



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

EDILSON DE SOUZA SOARES

LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E HUMOR GRÁFICO:
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE MANAUS/AM

MARABÁ – PA
2020

EDILSON DE SOUZA SOARES

**LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E HUMOR GRÁFICO:
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE MANAUS/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, como um dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nayara da Silva Camargo.

MARABÁ – PA
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
Cidade Universitária, Unidade III - MARABÁ
Av. dos Ipês, Cidade Jardim. - CEP: 68. 500 - 000
Fone: (94) 2101 7113



Ata de DEFESA de Mestrado Junto ao Programa De Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras) do Instituto de Linguística, Letras e Artes Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Ata de DEFESA de Mestrado Profissional, número **49/2020**, PROFLETRAS, data: 10 de julho de 2020 hora início: 16h, com encerramento: 17:50. Discente: Edilson de Souza Soares, Título do Trabalho: "LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E HUMOR GRÁFICO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS/AM", Área de concentração do Profletras: Linguagens e Letramentos. Ao décimo dia do mês de julho do ano de dois mil e vinte, realizou-se a defesa **de mestrado por videoconferência**, caracterizada acima, apresentada pelo mestrando Edilson de Souza Soares, que cumpriu os requisitos exigidos pelo regulamento em vigor para tal apresentação, a saber: concluiu os créditos exigidos, foi aprovado em prova de proficiência em língua estrangeira e no exame de Qualificação, de acordo com os registros constantes nas atas e arquivos da Secretaria do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras. Os trabalhos foram instalados pela Profa. Dra. Nayara da Silva Camargo, presidente da Banca Examinadora, que foi constituída pelos seguintes professores: Prof. Dr. Nilson Santos Trindade, Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos. Após abertura, a presidente concedeu ao discente a palavra para a exposição do seu trabalho e, em seguida, a Banca Examinadora procedeu à arguição dentro dos tempos estabelecidos pelo regulamento, encerrados os trabalhos de arguição, retiraram-se o candidato e os assistentes. Em reunião secreta, a Banca Examinadora fez o julgamento da DEFESA do candidato, tendo os examinadores emitido o seguinte parecer: **APROVADO**. Ao final da sessão, o candidato e os assistentes foram chamados e o resultado proclamado pela Profa. Dra. Nayara da Silva Camargo. Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos às 17:55 horas, os membros da Banca Examinadora conferiram a presente ata e a assinaram juntamente com o mestrando. Esta defesa de Mestrado Profissional é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da Unifesspa.

Nayara S. Camargo

Profa. Dra. Nayara da Silva Camargo – *presidente*

Gilmar

Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos – *membro interno*

Nilson S. T.

Prof. Dr. Nilson Santos Trindade – *membro externo*

Edilson de Souza Soares

Edilson de Souza Soares – *mestrando*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa

Soares, Edilson de Souza

Leitura, produção textual e humor gráfico: uma proposta de sequência didática desenvolvida em uma escola pública de Manaus/AM

/ Edilson de Souza Soares ; orientadora, Nayara da Silva Camargo. — Marabá : [s. n.], 2020.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2020.

1. Letramento. 2. Humor. 3. Memes. 4. Língua portuguesa (Ensino fundamental). I. Camargo, Nayara da Silva, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDD: 23. ed.: 372.4

Elaborada por Adriana Barbosa da Costa - CRB2/391

Dedico este trabalho a todos que me apoiaram e me inspiraram, em especial, à minha esposa Arianne, pelo incentivo e parceria, aos nossos filhos por darem mais significado às nossas lutas e à minha mãe, Dona Gercina, por ter plantado esta semente no meu coração quando nada havia ainda.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Força Maior que projetou, realizou e mantém esse universo a funcionar e por sonhar comigo e, às vezes, mais que eu: Deus.

À minha família maior (mãe, pai, irmãs, irmãos, tios, tias e primos), por ter me criado, educado e amado desde a mais tenra idade e por ter me dado o prazer de amar os livros e as pessoas.

À minha família menor - em tamanho, mas não em amor (esposa e filhos) - por partilharem comigo todos os dias dos sonhos, que me fazem grande, e as dificuldades, que me agigantam sempre.

Aos meus incentivadores e inspiradores amigos: Prof. Dr. Odenildo Teixeira Sena e Prof.^a Dr.^a Maria Olívia de Albuquerque Ribeiro Simão, que sempre me incentivaram a galgar degraus mais elevados na vida acadêmica.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Nayara da Silva Camargo, pela gentileza sempre demonstrada, pela paciência nos momentos decisivos deste trabalho, disponibilidade e pelos horizontes a mim abertos quando dos momentos de interlocução. Creio que a relação entre orientando e orientador seja eterna, por isso sempre será minha orientadora.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos e Prof. Dr. Nilson Santos Trindade, pela leitura e reflexões acerca da minha pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Manaus, por ter cedido tempo para que eu cursasse as disciplinas deste curso, dedicasse-me à pesquisa ora apresentada e por ter cedido tempo e espaço para que a pesquisa fosse realizada no estabelecimento escolar.

Aos alunos, professores e demais colaboradores da Escola Municipal Prof.^a Dulcenides dos Santos Dias, que foram decisivos para a realização deste trabalho, quer sendo os sujeitos dos textos que compuseram o *corpus* da pesquisa, quer viabilizando as condições materiais para que tudo fosse realizado.

Aos professores do PROFLETRAS, pela decisiva contribuição teórica que serviu de base para esta pesquisa, e também pelo apoio e incentivo, em sala e fora dela, durante os meses de curso.

Aos outros 21 amigos e companheiros de turma, em especial Edson Fernando (para nós, simplesmente Abaeté) e Júlio Luís (o nosso Cametá), pelos momentos de interlocução, convivência, incentivo, encorajamento e momentos de descontração. Amigos para toda a vida.

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, colaboraram para que esta importante etapa da minha vida acadêmica fosse concretizada.

RESUMO

Esta dissertação apresenta o percurso e os resultados da aplicação de uma pesquisa-ação voltada ao letramento linguístico de estudantes de ensino fundamental de uma escola pública municipal localizada na periferia da cidade de Manaus, Amazonas. Trabalhou-se, neste caso, com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Profª. Dulcenides dos Santos Dias, situada na zona norte da cidade, no bairro Terra Nova. Partindo das perspectivas teórico-linguísticas dos letramentos sociais e dos multiletramentos, a pesquisa-ação, realizada por meio de uma sequência didática, centrou-se na leitura e produção textuais baseadas em gêneros verbo-visuais de humor gráfico, com ênfase para o *meme*, devido ao seu caráter inovador, multissemiótico, democrático quanto ao acesso e à produção, embora marginal ou pouco ortodoxo para os padrões acadêmicos convencionais, porém corriqueiro nas agências de letramento dos estudantes da faixa etária da pesquisa. O estudo buscou evidenciar o desempenho dos estudantes quanto ao domínio e uso de habilidades linguísticas e discursivas características destes textos, como inferências, pressuposições, ironias, raciocínio crítico, dentre outras habilidades ou competências, traçando, sempre que possível, um paralelo com textos de gêneros tradicionais deste tipo exigidos em exames escolares ou de larga escala propostos por esferas governamentais. A abordagem utilizada foi eminentemente qualitativa em relação à análise de dados resultantes das atividades da sequência didática, com aspectos quantitativos para fins comparativos e demonstrativos, sobretudo na caracterização do cenário inicial sob o qual aconteceu a intervenção, conforme os objetivos da pesquisa.

Palavras-chave: Multiletramentos; Humor; *Meme*; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This dissertation presents the course and the results of the application of an action-research focused on the linguistic literacy of elementary school students from a municipal public school located on the outskirts of the city of Manaus, Amazonas. In this case, we worked with students from the 8th grade of Elementary School at Escola Municipal Prof^a. Dulcenides dos Santos Dias, located in the north of the city, in the Terra Nova neighborhood. Starting from the theoretical-linguistic perspectives of social literacies and multi-literacies, the research, carried out through a didactic sequence, focused on textual reading and production based on verb-visual genres of graphic humor, with emphasis on the meme, due to its innovative, multisemiotic, democratic character in terms of access and production, although marginal or unorthodox by conventional academic standards, but commonplace in the literacy agencies of students in the research age group. The study sought to evidence the performance of students in the domain and use of linguistic and discursive skills characteristic of these texts, such as inferences, assumptions, ironies, critical reasoning, among other skills or competences, drawing, whenever possible, a parallel with genre texts. of this type required in school or large-scale examinations proposed by government spheres. The approach used was eminently qualitative in relation to the analysis of data resulting from the activities of the didactic sequence, with quantitative aspects for comparative and demonstrative purposes, especially in the characterization of the initial scenario under which the intervention took place, according to the research objectives.

Keywords: Multi-literacies; Humor; Meme; Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Meme</i> ilustrativo, extraído da internet	55
Figura 2 - Descritores e Tópicos I e II de Língua Portuguesa da Prova Brasil	67
Figura 3 - Descritores e Tópicos I e II de Língua Portuguesa da Prova Brasil	68
Figura 4 - Evolução do Ideb da Escola Municipal Prof ^a . Dulcenides dos Santos Dias	74
Figura 5 - Percentuais de proficiência em língua portuguesa da Escola Municipal Prof ^a . Dulcenides dos Santos Dias na Prova Brasil, edições 2015 e 2017	74
Figura 6 - Representação das fases do ciclo básico da investigação-ação	77
Figura 7 - Ilustração da Sequência Didática utilizada na pesquisa	95
Figura 8 - Resultado, em forma de nuvem de palavras, das características dos textos apresentados, identificadas pelos alunos	105
Figura 9 - Texto (<i>meme</i>) produzido pelo aluno A1	107
Figura 10 - Texto (<i>meme</i>) produzido pelo aluno A2	111
Figura 11 - Texto (<i>meme</i>) produzido pelo aluno A3	114
Figura 12 - Texto (<i>meme</i>) produzido pelo aluno A4	117
Figura 13 - Texto (<i>meme</i>) produzido pelo aluno A5	120
Figura 14 - Texto (<i>meme</i>) produzido pelo aluno A6	123
Figura 15 - Texto (<i>meme</i>) produzido pelo aluno A7	126
Figura 16 - Texto (<i>meme</i>) produzido pelo aluno A8	129
Figura 17 - Texto (<i>meme</i>) produzido pelo aluno A9	132
Figura 18- Texto (<i>meme</i>) produzido pelo aluno A10	

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado, em números, das respostas da turma à primeira pergunta da atividade diagnóstica	102
Gráfico 2 - Resultado, em números, das respostas da turma à quinta pergunta da atividade diagnóstica	103
Gráfico 3 - Resultado, em números, das respostas da turma à segunda pergunta da atividade diagnóstica	104
Gráfico 4 - Resultado, em números, das respostas da turma à quarta pergunta da atividade diagnóstica	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Onze características da pesquisa-ação	77
Quadro 2 - Síntese do modelo didático do gênero de artigo de opinião apresentado por Gonçalves e Ferraz (2014)	89
Quadro 3 - Modelo didático proposto na pesquisa para o gênero <i>meme</i>	90
Quadro 4 - Quadro descritivo das capacidades de linguagem do gênero <i>meme</i>	92
Quadro 5 - Lista de constatações do gênero <i>meme</i>	93
Quadro 6 - Matriz de análise para textos verbo-visuais de humor gráfico	96
Quadro 7 - Módulos e atividades da sequência didática aplicada na pesquisa	98
Quadro 8 - Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A1 no seu texto	109
Quadro 9 - Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A1	110
Quadro 10 - Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A2 no seu texto	112
Quadro 11 - Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A2	113
Quadro 12 - Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A3 no seu texto	115
Quadro 13 - Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A3	116
Quadro 14 - Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A4 no seu texto	118
Quadro 15 - Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A4	119
Quadro 16 - Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A5 no seu texto	121
Quadro 17 - Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A5	122
Quadro 18 - Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A6 no seu texto	
Quadro 19 - Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A6	125

Quadro 20 - Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A7 no seu texto	127
Quadro 21 - Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A7	128
Quadro 22 - Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A8 no seu texto	130
Quadro 23 - Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A8	131
Quadro 24 - Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A9 no seu texto	133
Quadro 25 - Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A9	134
Quadro 26 - Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A10 no seu texto	136
Quadro 27 - Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A10	137

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 ANCORANDO AS REFLEXÕES: APORTE TEÓRICO.....	22
2.1 Concepções sobre Letramento, Multiletramentos, Letramentos Sociais e questões afins	22
2.1.1 Letramento e Alfabetização: Algumas Considerações	22
2.1.2 Linguagem e Letramento	24
2.1.3 Ampliando o conceito de Letramento: Multiletramentos, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e o Letramento Digital	26
2.1.4 Letramentos Sociais.....	28
2.2 Concepções sobre Texto, Textualidade, Discurso, Dialogismo da Linguagem, Gênero Textual e outras questões afins	31
2.2.1 Breve consideração sobre a abordagem sociointerativa vygotskyana: a língua como ferramenta de interação social	31
2.2.2 Breves considerações sobre alguns pressupostos bakhtinianos: ideologia e dialogismo da linguagem	32
2.2.3 Texto e gênero na concepção epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).....	34
2.2.4 Texto e textualidade na era digital	37
2.2.5 Outras contribuições teóricas sobre texto e gênero textual.....	43
2.3 Verbo-Visualidade, Gêneros de Humor Gráfico e o Gênero <i>Meme</i>.....	49
2.3.1 A Verbo-visualidade e a multimodalidade: gêneros verbo-visuais/multimodais	49
2.3.2 Os gêneros de humor gráfico.....	52
2.3.3 <i>Meme</i> : o gênero marginal	54
2.3.4 O <i>meme</i> e a linguagem da <i>internet</i> (internetês)	58
2.4 As Avaliações em Larga Escala e o Ensino de Língua Portuguesa: Breves Considerações.....	62
2.4.1 Avaliações em Larga Escala: O que são? Para que servem?	63
2.4.2 O ensino dos gêneros textuais e as Avaliações em Larga Escala	66
2.4.3 Avaliações em Larga Escala e os Gêneros Verbo-Visuais	69
2.4.4 Avaliações em Larga Escala e o gênero <i>meme</i>	71

3 A PESQUISA: ASPECTOS CONTEXTUAIS E METODOLOGIA DA PESQUISA.....	73
3.1 Aspectos Contextuais da Pesquisa.....	73
3.1.1 Os sujeitos da pesquisa	73
3.1.2 O <i>locus</i> da pesquisa.....	74
3.2 Metodologia da Pesquisa	76
3.2.1 A Pesquisa-Ação.....	76
3.2.2 A Pesquisa Quali-quantitativa	81
3.2.3 A Proposta de Intervenção.....	83
3.3 Ferramentas metodológicas utilizadas na pesquisa.....	89
3.3.1 Ferramentas de sequenciamento didático proposto pelo ISD utilizadas na pesquisa.....	89
3.3.2 Ferramenta metodológica complementar: Matriz de análise para gêneros verbo-visuais de humor gráfico	97
4 A PRÁTICA: APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	98
5 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS.....	102
5.1 Resultados Preliminares.....	102
5.1.1 Resultados da Atividade Diagnóstica - Teste de conhecimento empírico sobre os gêneros verbo-visuais	102
5.2 Resultado Final: Análise de dados	108
5.2.1 Análise do texto do aluno A1.....	108
5.2.2 Análise do texto do aluno A2.....	111
5.2.3 Análise do texto do aluno A3.....	114
5.2.4 Análise do texto do aluno A4.....	117
5.2.5 Análise do texto do aluno A5.....	120
5.2.6 Análise do texto do aluno A6.....	123
5.2.7 Análise do texto do aluno A7.....	126
5.2.8 Análise do texto do aluno A8.....	129
5.2.9 Análise do texto do aluno A9.....	132
5.2.10 Análise do texto do aluno A10.....	135
5.3 Breve análise (geral) sobre os textos produzidos.....	138

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	141
ANEXOS.....	146
Anexo 1 – Termos de Autorização de Uso de Imagem dos Alunos Participantes da Pesquisa.....	146
Anexo 2 – Textos finais dos alunos participantes da pesquisa reunidos.	156
APÊNDICE.....	159
Apêndice A – Aulas ministradas em <i>power point</i> durante a Sequência Didática aplicada.....	159
Apêndice B – Atividade Diagnóstica – Teste de conhecimento empírico sobre os gêneros verbo-visuais (charge, cartum e <i>meme</i>).....	184
Apêndice C – Registros fotográficos das atividades da Sequência Didática aplicada.....	187

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com textos na sala de aula continua a desafiar teóricos da linguagem, professores de língua portuguesa e gestores de políticas pedagógicas desta área. Apesar de a legislação educacional prescrever grande espaço e carga horária para as aulas relacionadas à linguagem, é recorrente a percepção entre os atores anteriormente citados de que os estudantes da educação básica apresentam dificuldades consideráveis quando se trata de leitura, interpretação e produção de textos a partir de atividades propostas nas aulas de língua portuguesa ou exigidas em avaliações escolares e, também, naquelas de larga escala, isto é, as avaliações propostas por órgãos governamentais.

Esse quadro, em grande parte, encontra raízes no, ainda vívido, tradicionalismo gramatical descontextualizado e fragmentado que persiste nas aulas de ensino da língua materna. Muito embora empiricamente esta realidade ainda persista, é válido registrar que, ainda na vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, havia a explícita defesa de que o ensino de língua portuguesa fosse centrado no trabalho com textos.

(...) não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 23).

Tendo vigorado por mais de vinte anos, os PCNs trouxeram incontestáveis avanços no que se refere à mudança de paradigma no ensino da língua centrada nos gêneros, contribuindo substancialmente para a, cada vez mais crescente, superação da prática tradicional das aulas com foco na gramática descontextualizada ou, quando muito, com o uso de textos apenas como subterfúgio para a real intenção pedagógica: o ensino da própria gramática.

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2019, essa perspectiva da centralidade dos gêneros textuais no trabalho pedagógico de língua portuguesa não apenas foi preservada como também foi ampliada, no sentido de enfatizar a dinamicidade das linguagens e abranger também as práticas sociais externas à escola, com especial ênfase às novas tecnologias e às práticas linguísticas delas decorrentes.

As linguagens, antes articuladas, passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação. (BRASIL, 2019, p. 63).

Dentre as 6 (seis) competências de linguagens preconizadas pela BNCC para o ensino fundamental, chama-nos atenção, devido ao recorte deste estudo, a primeira e a sexta.

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

(...)

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2019, p. 65).

Nota-se, em relação à primeira competência, que a BNCC, embora utilize o termo linguagens em sentido amplo, já que, além de língua portuguesa, agrupa língua inglesa, artes e educação física em um bloco assim denominado, preconiza o trabalho com a língua de uma forma ampla numa abordagem que, ao contrário da prática convencional, parte da materialidade extrínseca à língua (social, histórica, cultural) para a intrínseca, que pode aí incluir aspectos textuais, discursivos e gramaticais, dentre outros.

No que se refere à sexta competência, destaca-se o esforço da BNCC de explicitar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ou, de outra forma, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como uma realidade contemporânea significativa e impactante nos processos de construção, fruição e disseminação do conhecimento com impactos de importância pedagógica. Essa explicitude, a nosso ver, é um avanço em relação aos PCNs e, portanto, o nosso trabalho está alinhado a essa perspectiva.

Entretanto, mesmo com as novas perspectivas pedagógicas advindas de estudos linguísticos, sobretudo da linguística textual, que balizaram, evidentemente, a construção das diretrizes constantes nos PCNs e, posteriormente, de forma mais abrangente, a nosso ver, na BNCC, é possível encontrarmos algumas fissuras entre as perspectivas teóricas e a aplicabilidade desses conceitos. Temos observado, na

nossa prática de professor de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, que ainda há lacunas, de várias naturezas, na aplicação dessas teorias que, como sabemos, transformaram-se em políticas públicas de ensino que, por sua vez, são replicadas, por exemplo, em diretrizes pedagógicas dos órgãos públicos responsáveis pela gestão da educação básica, em níveis federal, estadual e municipal.

Uma dessas fissuras comumente observada é o rendimento dos estudantes, que, embora pretensamente submetidos diariamente ao trabalho com gêneros textuais, quando se deparam com práticas de produção, leitura e interpretação textuais na agência escolar, apresentam resultados abaixo do que se espera tanto na esfera da própria escola como, e principalmente, quando participam das ditas avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e afins.

Na contramão disso, é notório o fato de que, grosso modo, esse mesmo aluno transita sem maiores dificuldades e sem ajuda ou tutoria por textos disponíveis em outros espaços de interação social, a despeito das particularidades e complexidades do universo comunicativo desses ambientes, tanto na condição de produtores ou interlocutores/consumidores de textos que circulam nestes espaços.

Ainda assim, via de regra, quando os resultados das avaliações são apurados e divulgados, é muito comum se ouvir a conclusão simplista e fatalista de que tais alunos apresentam, nos dizeres dessas avaliações, “baixo índice de proficiência” ou, em outras palavras, baixo letramento. Esta realidade leva, inevitavelmente, à indagação quanto à incongruência dos dois quadros apresentados: ou existe efetivamente um baixo letramento dos estudantes ou não se está sabendo estimular ou mensurar esse letramento de forma fidedigna.

Neste sentido, a concepção de Street (2014) acerca dos letramentos sociais é fundamental para se compreender a pluralidade inerente ao(s) conceito(s) de letramento. Na perspectiva deste teórico, há multiplicidade de possibilidades de letramentos a partir do sujeito (aluno, cidadão, membro de família, participante de um segmento social etc.) e não uma forma monolítica de um modelo consagrado, normalmente autoritário e hegemônico, praticado em espaços formais canonizados e canonizadores, como a escola.

Assim, entendemos que os alunos, sob esta ótica, não chegam à escola iletrados, mas, ao contrário, possuem letramentos forjados nas suas redes de relações sociais. Valorizar isso pedagogicamente pode construir pontes

interessantes para potencializar o empoderamento do sujeito-aluno a partir de práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem de sua língua materna.

Silva e Araujo (2012), neste sentido, trazem a ideia de agências de letramentos, que correspondem aos *loci* onde o sujeito efetiva e forja suas práticas de letramento. Neste contexto, as autoras sustentam que “a escola parece não ser mais a principal agência de letramento” (Ibidem, p. 686), mas que há outras agências como a midiática, por exemplo, que atualmente, mais visivelmente, influenciam os sujeitos, sobretudo crianças e jovens. Essa perspectiva é plenamente compatível com o que vimos expresso na sexta competência preconizada na BNCC para o trabalho pedagógico com a língua portuguesa.

A despeito do respaldo das teorias linguísticas e dos documentos norteadores oficiais, a escola ainda é, via de regra, tímida, morosa ou mesmo resistente em lidar com essa realidade. Especificamente estamos nos referindo ao distanciamento das práticas de leitura e escrita escolares em relação às novas formas de comunicação que emergiram das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), resultando, por exemplo, no surgimento de novos gêneros, novas linguagens e novos arranjos e recursos expressivos, dentre outras novidades.

Podemos, neste recorte, destacar o surgimento dos chamados gêneros digitais, os quais notadamente gozam de grande prestígio e aceitação de jovens e adolescentes em idade escolar correspondente aos ensinamentos fundamental e médio. Este fato nos motivou a enveredar pelo trabalho com os gêneros textuais dessa natureza, delimitando para o trabalho com os de humor gráfico.

Considerando as ideias de Street (2014) e de Silva e Araujo (2012), não se pode pensar que todos os gêneros que habitam o universo do humor gráfico pertençam às agências de letramento do estudante de ensino fundamental, tanto que, como demonstraremos nas análises, muitas questões das avaliações em larga escala utilizam gêneros de humor gráfico sem necessariamente despertar empatia ou interesse desses jovens, tampouco sem os estimular a utilizarem ou demonstrarem as habilidades linguísticas por eles já dominadas e facilmente demonstradas em outros espaços de interação textual, que não o escolar.

Este é o motivo pelo qual não escolhemos trabalhar com um único gênero. Explicando de forma mais didática, trabalhamos com um gênero emergente de humor gráfico, mas pertencente à agenda de letramento dos sujeitos da pesquisa, no caso o *meme*, em comparação, no que possível, a outros gêneros de humor

gráfico mais tradicionais, utilizados em livros didáticos e nas avaliações em larga escala, neste caso, o cartum e a charge.

Nossa pretensão é investigar, assim, se essas conclusões ou crenças – as de que os resultados das avaliações refletem as habilidades linguísticas dominadas pelos alunos e exigidas para se demonstrar proficiência nestes tipos específicos de gêneros – mostram-se verossímeis quando se aplica uma proposta de trabalho com gêneros textuais mais corriqueiros na vida dos alunos, porém que exigem ou acionam mecanismos ou habilidades linguísticas e extralinguísticas equivalentes em textos pertencentes a gêneros de propriedades similares, porém mais convencionais.

2 ANCORANDO AS REFLEXÕES: APORTE TEÓRICO

Nesta seção, apresentaremos, em quatro subseções, as concepções teóricas sob as quais este trabalho se ampara, trazendo reflexões acerca de questões como linguagem e ideologia, letramento e alfabetização, texto, textualidade e gêneros textuais, verbo-visualidade e gêneros verbo-visuais, além da relação desses aspectos com as avaliações em larga escala, dentre outros aspectos.

2.1 Concepções sobre Letramento, Multiletramentos, Letramentos Sociais e questões afins

O termo *letramento* tem povoado, já há algum tempo, o universo escolar e de formação de docentes do ensino básico e não apenas dos professores das séries iniciais e os de língua portuguesa de 6º ao 9º ano. Encontramos, na literatura que se debruça sobre este tema, diversas concepções e definições. Entretanto, partindo do étimo do vocábulo, há consenso de que a palavra se originou do inglês *literacy* e significa “a condição de ser letrado”, ou, de modo mais sistematizado, como apontam Silva e Araujo (2012, p. 682), “um atributo dado àqueles que tanto dominam as habilidades de leitura e escrita quanto sabem usá-las nas diferentes situações sociocomunicativas nas quais são requeridas”.

Nesta seção, pretendemos sedimentar a perspectiva com que trabalharemos o conceito de letramento e seus desdobramentos. Trabalharemos também com conceitos correlacionados como *multiletramentos* e *letramentos sociais*, além de questões subjacentes a estes conceitos, no intuito de, posteriormente, fornecer subsídios para ancorar as análises que compuseram o *corpus* desta pesquisa.

2.1.1 Letramento e Alfabetização: Algumas Considerações

Há, na literatura linguística e pedagógica, a que tivemos acesso por conta desta pesquisa e também por conta das leituras que fizemos quando da realização das disciplinas do curso¹, vasta referência aos conceitos de alfabetização e letramento, ora buscando ora diferenciá-los, ora complementá-los.

¹ Curso Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, ofertado pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, turma 2018-2020.

Além disso, notamos uma tendência, nos autores brasileiros estudados, quase uníssona, de reconstrução do percurso histórico da concepção de alfabetização e do surgimento do termo letramento, no Brasil, até os dias atuais. É o caso de Silva (2011), Silva e Araujo (2012) e Targino, Silva e Santos (2017), para citar exemplos.

Quase uniforme também nesses autores é ancorar ou, pelo menos, aludir, em suas considerações acerca de alfabetização e letramento, aos estudos da professora e pesquisadora Magda Becker Soares, a qual tomaremos para construir o conceito genérico de letramento ao qual aderimos, em parte, neste trabalho.

A contribuição inicial de Soares (2004a) é a definição conceitual das duas terminologias-ideias. Em linhas gerais, a ideia de alfabetização está relacionada ao processo de aquisição da técnica de se operar linguisticamente, basicamente no binômio significante-significado, com a escrita alfabética do idioma. Em contrapartida, o letramento estaria mais ligado ao processo de inserção ou participação do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita adjacentes ao seu universo de vivências.

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, 2004a, p. 97).

É importante registrar que em Soares (2004b) encontra-se uma sólida defesa de que essas ideias ou conceitos não são excludentes. Embora entenda que letramento seja um processo mais amplo, a autora defende que a alfabetização pode e deve ser um processo complementar ao do letramento, guardadas as especificidades metodológicas e operacionais de cada um desses processos.

(...) é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos. (SOARES, 2004b, p. 15).

A percepção de que o letramento é um fenômeno simultaneamente linguístico e social é corroborada por diversos outros autores, como, por exemplo, Kleiman (2005), para quem o letramento é visto como oportunidades de interação evocadas

por eventos relativos ao uso, função e impacto social da língua escrita ou oral. Para a autora, “o letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável” (Ibidem, 2005, p. 103).

Assim, nesta pesquisa, concebemos o letramento como uma prática, de cunho pedagógico (linguístico) e, sobretudo, social, porquanto se efetiva nas práticas sociais do sujeito.

2.1.2 Linguagem e Letramento

Silva e Araujo (2012) fazem uma abordagem acerca do letramento como sendo um fenômeno plural e multifacetado. As autoras fazem um resgate histórico do surgimento do termo letramento, bem como das diferentes concepções de abordagem desse conceito. O cerne das discussões, entretanto, são três abordagens sobre o fenômeno: a abordagem crítica (BARTON e HAMILTON, 2000; GEE, 2000); a abordagem sociopragmática (MEY, 2001); e, finalmente, a abordagem sociorretórica (BAZERMAN, 2007).

Em relação à primeira abordagem, Silva e Araujo (Idem) relatam que esta considera o contexto sócio-histórico e ideológico, isto é, o letramento ou um determinado modelo de letramento é, sobretudo, um produto de uma concepção ideológica, social e histórica manifesta em eventos em que esses letramentos são suscitados.

Outra importante contribuição dessa abordagem, segundo as autoras, é a valorização da história de vida do sujeito do letramento, manifesta no que se denomina História do Letramento (HL). Ainda no seio dessa abordagem, há enfoque na concepção de que o letramento é um processo constante e dinâmico, portanto essencialmente incompleto ou em construção. Importante, ainda, destacar que a abordagem crítica reconhece eventos e práticas de letramento em variadas agências, tais como: a igreja, a escola, sindicatos, dentre outros grupos ou organizações sociais.

Interessou-nos a observação das autoras quanto ao fato de que a agência escola, entendida popularmente e até por alguns eruditos como a principal, senão a

única, agência de letramento, pode atualmente, devido à dinamicidade dos processos sociais e comunicativos, ter perdido essa primazia.

Com isso, entendemos que a escola parece não ser mais a principal agência de letramento, e que outras agências, como a midiática, a religiosa e a familiar, por exemplo, vêm ganhando espaço socialmente e influenciando cada vez mais os sujeitos [...]. Ratificamos que a escola não deixou de ser uma agência letrada, apenas parece-nos não ser mais a principal agência. (SILVA e ARAUJO, 2012, p. 684).

Esta ponderação fornece um importante subsídio para este trabalho, uma vez que ratifica nossa percepção de que, uma vez que a escola pode não ser a principal agência de letramento, seus processos de letramento podem não ser adequados ou suficientes para diagnosticar, com pretensões de fidedignidade, graus de letramento ou, no caso específico do escopo desta pesquisa, habilidades linguísticas características de determinados gêneros textuais.

Tratando da abordagem sociopragmática, Silva e Araujo (Idem) trazem à luz as concepções de Mey (2001) quanto ao fato de que o letramento é um fenômeno societal e social, no sentido de que há sempre vozes que o discurso e, extensivamente, o letramento trazem imiscuídas em si. Neste sentido, Mey (2001), citado por Silva e Araujo (Idem), chama atenção para três aspectos, ou vozes representativas do discurso, que são: a voz letrada (quem se expressa no discurso), o letramento ativo (quem consome os discursos) e, finalmente, o letramento e aprendizagem (quem adquire esses discursos). Em suma, nessa abordagem, o sujeito é bastante influenciado pelas vozes da sociedade que, de uma forma ou de outra, estão subjacentes aos textos por ele produzidos.

Dessa forma, notamos que as vozes funcionam como uma espécie de elemento organizador da sociedade, marcado por uma relação de poder. De um lado, temos a voz dos detentores do saber científico, e de outro, a dos desprovidos desse saber. Como bem destacou o autor citado, para que a voz de alguém seja ouvida na sociedade, é necessário que esse sujeito tenha algumas habilidades, dentre elas, a de usar a leitura e a escrita enquanto práticas sociais, o letramento. (SILVA e ARAUJO, 2012, p. 687).

Em relação à abordagem sociorretórica, as autoras supracitadas sublinham a análise dos usos da escrita em função de circunstâncias locais, considerando o papel do sujeito e sua história de vida como elementos decisivos no processo de letramento, ou seja, o sujeito não apenas é determinado por aspectos extrínsecos ou sociais, mas também ao enunciar carrega ou impregna impressões subjetivas,

individualidade e particularidades do sujeito, o que demonstra uma perspectiva dialética de letramento.

Pontuamos, portanto, que as três abordagens trarão contribuições significativas para a nossa pesquisa, uma vez que consideram o letramento numa perspectiva plural, que se dá em outras agências que não necessariamente a escola, entendem que o letramento traz aspectos sociais consigo expressos por vozes que o discurso carrega, e, finalmente, assumem que o letramento leva, dialeticamente, características da subjetividade simultaneamente a aspectos sociais.

2.1.3 Ampliando o conceito de Letramento: Multiletramentos, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e o Letramento Digital

Rojo e Almeida (2012) trazem contribuições significativas para a questão do ensino-aprendizagem da língua no contexto da educação básica, numa perspectiva que, ao mesmo tempo, considera os aspectos da diversidade cultural e as implicações decisivas que atualmente vivenciamos por conta das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que, essencialmente, criaram uma configuração de comunicação que se caracteriza pela multimodalidade. Tudo isto, naturalmente, vai se refletir na língua e será percebido com a emergência de novos gêneros, com novas linguagens e novos arranjos e recursos linguísticos, discursivos, gramaticais e expressivos, por exemplo.

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica das constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica. (ROJO e ALMEIDA, 2012, p. 13).

Em essência, o conceito de multiletramento extrapola os limites clássicos do texto no que se refere ao plano linguístico e passa a considerar outras modalidades e recursos não linguísticos, numa enunciação integrada e indissociável na constituição dos sentidos. Assim, as práticas de produção textual, ajustadas a esse novo contexto, devem considerar essas novas possibilidades como legitimamente válidas para o processo ensino-aprendizagem da língua.

Essa concepção é fundamental para o trabalho desenvolvido, uma vez que nos propusemos a trazer para o seio acadêmico um tipo de manifestação textual

(*meme*) ainda pouco explorada como objeto de trabalho em sala de aula, quer por desconhecimento ou falta de familiaridade dos docentes, quer por preconceito em relação a manifestações que nascem em ambientes não acadêmicos.

Ainda na seara dos multiletramentos, Finger-Kratochvil (2009) apresenta uma contribuição valiosa. Partindo de um prisma que considera aspectos dêiticos do letramento, a autora defende que a concepção quanto à condição de ser letrado vai se alterando ao longo do tempo. Por conseguinte, as competências ou habilidades necessárias para esta condição também se alteram a depender da época ou das conformações sociais, confluindo para o surgimento de novos letramentos.

(...) o processo de letramento deixou de ser visto apenas como uma técnica a qual pertence um conjunto de habilidades relativas à língua escrita e passa a ser estudado como um conjunto de processos e subprocessos que compõem capacidades, habilidades e estratégias relativas à lecto-escritura, envolvendo múltiplas linguagens, em um determinado tempo e contexto social. (FINGER-KRATOCHVIL, 2009, p. 206-207).

Ainda segundo a supracitada autora, é inevitável que a agência escolar se renda a essas novas modalidades de letramento que adentram a escola por meio dos sujeitos-alunos, sobretudo. Nas palavras de Finger-Kratochvil (Idem, p. 208), “(...) não há mais como barrar a entrada dos novos letramentos na sala de aula (...) em tempos em que o letramento tornou-se um conceito dêitico e extremamente dinâmico”.

Nesse cenário dinâmico, não se pode ignorar a influência e a presença preponderante das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nos processos de letramento, principalmente de adolescentes e jovens, que, cada vez mais cedo, convivem com elas no seio de suas relações sociais e, extensivamente, nos seus processos de comunicação e trocas linguísticas. Por tais motivos, a escola em seu agir pedagógico e, especificamente falando, o professor de língua portuguesa não podem passar ao largo dessa realidade em suas práticas de ensino-aprendizagem.

Se admitirmos que as novas TICs permeiam as relações sociais de várias formas e em várias medidas, de fato, havemos de tomar uma postura que nos auxilie a trabalhar com essa realidade que vem sendo tecida, fio a fio, dia a dia, reconhecendo que não há como separar a instância social da instância tecnológica; e, por isso, precisamos tornar-nos sensíveis às suas repercussões nas práticas de leitura, escrita e nas atividades de aprendizagem. (FINGER-KRATOCHVIL, 2009, p. 213).

Diante dessa realidade, muitos estudiosos têm adotado como uso corrente o conceito *letramento digital* para designar os processos de interação sociolinguística tendo como meio de materialização as múltiplas possibilidades interativas ocorridas nos meios digitais (*e-mails*, *blogs*, aplicativos de *smartphones* e as ditas redes sociais, dentre outros). Souza (2007), sintetizando diversas definições sobre esse conceito, assim define letramento digital:

Em suma, entendemos letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador, de maneira crítica e estratégica, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (SOUZA, 2007, p. 60).

Considerando a definição dada por Souza (Idem), temos que, para o letramento linguístico se efetivar, não basta a possibilidade de acesso aos dispositivos ou meios digitais. Mais que isso, são necessárias competências específicas para que o indivíduo se aproprie das informações provenientes da interação sociolinguística específica desta agência de letramento.

Tomando como base teórica tais ideias, escolhemos trabalhar com o gênero *meme* por se constituir nessa multimodalidade e ser oriundo do universo das redes sociais e demonstrar familiaridade e popularidade entre os jovens que foram sujeitos da nossa investigação. Utilizamos, para fins didáticos, consoante os objetivos desta pesquisa, os gêneros similares, quanto à sua constituição verbo-visual, charge e cartum para, sempre que possível, realizar comparações e análises quanto a desempenho e demonstração de competências linguístico-discursivas dos alunos quando em contato e manuseio de textos de cada gênero, conforme o caso.

2.1.4 Letramentos Sociais

Street (2014) traz uma abordagem de vanguarda em relação aos letramentos, sob vários aspectos.

O primeiro deles é a demolição do conceito a que ele chama de “a grande divisão”, segundo o qual há dois universos de indivíduos: os iletrados (ou, por contingência, os analfabetos) e os letrados (alfabetizados), sendo que a escola é o *locus* supremo de autenticação desse *status* social. Para o autor, todo indivíduo é, ao seu modo letrado, pois reúne habilidades e competências necessárias para a

interação sociolinguística nos contextos em que se insere, portanto rechaçando por completo o conceito monolítico de letramento.

Tais exemplos têm levado pesquisadores e profissionais da área a falar de “letramentos” no lugar de um único e monolítico “letramento”. Falar de “o analfabeto” não só não faz sentido intelectualmente como também é social e culturalmente nocivo. Em diversos casos, tem se descoberto que pessoas que se apresentaram para programas de alfabetização por se considerarem “analfabetas” tinham uma considerável habilidade letrada, mas necessitavam de ajuda numa área específica. (STREET, 2014, p. 35).

Outra contribuição ímpar do trabalho de Street (2014) é a oposição à ideia, inclusive defendida por importantes teóricos da educação como Paulo Freire, que ele denomina como “visão paternalista” de letramento, segundo a qual o letramento por si só é capaz de ser o passaporte de acesso para a ascensão social, o que, neste caso, além de fortalecer a visão monolítica de letramento, combatida veemente por este teórico, monopoliza o letramento escolar como sendo o único socialmente válido, apagando vários outros oriundos de outras agências nas quais o aluno convive fora do ambiente escolar.

Para o avanço econômico, afirma-se, um “patamar” de letramento é necessário para o progresso social; portanto, países em desenvolvimento devem ser trazidos para esse nível (...) para que essas sociedades possam usufruir dos benefícios da modernização, do progresso, da industrialização e participar da ordem econômica mundial. De igual modo, supõe-se que grupos sociais carentes de letramento, mas que vivem num país majoritariamente letrado, terão desvantagens ou ficarão “atrasados”, e que seu “analfabetismo” é uma causa principal disso: vamos alfabetizá-los e eles conquistarão mobilidade social, igualdade econômica e política e participação na ordem social. (STREET, 2014, p. 38).

Assim sendo, Street (2014) rechaça as grandes generalizações e o senso-comum quanto aos pressupostos do letramento em si como vetor de desenvolvimento, mobilidade ou libertação, entretanto ele aponta para a necessidade de os letramentos serem concebidos segundo aspectos culturais, sociais e ideológicos que levem em consideração a pluralidade e a variabilidade desse fenômeno.

Finalmente, outra contribuição fundamental de Street (Idem) se dá no tocante à relação letramento e escola. Para ele, as novas abordagens de letramento não podem se limitar ao espaço escolar ou se concentrar nas suas práticas, mas centrar-

se em aspectos culturais e ideológicos mais amplos, a que ele chama de letramento na “comunidade”.

Dentro da escola, a associação da aquisição do letramento com o desenvolvimento pela criança de identidades e posições sociais específicas; o privilegiamento da língua escrita sobre a oral; a interpretação da consciência “metalinguística” em termos de práticas letradas específicas e terminologia gramatical; e a neutralização e objetificação da língua que disfarçam seu caráter social e ideológico – tudo isso tem de ser entendido como processos essencialmente *sociais*: eles contribuem para a construção de um tipo particular de cidadão, um tipo particular de identidade e um conceito particular de nação. (STREET, 2014, p. 144).

Tal concepção é fundamental para o estudo que realizamos, uma vez que nossa premissa é exatamente essa: os estudantes certamente não são inaptos cognitivamente ou possuem dificuldades linguísticas decisivamente limitantes, mas a agência escolar pode não estar representando os aspectos sociais e culturais de seu mundo, no qual eles demonstram, sim, essas habilidades cognitivas e linguísticas, mas em eventos enunciativos (textuais ou não) que ali emergem, e a escola, muitas vezes, trabalha ou concorre para o “apagamento” dessas habilidades e competências.

Na nossa concepção, essa crença se materializa no trabalho docente com gêneros textuais que o professor, a escola, as avaliações escolares e as avaliações de órgãos externos praticam, gerando, por conseguinte, uma duvidosa diagnose de inabilidade linguística dos estudantes que são submetidos a essas práticas.

Conjecturamos, dessa forma, quando da formulação do objeto desta pesquisa, que este quadro também se reflete num universo delimitado de gêneros textuais do mesmo grupo, no caso os gêneros verbo-visuais de humor gráfico, quando se privilegiam gêneros consagrados na agência escolar (charge e cartum) em detrimento daqueles mais recorrentes em outras agências de letramento (*meme*).

Neste caso, não se pode ver a aceitação de um e a negação do outro gênero como um fenômeno espontâneo, diletante ou isento. Há aspectos sociais que incidem diretamente sobre esta questão como a agência de letramento que dá gênese e privilegia cada gênero e, conseqüentemente, os sujeitos por ele representados nestes processos, gerando ou consumindo, em cada caso, um e outro tipo de gênero.

2.2 Concepções sobre Texto, Textualidade, Discurso, Dialogismo da Linguagem, Gênero Textual e outras questões afins

O ensino da língua portuguesa, tendo como base o trabalho didático com gêneros textuais, tem ocupado, cada vez mais, centralidade tanto no campo teórico-metodológico quanto na prática pedagógica de professores desta área. Neste contexto, o entendimento a respeito de questões centrais que cercam essa temática é crucial. Estas reflexões passam, inevitavelmente, pela construção e entendimento de conceitos sobre texto, textualidade, discurso, dialogismo da linguagem e gêneros textuais. Faremos, assim, considerações teóricas sobre esses aspectos ou conceitos a seguir, visando a, posteriormente, instrumentalizar a análise do *corpus* desta pesquisa.

2.2.1 Breve consideração sobre a abordagem sociointerativa vygotskyana: a língua como ferramenta de interação social

Este trabalho, do ponto de vista pedagógico, encontra raízes nos pressupostos de Vygotsky (1991), cuja abordagem com enfoque sociointerativista é importante para o estudo aqui proposto. Dentre vários aspectos abordados pelo autor em relação ao comportamento infantil e, extensivamente, humano, ele também dá importância ao binômio ambiente e fala, destacando que a criança, mesmo antes de ter domínio sobre seu próprio comportamento, procura controlar o ambiente em que se encontra por meio da fala.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (VYGOTSKY, 1991, p. 20).

Vygotsky (1991), por meio da observação de experimentos, descreve o percurso evolutivo da aquisição da fala até os estágios mais avançados em que ela se mostra mais evidentemente um fenômeno de interação social, essencial para a mediação do sujeito com a realidade. Assim, temos que a interação social é característica inerente à linguagem e fundamental para o desenvolvimento da criança e seu posicionamento na sociedade.

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 1991, p. 23).

Assim, temos como principal contribuição de Vygotsky para este trabalho a concepção de que a interação constitui um mecanismo pelo qual a aprendizagem se faz acontecer, não podendo ser concebida como um produto seu. De igual modo, entendemos que qualquer investigação no campo das linguagens não pode prescindir de um trabalho centrado na interação social dos sujeitos. Este entendimento configurou-se como essencial para a pesquisa realizada.

2.2.2 Breves considerações sobre alguns pressupostos bakhtinianos: ideologia e dialogismo da linguagem

Outra contribuição basilar para esta pesquisa são os pressupostos do teórico russo Mikhail Bakhtin. Segundo Bakhtin (2006), a linguagem guarda dois aspectos intrínsecos decisivos: ela é, simultaneamente, ideológica e dialógica.

Em relação ao primeiro aspecto, Bakhtin (Idem), entendendo a linguagem como um signo linguístico, destaca seu aspecto social, ou seja, a língua não como um fenômeno particular de enunciação ou um mero fenômeno natural, mas como a materialização de representações ideológicas.

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. (BAKHTIN, 2006, p. 30).

Partindo dessa premissa, há que se considerar que a língua, uma vez materializada em signos, vai sempre carregar ou remeter a aspectos sociais extrínsecos a ela. Logo, buscar refletir sobre esses aspectos nos levará a uma observação ou análise sempre mais abrangente dos próprios aspectos linguísticos explicitados em sua superfície oral ou textual.

Em outras palavras, quando alguém materializa, de forma verbal ou escrita, uma ideia, um enunciado, um fragmento textual ou mesmo aspectos fonéticos mínimos está trazendo ao convívio social aspectos de sua formação ideológica.

Portanto, não há como se debruçar sobre estudos de caráter linguístico sem considerar aspectos sociais, tampouco se podem conceber análises linguísticas com pretensões de neutralidade ideológica, pois o texto é o local de manifestação, por excelência, de tudo o que é ideológico.

No que se refere ao caráter dialógico da língua ou dialogismo da linguagem, Bakhtin (2006) busca descredenciar a concepção monológica da enunciação linguística como ponto de partida para os estudos da língua. Para ele, a enunciação é sempre determinada por aspectos sociais externos ao indivíduo, isto é, a conformação social é quem determina o que se diz e não o subjetivismo que determina a enunciação.

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. (BAKHTIN, 2006, p. 114).

Descartada a perspectiva monológica, Bakhtin (Idem) centra-se, então, na concepção dialógica da língua. Segundo o teórico, tudo o que expressamos materialmente se dá concretamente em função do que ele chama de “auditório social”, ou seja, o(s) grupo(s) circunscrito(s) socialmente em que efetivamos nossas práticas sociais. Logo, teremos a presença ativa do interlocutor como elemento decisivo para a enunciação e não apenas a do locutor, como tradicionalmente se cria.

Foi, portanto, buscando suporte nessa concepção de que a linguagem é um fenômeno eminentemente ideológico e dialógico e de que a interação social entre os sujeitos se dá por meio da língua, mas não em função dela, que extraímos pressupostos interessantes para concebermos as questões a que este estudo se propôs, especificamente no que concerne às noções sobre texto, dialogismo da linguagem, discurso e gênero.

Em relação às concepções de texto e discurso, podemos perceber que elas são consubstanciadas pela ideia de enunciação e enunciado. Para Bakhtin (2006), o texto é visto como enunciado, isto é, um produto social, material e ideológico, resultante da interação dialógica entre indivíduos que atuam em grupos sociais. A enunciação, por sua vez, sob a ótica bakhtiniana, corresponderia ao discurso, que é resultante da formação ideológica dos sujeitos que interagem por meio do

enunciado. Em resumo, o texto ou enunciado é um produto material, enquanto o discurso ou enunciação diz respeito às relações sociais ocorridas fora dos limites do enunciado.

No que diz respeito à concepção de gênero, Bakhtin (1997) amplia substancialmente em relação ao que se tinha até então, haja vista que ele não só definiu gênero como produções verbais organizadas como também defendeu que estas possuem características relativamente estáveis e identificáveis pelos sujeitos da interação, entretanto, dialogicamente, passíveis de transformações e adaptações por esses mesmos sujeitos, isto é, os sujeitos são determinados ou limitados pela estabilidade relativa dos gêneros, mas, ao mesmo tempo, pelo uso e pela interação, encontram “fissuras” para, dinamicamente, modificarem essas características do gênero.

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Essas concepções bakhtinianas, acrescidas a ideias de outros autores logo mais mencionados, serão fundamentais para a construção dos conceitos sobre texto e gênero que embasaram as reflexões e as análises feitas neste trabalho. De igual modo, serviram para o entendimento das propriedades discursivas, textuais e ideológicas intrínsecas aos gêneros trabalhados nesta pesquisa.

2.2.3 Texto e gênero na concepção epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma corrente da linguística aplicada fundada por Jean-Paul Bronckart e outros pesquisadores da Universidade de Genebra, Suíça, que encontra suas raízes teóricas nos pressupostos de Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochinov), configurando tanto uma vertente de estudo de caráter epistemológico em relação às produções verbais humanas e sua didatização para o ensino escolar quanto de metodologia de análise linguística dessas produções.

Por questões de didáticas, é preciso destacar que não objetivamos explicar as raízes do ISD, isto é, fazer uma abordagem detalhada do percurso teórico dessa corrente até os dias atuais, tampouco traduzir o que seja esta escola de pensamento em todos os seus matizes. Entretanto, nesta pesquisa, utilizaremos o ISD nas suas duas vertentes, isto é, ela nos servirá tanto de ferramenta teórico-epistemológica para tecermos nossas reflexões em relação a texto, gênero textual e outras questões afins, quanto será utilizada como instrumento metodológico de análise das produções textuais que serão produzidas pelos alunos sujeitos da pesquisa e analisadas por nós. Neste segundo aspecto, em particular, entendemos que o ISD, além de suprir nossas necessidades metodológicas de análise, propicia uma ferramenta e uma metodologia ímpar, porquanto é específica para análise das propriedades linguístico-dicursivas de gêneros textuais.

Feita esta ponderação, refletimos acerca das concepções de texto, discurso e gênero contidas nos pressupostos de Jean-Paul Bronckart. Para Bronckart (2006, p. 31), o texto pode ser entendido como “toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrito”. Dizendo isto, ele reconhece, de início, a diversidade e a variedade de textos, entretanto, pontuando que existem características comuns quanto ao modo de composição, organização, mecanismos textuais e de enunciação que permitem agrupar esses textos em categorias relativamente estáveis.

(...) a noção de texto designa **toda unidade de produção da linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de sentido de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a **unidade comunicativa** de nível superior. (BRONCKART, 2006, p. 71).

Apesar de reconhecer a organização dos textos em “espécies”, a que posteriormente denomina gêneros, por conta de características linguísticas, estilísticas e enunciativas comuns, Bronckart (Idem), numa perspectiva claramente dialógica, reconhece que o uso individual de cada sujeito em seus grupos sociais provoca variações nessas espécies, o que revela que o sujeito age sobre o texto transformando-o ao mesmo tempo em que é determinado e conformado pelos limites postos pelas características desses tipos textuais.

Reconhecendo as dificuldades de consenso quanto à definição do que ele havia chamado provisoriamente de espécie, Bronckart (2006, p. 75) passa a designar essa categorização como gênero de texto, ressaltando, porém, que “o

gênero ao qual pertence um texto nunca pode ser completamente definido por critérios linguísticos”. Ora, essa observação deixa evidente que há critérios extralinguísticos, portanto, sociais ou contextuais, que corroboram juntamente com os linguísticos para a definição de um texto quanto ao seu gênero.

Enquanto devido à sua relação de interdependência com as atividades humanas, os gêneros são múltiplos, e até mesmo em um número infinito, os segmentos que entram em sua composição (...) são em número finito, podendo, ao menos parcialmente, ser identificados por suas características linguísticas específicas. (BRONCKART, 2006, p. 75).

Essa concepção de Bronckart (2006) nos possibilita entender que ensinar gêneros, na acepção literal, não é possível, senão trabalhar com os elementos de composição de determinado gênero que não são exclusivos dele, mas que, combinados em determinado contexto de interação verbal, produzem, na verdade, tipos de texto a que ele convencionou designar como tipos de discurso em vez de tipos de texto.

Modalizando esta ideia para o nosso trabalho, temos um contributo importante quando nos propusemos a trabalhar, de certa forma, comparativamente mais de um gênero – de humor gráfico, o que acaba se tornando factível exatamente devido ao fato de que as propriedades linguístico-discursivas desses gêneros são similares, entretanto, de acordo com o prisma de observação de nossa pesquisa, fomentando resultados distintos em relação à demonstração de proficiência de leitura e escrita nos alunos quando interagem discursivamente por meio desses gêneros.

Como adiantamos, uma das vertentes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é a aplicação metodológica do ensino dos gêneros textuais ou, em outras palavras da didatização do gênero textual para o trabalho em sala de aula. Neste sentido, Machado e Cristóvão (2010), estudiosas e divulgadoras das ideias do ISD, baseadas em Bronckart (2003) e Schneuwly (1994), contribuem para clarificar essa perspectiva metodológica ao trazerem à tona o conceito de transposição didática no ensino de gêneros, que, grosso modo, pode ser entendido como o processo de adaptação ou acomodação dos conhecimentos científicos sobre gêneros às práticas escolares, que consiste na utilização de técnicas ou práticas didáticas engendradas para que as teorias relativas ao ensino dos gêneros textuais se efetivem nas práticas de ensino-aprendizagem, atendendo os níveis ou capacidades de linguagem necessárias para que o aluno se aproprie dos gêneros em estudo.

(...) o termo transposição didática não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos. (MACHADO & CRISTÓVÃO, 2010, p. 552).

Esta assertiva põe, inevitavelmente, em relevo a didatização do ensino de gêneros como ponto nevrálgico para as práticas escolares, isto é, inclui aspectos que vão desde a formação e atuação do profissional do ensino, passando pela construção e uso de materiais didáticos, até a adoção de métodos ou metodologias apropriadas, estas, para a ISD, encontram materialidade na chamada Sequência Didática (SD).

O estudo de Gonçalves e Ferraz (2014, p. 211), ancorado nos pressupostos do ISD em sua vertente didática, defende que “o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa precisa ser marcado por atividades languageiras favorecedoras do desenvolvimento humano (...) por meio do aperfeiçoamento das capacidades de linguagem”.

Falando de uma maneira mais didática, o ISD propõe uma lógica de constituição e sequenciamento didático, apresentando, para tal, algumas ferramentas: (i) modelo didático; (ii) quadro descritivo das capacidades de linguagem referentes ao gênero escolhido; (iii) lista de constatações; e (iv) a sequência didática.

Estas ferramentas serão melhor explicitadas na subseção 3.3 deste trabalho, entretanto podemos antecipar que este trabalho as utilizou para conceber, constatar e analisar as capacidades de linguagem evidenciadas a partir da leitura e produção dos textos dos alunos, sujeitos desta pesquisa.

2.2.4 Texto e textualidade na era digital

Em se tratando dos conceitos de texto e textualidade, entendemos que Costa Val (2006) faz ponderações relevantes que podem subsidiar as análises que faremos nesta pesquisa. Para a teórica brasileira, conceituar o que seja texto, como unidade linguística de comunicação básica, é uma questão primária e fundamental para uma melhor compreensão do fenômeno da produção de textos escritos, uma vez que a comunicação interpessoal não se dá por meio de palavras ou frases isoladas, mas por meio de um todo, que é o texto. Para a autora,

Antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. Tem papel determinante em sua produção e recepção, uma série de fatores pragmáticos que contribuem para a construção de seu sentido e possibilitam que seja reconhecido como um emprego normal da língua. (COSTA VAL, 2006, p. 03-04).

Em se tratando de textualidade, Costa e Val (Idem, p. 05) defende que este princípio se refere ao “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”. Valendo-se de Beaugrande e Dressler (1983 apud Costa Val, 2006), a autora apresenta sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer e, extensivamente, de um texto, a saber: (i) coerência; (ii) coesão; (iii) , intencionalidade; (iv) aceitabilidade; (v) situacionalidade; (vi) informatividade; e (vii) intertextualidade. Neste sentido, os dois primeiros fatores estariam relacionados com os aspectos conceituais e formais, no nível intratextual ou intralinguístico, enquanto os cinco últimos teriam relação com os aspectos extralinguísticos, ou seja, os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo.

Na sequência, Costa Val (2006) faz uma abordagem pormenorizada acerca de cada uma dessas sete características, que, a seguir, buscamos sintetizar. A coerência está imbricada com os conceitos e relações que acontecem de forma subjacente à superfície textual e engloba aspectos semânticos e cognitivos que emergem entre os interlocutores do texto. A coesão, por sua vez, seria a manifestação linguística da coerência na superfície textual, sendo responsável pela unidade formal do texto, manifesta por meio de elementos gramaticais, sintáticos e lexicais, dentre outros.

Em relação aos demais cinco fatores de textualidade, pragmáticos, apontados por Costa Val (Idem), o primeiro destes, a intencionalidade, diz respeito ao esforço do locutor/produtor no sentido de construir um discurso coerente, coeso e dotado da capacidade de atender às intenções discursivas e ideológicas, dentre outras, que pretende alcançar numa dada situação de interação textual. O segundo é a aceitabilidade, que corresponde ao voto que o interlocutor do texto produzido confia ao produtor de que este texto tenha coerência, coesão e relevância em alguma esfera de sua vida, sendo o princípio de cooperação entre locutor e interlocutor a garantia de sucesso comunicativo desse texto.

Na sequência, Costa Val (Idem) alude ao terceiro fator pragmático de textualidade, a situacionalidade, que, segundo ela, corresponderia à qualidade que dado texto tem de guardar pertinência e relevância contextual ao(s) meio(s) e ao momento em que circula, ou seja, é a adequação do texto à situação sociocomunicativa, o que implica que o aspecto contextual pode, em determinadas circunstâncias, ser decisivo para até definir o sentido do discurso e direcionar tanto as iniciativas de produção quanto de recepção de dado texto. O quarto atributo responsável pela textualidade é a informatividade, que pode ser entendida como a relação, que deve ser idealmente equilibrada, entre o que determinado texto traz de novidade e aquilo que ele não precisa explicitar por ser de domínio do interlocutor, o que demanda do locutor a sensibilidade para imprimir uma dosagem equilibrada e suficiente de dados no seu texto para, simultaneamente, dialogar com os conhecimentos prévios ou tácitos do interlocutor e trazer-lhe novidades informativas.

Finalmente, Costa Val (2006) apresenta a intertextualidade como sendo o sétimo fator de textualidade, que está relacionado ao diálogo que o texto presente tem com outros que vieram antes dele, quer essa conexão esteja explícita ou implícita, consciente ou inconscientemente, estabelecendo uma relação de interdependência no sentido da sua construção e compreensão.

Tecendo uma relação de como todos esses fatores interagem e corroboram para a textualidade do texto, Costa Val (Idem) assevera que:

Relacionando os conceitos de texto e textualidade, poder-se-ia dizer, em princípio, que a unidade textual se constrói, no aspecto *sociocomunicativo*, através dos fatores pragmáticos (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade); no aspecto *semântico*, através da coerência; e, no aspecto *formal*, através da coesão. (COSTA VAL, 2006, p. 16).

Não vamos aqui esmiuçar o trabalho que a autora faz nessa obra conceituando, exemplificando, contextualizando e correlacionando esses fatores. Entretanto, Costa Val (2004), neste outro estudo, amplia o conceito de textualidade ao conceber que ela ocorre dos falantes para o texto e não como sendo intrínseca e suficiente no texto, que emanaria até as pessoas, ou seja, os falantes têm internalizadas as capacidades linguísticas e discursivas que, ao entrar em contato com determinada produção linguística (oral, escrita ou outra), são acionadas ou aplicadas para garantir a textualidade ou não, em parte ou no todo, àquele determinado bloco, discurso ou produção.

(...) podemos definir melhor textualidade como um princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções lingüísticas que falam, escrevem, ouvem ou lêem um conjunto de fatores capazes de textualizar essas produções. Explicando melhor: não vamos entender a textualidade como algo que está nos textos, mas como um componente do saber lingüístico das pessoas. As pessoas sabem que, para um conjunto de palavras constituir um texto, é preciso que esse conjunto pareça aos interlocutores um todo articulado e com sentido, pertinente e adequado à situação de interação em que ocorre. (COSTA VAL, 2004, p. 115).

Neste contexto, Costa Val (2004) faz um adendo em relação à sua obra *Redação e Textualidade*, originalmente publicada em 1991, aqui neste estudo referenciada na reedição de 2006, em relação aos fatores de textualidade utilizados por ela com base em Beaugrande e Dressler (1983 apud Costa Val, 2006). Segundo a teórica, houve equívocos na leitura desses dois autores, inclusive da parte dela na supracitada obra, no sentido de que os sete fatores de textualidade foram entendidos como presentes no texto, este visto como um produto, e não como inerentes aos processos envolvidos na sua produção, como de fato o são. Em outras palavras, para Costa Val (Idem, p. 115), são “sete princípios que fazem parte do conhecimento textual das pessoas, que elas aplicam aos textos que produzem e esperam encontrar nos textos que ouvem ou lêem (...)”.

Assim, Costa Val (Idem) reconhece seu equívoco ao afirmar, no supracitado livro, que dado texto detém determinado fator de textualidade ou não, mas que, a partir da formação e capacidade leitora de cada indivíduo leitor, foi possível textualizar esse ou aquele fator na lida com dado texto, o que demonstra a complexidade da textualização ou, ao menos, da aferição de textualidade por parte de terceiros, que, a nosso ver, é o caso de quem avalia textualidade, seja o professor de sala de aula, sejam as avaliações em larga escala.

(...) não se pode dizer que um texto é bom ou ruim, coerente ou incoerente, com sentido ou sem sentido, sem considerar a situação de interlocução em que ele acontece. Todo texto tem que ser pensado em função de seu contexto. Se isso é verdade para o funcionamento efetivo dos textos nas trocas languageiras que acontecem de fato na vida social, é preciso que os alunos compreendam esse fato e aprendam a lidar com ele, na produção e na interpretação, de textos falados e escritos. (COSTA VAL, 2004, p. 119).

Comentando as ideias de Costa Val (2004, 2006) sobre texto e textualidade, Barros (2019) propõe uma releitura desses conceitos no contexto da dita era digital. Ao se fundamentar em Lankshear e Knobel (2007), o autor alude ao conceito de

mentalidade, que pode, neste sentido, ser entendida como uma perspectiva de interpretação do mundo. Dessa forma, ao analisar a sociedade hodierna, os teóricos apontam duas mentalidades: a primeira denominada *físico-industrial* e a segunda chamada *ciberespaço-pós-industrial*. A partir disso, os autores situam as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nestas duas mentalidades.

Em linhas gerais, a primeira mentalidade assume que a sociedade atual, em essência, mudou muito pouco ou quase nada em relação ao que era em períodos passados, apenas mais “tecnologizada”, não havendo, nesse caso, mudanças substanciais, contexto no qual as TDICs seriam apenas novos suportes ou novas ferramentas que ajudariam a realizar de forma mais rápida o que já se fazia em outras décadas. Em relação à segunda mentalidade, em que a sociedade atual é entendida como sendo distinta do que anteriormente, entende-se que as mudanças são substanciais, dinâmicas e recorrentes, contexto no qual essas modificações possuem caráter ontológico no que se refere à presença e evolução das TDICs, uma vez que, mais que meras ferramentas para fazer de maneira nova as coisas antigas, possibilitam, conforme apontam Lankshear e Knobel (2007 apud Barros, 2019, p. 175), que “pessoas imaginem e explorem novas maneiras de fazer coisas e novas maneiras de ser/estar no mundo”.

Neste contexto, Barros (Idem) traz ao seio das discussões linguísticas e pedagógicas os conceitos de texto e textualidade na era digital, marcada por essas mudanças ontológicas que a sociedade experimenta a partir do uso, cada vez mais recorrente, das TDICs no cotidiano das relações sociais modernas, buscando, como contraponto, essencialmente, as ideias de Costa Val (2004, 2006), sobre esses dois conceitos, bem como sobre os sete princípios de textualidade por ela explorados. Barros (Idem) enxerga essa discussão como nevrálgica para a questão do ensino da língua, uma vez que essas concepções epistemológicas e suas implicações excedem os textos do universo digital e estão imbricados nos textos realizados em outras esferas.

Ao problematizar tais conceitos, não pretendo sugerir que os argumentos a serem abordados apenas dizem respeito às produções textuais realizadas em meio digital. Acredito que as tecnologias digitais evidenciam aspectos que precisam ser discutidos, mas que dizem respeito aos conceitos de texto e de textualidade, independentemente da realização/materialização do texto precisar ou não das tecnologias digitais. (BARROS, 2019, p. 176).

Barros (2019), considerando a retificação feita por Costa Val (2004), defende que o entendimento do conceito de textualidade como uma característica ou um atributo que está no texto não se mostra consistente, o que implica dizer que não se pode atribuir a qualidade ou não de um texto ou, ainda, o seu próprio *status* de texto *per se*. Da mesma forma, os sete princípios de textualidade não podem ser aferidos ou identificados apenas pelo produto-texto. Assim, Barros (Idem) vai discutir o entendimento de cada um desses sete fatores no universo dos textos digitais, aspecto que muito nos interesse dada a nossa temática de pesquisa, que são os gêneros de humor gráfico, em especial o *meme*.

Discutindo primeiramente os elementos coerência e coesão, o autor ressalta que, nos textos digitais, os sinalizadores de coesão podem, em alguns casos, ser os *links* e que estes podem ou não ser percebidos ou acessados pelo leitor, que, dessa forma, podem ou não estabelecer a coesão sugerida e, conseqüentemente, podem ou não estabelecer as relações entre o texto em tela e a outra informação externa, podendo disso resultar a atribuição de coerência ou não ao texto lido. Por outro lado, segundo Barros (Idem), é possível conceber que o leitor pode estabelecer relações de coesão e coerência por meio de outros vestígios, fragmentos, construções, sugestões, dentre outros, encontrados nos textos e que podem não ter sido intencionalmente concebidos pelo autor para isto.

Partindo da fluidez desses dois primeiros fatores, o supracitado autor aponta que a intencionalidade e a aceitabilidade também ficam fragilizadas, pois, além de o leitor ter a potencialidade de enxergar no texto vestígios ou indícios de coesão e coerência não intencionados pelo autor, pode construir e estabelecer sentidos diversos não previstos ou aventados por este. Dessa forma, para Barros (Idem, p. 182), “não parece se sustentar a ideia de intenção do autor/produtor e da aceitabilidade do leitor/receptor, que deveria estabelecer uma relação entre suas expectativas, a intenção do autor e a situação em que ocorre o texto”. Ainda segundo Barros (Idem):

Pensando nos textos produzidos nos/para o ambiente digital, percebe-se que essa “fragilidade” dos fatores ‘intencionalidade’ e ‘aceitabilidade’, bem como a necessidade de expansão da ‘situacionalidade’ são ressaltadas. Isso porque tais textos tendem a ser bastante não-lineares e possibilitam, de forma mais explícita que os textos impressos, conexões que fogem à intenção do autor. (BARROS, 2019, p. 182).

Como vimos na assertiva acima, Barros (2019) concorda com Costa Val (2006), ao defender uma ampliação no entendimento do elemento situacionalidade, no sentido de entendê-lo, para além da situação imediata de interação, no seu contexto sócio-histórico-cultural, no qual tanto a produção textual e quanto a leitura desse texto ocorrem.

No que se refere à intertextualidade, Barros (Idem, p. 183) acredita que “essa característica é bem ressaltada nos textos digitais que se constituem visualmente por vários textos e/ou com *links* que direcionam a textos diversos”. Entretanto, o autor nos chama atenção para o fato, apontado por Costa Val (2004), de o autor, por vezes, pode não (re)conhecer os outros textos que constituem ou dialogam com o seu texto.

Assim, não é possível nem ao autor nem ao leitor atribuir ou entender, em cada caso, a totalidade de textos, conceitos ou ideias externas que estão envolvidas em determinada produção textual. Barros (Ibidem, p.183) aponta que “para além da materialidade (digital ou não), é preciso entender que o texto, o autor e o leitor se inserem como um elo em uma cadeia e, portanto, se constituem dialogicamente com outros textos e sentidos”. Esta perspectiva compromete, por consequência, o elemento informatividade.

Se estamos entendendo que o sentido é construído na produção/leitura do texto, não cabe discutir o nível de informatividade (informações novas) presente no texto. Esse “nível” não diz respeito ao texto, mas ao sujeito que o lê/produz e sua história. (BARROS, 2019, p. 183).

Sintetizando as ideias que vimos nesta subseção, a partir da releitura que Barros (Idem) faz de Costa Val (2004, 2006), vamos aplicar, quando da análise dos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, considerando serem textos do universo digital, os fatores coerência e coesão (à medida do possível, conforme a relatividade aqui apontada), situacionalidade e intertextualidade. Devido à opção teórica aqui adotada, ficarão de fora da análise os elementos intencionalidade, aceitabilidade e informatividade.

2.2.5 Outras contribuições teóricas sobre texto e gênero textual

Muitos estudiosos da linguagem, mundo afora, direcionaram estudos para a questão do ensino da língua a partir dos gêneros textuais. Entretanto, por afinidade

com o desenho operacional da pesquisa, delimitamos algumas contribuições abaixo apresentadas.

Uma delas encontra-se no teórico brasileiro Luiz Antônio Marchuschi. Para Marcuschi (2005), inicialmente os gêneros textuais são fenômenos históricos ligados a aspectos culturais e sociais. Neste sentido, eles são definidos muito mais por características extrínsecas à língua ou, dito de forma estrita, à superfície textual, como aspectos sociodiscursivos, do que intrínsecas a ela, como estruturas formais e linguísticas.

Temos assim que, para se falar em gêneros textuais, é preciso transcender o aspecto meramente linguístico do produto textual material, embora importante, e analisarmos aspectos ligados às condições de produção, circulação e interação sociocomunicativas que fazem com que aquele texto sirva de ferramenta de interação social entre determinados sujeitos de uma comunidade linguística.

(...) os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas peculiaridades linguísticas e estruturais (...), devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. (MARCUSCHI, 2005, p. 20).

Além disso, segundo Marcuschi (Idem), os gêneros textuais caracterizam-se por seu caráter simultaneamente maleável, dinâmico e plástico. Maleáveis porquanto, embora apresentem certo grupo de características linguístico-discursivas comuns (na perspectiva bakhtiniana, relativamente estáveis) que permitem identificá-los e contingenciá-los, podem apresentar características de outros gêneros, quer por *intertextualidade inter-gêneros*², quer por *heterogeneidade tipológica do gênero*³.

Dessa forma, entendemos que os gêneros são dinâmicos porque acompanham a dinâmica da sociedade, assim, de forma dêitica, aparecem, desaparecem, fundem-se, adaptam-se de acordo com as necessidades históricas e sociocomunicativas em que são utilizados pelos sujeitos da sociedade em cada tempo específico. Além disso, são plásticos porque, acompanhando as dinâmicas sociais ou nascendo a partir delas, são, via de regra, híbridos, sincréticos e

² Para Marcuschi (2005), *intertextualidade inter-gêneros* é o processo de hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro.

³ Para Marcuschi (2005), *heterogeneidade tipológica do gênero* diz respeito à propriedade que um gênero tem de realizar várias sequências de diversos tipos textuais.

multissemióticos, tendo, por isso, do ponto de vista da evolução histórica, um aspecto plástico cada vez mais pujante.

Essas ponderações de Marcuschi (2005) mostram-se pertinentes para esta pesquisa, uma vez que os gêneros nela trabalhados, sobretudo o *meme*, são, por natureza, híbridos, dinâmicos, sincréticos, multissemióticos, com marcas significativas de intertextualidade e, além disso, normalmente heterogêneos.

Progredindo suas reflexões sobre os gêneros textuais, Marcuschi (Idem) entende como importante uma distinção conceitual e pragmática sobre tipos e gêneros textuais. Utilizando-se das definições de diversos autores, ele caracteriza tipo textual como sendo uma sequência teórica determinada por certas características intralinguísticas de composição formal ou traços linguísticos predominantes. Outra característica marcante dos tipos textuais é que eles formam sempre sequências (ou especificamente *sequências de base*⁴), não um texto propriamente dito, e, exatamente por isso, apresentam-se em número limitado.

Para Marcuschi (Idem, p. 22), por sua vez, os gêneros textuais “se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo”. Nessa concepção, assume-se que é impossível haver comunicação a não ser por meio de um texto que se apresenta sob a forma de um determinado gênero e que os gêneros textuais não são entidades meramente linguísticas e formais, mas um constructo social, histórico e discursivo a partir da interação entre os sujeitos da comunidade linguística.

Para clarificar a distinção entre tipo e gênero textual, é preciso destacar que o gênero, diferente do tipo, apresenta-se de forma material em textos e não apenas em sequências, ou, nas palavras de Marcuschi (Idem, p. 33), “são artefatos linguísticos concretos”, que não podem ser definidos apenas por aspectos formais intralinguísticos e que apresentam infinitas possibilidades de combinações quanto à forma e propósitos, portanto apresentando-se em número infinito. Entretanto, a despeito dessa diversidade de possibilidades de composição, os gêneros apresentam características sociodiscursivas e linguísticas “relativamente estáveis”, como defendido nos pressupostos bakhtinianos, que permitem identificá-los e agrupá-los.

⁴ Para Marcuschi (2005), *sequências de base* são traços linguísticos comuns aos tipos de textos, como a sequência temporal para textos narrativos, a sequência espacial para textos descritivos e a sequência adjetiva de contraste para textos argumentativos, por exemplo.

Em outro estudo, Marcuschi (2008, p. 146) faz uma crítica incisiva ao que ele denomina de modismo quanto ao ensino de gêneros textuais no Brasil, quando diz que “estamos presenciando uma espécie de ‘*explosão*’ de estudos na área, a ponto de essa vertente de trabalho ter-se tornado uma moda”. O problema do modismo é que, comumente, ele gera, seja no nível político ou operacional, práticas que por vezes distorcem pressupostos teóricos embaixadores das teorias que supostamente as estariam fomentado. No caso do ensino de gêneros, esse modismo pode se traduzir, no nível político-pedagógico, em diretrizes de ensino e propostas curriculares viciadas, que, conseqüentemente, resultarão em práticas de ensino equivocadas.

A partir dessa crítica, fica muito claro que a preocupação de Marchuschi (Idem) está no fato de que o estudo de gêneros ou o ensino baseado em gêneros textuais leve sempre em conta as funções sociais e culturais que se materializam na linguagem e conseqüentemente nos gêneros.

Na realidade, o estudo de gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas cognitivas de ação social (...) corporificadas na linguagem, somos levados a ver o gênero como *entidades dinâmicas*, cujos limites e delimitações se tornam fluidos. (MARCHUSCHI, 2008, p. 150).

A ideia de que não se devem trabalhar gêneros textuais por mero diletantismo traz uma contribuição muito importante para este trabalho. Isto permite conceber que o gênero em si não deve ser o objetivo finalístico da prática docente, mas sim as propriedades discursivas nele residentes que, por sua vez, numa perspectiva bakhtiniana, ancoram-se em aspectos de ordem social extrínsecas à própria linguagem.

A partir dessa premissa, em se tratando dos gêneros de humor gráfico, mesmo reconhecendo a importância dos mais tradicionais (charge e cartum), não se pode deixar de considerar que, numa perspectiva dêitica, novos gêneros desta categoria surgiram e podem instrumentalizar, talvez, de maneira até mais eficaz, a percepção ou manifestação de habilidades linguístico-discursivas peculiares de gêneros desta natureza, neste caso, percepção de ironias, capacidade de inferência e pressuposição, relação de inter e intratextualidade, entendimento conjugado de aspectos verbais e não-verbais, dentre outras.

No contexto dessa premissa, indagamo-nos se, talvez, exista uma prática viciada na escola e, extensivamente nas avaliações – incluindo as de larga escala, em se privilegiar ou, mais que isso, monopolizar os gêneros tradicionais de humor gráfico como ferramenta de trabalho para textos dessa natureza. E, isto sendo, fundados nas ideias de Street (2014), outra indagação nos foi suscitada: será que estes gêneros privilegiam as agências de letramento dos sujeitos-alunos? Se não, será que, ao trabalhar exclusivamente com eles, o professor e as ferramentas de avaliação estariam inibindo as habilidades discursivo-textuais ou, pelo menos, não estimulando os alunos a externaizarem tais habilidades? Mais que isso, ao não estimular ou não suscitar essas habilidades, essa prática estaria levando erroneamente a diagnoses equivocadas, por parte de professores e órgãos de avaliação educacional, quanto a graus de letramento e de proficiência dos estudantes. Tais indagações foram decisivas para o direcionamento do objeto desta pesquisa.

Apesar da crítica quanto ao perigo do modismo e diletantismo quando do trabalho com gêneros textuais, Marchuschi (2008) reconhece a centralidade do gênero textual para os estudos linguísticos, uma vez que não é possível a comunicação verbal a não ser por meio de textos que se apresentam sob a forma de um dado gênero, que possui determinadas características peculiares customizadas a objetivos específicos e situações particulares.

Outra contribuição bastante significativa de Marchuschi (Idem) é a concepção acerca da intergenericidade. Partindo da ideia da fluidez dos gêneros, ideia esta presente em Bakhtin (2006), e a partir dele em diversos outros estudiosos da linguagem, inclusive Bronckart (2003), o autor enfatiza não haver relação biunívoca entre um dado gênero e uma forma textual específica, isto é, é possível, e até mesmo corriqueiro, que um gênero apresente características de outros, apresentando-se inúmeras vezes de forma híbrida, ensejando, portanto, uma classificação eminentemente contextual ou, em certos casos, ocasionando impossibilidade de definição monolítica ou monogênica.

(...) é difícil determinar o nome de cada gênero de texto. Como já notaram muitos autores, em especial Bakhtin (...), os gêneros se imbricam e se interpenetram para constituírem novos gêneros. (...) Não é uma boa atitude imaginar que os gêneros têm uma relação biunívoca com formas textuais. (MARCHUSCHI, 2008, p. 163).

Ora, como dissecaremos na subseção 2.3 deste trabalho, os gêneros verbo-visuais, que trabalham com humor gráfico ou grafo-visuais, apresentam, por natureza, a característica da intergenericidade. O *meme*, por exemplo, traz muitas características da charge, do cartum e do HQ (história em quadrinhos). Daí a importância dessa ponderação de Marchuschi (2008) para nossas análises.

Finalmente, vamos pontuar em Marchuschi (Idem) a crítica quanto ao fato de que os gêneros trabalhados em sala de aula são, geralmente, os mais formais e não os praticados na atividade cotidiana do aluno. É neste último particular, de que a escola privilegia gêneros formais, que entendemos que a nossa proposta de intervenção, ao priorizar o gênero da agência de letramento do aluno, pode trazer contribuições significativas para clarificar questões que habitam o imaginário pedagógico e popular quanto à, assim chamada, proficiência dos alunos em leitura e interpretação textuais.

Uma segunda contribuição para nossa pesquisa está nas ideias de Machado e Cristóvão (2010), teóricas brasileiras estudiosas do ISD, que resgatam conceitos centrais de pensadores do grupo de Genebra como Bronckart (2003) e Schneuwly (1994).

Em relação ao primeiro teórico, as autoras clarificam sua ideia de gênero, qual seja, a de que todo indivíduo participante de uma comunidade linguística convive rotineiramente com uma infinidade de textos, previamente existentes e acessíveis, das mais diversas características e usos que são organizados em gêneros, estão em permanente modificação e são de número potencialmente infinito.

Dialogando com as ideias de Schneuwly (Idem), Machado e Cristóvão (Idem) pontuam que, conforme as atividades sociais do indivíduo de uma comunidade linguística, este constrói conhecimentos tácitos sobre determinados gêneros e suas características de uso. Se esses gêneros são mais comuns ao trato de atividades corriqueiras, a apropriação se dá sem a necessidade de ensino formal ou escolar. Entretanto, se os gêneros exigirem mais sistematização metódica, a interferência da escola é tanto mais necessária.

Neste particular, as ideias de Machado e Cristóvão (2010) foram um importante contributo para esta pesquisa. Entendendo que os alunos convivem com uma infinidade de gêneros textuais que não necessariamente habitam o universo escolar e que muitos desses gêneros ou, no caso, suas propriedades discursivo-

textuais, são apropriadas fora da escola sem necessidade de sistematização metódica, pudemos extrair subsídios para traçar um percurso metodológico para nossa investigação.

Esses subsídios nasceram a partir da reflexão de que, por exemplo, dentro do universo dos gêneros verbo-visuais de humor, existem aqueles que são da atividade corriqueira do aluno (em outras palavras, de sua agência de letramento) e outros que são mais comuns a outras agências como a escola, por exemplo. Assim, montamos uma estratégia de observação que levasse em conta essa particularidade, isto é, a *performance* dos alunos quanto à proficiência de leitura, interpretação e produção quando lidam, em cada caso, com gêneros dessas duas agências. Para tanto, elegemos, por motivos explicitados na subseção 2.3 deste trabalho, o *meme* como o gênero representativo da agência de letramento dos sujeitos-alunos e trouxemos a charge e o cartum como gêneros tradicionais de humor gráfico.

Além disso, as ponderações de Machado e Cristóvão (2010), no sentido de que os alunos não necessitam da interferência escolar para se apropriarem dos gêneros de sua vida corriqueira, aguçaram nossas percepções pedagógicas para a possibilidade de, a partir do trabalho experimental desenvolvido na pesquisa, instrumentalizar estratégias de transposição didática para o trabalho escolar com outros gêneros da agência de letramento do aluno que normalmente são desprezados ou pouco aproveitados na agência escolar.

2.3 Verbo-Visualidade, Gêneros de Humor Gráfico e o Gênero *Meme*

Nesta subseção, trataremos com mais propriedade de questões teóricas e metodológicas do trabalho com os gêneros verbo-visuais da vertente do humor gráfico, objeto de nosso trabalho com os sujeitos da pesquisa. Pretendemos aclarar, ainda que sucintamente, conceitos sobre os gêneros desta natureza, verticalizando as reflexões para o gênero *meme*, que apresenta um caráter estratégico para o que pretendemos demonstrar como produto da nossa pesquisa.

2.3.1 A Verbo-visualidade e a multimodalidade: gêneros verbo-visuais/multimodais

Brait (2013), numa perspectiva bakhtiniana, apresenta contribuições essenciais para o entendimento sobre a verbo-visualidade e sua importância para o

trabalho com textos. A autora defende a simultaneidade como condição inerente à verbo-visualidade e como vetor essencial para a construção dos sentidos do enunciado e, por extensão, do texto. Em outras palavras, a dimensão verbal e a visual concorrem concomitantemente para a construção dos sentidos do texto, não podendo, por conseguinte, segundo Brait (Idem, p. 44), serem trabalhadas de maneira dissociada “sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado”.

Analisando alguns exemplos de domínio público nas artes visuais e no campo da divulgação científica, Brait (Idem) sedimenta o entendimento quanto à importância indissociável das duas dimensões para a construção dialógica do plano discursivo que resulta dessa simbiose. Interessante registrar que, em certo momento, a autora explicita o fato de que alguns textos são constituídos com a criação simultânea e consorciada das duas dimensões, numa espécie de aglutinação, enquanto outros são construídos a partir da pré-existência de uma das partes, à qual posteriormente se acopla a outra, numa espécie de justaposição, mas sendo que, mesmo neste último caso, o todo discursivo depende da simbiose dos dois planos.

Um contributo fundamental dessa análise reside no fato de como essa confluência das dimensões visual e verbal determina dialogicamente aspectos fundamentais na constituição do texto, que vão desde a escolha do gênero até sua própria composição constitutiva (linguagem, sintaxe, estilo, entre outros), mas, ao mesmo tempo, são influenciadas por questões extrínsecas ao plano linguístico (público, esfera de circulação, função social, etc.).

Enquanto conjunto e sob a perspectiva dialógica, o enunciado/texto verbo-visual caracteriza-se como dimensão enunciativo-discursiva reveladora de autoria (individual ou coletiva), de diferentes tipos de interlocuções, de discursos, evidenciando relações mais ou menos tensas, entretecidas pelo face a face promovido entre verbal e visual, os quais se apresentam como alteridades que, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades. (BRAIT, 2013, p. 62).

Fonte e Caiado (2014), numa perspectiva de trabalho com gêneros multimodais, defendem que as novas tecnologias digitais no campo das TDICs possibilitam diversas formas de composição textual a partir de elementos visuais, gráficos (estáticos e dinâmicos) e até sonoros. Temos aí estabelecida a concepção

multissemiótica da linguagem. Desta forma, os autores sustentam que a multimodalidade é condição fundamental para entender e trabalhar com os textos que circulam nos meios digitais.

Conceber o discurso como constituição multimodal é essencial para compreender os vários modos semióticos que estão integrados nas práticas discursivas presentes no meio digital, pois a forma como a linguagem verbal relaciona-se à visual contribui para a construção de sentido na interação dialógica. (FONTE & CAIADO, 2014, p. 477).

Uma observação interessante nas reflexões de Fonte e Caiado (Idem) reside no fato de que a relação entre as modalidades combinadas podem ter valores hierárquicos distintos, a depender de cada evento enunciativo, havendo basicamente três formas de se efetivar essa relação da imagem com o texto: (a) a imagem pode ser inferior ao texto (redundância), podendo, neste caso, ser até dispensável para o entendimento do texto sem prejuízos para o leitor; (b) a imagem pode ser superior ao texto (informatividade), caso em que sem a imagem seria impossível a concepção do objeto de comunicação e; (c) a imagem e o texto são igualmente decisivos para a construção e entendimento do enunciado ou do texto (contínuo ou equivalência).

Além da hierarquia, Fonte e Caiado (Idem) abordam a questão do *status* presente na relação verbo-visual. Remetendo a Martinec e Salway (2005), as autoras reportam dois tipos de *status*: (a) o de equivalência entre a palavra e a imagem, que ocorre quando o texto inteiro se relaciona à imagem inteira, podendo, neste caso, gerar relações de independência ou de complementariedade e; (b) o de subordinação, quando apenas parte do texto se relaciona à imagem ou vice-versa.

É preciso destacar que nosso objetivo não é pormenorizar as diferenças dessas categorias apontadas pelas autoras supracitadas. Pretendemos, tão somente, dar relevo a certas nuances que existem no trabalho com a verbo-visualidade que podem instrumentalizar análises específicas e possibilitar a observação de aspectos linguísticos importantes dos textos produzidos e analisados por ocasião desta pesquisa.

Dito isto, entendemos que tanto a abordagem de Brait (2013) e a de Fonte e Caiado (2014) fornecem importantes subsídios para o trabalho instrumental a que se propõe esta pesquisa, no sentido de se entender com mais propriedade as duas dimensões que compõem os textos de humor gráfico, foco desta pesquisa.

2.3.2 Os gêneros de humor gráfico

Como já explicitamos, em vários momentos deste trabalho, nossa pesquisa verticalizará para o trabalho com gêneros verbo-visuais de humor gráfico, dentro de uma estratégia, à medida do possível, comparativa entre dois tipos deste grupo correspondentes, respectivamente, à agência de letramento escolar e às agências digitais externas à escola.

Para tanto, faremos aqui algumas considerações acerca de certas particularidades deste grupo de gêneros. De início, precisamos registrar que nosso foco não é executar um levantamento pormenorizado do percurso histórico dos gêneros desta categoria, tampouco pretendemos fazer uma abordagem explicativa dos diversos gêneros que residem neste grupo.

Neste sentido, aludimos ao estudo de Silva (2008) que, em sua dissertação de mestrado, faz uma análise bastante robusta sobre aspectos constitutivos dos gêneros de humor gráfico, no plano linguístico, visual, filosófico e cultural que compõem as duas dimensões desses gêneros: o visual e o cômico. Entretanto, vamos pontuar algumas considerações desse estudo que julgamos importantes para esta pesquisa.

Destacamos como uma primeira contribuição que encontramos em Silva (Idem) a premissa de que o humor se origina a partir da ruptura ou transgressão da relação convencional entre significante e significado na composição do signo ou, no caso, a palavra, o enunciado, o texto.

De um modo geral, a comicidade se dá pela transgressão das relações de significação entre um signo, seu conceito e o objeto referente. A compreensão de um determinado conceito ocorre em virtude de um pacto no uso dos signos. Quando esse pacto é violado a construção do sentido de um texto, seja ele verbal e/ou imagético, fica comprometida. (...) Em um texto de humor, a quebra abrupta do contexto funciona como um sinalizador, indicando que uma atenção maior deve ser dada a este fato, convocando o leitor a uma reorganização do seu pensamento em busca de outros significados que possibilitem a solução do conflito cognitivo. Nesse caso, a mudança brusca na significação é o fator gerador da comicidade. Isso é decorrente de uma quebra de expectativa. Nos textos de humor, o inusitado é um fator predominante. (SILVA, 2008, p. 46).

Essa ruptura, inusitada e transgressora, é uma característica comum aos textos de humor gráfico e pode se dar individualmente na dimensão visual (distorção de imagens, caricaturização, recortes, montagens, etc.) ou na dimensão gráfica (trocadilhos, manipulação de notações lexicográficas, transgressões propositadas de

ortografia, deslocamento de enunciados de contextos, etc.), ou ainda, simultaneamente nas duas dimensões.

Outra contribuição do supracitado autor está na distinção que ele faz em relação a alguns dos gêneros de humor gráfico. Segundo Silva (2008, p. 77), originalmente se designava como caricatura todo texto de humor gráfico, apenas quando “os Salões de Humor surgidos no final do Século XX passaram a considerar a caricatura como uma modalidade do humor gráfico, campo maior que inclui também a charge e o cartum”.

Silva (Idem), a despeito de admitir que essa tipificação de gêneros é recorrente atualmente, reconhece que não há uniformidade quanto à conceituação desses gêneros, mas, utilizando definições recorrentes nos Salões de Humor do Brasil, define que a diferença entre charge e cartum está basicamente ligada ao aspecto situacional, isto é, da atualidade da situação retratada nessas representações verbo-visuais. Assim, o autor define:

A charge geralmente apresenta em um desenho único (embora isso não seja uma regra fixa) uma crítica a um fato jornalístico, um acontecimento recente ou que esteja ainda em evidência, caso tenha se iniciado há muito tempo (...). A imagem na charge é composta por um desenho ou uma fotografia – que geralmente sofre alguma intervenção do artista, seja retocando-a ou inserindo algum elemento verbal ou imagético a fim de torná-la cômica. (...) O código verbal pode ser contemplado de diversas formas na charge (...): o discurso direto, a voz do narrador, o título da charge, placas e rótulos, intertextos noticiosos e onomatopeias. (SILVA, 2008, p. 78).

Em relação ao cartum, Silva (Idem) conceitua:

O termo cartum é um aportuguesamento da palavra inglesa cartoon, que significa cartão (...). Diferente das charges, os cartuns são atemporais. Geralmente, eles não fazem referência a nenhuma personalidade ou fato do noticiário. O cartum pode ser considerado um texto de humor universal. (...) O cartum, como a charge, trabalha com conceitos prontos, estereotipados, e depende dessa partilha de saberes e referências comuns para se comunicar com eficácia. (SILVA, 2008, p. 80-81).

Outros gêneros de humor gráfico à parte, Silva (2008), pelas limitações espaço-temporais em que produziu seu trabalho, não abordou o gênero *meme*, objeto de nosso estudo. Entretanto, produções mais atuais trazem abordagens esclarecedoras sobre este gênero, as quais destacaremos mais adiante.

Apenas para concluirmos nossas considerações a respeito das contribuições do supramencionado autor, é importante registrar que suas definições sobre charge e cartum nos forneceram instrumental importante no sentido de entender que a

charge, pelo seu caráter temporal, a nosso ver, apresenta paralelo mais apropriado para uma comparação com o *meme*, dada a necessidade de ancoragem em aspectos factuais recentes de ambos os gêneros.

2.3.3 *Meme*: o gênero marginal

Antes de buscarmos definir o gênero *meme* e suas propriedades constitutivas, precisamos registrar que a nossa abordagem não objetivou tomar este gênero como objeto finalístico da nossa pesquisa, mas sim tomá-lo como ferramenta ou meio material de observação no intuito perceber ou demonstrar aspectos do letramento na perspectiva social segundo preconizado principalmente por Street (2014), corroborado, no nosso recorte teórico, por Silva e Araujo (2012), Kleiman (2005) e Rojo (2005).

Antes de tudo, busquemos definir o gênero *meme*. Sabemos que se trata de um gênero verbo-visual emergente, popularizado a partir do uso das TDICs, especialmente das redes sociais como *Facebook*, *Instagram* e outras, com propriedades linguísticas e visuais relativamente simples e, devido a outros artifícios gerados pelas TDICs (estamos falando dos aplicativos digitais de comunicação em grupo – *Whatsapp* e *Telegram*, dentre outros), de fácil produção e reprodução, sendo, sob este prisma, uma produção e um produto bastante democrático e popular. Mais recentemente, já se pode notar até a ocorrência deste gênero em veículos de comunicação mais tradicionais como jornais e revistas, digitais e impressos.

Da Silva (2016) faz uma delimitação importante ao adjetivar este gênero como *meme virtual*. Isto é importante porquanto a origem da expressão, utilizada de forma simples, remete a formas que não são exatamente aquela que se conhece atualmente como *meme*. Registramos, no entanto, que, ao usarmos simplesmente *meme*, estamos fazendo em sentido similar à forma adjetivada de Da Silva (2016).

Após fazer um breve apanhado dos gêneros virtuais surgidos a partir das plataformas de interação social, Da Silva (Idem), situa o surgimento do *meme virtual*, definindo-o da seguinte forma:

Os *memes* podem ser formados por imagens, por figuras, fotografias, frases, palavras-chaves ou qualquer outro elemento que apresente um conteúdo irônico ou humorístico que se propague ou se replique na rede. Surgem, replicam-se e transformam-se na rede em uma velocidade

impressionante, o que nos permite compará-los a um vírus que se espalha de forma epidêmica, contaminando um número impressionante de pessoas. (DA SILVA, 2016, p. 342).

Esta definição dada por Da Silva (Idem), além de reforçar o caráter verbo-visual do *meme*, atenta-nos para o fato da sua capacidade de circulação e alcance sociocomunicativo. Isto, talvez, explique, em parte, o apelo popular que este gênero possui, sobretudo entre crianças, adolescentes e jovens, faixa-etária do público-alvo desta pesquisa.

Figura 1 - Meme ilustrativo, extraído da *internet*



Fonte: STEIN (2019).

Na ilustração acima, vemos essas características presentes. Há uma combinação entre as dimensões verbal e visual. Utilizando as categorizações apontadas por Fonte e Caiado (2014), poderíamos classificar a relação entre as duas dimensões como equivalentes, tanto em relação à hierarquia quanto ao *status*, pois as duas concorrem em uma relação tanto de equidade quanto de totalidade para a compreensão da mensagem, que alude a um tema social atual, apresentando uma crítica social, oblíqua, a um determinado discurso político-social em relação a questões de gênero e costumes estéticos quanto ao uso de vestimentas (“homem veste azul e mulher veste rosa”).

O *meme* em questão intertextualiza o *Guaraná Jesus*, bebida muito comum em vários estados brasileiros, com o personagem Jesus Cristo, que, por sua vez, é apresentado sob uma forma estilizada que serve como base visual de outros *memes* que circulam ou já circularam nas redes sociais. Note-se, neste caso, que a

dimensão verbal (“Jesus veste os dois”), além de obviamente aludir ao produto cuja embalagem associa as cores azul e rosa simultaneamente, apresenta uma crítica à posição político-ideológica quanto à concepção social tradicional dos gêneros da espécie humana. Vemos assim, neste simples exemplo, como este gênero é capaz de evocar várias habilidades e competências sociodiscursivas e linguísticas para sua compreensão e alcance dos propósitos comunicativos.

Continuando com as ponderações de Da Silva (2016, p. 342), notamos que o autor também chama a atenção, em outro momento do seu trabalho, para o fato de que o *meme* ou, segundo suas palavras, o texto mêmico ainda é um gênero pouco estudado, segundo ele “(...) por ter surgido há pouco tempo e pela complexidade que lhe é peculiar”.

Apesar de concordarmos que estes motivos explicam em parte a escassez de estudos e trabalhos em sala de aula com este gênero, ousamos conceber uma explicação adicional para o fato. Ao compararmos o *meme* com outros gêneros do grupo verbo-visual de humor gráfico, como a charge e o cartum, talvez possamos notar duas principais características que o difiram particularmente destes e expliquem o motivo dessa escassez. Estamos falando neste caso de relações sociais relacionadas à produção destes dois grupos de gêneros.

A primeira característica reside no fato de que cartum e charge são produzidos, geralmente, por especialistas em artes visuais desta natureza, ou seja, demandam habilidades em desenho, tanto que normalmente são consideradas atividades laborais, daí resultando os adjetivos cartunista e chargista, respectivamente. Já o *meme*, ao contrário, em alguns casos, sequer tem autoria assinalada e, ainda, até onde se sabe, não é considerada atividade profissional, pois pode ser produzido livremente e não demanda apurado domínio técnico da arte do desenho, pois, normalmente, abre a possibilidade de se trabalhar, no plano visual, com imagens e desenhos prontos que circulam nas redes de comunicação dos autores.

Dessa observação, deriva a segunda. No caso dos cartuns e charges, o poder de enunciar está nas mãos de poucos, cabendo à maioria apenas o papel de interlocução, enquanto, no caso do *meme*, há alternância constante nesses papéis, resultando no fato de que o poder de enunciar é bem mais democrático. Isto, a nosso ver, explica ou ajuda a explicar a predileção dos adolescentes e jovens por este último gênero em detrimento dos primeiros.

Em suma, nossa observação a respeito desse aspecto em particular se dá para evidenciar que o *meme*, apesar de ter propriedades sociodiscursivas e visuais bastante similares às dos gêneros de humor gráficos consagrados e de ter maior apelo e penetração no universo de vivência de diversos grupos sociais, aí inclusos alunos da faixa etária que estivemos observando, é considerado, mesmo que de forma inconsciente, como uma espécie de gênero menor e, portanto, menos importante, menos sério, menos pedagógico para ser tomado como objeto de estudo, padecendo, portanto, neste sentido, a nosso ver, de uma visão canônica marginal.

Entendendo essa necessidade de afirmar ou reconhecer o *meme* primeiro como texto e depois como gênero, Da Silva (2016) advoga em favor da “canonização” do *meme* quando afirma:

Ora, pensar os *memes* gerados e propagados no espaço virtual como textos, porque implicam comunicação e transmissão de conhecimento em situações de interação, significa também considerá-los como um tipo específico de gênero do discurso. Entramos nessa defesa por acreditarmos que o *meme* (texto mêmico) atende prontamente às características prototípicas de um gênero do discurso, inclusive pelo fato de apresentar um projeto de dizer. (DA SILVA, 2016, p. 348).

Finalmente, pontuamos, em Da Silva (Idem), sua percepção a respeito de outra característica importante do *meme*. Neste caso, o autor chama a atenção para o fato de que este gênero enseja reflexões interessantes para os estudos da linguagem como dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa.

Teixeira, Souza e Venturini (2018) apresentam também uma contribuição importante acerca da relação entre letramento e o gênero *meme*. Segundo as autoras, as práticas de letramento para serem efetivas demandam, via de regra, além da leitura do que está na superfície textual, a capacidade de ler o que extrapola os limites do texto (o subentendido, o pressuposto, a sugestão), porém imprescindível para a compreensão.

Não se trata apenas de tomar o *meme* como um novo gênero, mas de explicitar toda a sua complexidade de leitura e produção de sentidos atravessados por diferentes discursos sustentados pela tecnologia, que permite/autoriza deslocamentos, descolamentos e colagens na produção do novo, o que exige do leitor determinadas habilidades de leitura. (TEIXEIRA, SOUZA & VENTURINI, 2018, p. 52).

Outra contribuição das supracitadas autoras reside na caracterização dos aspectos sociodiscursivos do *meme*. Segundo Teixeira, Souza e Venturini (2018, p.

64), o texto mêmico apresenta uma capacidade muito marcante de trabalhar com humor, sátira, crítica social e política, reflexões sobre aspectos culturais contemporâneos, além do que “estabelecem diálogo com diversas produções culturais como, por exemplo, músicas e novelas”.

Entretanto, apesar de concordarmos com as supracitadas autoras, entendemos ser necessário pontuar que o *meme* não é um gênero ou uma manifestação linguístico-discursiva utilizada apenas para propósitos nobres ou de mero passatempo humorístico. Não raro é utilizado de forma agressiva ou desmoralizante (agressão, *bullying*, etc.), em alguns casos, o que demanda, para o trabalho em sala de aula, certos cuidados a serem trabalhados em forma de valores éticos pelo professor com os alunos, no fito de preservar a dignidade de todos os envolvidos no processo de produção e leitura desses textos.

Por todas as características apresentadas nesta subseção, entendemos que o trabalho com o *meme* ou texto mêmico é absolutamente relevante tanto em relação às práticas docentes de ensino da língua quanto à sua escolha como objeto de pesquisa para se compreender fenômenos modernos da linguagem advindos das dinâmicas nascidas nas interações sociais atuais.

2.3.4 O *meme* e a linguagem da *internet* (internetês)

Com o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e, conseqüentemente, sua influência nos processos das trocas languageiras, estamos experimentando, há mais de uma década, mudanças consideráveis na linguagem utilizada nessas interações, que vão além da questão formal (fonética, morfossintática, etc.) ou da simples simplificação ou mutilação da modalidade padrão de determinada língua. Essas novas modalidades ou possibilidades linguísticas têm confluído para o que se chama na atualidade de linguagem da *internet* ou *internetês*.

Neste contexto, para Araújo (2007), o *internetês* não pode ser entendido, de forma simplista, como deformações ou mutilações que recaem sobre a língua, no nosso caso, portuguesa, por força do uso dos falantes em ambientes virtuais. Ainda, segundo o autor, o *internetês* excede a superficialidade da questão das ocorrências vocabulares ou construções fonéticas estranhas ou peculiares, configurando-se,

mais que isso, como uma variedade linguística com características de uma linguagem alfanumérica que não estaria circunscrita ao espaço da *internet*.

(...) por internetês eu entendo a modificação criativa na escrita da língua em ambiente digital, cujas características apontam para uma linguagem alfanumérica. Particularmente, considero um exagero sem medidas associar tal linguagem a tentativas de matar o idioma, pois ela apenas faz parte das inevitáveis mudanças pelas quais passam as línguas naturais. Como um estilo alfanumérico de escrever, o chamado internetês não se limita apenas aos limites da Web, já que esse tipo de escrita migra para as pequeninas telas de cristal líquido dos celulares. (ARAÚJO, 2007, p. 29).

Percebe-se, a partir da assertiva acima, que o dito internetês não implica hipossuficiência linguística, mas uma ocorrência linguística e social criativa, inteligente, dinâmica e, a nosso ver, ontológica e dialógica. Ontológica, porque permite, parafraseando Lankshear e Knobel (2007 apud Barros, 2019, p. 175), que pessoas explorem novas maneiras de dizer as novas e velhas coisas que implicam ou retratam suas maneiras de ser/estar no mundo. Dialógica, porquanto, ao ser criativo ou demandar criatividade, o internetês modifica a forma de comunicação dos indivíduos, assim como os indivíduos, nos seus usos e interações linguísticas, geram impacto constante nessas novas formas de dizer.

Para corroborar e complementar as definições de internetês, aludimos à definição de Komesu e Tetani (2009). Fazendo uma relação de confluência de diversos teóricos, as autoras asseveram que o entendimento comum de internetês entre esses pensadores apontam para o fato de que o conceito desse termo não deve considerar apenas o produto linguístico, mas, sim, sua relação com os aspectos sócio-históricos extrínsecos à língua, emergidos da relação sujeito – linguagem – TDICs.

Outra importante contribuição de Komesu e Tetani (Idem), que irá nos fornecer importantes subsídios quando da análise dos textos produzidos, é sua ponderação em relação a críticas feitas à linguagem da *internet* quanto à pretensa degradação da língua escrita por ela promovida. Segundo as autoras, essa ideia de que a tecnologia digital promove ou favorece a depauperação da escrita e, extensivamente, da língua tem raízes na projeção de uma pureza idealizada da língua, mais especificamente de uma modalidade de escrita pura, original e imaculada.

Neste sentido, entendemos que a desconstrução desse paradigma é importante para o estudo moderno do aspecto da escrita e da linguagem nos textos

do universo digital. Em outras palavras, o puritano e dogmático culto à norma culta da língua não apenas é inócuo no universo do internetês, como também pode acabar por comprometer a qualidade dos textos desta natureza. Como exemplos de ocorrências de uso dessas formas alternativas ou análogas de escrita, típicas da linguagem da *internet*, Komesu e Tetanti (2009, p. 624) vão citar “a prática de abreviação, o banimento da acentuação gráfica, o acréscimo ou a repetição de vogais, as modificações do registro gráfico padrão, com troca ou com omissão de letras”.

Assim, entendemos que não fazia sentido, por exemplo, nas nossas oficinas, promover etapas de “correção” da escrita ou transliteração dos enunciados para a norma culta, sob pena de não só mutilar aspectos constitutivos que conferem qualidade textual ao *meme*, por exemplo, que é o gênero tomado para análise neste estudo, como também de comprometer aspectos ontológicos e marcas identitárias dos sujeitos e grupos sociais marcadas nessas manifestações escritas.

No caso específico do “internetês”, é preciso discutir, no âmbito dos estudos da linguagem, que não se trata da língua portuguesa escrita na internet ou de sua degeneração, mediante “interferência da fala na escrita”. Trata-se de uma (ou de algumas) possibilidade(s) da língua, considerando-se os propósitos de comunicação dos sujeitos na linguagem [...]. É preciso, ainda, pensar que a presença desses fatos linguísticos da fala na escrita produzida no contexto da tecnologia digital representa a identidade de um grupo ou de uma comunidade que quer se reconhecer por elas e por elas ser reconhecido. (KOMESU & TETANI, 2009, p. 628).

Ampliando o internetês para o campo lexical, perceber-se-á que os aspectos peculiares dessa linguagem vão muito além da questão fonética ou morfossintática. A linguagem da *internet*, sobretudo nos espaços de interação instantânea, por meio das trocas efetuadas, é pródiga em fazer emergirem termos lexicais próprios deste universo de interação verbal que, por vezes, até extrapolam suas cercanias e ganham uso na linguagem corriqueira popular. Como exemplo disso, podem ser citados os neologismos, as gírias e as expressões correntes em determinado período, dentre outras ocorrências.

Neste sentido, Valadares e Moura (2016), fundamentados na Teoria da Variação e Mudança Linguística de William Labov, em sua obra *Principles of linguistic change*, registram e analisam algumas gírias ou neologismos gírios circulantes na linguagem da *internet*, sobretudo nas redes sociais e nos aplicativos ou plataformas de troca de mensagens digitais. Valadares e Moura (Idem, p. 180),

conceituam neologismo gírio como “a palavra/expressão que é criada na esteira lexical como um código que se restringe a um determinado grupo”.

Entendemos, assim, que o espaço digital ou *ciberespaço* é um universo marcadamente fértil para a criação e uso dessas expressões ou construções, que, embora originadas nesse universo, podem até extrapolar esses limites e se tornarem expressões de uso comum por outros grupos de sujeitos. Trabalhando com alguns exemplos, os supracitados autores mostram o surgimento, a circulação e as implicações lexicais e semânticas de algumas expressões. Como exemplos, podemos citar a expressão *mitar* (e suas variações *mitagem*, *mito*, *mitância*, etc.), utilizada, no internetês, geralmente, quando uma pessoa posta um comentário ou faz uma publicação que ganha muitas “curtidas”, ou, ainda, pode ser utilizada para qualificar alguém como muito habilidoso ou muito bem-sucedido em alguma ação.

Neste mesmo sentido, Amaro (2019), neste caso, por meio de pesquisa com foco na variação diageracional⁵, apresenta o estudo de algumas gírias características do universo digital e sua relação com situações e ambientes não virtuais, de acordo com grupos sociais separados por faixas de idade. Não nos interessa aqui entrar nos pormenores das diferenças apontadas consoante as faixas, mas apenas corroborar a ideia, até aqui demonstrada nesta subseção, quanto ao fato de que o espaço digital é propício para o surgimento e circulação dessas construções lexicais.

Como resultado da pesquisa, Amaro (Idem) relata o surgimento de grupos de palavras como *crush*⁶ e *shippa*⁷ (angliscismo ou neologismo a partir de radicais de origem inglesa), assim como o uso de palavras comuns da língua portuguesa como *embuste*⁸ e *ranço*⁹, cuja acepção convencional foi modificada ou ressignificada pelo uso nos espaços virtuais, dentre outras ocorrências. Assim, Amaro (Idem) conclui que:

(...) essas gírias são comuns à comunidade linguística da internet e, não apenas a elas, mas também estão sendo incorporadas às falas cotidianas – de formas diferentes para cada grupo social. Essas gírias se popularizam por meio dos memes, vídeos e áudios que circulam nas redes e, uma vez que os usuários se identificam com elas, elas são incorporadas ao

⁵ A variação diageracional é aquela que ocorre segundo a faixa etária dos indivíduos ou de grupos de indivíduos dentro de uma determinada comunidade linguística.

⁶ No internetês, é usado em referência a alguém por quem sentimos atração ou interesse amoroso.

⁷ No internetês significa torcer pelo relacionamento amoroso de alguém.

⁸ É usado, na internet, para se referir a alguém insuportável, inconveniente ou irritante.

⁹ Palavra usada, no internetês, para descrever sentimento de desprezo, desdém ou aversão.

repertório verbal desses sujeitos e passa a ser utilizadas de maneiras não-virtuais. (AMARO, 2019, p. 928).

Entendemos que esgotar todas as possibilidades linguísticas e discursivas que orbitam em torno da linguagem virtual e dos gêneros comuns no *ciberespaço*, aí incluso o *meme*, não é possível em um estudo apenas, sobretudo este que se caracteriza como uma pesquisa-ação (que melhor explicaremos na subseção 3.2.1). Entretanto, aqui buscamos problematizar que os textos que se utilizam do internetês têm características peculiares que não podem passar ao largo quando se trabalha com os gêneros verbo-visuais, caso desta pesquisa, tanto na aplicação da pesquisa quanto na análise dos dados. Pretendemos, assim, dentro das possibilidades de que dispomos, observar essas nuances na realização deste estudo.

2.4 As Avaliações em Larga Escala e o Ensino de Língua Portuguesa: Breves Considerações

Como a nossa pesquisa se propôs a questionar a crença de que o resultado das avaliações em larga escala, praticadas por entidades governamentais, diagnosticam a proficiência ou a inapetência dos estudantes da educação básica quanto à capacidade de leitura e interpretação textuais, cabe nesta subseção abordar esse tema no intuito de compreender basicamente o propósito dessas avaliações e sua relação com o trabalho com os gêneros textuais de humor gráfico.

Registramos, por oportuno, que nossa abordagem não busca demolir a importância dessas avaliações como ferramenta governamental de aferição de eficácia de políticas públicas para a educação básica, mas apenas questionar algumas crenças pedagógicas quanto à infalibilidade dessa métrica como mecanismo absoluto para aferição de qualidade das políticas e processos educacionais desenvolvidos nas salas de aula.

Pretendemos, ainda, dentro da perspectiva de letramento por meio de gêneros textuais, usar essas avaliações como parâmetro para questionamentos de aspectos teóricos levantados na fundamentação que construímos e apresentamos neste trabalho nas subseções anteriores.

Faremos, assim, de modo sucinto, reflexões do que são as avaliações em larga escala, a que se propõem de maneira geral e, no que concerne à língua

portuguesa, como trabalham os gêneros de humor gráfico e como os estudantes lidam com essas avaliações.

2.4.1 Avaliações em Larga Escala: O que são? Para que servem?

Para ancorar nossas reflexões acerca das avaliações em larga escala, trabalharemos com as concepções expressas por Sousa (2014, 2018). Inicialmente, Sousa (2018) faz um breve resgate do percurso histórico dessas avaliações no Brasil, além de defini-las em linhas gerais. Em resumo, ela registra que essas avaliações foram instituídas em 1990 pelo governo federal, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que criou, assim, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), tendo passado por modificações, ao longo dessas quase três décadas.

Segundo a autora, a legislação atual está ancorada na Portaria Ministerial nº 931/2005, que instituiu o Saeb, compondo-o por dois mecanismos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), sendo que, em 2013, incorporou ainda a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), por força da Portaria Ministerial nº 482/2013, cujas finalidades seriam as seguintes:

A Aneb mantém as particularidades da avaliação da educação básica efetuada pelo Saeb até 2005. De periodicidade bianual, é realizada por meio de testes de desempenho em Língua Portuguesa – foco em leitura – e Matemática, em larga escala, externa aos sistemas de ensino e produz informações por meio de amostras da população dos alunos do ensino fundamental e médio. A Anresc, denominada Prova Brasil, mantém o escopo da Aneb, no entanto, é uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, cujos resultados são divulgados por escolas. A ANA é uma avaliação censitária, de larga escala, externa às redes públicas de ensino, aplicada anualmente no Ciclo de Alfabetização, com divulgação de resultados por escola. (SOUSA, 2018, p. 866).

Na esteira do Saeb, surge, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), também criado pelo Inep, para, segundo Sousa (Idem, p. 867), “aquilatar a qualidade de ensino no território nacional”. Apenas para aclarar como funciona esse índice, ele é calculado a partir de uma média que leva em conta o índice de rendimento escolar (aprovação no ano letivo escolar) e, exatamente, as médias de desempenho dos estudantes nos aludidos exames.

O interessante disso, segundo a análise de Sousa (Idem) é que o Inep e, por extensão, o governo nacional passou a usar esse índice como parâmetro para a definição de metas a serem alcançadas pelas redes públicas de ensino e, também, para a alocação de recursos. Assim, temos a clara constatação da importância dessas avaliações e, conseqüentemente, do Ideb para a definição de políticas públicas para a educação.

Ainda a reboque dessa política avaliativa, Sousa (2018) destaca que estados e municípios passaram a ter, sobretudo na última década, sistemas similares de avaliação como forma de prepararem professores e alunos para as avaliações federais, uma vez que estas implicavam a captação ou perda de recursos financeiros.

Neste contexto, Sousa (Idem, p. 868-869) faz uma crítica dura ao que ela chama de proliferação de sistemas locais de avaliação em larga escala, pois, na sua ótica, não são sistemas complementares, mas sobrepostos, não contribuindo para ações de inclusão escolar, ao contrário, servindo muito mais para estabelecer e institucionalizar certo tipo de prática de gestão educacional, caracterizada por controle de resultados, visando, como já pontuamos, muito mais aspectos financeiros e mercadológicos que pedagógicos.

Categorizando as avaliações de larga escala em gerações e situando o método predominante no Brasil como sendo do tipo terceira geração, Sousa (Idem) define o propósito político-pedagógico dessa política pública da seguinte forma:

Avaliações de terceira geração relacionam resultados das avaliações a conseqüências, para as escolas, seus profissionais e/ou alunos, ou seja, políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados. (...) Na atualidade, em que vários estados e municípios já incorporaram como estratégia de ação pública a oferta de incentivos com base nas avaliações em larga escala, sob a crença de que tal prática mobiliza as escolas, seus professores e alunos a buscarem melhores resultados (...). (SOUSA, 2018, p. 870-871).

Ora, o cenário apontado até aqui pela supracitada autora já é suficiente para nos provocar sérias reflexões acerca da natureza desse tipo de avaliação. Ao tomarmos cegamente as avaliações em larga escola como fim da prática pedagógica, como ferramenta infalível para aferição de qualidade e como indutora absoluta das políticas públicas para a educação, como tem sido praticado pelos governos das três esferas públicas, podemos estar passando ao largo dos

propósitos verdadeiramente pedagógicos, cognitivos e sociais que a educação pública inclusiva e de qualidade deve perseguir.

Feita essa contextualização inicial, podemos avançar nas nossas reflexões a partir das ideias de Sousa (2014), quando pondera acerca da relação avaliações em larga escala e qualidade da educação. A autora, neste sentido, registra que a adoção das avaliações em larga escala no Brasil vem sendo tomada como elemento central nas políticas públicas para a educação por se acreditar, dentre outros motivos, que elas possuem a potencialidade de aferir qualidade nos processos educacionais.

Neste sentido, Sousa (Idem), assinala o que ela chama de traços dominantes decorrentes da associação do resultado das avaliações em larga escala à qualidade da educação. Dentre esses, destacamos os seguintes: (a) interpretação dos resultados obtidos pelos alunos nas provas como a principal evidência da qualidade de uma dada rede de ensino ou instituição; (b) estreitamento da concepção de currículo relacionado ao ensino e aprendizagem das disciplinas que são objeto de avaliação, usualmente Língua Portuguesa e Matemática; (c) desempenho dos alunos como expressão de qualidade como balizador da cultura de gestão das redes, em nome da promoção de um padrão de qualidade e; (d) responsabilização da escola e de professores e alunos por maus resultados.

Entendemos que os dois primeiros traços apontados por Sousa (2014) fornecem importantes pontos de entrelace com as reflexões que temos construído até então. Traçando paralelo entre o primeiro traço e a perspectiva da nossa pesquisa, encontramos sedimento para questionar se a falta de proficiência em relação às habilidades ou capacidades de leitura e interpretação reflete necessariamente inapetência ou falta de domínio linguístico dos estudantes.

Baseando-nos no segundo traço dominante apresentado pela autora, formulamos o questionamento quanto ao fato de que os gêneros trabalhados nestas avaliações – neste caso, estamos falando dos textos do gênero verbo-visual de humor – podem ser resultado de um estreitamento curricular que acaba por menosprezar tudo que está fora desse arranjo, ou seja, gêneros como cartum, charge e HQ, por exemplo, fariam parte desse cardápio enquanto o *meme* estaria à margem desse arranjo curricular, a despeito deste último ser mais recorrente nas práticas linguísticas dos estudantes.

Mais adiante, falaremos mais propriamente dessa relação das avaliações em larga escala com o ensino de gêneros e mais especificamente com os do tipo verbo-visuals, objeto de nossa pesquisa. É importante registrar, finalmente, que, por questões metodológicas quanto a tornar nossa capacidade de observação factível e também pela natureza relativamente similar e repetitiva, vamos delimitar nossas reflexões tomando como objeto de contemplação a Prova Brasil, mais precisamente em relação aos alunos das séries finais do ensino fundamental.

2.4.2 O ensino dos gêneros textuais e as Avaliações em Larga Escala

De acordo com o documento *Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores* (BRASIL, 2011) do Ministério da Educação, no que tange à aprendizagem em Língua Portuguesa (item 4.1):

(...) para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente. (BRASIL, 2011, p. 19).

Já nesta primeira afirmação, vislumbramos a ocorrência de duas concepções problemáticas. A primeira é o uso do adjetivo “competente”, condição do estudante que adquire uma série de capacidades e habilidades mensuráveis, o que, pelo simples contraste, já infere incompetência daqueles que não demonstram esse padrão esperado. O segundo problema está na ideia genérica de que o aluno, para ser considerado competente, precisa saber interagir “nas mais diversas situações de comunicação”. Entendemos que prever essas ocasiões seja uma tarefa, da parte do aluno, muito hercúlea e, da parte da escola e do professor de língua portuguesa, muito pretensiosa para não dizer inexecutável. Logo em seguida, o supramencionado documento afirma que:

Ler e escrever, por suas particularidades formais e funcionais, são também competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente escolar. Tanto os textos escritos de uso mais familiar (como o bilhete, a carta), quanto os textos de domínio público (como o artigo, a notícia, a reportagem, o aviso, o anúncio, o conto, a crônica etc) são objeto do estudo sistemático na escola. (BRASIL, 2011, p. 19).

Pelo que vimos em Street (2014), Silva e Araujo (2012), dentre outros autores referenciados neste trabalho, atribuir à escola a prerrogativa de ser a instância melhor habilitada para desenvolver (observemos o verbo, não é *trabalhar*, é *desenvolver*) as competências relacionadas à leitura e à escrita (entendemos, de forma extensiva, que se esteja falando de letramento) é, no mínimo, reforçar estigmas acerca de alfabetização e letramento já superados no campo de estudo desta área.

Outra impropriedade conceitual, na nossa análise, contida na assertiva acima referida, é considerar que quaisquer tipos ou gêneros textuais devam necessariamente ser objeto de estudo sistemático. Já aludimos anteriormente que Machado e Cristóvão (2010) defendem que os alunos não necessitam da interferência escolar para se apropriarem dos gêneros de sua vida corriqueira. Não estamos dizendo com isso que gêneros da vida corriqueira não possam ou não devam ser trabalhados em sala de aula, pelo contrário, nossa pesquisa defende exatamente no oposto: que o trabalho com gêneros da agência de letramento do aluno favorece a demonstração de suas habilidades e competências linguístico-discursivas. O que pontuamos, na verdade, é que o aluno não precisa da sistematização da escola para interagir socialmente por meio desses gêneros.

Essas pequenas distorções que apontamos não descredenciam as avaliações de larga escala, apenas evidenciam aspectos conceituais que podem se materializar no formato, na formulação de questões de prova e outros aspectos correlatos à própria avaliação. Dito isto, vamos nos centrar na matriz de referência que compõe a Prova Brasil. No caso da prova de língua portuguesa, ela busca aferir proficiência por meio de competências concentradas na forma de 15 (quinze) capacidades ou *descritores*, que, por sua vez, estão agrupados em 6 (seis) categorias ou tópicos.

Figura 2 - Descritores e Tópicos I e II de Língua Portuguesa da Prova Brasil

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

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

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12

Tópico III. Relação entre Textos

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	D21

Fonte: BRASIL (2009, p. 22-23).

Figura 3 - Descritores e Tópicos IV, V e VI de Língua Portuguesa da Prova Brasil

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	D12	D15
Identificar a tese de um texto	-	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	D9

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	-	D19

Tópico VI. Variação Linguística

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13

Fonte: BRASIL (2009, p. 23).

É interessante observar que a matriz não faz referência a gêneros específicos que devam ser trabalhados para obtenção ou aferição de proficiência relacionada a determinado descritor ou tópico, o que, a nosso ver, é uma estratégia acertada, uma vez que essas habilidades ou competências não são exclusividade de um ou outro gênero, mas podem perpassar aspectos constitutivos de vários gêneros.

Na sequência, a publicação faz detalhamentos quanto às habilidades e competências relacionadas a cada descritor, sugerindo o que deve ser observado em cada caso e justificando o agrupamento destes nos tópicos respectivos. Não seria oportuno aqui transitar por cada uma dessas definições, mas exemplifiquemos com o *Descritor 1 – Localizar informações explícitas em um texto*, para o qual se prescreve:

A habilidade que pode ser avaliada por este item relaciona-se à localização pelo aluno de uma informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto ou pode vir manifesta por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra maneira o que se leu. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto-base que dá suporte ao item, no qual o aluno é orientado a localizar as informações solicitadas seguindo as pistas fornecidas pelo próprio texto. Para chegar à resposta correta, o aluno deve ser capaz de retomar o texto, localizando, dentre outras informações, aquela que foi solicitada. (BRASIL, 2011, p. 25).

A nosso ver, de uma forma geral, as descrições são bastante elucidativas e fornecem orientações norteadoras para professores que busquem pelo aludido documento. Se é possível fazer uma sugestão, o documento poderia ser atualizado e contemplar habilidades outras como, por exemplo, as que emergiram a partir de novos gêneros textuais como os digitais, os quais, sabemos, exigem habilidades novas e peculiares.

Nossa intenção com as ponderações e análises feitas nesta subseção foi instrumentalizar, no momento da análise das produções textuais, a criação de parâmetros, a partir desses descritores, de habilidades que os alunos deveriam demonstrar ou que deles se esperam a partir do trabalho com os gêneros de humor gráfico.

2.4.3 Avaliações em Larga Escala e os Gêneros Verbo-Visuais

Estudos específicos relacionando avaliações em larga escala e gêneros verbo-visuais (digitais ou multimodais) são bastante escassos na literatura da

pesquisa científica. Encontramos, todavia, um estudo de Ribeiro e Coscarelli (2012) que aborda este tema trazendo algumas contribuições para nossas reflexões. Logo de início, temos um questionamento bastante inquietante das autoras quando dizem:

Queremos, no entanto, chamar a atenção para o fato de que essas matrizes ainda **não contemplam habilidades requeridas nos ambientes digitais**, além de não serem matrizes de ensino. São matrizes que têm como propósito avaliar o desempenho dos alunos em algumas habilidades consideradas relevantes, mas não podem ter tomadas como matrizes de ensino, que devem ser mais detalhadas e mais completas que as matrizes gerais de avaliação. O principal ponto que desejamos considerar aqui é: já não será hora de incluir na matriz do Saeb (ou em outras) habilidades de leitura em ambientes digitais? Esse questionamento parte de um pressuposto: o de que **há habilidades que são exclusivas do ambiente digital**. (RIBEIRO & COSCARELLI, 2012, p. 319, grifo nosso).

Essa perspectiva de Ribeiro e Coscarelli (Idem) reflete exatamente nossa percepção acerca da matriz de habilidades da Prova Brasil em relação ao trabalho com gêneros verbo-visuais. Dessa forma, entendemos que não se pode medir com precisão graus de letramento ou proficiência em leitura e interpretação de textos verbo-visuais apenas tomando como base o desempenho dos estudantes nessas avaliações, até porque, como vimos, há habilidades específicas demandadas por este grupo de textos que não estão colocados para análise na Prova Brasil.

Explicitando a ausência de aspectos peculiares ao trabalho com gêneros digitais na matriz de descritores, as autoras chamam a atenção para o fato de que o modelo da matriz, segundo a ótica das autoras, foi elaborado para avaliar desempenho em textos impressos, pois não considera ou privilegia elementos próprios dos ambientes digitais.

Essa matriz não leva em consideração elementos típicos dos ambientes digitais, como a hipertextualidade digital, elementos da interface – ícones, menus, barras, abas, entre outros –, a busca e a seleção de informações em ambientes digitais, a multimodalidade (...). Além disso, não considera também aspectos relativos ao design (paratextos) dos textos em diversos ambientes, incluindo o impresso ou a navegação necessária em interfaces complexas. (RIBEIRO & COSCARELLI, p. 325).

As autoras chamam a atenção, ainda, para o fato de que toda a matriz só há um descritor que abre diálogo com a multimodalidade que é o *D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)*. Ainda assim, Ribeiro e Coscarelli (2012) fazem ressalvas no sentido de que a sua descrição é ampla e não faz alusão a aspectos gráficos e elementos típicos de textos verbo-visuais.

Além das contribuições, a nosso ver, valiosas de Ribeiro e Coscarelli (2012), temos chamado a atenção neste trabalho para outro fator nessa relação das avaliações em larga escala e gêneros textuais (em específico, os verbo-visuais), qual seja, as avaliações em larga escala privilegiam gêneros que estão mais descolados da agência de letramento do aluno.

Entendemos, assim, que tanto a ausência de descritores que estejam melhor ajustados aos gêneros verbo-visuais quanto a escassez de textos ligados a gêneros que circulem na agência de letramento dos alunos são fatores preponderantes para os resultados mensurados nas avaliações de larga escala. Vislumbramos que essa realidade tem que ser assimilada por gestores das políticas avaliativas, que devem repensar ou reformular as matrizes dessas avaliações, e por professores, que devem trazer com maior frequência para a sala de aula gêneros da agência de letramento dos alunos.

2.4.4 Avaliações em Larga Escala e o gênero *meme*

Se estudos relacionando avaliações em larga escala e gêneros verbo-visuais são raros, os que abordam especificamente a questão dos *memes* e essas avaliações são inexistentes. Para fazer uma análise dessa relação, pretendíamos analisar a própria Prova Brasil em edições recentes, entretanto, pelo menos nas nossas buscas, não encontramos disponíveis *online* no sítio eletrônico do Inep em repositório as provas realizadas até então. Está disponível apenas um modelo denominado na página como “exemplo de prova”, que parece ser um recorte randômico de algumas questões de provas anteriores, o que não instrumentalizaria nossa pretensão de observação.

Nossa intenção era verificar a ocorrência e frequência de questões que trabalhassem com gêneros verbo-visuais, com gêneros verbo-visuais de humor gráfico e especificamente com o *meme*. Pretendíamos analisar como as questões com esses gêneros trabalhavam, que habilidades elas evocavam, se elas interagiam com práticas letradas de agências externas à escola e outras questões desta natureza.

O que podemos registrar, a partir da nossa prática docente, é que, apesar de alguma mudança ocorrida no último ano até por conta de novos olhares advindos da BNCC, o gênero *meme* ainda é, se comparado com seus congêneres (cartum,

charge e HQ), de modo geral, invisibilizado nos materiais didáticos, aí incluindo livros, apostilas e simulados das avaliações de larga escala internas (da própria Secretaria de Educação) e externas, o que coaduna perfeitamente com nossas inquietações apresentadas neste trabalho.

Vislumbramos aí um campo de estudo árido e com bases escassas, mas, exatamente por isso, promissor e passível de estudos específicos mais verticalizados, o que evidentemente não seria possível neste trabalho, o que não nos impede de problematizar a questão.

3 A PESQUISA: ASPECTOS CONTEXTUAIS E METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, explicitamos o desenho operacional da nossa pesquisa. Como já informamos, trata-se de uma pesquisa-ação com o propósito de aplicar uma sequência didática com gêneros de humor gráfico, com relevo para o *meme*, objetivando comparar habilidades e competências linguístico-discursivas relativas à leitura e interpretação de textos, dentro da perspectiva dos letramentos sociais e dos multiletramentos. Utilizamos como ferramenta de aplicação das atividades a sequência didática. Detalharemos mais a seguir.

3.1 Aspectos Contextuais da Pesquisa

Nesta subseção, apresentaremos os aspectos contextuais em que a pesquisa foi realizada. Tais aspectos dizem respeito aos sujeitos que participaram da pesquisa e ao *locus* onde esta foi realizada. Nosso objetivo aqui é situar aspectos extrínsecos à pesquisa, mas que, no conjunto contextual, são importantes para a análise e os resultados que serão apresentados na seção 4 deste trabalho.

3.1.1 Os sujeitos da pesquisa

Inicialmente, começamos a aplicação da nossa pesquisa com alunos do 9º ano, Turma C, da Escola Municipal Profª. Dulcenides dos Santos Dias, matriculados para o ano de 2019. A turma era composta por 35 (trinta e cinco) alunos que frequentavam a escola no turno matutino. Entretanto, por motivos administrativos alheios à nossa vontade (paralisações grevistas, reposições de aula e mudança no calendário letivo), a sequência didática não pôde ser finalizada com a turma naquele ano e, como se tratava de uma turma finalista, não pudemos concluir o trabalho no ano seguinte.

Sendo assim, já no exercício de 2020, no mês de fevereiro, desta vez, com uma turma de 8º ano (Turma B), da mesma escola, contendo 31 (trinta e um) alunos matriculados, pudemos aplicar as aulas previstas na sequência didática planejada e finalizá-la, resultando no material textual que constitui o *corpus* de análise deste trabalho.

Deste quantitativo, valemo-nos de 10 (dez) produções textuais que compuseram efetivamente o *corpus* de análise deste trabalho. Para chegar a esse quantitativo, utilizamos os seguintes critérios de inclusão/exclusão: (i) participação na atividade diagnóstica; (ii) assinatura do Termo de Autorização de Uso da Imagem (Anexo 1); (iii) frequência integral às aulas referentes à sequência; e (iv) produção do texto final (*meme*).

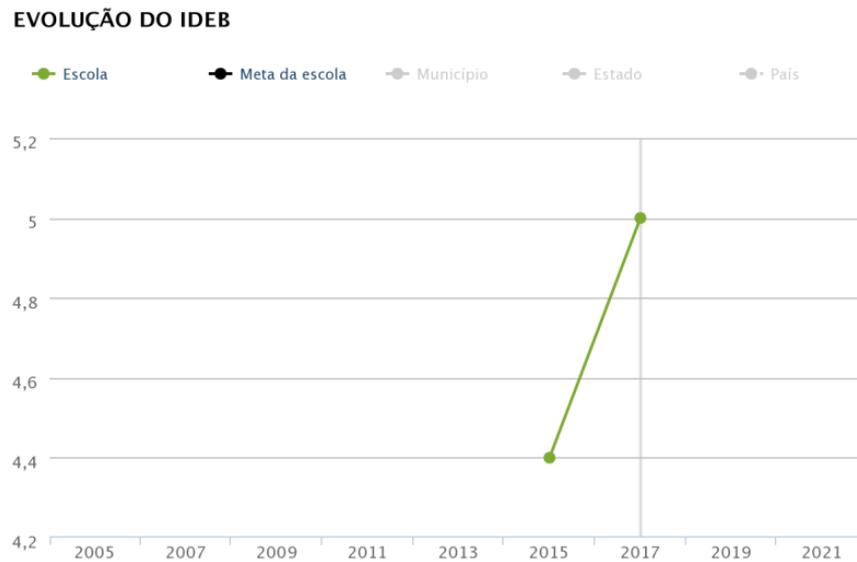
Registramos que a pandemia do coronavírus nos obrigou a excluirmos a atividade de socialização dos textos na escola, como estava originalmente previsto. Entretanto, a razão de ser da atividade foi preservada, porquanto os textos estão disponíveis em ambiente virtual aberto¹⁰, como previa a sequência.

3.1.2 O *locus* da pesquisa

A Escola Municipal Prof.^a Dulcenides dos Santos Dias está localizada na Rua São João, nº 60, no bairro Colônia Terra Nova, na zona norte de Manaus – AM. Segundo o *site* especializado em dados da educação *QEdu*, gerido pela Fundação Lemann, a escola, em 2018, possuía cerca de 950 alunos matriculados, divididos entre as séries do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

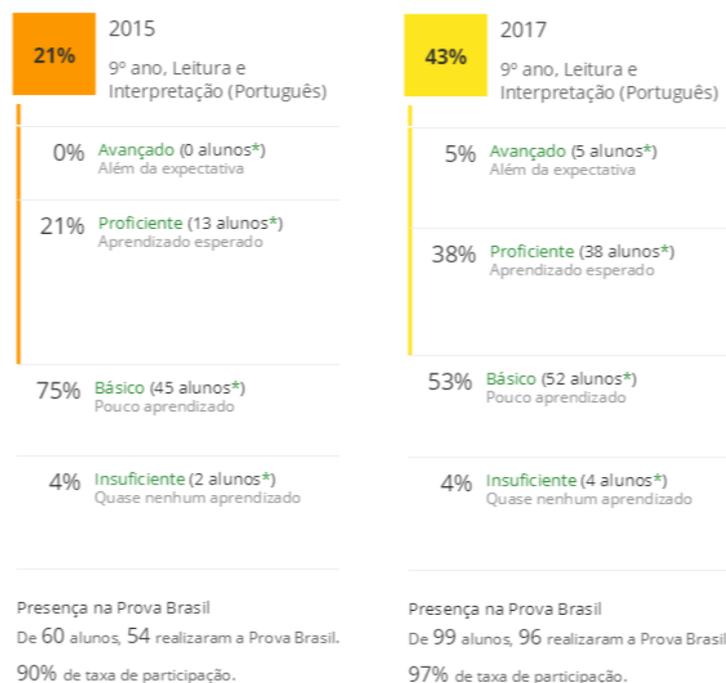
Segundo o referido *sítio*, em relação à série final do Ensino Fundamental II, a escola participou da avaliação nos anos de 2015 e 2017, tendo evoluído da nota do Ideb de 4,4 para 5,2.

¹⁰ Os *memes* estão disponíveis para acesso em: <https://br.pinterest.com/edilsondesoares/memes-professor-edilson-2020/>.

Figura 4 - Evolução do Ideb da Escola Municipal Profª. Dulcenides dos Santos Dias

Fonte: FUNDAÇÃO LEMANN (2019).

Em relação à proficiência atribuída aos alunos de 9º ano em língua portuguesa medida pela Prova Brasil, a escola saltou de um percentual de 21% para 43%, representando um crescimento exponencial, conforme demonstrado a seguir.

Figura 5: Percentuais de proficiência em língua portuguesa da Escola Municipal Profª. Dulcenides dos Santos Dias na Prova Brasil, edições 2015 e 2017

Fonte: FUNDAÇÃO LEMANN (2019).

Já comentamos sobre a significação desses itens dentro da nossa perspectiva de análise, entretanto cremos que eles podem ser usados exatamente como ferramenta de contraste entre as informações que apresentaremos, na seção 4, em relação à demonstração de habilidades e competências de leitura e interpretação dos alunos sujeitos da pesquisa.

3.2 Metodologia da Pesquisa

Nesta subseção, descreveremos os aspectos metodológicos desta pesquisa com o fito de mostrar o seu desenho operacional, que sustenta seu formato e a estratégia de planejamento, coleta e análise de dados, bem como os elementos que compuseram cada categoria de análise. A seguir, discorreremos sobre cada um desses aspectos.

3.2.1 A Pesquisa-Ação

O curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do qual somos discentes, tem como uma das exigências que a pesquisa desenvolvida, para a obtenção do título de mestre, seja realizada no formato de pesquisa-ação, haja vista os propósitos e a área de concentração do curso, voltado à melhoria da prática docente do ensino de língua portuguesa de professores das redes públicas de ensino, no nível do ensino fundamental.

Neste contexto, utilizaremos como fundamentação, inicialmente, as ideias de Tripp (2005), que propõe uma abordagem explicativa sobre o termo pesquisa-ação e suas implicações. O autor principia fazendo uma alusão histórica acerca da possível origem do termo, deixando claro, entretanto, que não há consenso sobre isso. De igual modo, Tripp (Idem, p. 445) reconhece a dificuldade de uma definição para o termo, apresentando, para tanto, duas razões que, segundo ele, estariam interligadas: “primeiro, é um processo tão natural que se apresenta, sob muitos aspectos, diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações”.

Reconhecendo a diversidade de aplicabilidades da pesquisa-ação para as diversas áreas do conhecimento, o citado autor centra a abordagem para a

pesquisa-ação educacional, reconhecendo, de início, que, mesmo nesta faixa delimitada, existe diversidade.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. (TRIPP, 2005, p. 445).

Tripp (Idem) situa a pesquisa-ação como uma das muitas modalidades da chamada investigação-ação, fazendo distinção entre esses termos-conceitos. Para o autor, a investigação-ação pode ser entendida como uma expressão genérica para se referir a qualquer processo que trabalhe com o ciclo planejamento-implementação-descrição de resultados-avaliação, objetivando mudanças tanto para a questão da prática, quanto da própria investigação.

Em relação à pesquisa-ação, o citado teórico pretere uma definição ampla, no sentido de entendê-la como mera iniciativa de identificar estratégias de ações planejadas a serem efetivadas e, posteriormente, submetidas à observação e análise. Mais que isso, Tripp (Idem) adota uma definição para pesquisa-ação de caráter mais estrito.

(...) passei a preferir uma definição mais estrita: “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (...) embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. (TRIPP, 2005, p. 447).

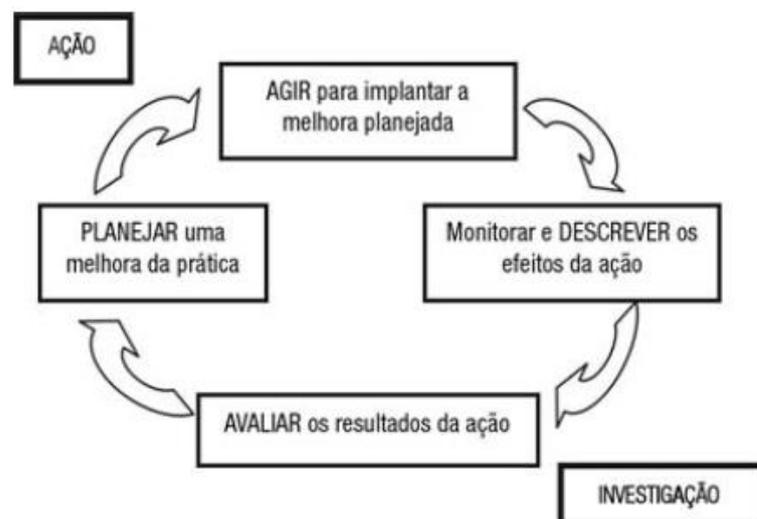
Embora situe a pesquisa-ação como um híbrido da prática e da pesquisa acadêmica convencional, Tripp (Idem, p. 447) apresenta características próprias dessa modalidade de pesquisa, ao asseverar que ela “requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica”. A fim de diferenciar a pesquisa-ação dessas duas outras, o autor apresenta 11 (onze) características contrastantes entre elas, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 – Onze características da pesquisa-ação

Linha	Prática rotineira	Pesquisa-ação	Pesquisa científica
1	Habitual	Inovadora	original/financiada
2	Repetida	Contínua	Ocasional
3	reativa/contingência	proativa estrategicamente	metodologicamente conduzida
4	individual	Participativa	colaborativa/colegiada
5	naturalista	intervencionista	Experimental
6	não questionada	problematizada	contratual (negociada)
7	com base na experiência	Deliberada	Discutida
8	não articulada	documentada	revisada pelos pares
9	Pragmática	compreendida	explicada/teorizada
10	específica do contexto	-	Generalizada
11	Privada	disseminada	Publicada

Fonte: Tripp (2005).

Dentro de sua abordagem da pesquisa-ação como uma modalidade da investigação-ação, Tripp (Idem) aborda a questão do ciclo da pesquisa-ação e suas etapas. Para o autor, a pesquisa-ação utiliza todas as atividades do ciclo básico de investigação-ação e, por isso, é representada nos manuais da mesma forma.

Figura 6 - Representação das fases do ciclo básico da investigação-ação

Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Fazendo um paralelo entre esse modelo e a sequência didática – que será melhor explicitada na subseção 3.3.4 deste trabalho, entendemos que, de modo geral há harmonia entre o modelo proposto por Tripp (Idem) e a ferramenta metodológica proposta pelo ISD, isto é, na nossa concepção, ao planejarmos e

aplicarmos uma sequência didática nesses moldes, estamos obedecendo o ciclo da pesquisa-ação tal como apresentado na figura 2, acima.

Um outro aspecto da abordagem de Tripp (2005) que nos chama a atenção é uma visão, a nosso ver, dialógica sobre pesquisa-ação que emana dos seus pressupostos, no sentido de que este autor entende que este tipo de pesquisa tem potencial para retroalimentar a teoria e a prática, ou seja, a pesquisa-ação pode ensejar mudanças ou avanço em dada teoria e, ao mesmo tempo, instrumentaliza que aspectos da teoria mudem ou ressignifiquem a prática, neste caso, da docência em língua portuguesa.

(...) muito pouco do conhecimento gerado pela pesquisa-ação é realmente teorizado e publicado em periódicos acadêmicos de prestígio. A pesquisa-ação deveria ser capaz de fazer a ligação tanto da teoria para a transição da prática quanto da prática para a transformação da teoria, embora haja poucos sinais de que o faça, talvez por orientar-se em grande medida para a melhora da prática. (TRIPP, 2005, p. 455).

Neste caso, entendemos que ao adotarmos as ideias desse autor nesta pesquisa-ação, podemos, de alguma forma, contribuir para reflexões ou discussões futuras no campo epistemológico do estudo dos gêneros digitais na prática docente de professores do ensino fundamental, ao mesmo tempo em que, certamente, a implementação da pesquisa gerou impactos na nossa prática diária em sala de aula.

Outra contribuição que buscamos para construção de nossas ideias acerca da pesquisa-ação está em Ferraz de Toledo e Jacobi (2013). Nesse estudo, os autores propuseram uma abordagem abrangente evocando diversos autores consagrados no campo da pesquisa-ação, dentre estes Barbier (2002)¹¹, Gil (2005)¹² e Thiollent (2011)¹³.

Para Ferraz de Toledo e Jacobi (Idem), a pesquisa-ação se posiciona como uma ferramenta ou um instrumento de investigação e ação que está à disposição da sociedade, sendo assim:

(...) a pesquisa-ação exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e

¹¹ BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Plano, 2002.

¹² GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa em educação ambiental. In: PHILIPPI JUNIOR, A.; PELICIONI, M.C.F. (Org.). **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri: Manole, 2005. p. 577-598.

¹³ THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

mobilizar os sujeitos para ações práticas. (FERRAZ DE TOLEDO & JACOBI, 2013, p. 158).

No contexto dessa função política da pesquisa-ação, Ferraz de Toledo e Jacobi (2013) trazem à tona a perspectiva de Thiollent (2011), para quem deve existir, sempre que possível, uma relação equilibrada entre os objetivos práticos e os de conhecimento, dessa forma, instrumentalizando esclarecimentos acerca da(s) problemática(s) investigada(s) e a busca por ações interventivas que possam transformar essa realidade.

Dessa forma, os autores defendem que a pesquisa-ação deve estabelecer duas categorias de objetivos: na primeira, cabem os *objetivos instrumentais*, que têm como objetivo o enfrentamento ou a resolução do(s) problema(s) práticos da pesquisa; na segunda categoria, devem ser colocados os *objetivos educacionais*, direcionados à conscientização dos sujeitos da pesquisa e à produção de conhecimentos, que, tomamos a liberdade de acrescentar, podem ser tanto científicos quanto práticos.

É importante, neste sentido, evidenciar que, para Ferraz de Toledo e Jacobi (Idem), esses conhecimentos gerados a partir da intervenção podem ter relevância e impacto para além do grupo investigado ou dos sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa. Neste sentido, entendemos que a pesquisa que desenvolvemos neste trabalho pode ser tomada como objeto de problematização para futuras pesquisas com foco no ensino de língua portuguesa na educação básica.

A partir de Gil (2005), outro aspecto importante ressaltado por Ferraz de Toledo e Jacobi (Idem), é o fato de que o modelo operacional da pesquisa-ação beneficia os sujeitos envolvidos no processo não apenas com os resultados da intervenção, mas também durante seu desenvolvimento por meio das lições que vão sendo aprendidas no percurso. Por este motivo, Barbier (2002 apud Ferraz de Toledo e Jacobi, 2013, p. 161) recomenda “uma reflexão constante sobre a ação em todas as etapas do processo”.

Tanajura e Bezerra (2015), também tomando como base as ideias de Barbier (2002), defendem que a pesquisa-ação demanda do pesquisador efetivo envolvimento com os sujeitos ligados ao objeto da pesquisa. Dessa maneira:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio

do seu olhar e de sua ação singular no mundo. (BARBIER, 2002, p. 14 apud TANAJURA & BEZERRA, 2015, p. 17).

Outro aspecto a ser considerado para a realização da pesquisa-ação é o tema a ser investigado. De acordo com Barbier (2002 apud Tanajura e Bezerra, 2015), a pesquisa-ação requer do pesquisador a escolha ou proposição de temas para pesquisa que sejam de interesse dos sujeitos envolvidos. Neste sentido:

Os **sujeitos investigados não querem ser vistos como ratos de laboratório**, mas como indivíduos ativos e interessados em compreender o seu papel e a decidir sobre os acontecimentos e mudanças do seu meio. Essa nova conjuntura recusa a neutralidade das pesquisas requeridas por um cientificismo positivista, recusando dessa forma o afastamento e a frieza onisciente do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo; **os sujeitos alvos da pesquisa querem um retorno dos resultados obtidos**. (TANAJURA & BEZERRA, 2015, p. 19, grifo nosso).

Fundamentados nessas perspectivas teóricas sobre pesquisa-ação, propomos, neste estudo, uma ação interventiva que leve em conta as particularidades dos sujeitos envolvidos, seus interesses e necessidades, bem como o nosso envolvimento, como professor e pesquisador, com a realidade diária do objeto investigado. Aliás, dada a proposição quanto ao formato de pesquisa desejado pelo Profletras, ou seja, que seja uma pesquisa que envolva professor, alunos e escolas, esse envolvimento ou esse “implicar-se” é inevitável.

3.2.2 A Pesquisa Quali-quantitativa

Paschoarelli, Medola e Bonfim (2015) afirmam que, de forma geral, é possível classificar os métodos empíricos de pesquisa em dois grupos: o quantitativo e o qualitativo.

Tais métodos diferenciam-se não apenas pela sistemática envolvida, mas em especial pela forma de abordagem do problema de pesquisa. Enquanto a abordagem quantitativa segue o paradigma clássico, a abordagem qualitativa obedece o paradigma alternativo (...). (PASCHOARELLI, MEDOLA & BONFIM, 2015, p. 67).

Para os autores, grosso modo, o paradigma clássico está fundado na concepção da existência de uma realidade externa que deve ser analisada de forma objetiva, gerando resultados passíveis de reprodução e universalização, enquanto o paradigma alternativo está focado em compreender as intenções e significados das

ações humanas em relação ao objeto da pesquisa. Sobre a pesquisa quantitativa, afirmam os autores:

Nota-se então, que esse tipo de pesquisa busca uma precisão dos resultados, a fim de evitar equívocos na análise e interpretação dos dados, gerando maior segurança em relação às inferências obtidas. Sua aplicação é frequente em estudos descritivos, os quais procuram relações entre variáveis, buscando descobrir características de um fenômeno [...]. Nos estudos quantitativos, o pesquisador desenvolve seu trabalho partindo de um plano muito bem estruturado e preestabelecido, formulando hipóteses a respeito do que pretende estudar, com variáveis claramente definidas. Partindo das hipóteses é possível deduzir uma lista de consequências, cuja coleta de dados permitirá ou não a sua verificação, implicando na aceitação ou não das hipóteses. (PASCHOARELLI, MEDOLA & BONFIM, 2015, p. 67-68).

Em relação à pesquisa qualitativa, Paschoarelli, Medola e Bonfim (2005) asseveram que:

A pesquisa qualitativa se diferencia da quantitativa de acordo com a forma de abordagem de uma realidade e da maneira pela qual os dados são coletados, tratados e analisados. O método qualitativo não aplica instrumentos estatísticos para análise de um problema, uma vez que seu objetivo não é medir nem numerar os eventos estudados [...]. Esse tipo de pesquisa busca a obtenção de dados descritivos de pessoas, lugares e processos interativos que acontece através do contato direto do pesquisador com aquilo que está sendo estudado, sendo que a compreensão dos fenômenos se dá segundo a perspectiva dos sujeitos participantes [...]. Dessa forma é possível entender que muitos dos aspectos envolvidos em uma pesquisa qualitativa não são controláveis, mas difíceis de serem interpretados, generalizados e reproduzidos, uma vez que os sujeitos participantes irão agir segundo seus valores, sentimentos, experiências, cultura e outros (...). (PASCHOARELLI, MEDOLA & BONFIM, 2015, p. 68).

Para os autores, a despeito das particularidades dos dois métodos, aparentemente antagônicas e inconciliáveis, eles não se excluem, o que gerou o surgimento dos métodos mistos, ou seja, métodos quali-quantitativos. De acordo com Creswell (2010 apud Paschoarelli, Medola e Bonfim, 2015), esses métodos mistos conseguem reunir os pontos fortes das duas abordagens e favorecer a compreensão do problema da pesquisa.

A utilização dos modelos em conjunto procura adotar vários métodos para análise do objeto de estudo, através da comparação dos dados obtidos por meio das abordagens quantitativas e qualitativas. Essa combinação pode apresentar-se de forma alternada ou simultânea a fim de responder a questão de pesquisa. Dessa forma, as abordagens quantitativas e qualitativas utilizadas em uma mesma pesquisa são adequadas para que a subjetividade seja minimizada e, ao mesmo tempo, aproximam o pesquisador do objeto estudado, proporcionando maior credibilidade aos dados. (PASCHOARELLI, MEDOLA & BONFIM, 2015, p. 70).

Paschoarelli, Medola e Bonfim (2015) apresentam uma contribuição de Creswell (2010), a qual será muito útil e decisiva para a escolha do método quali-quantitativo como a abordagem desta pesquisa. Essa contribuição reside na apresentação de três categorias de estratégias para o desenvolvimento da pesquisa quali-quantitativa:

(i) métodos mistos sequenciais - o investigador pode iniciar por uma abordagem qualitativa e seguir com uma abordagem quantitativa, ou vice-versa; (ii) métodos mistos concomitantes - o investigador coleta as duas formas de dados ao mesmo tempo e depois integra as informações na interpretação dos resultados; (iii) métodos mistos transformativos - o investigador utiliza um enfoque teórico como uma perspectiva ampla em um projeto com dados quantitativos e qualitativos, sendo que esse enfoque pode envolver uma abordagem sequencial ou concomitante. (PASCHOARELLI, MEDOLA & BONFIM, 2015, p. 70).

Dada a explanação acima, entendemos que nosso estudo se caracteriza, de fato, como uma pesquisa quali-quantitativa, enquadrando-se na primeira categoria (método misto sequencial). Neste caso, iniciamos com o método quantitativo para analisar e tabular dados objetivos obtidos por meio da atividade inicial (Teste de conhecimento empírico sobre os gêneros verbo-visuais, Apêndice B), de forma que pudemos desenhar um quadro panorâmico da situação inicial, prévia à nossa intervenção. Em seguida, com a situação inicial mapeada, aplicamos, por meio da sequência didática, as atividades interventivas, que, por se tratar de uma pesquisa-ação, geraram análises qualitativas em relação aos dados obtidos na interação com os sujeitos da pesquisa.

3.2.3 A Proposta de Intervenção

a) Contextualização:

É notório o fato de que, nos dias atuais, crianças, jovens e adolescentes transitam sem maiores dificuldades e sem ajuda ou tutoria de leitores e escritores mais experientes, a despeito das particularidades do universo comunicativo das redes sociais, por textos que circulam neste meio, ou ainda, são produzidos e consumidos nestes espaços.

Nota-se, por exemplo, a facilidade destes jovens de perceberem ideias pressupostas, fazerem inferências, perceberem ou produzirem ironias e infinitas outras relações de sentido presentes em textos que circulam no universo desses

sujeitos. Entretanto, quando esses jovens são interpelados pela agência escolar, por meio de práticas convencionais de produção, leitura e interpretação textuais, muitas vezes apresentam resultados que parecem ocultar essas qualidades, contrariamente ao que se vê demonstrado tão naturalmente no *ciberespaço*. Essa pretensa inapetência, a nosso ver, vem sendo reforçada, estigmatizada e até vulgarizada em diversas esferas sociais, inclusive na grande mídia, a partir dos resultados que vemos nas avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e afins.

O resultado disso tem sido a conclusão simplista e fatalista de que tais alunos apresentam, nos dizeres dessas avaliações, “baixo índice de proficiência” ou, em outras palavras, baixo letramento. Esta realidade leva, inevitavelmente, à indagação quanto à incongruência dos dois quadros apresentados.

Sendo assim, uma das pretensões deste estudo, desde sua concepção inicial, foi de investigar se essas conclusões ou crenças se mostrariam verossímeis quando se aplicasse uma proposta de trabalho com gêneros textuais mais corriqueiros na vida dos alunos, porém que exigissem ou acionassem mecanismos ou habilidades linguísticas e extralinguísticas equivalentes às de textos pertencentes a gêneros mais convencionais.

Em outras palavras, aplicando uma pesquisa-ação, por meio de uma sequência didática, alinhada epistemologicamente às teorias que aqui dissecamos, queríamos constatar se essa pretensa inapetência ou falta de acuidade iria condizer com os resultados dessa pesquisa. Com os resultados em mãos, nossa pretensão era problematizar o trabalho docente de língua portuguesa no ensino fundamental com relação à leitura e produção de textos, bem como discutir ferramentas de avaliação e aferição de proficiência linguística de estudantes das redes públicas de ensino.

b) Delimitação do Tema e Problema da Pesquisa:

Partindo das premissas e indagações apontadas na alínea anterior, escolhemos trabalhar com gêneros textuais do tipo verbo-visual pela contemporaneidade da linguagem e dos aspectos sociais, linguísticos e discursivos disso resultantes, dentre outros. Propusemo-nos a questionar o estigma da (falta) de proficiência e, ainda, tomamos a liberdade de tecer, como uma das hipóteses para que essa percepção se venda como veredicto, a escolha, ou melhor, a determinação

da escola e das avaliações de primar por gêneros mais tradicionais em detrimento de gêneros, do ponto de vista dêitico, mais próximos da agência de letramento do aluno.

Neste sentido, pareceu-nos razoável eleger, dentro do grupo dos verbo-visuais (digitais e multimodais), um gênero que estivesse mais próximo da agência de letramento dos alunos da faixa etária da pesquisa (o *ciberespaço* ou universo da comunicação digital). Assim, o *meme*, a nosso ver, surgiu como o gênero que reunia essas características desejáveis, motivo pelo qual foi escolhido para ser objeto de trabalho desta pesquisa. Ainda assim, pareceu-nos interessante fazer comparações e contrastações, sempre que necessário, com propriedades de gêneros deste grupo academicamente mais tradicionais (charge e cartum).

Baseados nos autores reportados neste trabalho, formulamos algumas indagações iniciais, previamente à pesquisa, para tentar problematizar aspectos do trabalho que posteriormente nos levassem a algumas questões norteadoras, partindo do pretenso baixo rendimento mensurado nas avaliações de larga escala no tocante a habilidades de leitura e interpretação comuns aos textos de humor gráfico, dentre as quais destacamos duas.

A primeira dessas indagações dizia respeito ao formato dessas avaliações que, no nosso entender, verticalizam o entendimento dos textos, ou seja, buscam obter uniformidade de entendimento nas respostas, privilegiando, assim, habilidades, treinamentos e condicionamentos típicos do letramento acadêmico escolar em detrimento de habilidades adquiridas em outras agências, como a do *ciberespaço*, por exemplo, as que são demandadas ou acionadas em ambientes menos formais, como as redes sociais.

A segunda indagação ou questionamento que fizemos, antes de iniciarmos a prática da pesquisa, foi quanto ao fato de que se os próprios trabalhados nas avaliações de larga escala condiziam com o universo de interesse desses estudantes, isto implica dizer, dentre outros aspectos, que os gêneros utilizados por essas avaliações (normalmente como pretexto para as perguntas verticalizadoras que levam para respostas uniformes) não pertencem ou não significam no universo ou nas agências sociais de letramento desses sujeitos-alunos. Logo, dentro dessa perspectiva, as habilidades linguístico-discursivas que seriam necessárias para o trabalho com aquele texto não são motivadas ou acionadas pelo texto proposto ou pela forma como se trabalha com ele.

Sendo o primeiro questionamento um case para ser estudado numa abordagem eminentemente pedagógica, nossa atenção se voltou para o segundo, de onde partiram, então, as questões norteadoras do nosso trabalho. Assim, nossa pesquisa-ação, com alunos do 8º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Profª. Dulcenides dos Santos Dias, pertencente à rede pública municipal de educação de Manaus, visou a responder ou, pelo menos, suscitar discussões, sobre as seguintes questões norteadoras:

(1) Podem-se obter evidências de que os alunos já possuem habilidades de leitura, interpretação e produção de textos, adquiridas fora do ambiente escolar, porém evocadas em situações da prática escolar como aulas e avaliações?

(2) É possível obter indícios verificáveis de que a estratégia de escolha de gêneros mais próximos da *agência primária de letramento*¹⁴ do aluno tem relação com a demonstração, no ambiente escolar, dessas habilidades linguístico-discursivas adquiridas fora da escola?

(3) Os gêneros que a escola e as avaliações em larga escala trabalham, na verdade, favorecem ou “apagam” habilidades que os alunos já têm internalizadas?

(4) Que fatores (sociais, ideológicos, políticos, etc.) podem estar motivando a escolha do trabalho escolar com determinado gênero em detrimento de outro? Que implicações (pedagógicas, linguísticas, etc.) podem resultar disso?

c) Justificativa da Proposta de Intervenção

A escolha do tema e o estabelecimento de sua delimitação se deram basicamente por três motivos.

Em primeiro lugar, o estudo se justificou, no campo da pesquisa científica na educação, por se tratar de uma pesquisa-ação que utiliza uma metodologia de didática das línguas (ISD), realizada por meio de uma sequência didática, que buscou aplicar, no espaço da educação pública, um aporte teórico moderno, que é o caso dos Letramentos Sociais propostos por Street (2014), dos Multiletramentos, na perspectiva de Rojo e Almeida (2012), e do Letramento Digital, proposto por alguns teóricos como Brait (2013), Finger-Kratochvil (2009) e Souza (2007), dentre outros autores que coadjuvaram teoricamente esta pesquisa.

¹⁴ Por *agência primária de letramento*, entenda-se o *locus* em que o indivíduo pratica suas atividades de interação linguísticas diárias, sem a interferência ou intervenção do Estado ou de sujeitos externos a esse ambiente (terceiros).

Em segundo lugar, considerando o prisma pedagógico, o estudo foi compreendido como busca de alternativas para minimizar ou, ao menos, contribuir para a compreensão dos propalados “baixos índices de proficiência” em leitura e interpretação textual, referentes a estudantes das séries finais do ensino fundamental, mensurados pelas avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e similares locais. Estes índices tendem a ser interpretados, geralmente, como comprovações incontestáveis do baixo índice de letramento e alfabetização dos estudantes, gerando estigmas e cristalizando preconceitos que se popularizam em diversos espaços sociais. Acreditamos que a nossa pesquisa possa contestar ou, ao menos, relativizar essa crença, sinalizando para a necessidade da mudança de foco e de métodos inerentes a essas avaliações.

Finalmente, julgamos importante justificar a escolha dos gêneros textuais com que trabalhou esta pesquisa. Como já foi explanado em diversos momentos deste trabalho, buscamos entender questões referentes à escolha de gêneros de uma agência de letramento em detrimento de outros e os impactos pedagógicos e linguísticos que isso pode gerar. Ou seja, nosso interesse investigativo não se centrava em um gênero específico *per se*, mas, identificando sua agência de letramento de origem ou aquela(s) em que mais circula, era verificar de que modo o trabalho pedagógico centrado em um gênero da agência social do aluno impacta no seu desempenho linguístico escolar.

Assim, apesar de não termos, de início, predileção por nenhum gênero em específico,urgia a necessidade dessa escolha para podermos instrumentalizar a pesquisa. Nesse sentido, nossas reflexões nos levaram ao entendimento de que os gêneros de humor gráfico poderiam nos auxiliar na busca dessas respostas dadas as suas características sócio-linguísticas, pois são, normalmente, textos com apelo e penetração popular, versam sobre temas do cotidiano, são de fácil circulação em diversos espaços de comunicação e podem ser encontrados ou acessados a partir de vários suportes, o que, segundo nosso entendimento, facilitaria a instrumentalização do trabalho.

Além disso, esses textos são comumente usados como suporte de questões de avaliações tanto na escola quanto nas de larga escala, o que, no nosso entendimento, poderiam oportunizar a composição um *corpus* rico para a análise de aspectos importantes que compõem a dita “proficiência” de leitura, objeto deste estudo, como a inferência, a formulação e a compreensão de ironias e outros efeitos

de sentido, o uso de intertextualidade, a habilidade de trabalho com a multimodalidade, a formulação e percepção de críticas sociais e políticas, dentre outras propriedades e habilidades desejáveis para a leitura e interpretação de textos desta natureza.

Nossa escolha específica pelo gênero *meme*, como já explicamos em outros momentos deste trabalho, deu-se em função das questões norteadoras desta pesquisa, colocadas na alínea “b” desta subseção, ou seja, dado o desenho operacional de nossa pesquisa, carecíamos, dentro do grupo verbo-visual, de um gênero que estivesse mais próximo da agência de letramento dos alunos da faixa etária da pesquisa. Dessa maneira, o *meme* se nos apresentou como o gênero que reunia essas características desejáveis e, por isso, foi escolhido para ser objeto de trabalho desta pesquisa. Como já mencionamos, pelos objetivos da pesquisa, pareceu-nos razoável fazer comparações e contrastes, sempre que necessário, com propriedades de gêneros deste grupo academicamente mais tradicionais (charge e cartum).

d) Objetivos da Pesquisa e sua relação com os procedimentos metodológicos adotados no trabalho:

- Objetivo geral:

Aplicar uma pesquisa-ação de letramento, materializada por meio de uma sequência didática, visando a observação de aspectos de produção, leitura e interpretação textual em ambiente escolar, a partir do gênero verbo-visual *meme*.

- Objetivos específicos:

(1) Aplicar uma sequência didática, nos moldes propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que permita a observação de evidências quanto a habilidades de leitura, interpretação e produção de textos dos alunos, sujeitos da pesquisa;

(2) Realizar análises linguístico-discursivas quanto à relação (ou não) das habilidades demonstradas nos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa com a agência de letramento em que foram adquiridas e suas implicações práticas e teóricas;

(3) Sistematizar resultados, a partir da análise de dados quali-quantitativos, que possam contribuir para a discussão e problematização do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no sistema público de ensino, nas séries finais do ensino fundamental.

3.3 Ferramentas metodológicas utilizadas na pesquisa

Para atingir os objetivos e instrumentalizar as categorias de análise desta pesquisa, utilizamos duas matrizes ou blocos de ferramentas: o primeiro e principal é o sequenciamento didático proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); e o segundo foi uma matriz de análise engendrada por nós, a partir de alguns autores utilizados durante o referencial teórico, na subseção 2.3 deste trabalho.

3.3.1 Ferramentas de sequenciamento didático proposto pelo ISD utilizadas na pesquisa

Como antecipamos, utilizamos a lógica de constituição e sequenciamento didático das ferramentas propostas pela ISD, a saber: a) modelo didático; b) quadro descritivo das capacidades de linguagem referentes ao gênero escolhido; c) lista de constatações e; d) a sequência didática.

a) Modelo Didático:

Os pensadores do grupo de Genebra defendem a construção do que eles chamam de *modelo didático*, que se caracteriza como um objeto descritivo e operacional que possibilita trabalhar as dimensões ensináveis de dado gênero, representando, segundo Machado e Cristóvão (2010, p. 556), “a construção prévia de um ‘modelo didático de gênero’, que pudesse guiar a elaboração das atividades das SDs”.

Em relação ao modelo didático, Gonçalves e Ferraz (2014), apoiando-se em Rojo (2001) e em Dolz e Schneuwly (2004), defendem que o modelo didático é um componente fundamental no processo de transposição didática do ensino de gêneros textuais, pois possibilita a seleção das características mais estáveis e ensináveis do gênero a ser didatizado e trabalhado posteriormente, além de

instrumentalizar o mapeamento dos elementos que constituem as capacidades de linguagem inerentes ao gênero. Para os autores, o modelo didático integra a engenharia didática para o ensino de gênero, funcionando como ponto de partida e de chegada para o que se pretende ensinar e aprender.

Na sequência, Gonçalves e Ferraz (Idem) explicitam a concepção de modelo didático de gênero presente em De Pietro & Schneuwly (2003)¹⁵ composto por cinco elementos; (i) definição geral do gênero; (ii) parâmetros do contexto de comunicação; (iii) conteúdos específicos (do gênero); (iv) estrutura textual global; e (v) operações languageiras e suas marcas linguísticas. A nosso ver, esses cinco elementos seguem a ordem das capacidades de linguagem assumidas pelo ISD: os dois primeiros elementos se referem à capacidade de ação, o terceiro e o quarto dizem respeito à capacidade discursiva e, finalmente o quinto corresponde à capacidade linguístico-discursiva.

De posse dessa concepção, Gonçalves e Ferraz (2014) propõem o seguinte modelo didático, exemplificado pelo gênero artigo de opinião, aqui apresentado de forma sintética para fins de ilustração do quadro completo explicitado pelos autores na obra em referência.

Quadro 2 - Síntese do modelo didático do gênero de artigo de opinião apresentado por GONÇALVES & FERRAZ (2014)

Capacidade de Linguagem	Artigo de Opinião
Capacidade de ação	- Gênero escrito da esfera jornalística que trata de temas atuais, do cotidiano, variados, polêmicos; - Escrito por cidadão “comum”, mas com opinião formada sobre o tema (articulista – função social), que o assina responsabilizando-se pelo dito.
Capacidade discursiva	- Segue uma estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão; - Pertence ao mundo do expor (com interatividade implícita).
Capacidade linguístico-discursiva	- Realizam-se retomadas anafóricas por pronomes, outros nomes, hiperônimos, hipônimos, sinônimos, elipses, repetições; - verbos no presente do indicativo – devido à atualidade do tema e a argumentação.

Fonte: Própria, adaptado de GONÇALVES & FERRAZ (2014, p. 213-214).

¹⁵ DE PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. In: **Théories-Didactique de la lecture-Écriture**. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille, 2003.

Como trabalharemos com o gênero *meme*, encontramos em El Kadri *et al.* (2017), um quadro do modelo didático, similar ao de Gonçalves e Ferraz (Idem), mas específico para este gênero. A nosso ver, esse quadro dá conta das capacidades que nós também concebemos como pertinentes para o trabalho com o *meme*. Por conta de estarmos trabalhando o gênero na escola enquanto os autores o fazem em sentido mais amplo, no universo das redes sociais, propomos apenas algumas adaptações de modo a considerar o espaço escolar e suas implicações, conforme quadro abaixo.

Quadro 3 - Modelo didático proposto na pesquisa para o gênero *meme*
(continua)

Capacidade de Linguagem/ Contexto	Elementos ensináveis do gênero <i>meme</i>
<p>Capacidade de ação (contexto físico de produção/ contexto sociossubjetivo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gênero verbo-visual do cotidiano produzido e lido por cidadãos comuns, em ambientes virtuais, na esfera privada e na escolar; - Propósito: efetuar sátiras, ironizar ou criticar uma situação ou pessoa; fazer piada de algo ou alguém; retratar ou problematizar situações da vida doméstica, social, cultural, política, etc.; - Emissor: qualquer pessoa com interesse que use rede social/ aluno-sujeito da pesquisa; - Receptor: público usuário da rede (geração digital); professor, colegas da turma e comunidade escolar; - Lugar de produção do texto: redes sociais e escola onde a pesquisa foi realizada.
<p>Capacidade discursiva (plano global)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uso da intertextualidade normalmente por meio da característica da <i>fecundidade memética</i>¹⁶: modifica o contexto original da imagem ou da fala; - Uso de ironias, sarcasmos, críticas implícitas e explícitas, exageros e subentendidos; - Ancoragem em fatos da atualidade, relacionados com aspectos políticos, culturais, cotidianos; - Utilização de sequências frasais narrativas com conotação temporal “como me sinto quando”, “quando” e “eis que”; - Uso associado de legenda e imagem (verbo-visualidade); - Uso de gírias, abreviações e expressões do internetês, linguagem informal, com marcas de oralidade.

¹⁶ *Fecundidade* diz respeito à capacidade que o *meme* tem de gerar cópias ou novas versões.

Quadro 3 - Modelo didático proposto na pesquisa para o gênero *meme*
(continuação/conclusão)

Capacidade de Linguagem/ Contexto	Elementos ensináveis do gênero <i>meme</i>
<p>Capacidade linguístico-discursiva (mecanismos de textualização e enunciativos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagem objetiva, com predominância de texto curto, geralmente em caixa alta, do estilo legenda de imagem ou subtítulo; - Uso predominante de verbos do presente (simples) do indicativo; - Coesão feita pelo uso de frases curtas, justapostas, raramente com conjunções ou conectivos para interligar as frases. A organização se dá normalmente pelo uso de duas orações coordenadas assindéticas, com uma lógica coesiva implícita;
<p>Capacidade linguístico-discursiva (mecanismos de textualização e enunciativos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presença de vozes no discurso: voz do autor (que se retrata em 3ª pessoa) e vozes sociais (algumas situações retratadas não são individuais e sim coletivas: vida de aluno, vida de filho, etc.); - Modalização subentendida do tipo afetiva ou apreciativa. Embora raramente se use um termo adverbial ou adjetivo explícito, fica implícito entre as duas orações que compõem o meme que se faz uma modalização afetiva (caberiam modalizadores entre as orações); - Uso de vocabulário de interesse dos alunos (normalmente internetês).

Fonte: Própria, adaptado de EL KADRI *et al.* (2017, p. 80-81).

O modelo proposto no Quadro 3 norteou tanto a confecção da sequência didática que propusemos, quanto, posteriormente, a análise dos dados resultantes das produções dos textos, ou seja, serviu como ponto de partida e de chegada para o que nós, sujeitos da pesquisa, pretendíamos ensinar e aprender, como sugere Gonçalves e Ferraz (2014).

b) Quadro descritivo das capacidades de linguagem do gênero escolhido

Seguindo o sequenciamento didático proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para didatização do gênero a ser apresentado em sala de aula, temos o *quadro descritivo das capacidades de linguagem*. Em relação a essa segunda ferramenta, baseada em Barros (2014), concebemos um quadro que descreve as ações relevantes para o desenvolvimento do modelo didático construído para potencializar o gênero a ser trabalhado.

Neste caso, tomando como parâmetro a classificação proposta por Barros (Idem, p. 163-165), entendemos que o *meme*, apesar de sua heterogeneidade característica, aproxima-se mais do eixo *expor-argumentativo*, por analogia composicional aos gêneros charge e cartum ali acomodados, sendo comum à esfera social do entretenimento e podendo ser encontrado tanto no meio digital como também no verbal-escrito/visual e até impresso.

A seguir, apresentamos o quadro de capacidades concebido para o trabalho com os sujeitos da pesquisa a partir do gênero *meme*.

Quadro 4 - Quadro descritivo das capacidades de linguagem do gênero *meme*

Discurso	Esfera	Linguagem	Capacidades de Linguagem		
			De ação	Discursivas	Linguístico-Discursivas
Expor-argumentativo	Entretenimento	Digital (internet/apps) Verbal-escrita/visual Impressa (jornais/revistas)	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar situações do cotidiano; - Entender e efetuar: sátiras, ironias, críticas e piadas; - Retratar ou problematizar situações da vida doméstica, social, cultural, política, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sequências frasais narrativas com conotação temporal; - Presença de ironias, sarcasmo, implícitos, subentendidos e exageros; - Uso associado de legenda e imagem (verbo-visualidade); - Uso de gírias, abreviações e expressões da oralidade e do internetês; 	<ul style="list-style-type: none"> - Frases curtas e solitárias ou justapostas; - Orações coordenadas assindéticas ou sindéticas temporais; - Verbos no presente do indicativo; - Linguagem objetiva.

Fonte: Própria, adaptado de BARROS (2014).

c) Lista de constatações utilizadas para leitura e análise dos textos

Em seguida, conforme o fluxo proposto pelo ISD, criamos uma lista de constatações, conforme modelo apresentado por Gonçalves e Ferraz (2014), para quem esta ferramenta aponta as principais deficiências que, por sua vez, orientam a construção e delineamento pedagógico dos módulos que, posteriormente,

compuseram a sequência. Assim, a lista de constatações configura-se como uma ferramenta metodológica que explicita os resultados das produções elaboradas pelos alunos durante a aplicação da sequência didática.

Com o uso dessa ferramenta, é possível compreender de forma mais efetiva os critérios que serão avaliados no texto do aluno. Para o professor, tal ferramenta permite que ele não se atenha a critérios subjetivos de análise, enquanto que, para o estudante, a lista de constatação permitirá construir um texto mais coerente. Nessa perspectiva, a lista contempla um processo dialógico de leitura e produção textual. A seguir, apresentamos a lista de constatações construídas por nós para este trabalho.

Quadro 5 - Lista de constatações do gênero *meme*

Itens a serem constatados
1) Seu texto usou, ao mesmo tempo, imagens (desenhos, fotos, capturas de tela, etc.) e texto (frases)?
2) Você conseguiu envolver no seu texto situações ou questões da sua vida ou do meio em que vive?
2) Você conseguiu usar ironias, construir críticas, fazer piada, etc., sobre a situação que foi o tema do seu texto?
3) Usou no seu texto uma linguagem simples, com frases curtas e adequadas para a comunicação na internet, nas redes sociais ou nos grupos de conversas virtuais?
4) Seu texto conseguiu divertir, criticar, causar reflexões, etc., ou seja, cumpriu uma função social que se espera dessa gênero?
5) Considerando outros <i>memes</i> que você já viu na <i>internet</i> , no seu celular ou em qualquer outro lugar, você acha que ele poderia circular com sucesso nesses lugares?

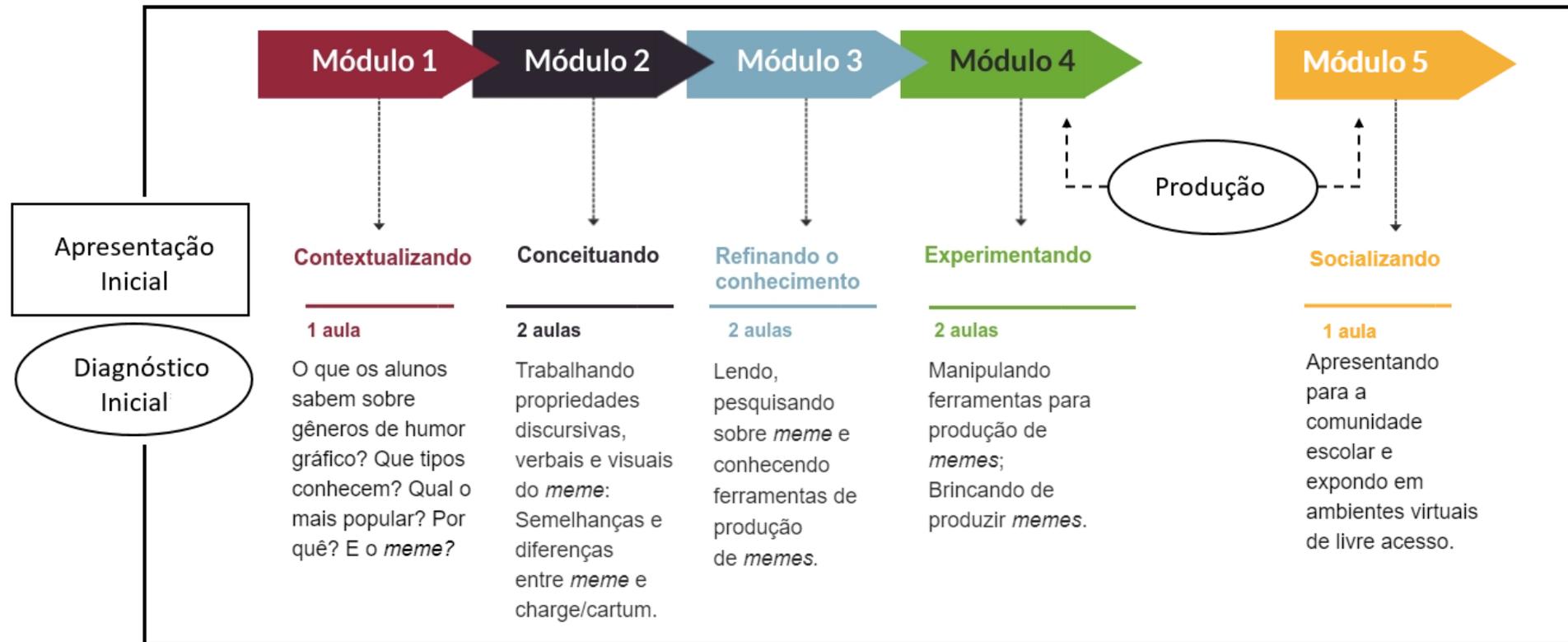
Fonte: Própria, adaptado de GONÇALVES & FERRAZ (2014).

A nosso ver, a lista de constatação acima apresentada roteiriza para o professor e alunos os caminhos ou, neste caso, os elementos estáveis do gênero em estudo, por onde o texto deveria ou poderia ter seguido. A constação efetiva, no caso da nossa pesquisa, aconteceu de forma oral, interativa e coletiva, ou seja, não utilizamos a lista como uma ficha impressa para fins de documentação e sim como uma ferramenta orientativa. Porém, ao socializarmos a lista com os alunos, entendemos que fomentamos uma reflexão interativa que favoreceu a criticidade e a capacidade de autocrítica/autoanálise por parte dos sujeitos alunos, instrumentalizando-os a reforçarem a assimilação quanto às propriedades do gênero.

d) A Sequência Didática

Gonçalves & Ferraz (2014) ponderam acerca das implicações da sequência didática nesse contexto de transposição do gênero textual para a realidade do trabalho em sala de aula, entendendo-a como ferramenta essencial no contexto da didatização do gênero. Na realidade, a sequência didática ocupa posição central dentro da perspectiva teórico-metodológica da ISD. Assim, elaboramos e posteriormente aplicamos a seguinte sequência didática, a qual será pormenorizada na Seção 4 deste trabalho.

Figura 7 - Ilustração da Sequência Didática utilizada na pesquisa



Fonte: Própria, 2019.

3.3.2 Ferramenta metodológica complementar: Matriz de análise para gêneros verbo-visuais de humor gráfico

Para analisar os dados desta pesquisa, como já mencionamos vamos utilizar o procedimento metodológico proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo, mais especificamente, o *quadro descritivo das capacidades de linguagem* (quadro 4 deste trabalho).

Entretanto, nossas leituras durante esta pesquisa, as quais foram referenciadas neste trabalho, possibilitaram com que vislumbrássemos a criação de uma matriz complementar, customizada para a análise de mecanismos de textualização específicos para os gêneros verbo-visuais voltados para o humor gráfico, com ênfase, neste caso, para o *meme*.

Assim, a partir de Costa Val (2004, 2006), Barros (2019), Fonte e Caiado (2014), Silva (2008) e, ainda, Teixeira, Souza e Venturini (2018), propomos a seguinte matriz de análise para os textos analisados neste trabalho.

Quadro 6 – Matriz de análise para textos verbo-visuais de humor gráfico

Item em Análise	Elementos do Item	Constatações/ Comentários/ Observações
Fatores de Textualidade ¹⁷	Coerência	
	Coesão	
	Situacionalidade	
	Intertextualidade	
Hierarquia entre os elementos verbais e visuais ¹⁸	Redundância Informatividade Equivalência	
<i>Status</i> entre imagem e texto ¹⁹	Subordinação Equivalência	
Elementos de ruptura ou transgressão ²⁰	Dimensão visual	
	Dimensão verbal	
Aspectos sociodiscursivos ²¹	Aspectos sócio-culturais	
	Aspectos discursivos	

Fonte: Própria, 2019.

¹⁷ Item baseado em Costa Val (2004, 2006) e Barros (2019);

¹⁸ Item baseado em Fonte e Caiado (2014);

¹⁹ Item baseado em Fonte e Caiado (2014);

²⁰ Item baseado em Silva (2008);

²¹ Item baseado em Teixeira, Souza e Venturini (2018).

4 A PRÁTICA: APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Como mostrado na Figura 7, dividimos nossa sequência didática em 5 (cinco) módulos, escolhidos para a execução da sequência com propósitos pedagógicos específicos, além de um momento inicial em que apresentamos aos alunos o projeto, a própria sequência e seus propósitos e, ainda, aplicamos uma atividade que nos serviu de diagnóstico inicial, a qual comentaremos na subseção 5.1 deste trabalho.

Vale destacar que, normalmente, no modelo da sequência didática, há um momento de produção inicial. Entretanto, não julgamos oportuno fazê-lo, tanto por motivos logísticos – a produção do *meme* na escola requer preparo físico e de equipamentos adequados – quanto pelas especificidades da nossa proposta: (i) estávamos pretensamente partindo de um gênero da agência do aluno, ao qual ele tem familiaridade empírica; (ii) tínhamos a intenção de “fotografar um momento zero” da pesquisa por meio de dados objetivos; (iii) como nossas questões norteadoras partem do questionamento sobre a pretensa falta de proficiência dos estudantes em relação à leitura e interpretação a partir das avaliações em larga escala, formulamos uma estratégia específica de verificação dessa crença.

Também já explicitamos, em momento anterior, que não foi possível a realização da atividade de socialização dos textos na escola (Módulo 5), porquanto a pandemia do coronavírus nos obrigou a excluirmos a atividade de socialização dos textos na escola, como estava originalmente previsto. Entretanto, a razão de ser da atividade foi preservada, porquanto os textos estão disponíveis em ambiente virtual aberto²², como previa a sequência.

Para cada uma das aulas, preparamos material interativo em *power point*, que facilitou a interação com os alunos, além de referencial para tratar das questões teóricas e práticas acerca dos gêneros trabalhados, em especial o *meme* (Apêndice A). Dito isto, explicitamos, na forma do quadro abaixo, no que consistiram esses módulos e as atividades que os compuseram.

²² Os *memes* estão disponíveis para acesso em: <https://br.pinterest.com/edilsondesoares/memes-professor-edilson-2020/>.

Quadro 7 – Módulos e atividades da sequência didática aplicada na pesquisa
(continua)

Módulo	Ação/Objetivo	Nº de aulas/ Datas	Atividades realizadas
Zero “Apresentando-se”	<p>Ação: Apresentação da Sequência Didática e Aplicação das atividades diagnósticas.</p> <p>Objetivo: Criar um marco “zero” como ponto de referência de onde partiria a intervenção.</p>	02 aulas ²³ (17/02/2020)	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa livre e interativa sobre o propósito da pesquisa, a ferramenta sequência didática e sobre as atividades a serem desenvolvidas até o final, bem como o período de duração da intervenção; - Aplicação da Atividade Diagnóstica – Teste de conhecimento empírico sobre os gêneros verbo-visuais (Apêndice B);
1 “Contextualizando”	<p>Ação: Apresentação dos gêneros verbo-visuais de humor gráfico e suas características linguístico-discursivas gerais;</p> <p>Objetivo: Verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto e realizar apresentação dos gêneros de humor gráfico, em especial o <i>meme</i>.</p>	01 aula (18/02/2020)	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa livre sobre o tema da aula, de modo a sondar o conhecimento que os alunos já dominam sobre o tema; - Aula interativa sobre as características dos gêneros verbo-visuais de humor gráfico; - Apresentação de textos-modelos referentes aos gêneros verbo-visuais de humor gráfico;

²³ Embora estivesse prevista apenas 1 (uma) aula, o módulo demandou 2 (duas), já que, naquela data, dispúnhamos de 2(dois) tempos de aula.

Quadro 7 – Módulos e atividades da sequência didática aplicada na pesquisa
(continuação)

Módulo	Ação/Objetivo	Nº de aulas/ Datas	Atividades realizadas
<p>2</p> <p>“Conceituando”</p>	<p>Ação: Exploração teórica das características do gênero <i>meme</i>.</p> <p>Objetivo: Apresentar as propriedades linguísticas, visuais e sociodiscursivas que compõem o <i>meme</i>, trabalhando suas similitudes e diferenças em relação a outros gêneros de humor gráfico como a charge e o cartum.</p>	<p>02 aulas (19/02/2020)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aula interativa sobre as características linguísticas, visuais e sociodiscursivas que compõem o <i>meme</i>; - Apresentação e exploração (análises) de textos-modelos (exemplos) no formato de <i>meme</i>, enfatizando a diversidade deste gênero.
<p>3</p> <p>“Refinando o conhecimento”</p>	<p>Ação: Exploração de características grafo-visuais do <i>meme</i> e apresentação de ferramentas tecnológicas para a produção do gênero.</p> <p>Objetivo: Aprofundar os conhecimentos em relação ao <i>meme</i> por meio de pesquisas orientadas e facilitar o acesso às ferramentas digitais para a produção de <i>memes</i>.</p>	<p>01 aula (20/02/2020)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aula interativa para aprofundamento das características do gênero <i>meme</i>; - Apresentação de ferramentas (aplicativos e páginas <i>on-line</i>) para criação de <i>memes</i>; - Breve recapitulação dos aspectos abordados em outras aulas.

Quadro 7 – Módulos e atividades da sequência didática aplicada na pesquisa (conclusão)

Módulo	Ação/Objetivo	Nº de aulas/ Datas	Atividades realizadas
4 “ <i>Experimentando</i> ”	Ação: Produção experimental de <i>memes</i> e socialização dos textos produzidos. Objetivo: Proporcionar a experiência de produção de <i>memes</i> em ambiente escolar.	01 aula (27/02/2020)	- Manipulação das ferramentas para produção de <i>memes</i> apresentadas na aula anterior (aplicativos e páginas <i>on-line</i>); - Produção experimental de <i>memes</i> ; - Interação e socialização, entre os colegas da turma, dos <i>memes</i> produzidos.
s./n “ <i>Produzindo</i> ”	Ação: Produção (final) dos <i>memes</i> . Objetivo: Executar a ação de produção (final) dos <i>memes</i> , como atividade finalística da intervenção.	01 aula (28/02/2020)	- Produção final dos textos.
5 “ <i>Socializando</i> ”	Ação: Apresentação para a comunidade escolar dos <i>memes</i> produzidos e disponibilização dos textos em ambiente virtual aberto Objetivo: Divulgar e socializar os textos produzidos	A partir de 28/02/2020	Observação: A atividade de exposição na escola não ocorreu devido à interrupção do calendário por conta da pandemia do coronavírus, entretanto os textos estão disponíveis para acesso livre na rede <i>Pinterest</i> ²⁴ .

Fonte: Própria, 2019.

²⁴ Os *memes* estão disponíveis para acesso em: <https://br.pinterest.com/edilsondesoares/memes-professor-edilson-2020/>.

5 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Ratificando afirmações anteriores, aplicamos uma atividade com propósitos diagnósticos que, a nosso ver, cumpre por analogia a atividade de “produção inicial”, como propõe usualmente o modelo de sequência didática. A seguir, faremos considerações a partir dos resultados observados decorrentes da atividade supracitada.

5.1 Resultados Preliminares

Como explicitamos anteriormente neste trabalho, estabelecemos uma ação no início da intervenção, cujo objetivo era estabelecer uma diagnose da situação inicial dos sujeitos da pesquisa em relação à proficiência em leitura e interpretação tendo como aporte os gêneros verbo-visuais. Assim, como descrevemos na Seção 4, aplicamos uma atividade com esta finalidade: o teste de conhecimento empírico sobre os gêneros verbo-visuais (Apêndice B).

Vale lembrar, como justificamos na subseção 3.1.1, que, pelos critérios de inclusão e exclusão adotados, 10 sujeitos (alunos) compuseram nosso universo de observação, ou seja, muito embora outros alunos tenham participado da atividade diagnóstica, não entram na análise dos dados a seguir apresentados, porquanto não cumpriram os demais critérios e, por isso, não poderiam ser tomados ao final da sequência para efeito de verificação quanto aos efeitos da intervenção. A seguir, demonstramos os resultados dessas atividades.

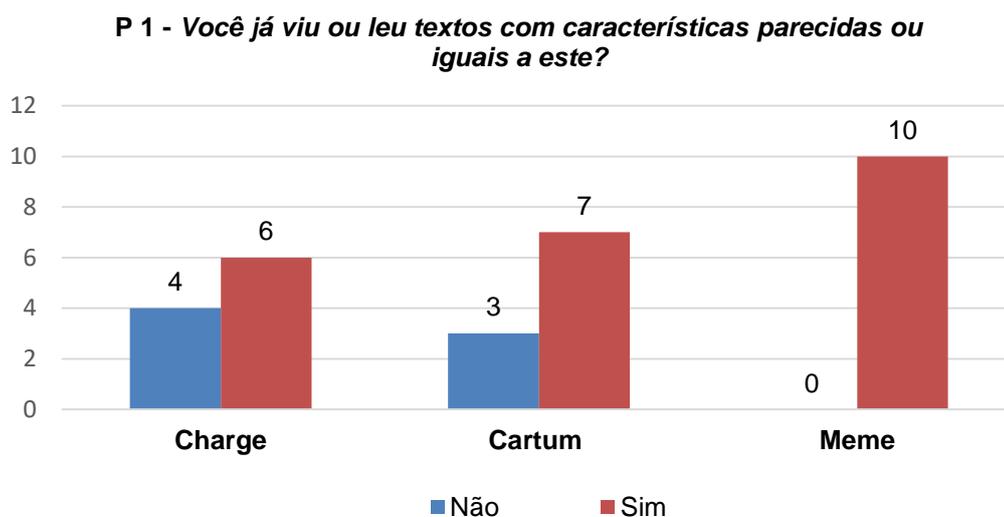
5.1.1 Resultados da Atividade Diagnóstica - Teste de conhecimento empírico sobre os gêneros verbo-visuais

A atividade diagnóstica consistiu na aplicação de um questionário misto (Apêndice B) contendo 5 (cinco) perguntas, 4 (quatro) das quais de caráter objetivo (múltipla escolha) e 1 (uma) subjetiva. As questões objetivavam verificar e mensurar o grau de conhecimento e familiaridade dos sujeitos em relação aos gêneros verbo-visuais de humor gráfico (charge, cartum e *meme*), não identificados propositadamente para evitar induções de respostas.

Neste caso, as mesmas cinco perguntas foram feitas tomando como elemento motivador os três textos distintos. Assim, pretendíamos ver se havia variabilidade ou não das respostas a depender do gênero motivador, se havia mais familiaridade em relação a um ou outro, se um ou outro circulava mais perto do cotidiano ou não, se eles já tinham experiência de produzir um ou outro. Desse modo, entendíamos que as respostas poderiam nos dar importantes subsídios para, exatamente, traçar o “marco zero” da intervenção, isto é, o ponto de partida para a pesquisa-ação.

Em relação à primeira pergunta, nosso objetivo era verificar espontaneamente se os alunos, ao visualizarem a forma grafo-visual do texto, conseguiriam acionar na memória momentos prévios de interação com aquele gênero, por mais que não soubessem classificá-lo. Assim, obtivemos o seguinte resultado.

Gráfico 1 - Resultado, em números, das respostas da turma à primeira pergunta da atividade diagnóstica



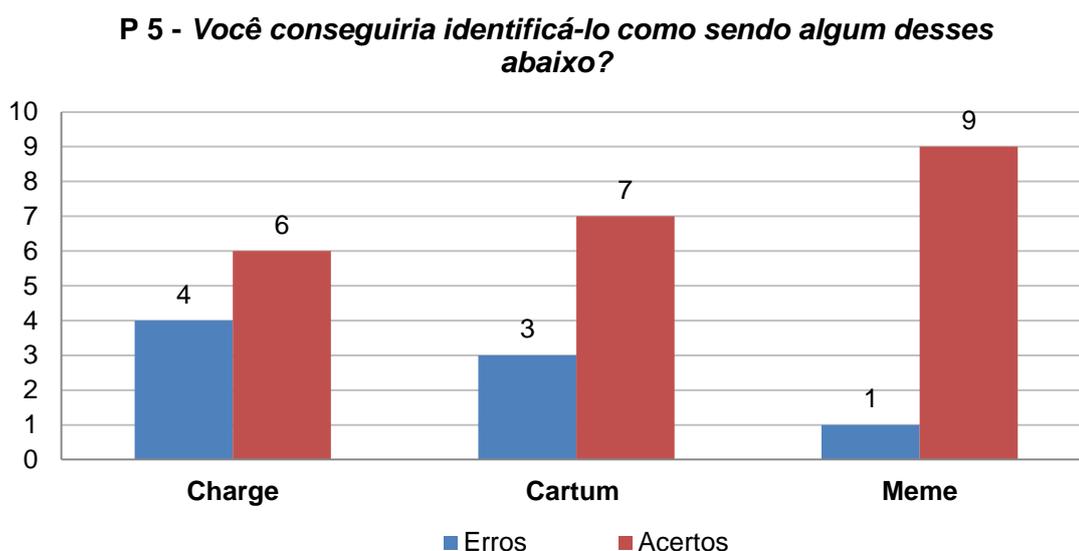
Fonte: Própria, 2019.

O Gráfico 1 demonstra que todos os alunos que participaram da atividade, mesmo sem pré-identificação do gênero, disseram já ter visto ou lido textos parecidos com o *meme*, enquanto 7 deles se identificaram com a charge e 6 com o cartum. Isto indica, na nossa leitura, que o *meme* é um gênero mais visualizado ou lembrado que seus congêneres para os sujeitos da pesquisa.

Entretanto, julgamos interessante, comparar os resultados dessa primeira pergunta com os obtidos a partir da questão 5, que demandava que, apenas ao final do questionário, o aluno classificasse o gênero em observação, mas, dessa vez, por

meio de opções sugeridas, a saber: *meme*, história em quadrinhos, charge e cartum, restando ainda a opção de o aluno se abster da classificação. É bom ressaltar que nossa questão de colocar essas opções só ao final do questionário era didática na intenção de não induzir inicialmente a identificação do gênero.

Gráfico 2 - Resultado, em números, das respostas da turma à quinta pergunta da atividade diagnóstica

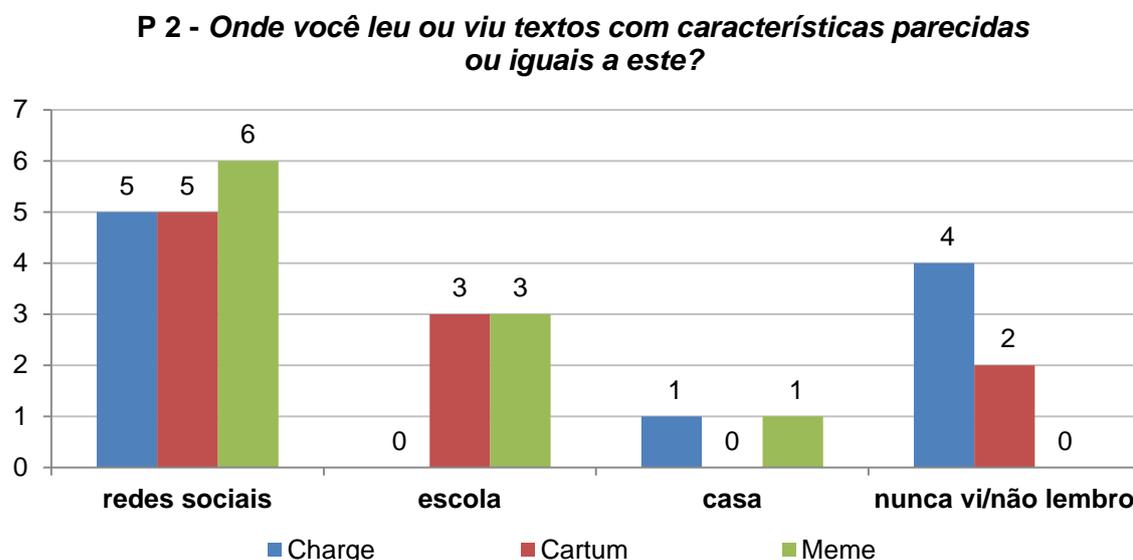


Fonte: Própria, 2019.

Neste novo cenário, percebemos que 9 alunos reconheceram que o texto em contato era o *meme*, enquanto apenas 7 e 6 jovens reconheceram o cartum e a charge, respectivamente. Em suma, vemos que os dados da primeira e da quinta pergunta são compatíveis, com muito pouca variação, o que, na nossa análise, corrobora nossas premissas de que o *meme* é mais popular que seus congêneres, portanto, colocando as bases teóricas deste estudo vistas em Street (2014) e Silva e Araújo (2012), caracterizando-se como um gênero da agência de letramento dos alunos.

A pergunta nº 2 do questionário tinha o propósito de sondar acerca do local social onde o contato com os gêneros verbo-visuais ocorre mais constantemente, o que nos ajudaria também a fazer uma correlação entre o gênero e a agência de letramento ou, na perspectiva de Val (2004, 2006) e Barros (2019), aspectos da situacionalidade de cada gênero.

Gráfico 3 - Resultado, em números, das respostas da turma à segunda pergunta da atividade diagnóstica

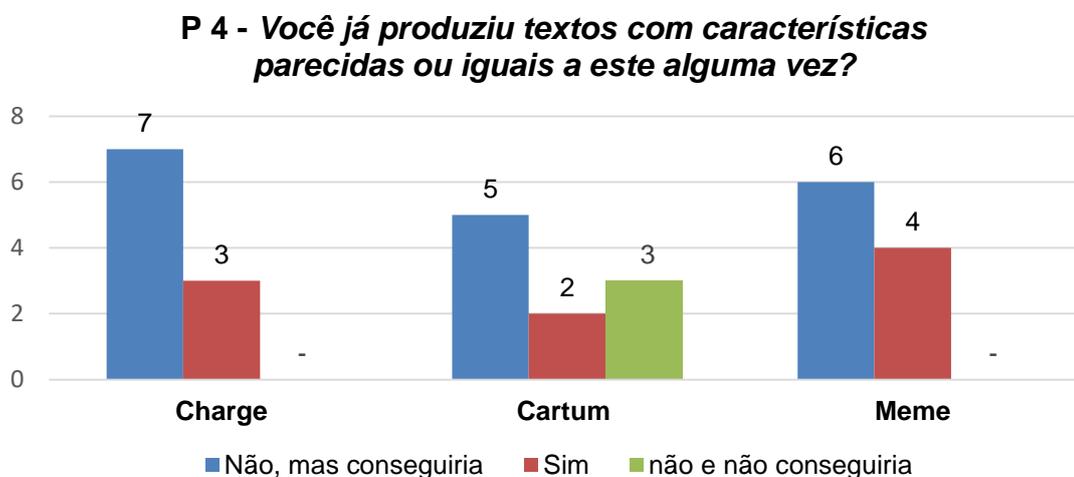


Fonte: Própria, 2019.

Vemos, no Gráfico 3, que as redes sociais têm primazia em relação aos outros espaços no que tange ao local onde os estudantes têm contato com os gêneros verbo-visuais, seguidas pela escola, o que demonstra que esses gêneros circulam no meio social convencional dos estudantes, mas também são vistos nas escolas, possivelmente nos livros didáticos e nas avaliações. Analisando o resultado das respostas por outro viés, o do tipo de gênero, que, a julgar pela categoria “*não vi ou não lembro*”, o *meme* é um gênero conhecido do universo textual dos alunos, pois nenhum deles relatou não tê-lo visto nos seus espaços de interação textual.

A terceira pergunta, a única subjetiva, solicitava dos alunos que manifestassem ou apontassem, conforme seu entendimento livre, três características de cada texto lido. Pretendíamos, com isso, verificar as características (gráficas, linguísticas, discursivas, etc.) das quais os alunos têm previamente domínio em relação aos gêneros de humor gráfico ou, ao menos, suas impressões sobre esse tipo de texto. As respostas nos mostraram o seguinte cenário.

Gráfico 4 - Resultado, em números, das respostas da turma à quinta pergunta da atividade diagnóstica



Fonte: Própria, 2019.

Vemos, neste cenário, que, de forma majoritária, apesar de os alunos terem familiaridade com os gêneros verbo-visuais, demonstraram pouco ou nenhum costume de produzir textos desse tipo, o que revelou um desafio importante para o trabalho posterior de intervenção. Sabemos que os textos dessa natureza exigem habilidades com a arte gráfica do desenho (neste caso, a charge e o cartum) e disponibilidade de ferramentas para sua produção, o que ajuda explicar o quadro visto no gráfico 4.

Falando especificamente de cada gênero, vemos que, pelo menos nessa manifestação espontânea e sem interferência, o *meme* e a charge são aqueles com que os alunos mais tiveram experiência de produção ou, mesmo quando não têm, entendem ser aqueles mais acessíveis para a produção.

Por fim, é preciso registrar que entendemos que se, obviamente, cruzássemos todos os dados em suas variáveis possíveis a partir das 5 perguntas da atividade diagnóstica, teríamos uma série de cenários e gráficos. Entretanto, pontuamos aqui o que julgamos impactante para o objetivo da nossa pesquisa. Entendemos que os resultados nos mostraram cenários que nos deram oportunidades de ação e direcionamento para o percurso da pesquisa-ação, sobretudo da aplicação dos módulos seguintes da sequência didática, ao passo que, de forma geral, reforçaram nossas ponderações no campo teórico que embasou este estudo.

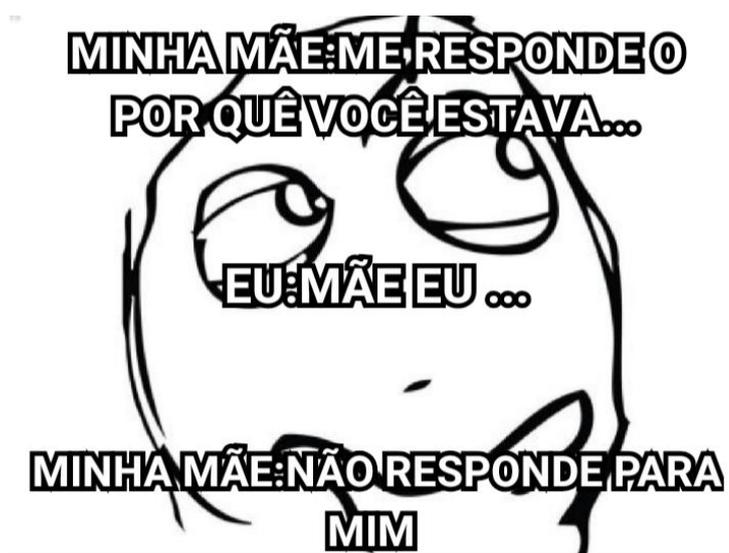
5.2 Resultado Final: Análise de dados

Conforme antecipamos na subseção 3.3 deste trabalho, analisaríamos os resultados (textos mêmicos) produzidos pelos 10 (dez) alunos que se mostraram elegíveis para esta fase por meio de duas ferramentas didáticas: (i) o Quadro descritivo das capacidades de linguagem, proposto pelo ISD; e (ii) a Matriz de análise para textos verbo-visuais de humor gráfico, criada por nós como dispositivo complementar de análise de dados. Para tanto, vamos realizar, texto por texto, nossas análises. Cada aluno foi identificado por uma sigla nos moldes A1, A2 e assim por diante.

5.2.1 Análise do texto do aluno A1

O aluno A1, após o fim da sequência didática, produziu o seguinte texto do gênero *meme*, buscando colocar em prática os conhecimentos de sua agência primeira de letramento (*ciberespaço*), acrescidos das informações emanadas durante a interação com os colegas e com o professor-pesquisador na agência escolar.

Figura 9 – Texto (*meme*) produzido pelo aluno A1



Fonte: Própria, 2019.

A partir do texto produzido, procedemos à seguinte análise, a partir da ferramenta *quadro descritivo das capacidades de linguagem* (quadro 8) e da *matriz de análise de textos verbo-visuais de humor gráfico* (quadro 9).

Quadro 8 – Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A1 no seu texto

Discurso	Esfera	Linguagem	Capacidades de Linguagem		
			De ação	Discursivas	Linguístico-Discursivas
Expor-argumentativo	Entretenimento	Digital (internet/ apps) Verbal-escrita/ visual	<p>- A1 relacionou situações do cotidiano ao apresentar uma conversa doméstica que retrata um acontecimento habitual entre mãe e filha (diálogo de autoridade materna);</p> <p>- Há uma crítica latente no texto quanto ao questionamento da autoridade paterna/materna e à falta de critérios coerentes por parte de pais quando do exercício desta autoridade em situações quotidianas com os filhos, o que se infere a partir da mudança de ordem da mãe quando a filha aparentemente lhe está obedecendo. Portanto, trata-se de uma situação social e cultural bem presente na atualidade.</p>	<p>- A1 utiliza sequências frasais dialogais sem conotação temporal, marcadas pela troca de turno da fala entre mãe e filha e sinalizadas com os títulos “eu” e “minha mãe”, seguidos sempre de uma marca gráfica (dois pontos);</p> <p>- Há presença de ironia e sarcasmo, marcados pelo jogo “responde/não me responde”, que evidencia a contradição da mãe e a perplexidade da filha diante disso (sinalizada pela expressão do ser caricato na imagem). A ideia da sátira está toda implícita ou subentendida a partir do jogo verbo-visual do <i>meme</i>.</p> <p>- A1 fez uso associado de legenda e imagem para construir o discurso presente no texto;</p> <p>- Embora não tenha ocorrido o uso de gírias, abreviações e expressões da oralidade e do internetês, o texto utilizou uma linguagem fluente e direta.</p>	<p>- As frases foram utilizadas dentro da perspectiva que o gênero pede, isto é, frases curtas e justapostas;</p> <p>- O uso das reticências, ao final das duas primeiras frases, indica interrupção do turno de fala de cada interlocutor por interferência do outro. Note-se que a última frase representa o veredicto de autoridade da mãe e A1 não a pontuou com as reticências de forma coerente com o efeito de sentido que quis provocar. Logo, percebe-se domínio da capacidade linguístico-discursiva por parte de A1 ao operar de forma combinada os componentes lexicais e semânticos;</p> <p>- A1 utilizou orações coordenadas assindéticas. Nota-se que, embora elas estejam articuladas ideologicamente entre si, não se usou conectivo explícito e mesmo assim a relação causa e consequência ficou inteligível;</p> <p>- Os verbos utilizados pela mãe foram no imperativo, reforçando exatamente a questão da autoridade materna que A1 buscou evidenciar.</p>

Fonte: Própria, 2019.

Quadro 9 – Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A1

Item em Análise	Elementos do Item	Constatações/ Comentários/ Observações
Fatores de Textualidade	Coerência	Para nós, na condição de interlocutores, o texto se apresenta coerente. A1 segue no convencimento de uma tese acerca da autoridade abusiva dos pais. As frases e as expressões visuais têm harmonia e levam-nos ao entendimento dos subentendidos do texto.
	Coesão	A1 utilizou orações coordenadas assindéticas. Nota-se que, embora elas estejam articuladas ideologicamente entre si, não seu usou conectivo explícito e mesmo assim a relação causa e consequência ficou inteligível, o que é plausível no gênero escolhido que é composto por poucas frases.
	Situacionalidade	O texto se mostra adequado à situação sociocomunicativa a que se propõe, ou seja, satirizar, promover crítica e reflexão sobre um aspecto da vida social e cultural das pessoas, por meio de uma situação corriqueira da vida, podendo ser entendido assim como pertinente e relevante ao meio (<i>ciberespaço</i>), ao público e ao momento em que circula.
	Intertextualidade	Neste caso, aparentemente não há uma conexão explícita com outros textos, a não ser no plano visual por se tratar de uma imagem comum utilizada como base para confecção de outros <i>memes</i> , de acordo com a propriedade de fecundidade do texto mêmico.
Hierarquia entre os elementos verbais e visuais	Redundância Informatividade Equivalência	Entendemos que a hierarquia entre os elementos visuais e os verbais, no texto de A1, é do tipo <i>informatividade</i> , pois, ao que nos aparenta, o texto tem um peso um pouco maior que a imagem para o discurso apresentado pelo autor, haja vista que, mesmo com algum prejuízo, a mensagem poderia ter sido entendida sem a imagem, que, deu um toque importante para a mensagem, mas não foi determinante para sua compreensão.
Status entre imagem e texto	Subordinação Equivalência	O <i>status</i> dos elementos verbo-visuais do texto é de <i>subordinação</i> , uma vez que a imagem não se refere ao todo do texto, mas apenas à frase final do texto.
Elementos de ruptura ou transgressão	Dimensão visual	Na dimensão visual, podem-se perceber os seguintes elementos de transgressão: uso de imagem distorcida (não há perfeição estética no desenho, pelo contrário, a imperfeição reforça os sentidos do texto).
	Dimensão verbal	Na dimensão verbal, notam-se algumas ocorrências transgressoras: deslocamento de enunciados de contextos (que pode ser visto na manipulação de “responde e não me responde”), bem como o uso de reticências no final das duas primeiras frases de modo a indicar assaltos nos turnos de fala dos interlocutores, devendo ser observada, ainda, a manipulação feita com a fala da filha que não é finalizada sintática e semanticamente, dando o efeito de sentido da posição abusiva da mãe.
Aspectos sociodiscursivos	Aspectos sócio-culturais	O texto de A1 é crítico e humorístico na temática que aborda.
	Aspectos discursivos	O texto não dialogou diretamente com outras produções culturais (músicas, novelas, filmes, etc.), mas indiretamente a temática está presente em músicas e filmes, poderíamos aqui citar a música <i>Pais e Filhos</i> , da Banda Legião Urbana.

Fonte: Própria, 2019.

De forma geral, vimos que o texto de A1 atende, quase que integralmente, as características e especificidades do gênero proposto, no sentido mais amplo de sua textualidade, bem como vários elementos qualitativos que um texto verbo-visual de humor gráfico requer. Como *meme*, o texto está adequado às suas funções sociocomunicativas, podendo ser entendido como exemplar desse gênero.

5.2.2 Análise do texto do aluno A2

O aluno A2, após o fim da sequência didática, produziu o seguinte texto do gênero *meme*, buscando colocar em prática os conhecimentos de sua agência primeira de letramento (*ciberespaço*), acrescidos das informações emanadas durante a interação com os colegas e com o professor-pesquisador na agência escolar.

Figura 10 – Texto (*meme*) produzido pelo aluno A2



Fonte: Própria, 2019.

A partir do texto produzido, procedemos à seguinte análise, a partir da ferramenta *quadro descritivo das capacidades de linguagem* (quadro 10) e da *matriz de análise de textos verbo-visuais de humor gráfico* (quadro 11).

Quadro 10 – Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A2 no seu texto

Discurso	Esfera	Linguagem	Capacidades de Linguagem		
			De ação	Discursivas	Linguístico-Discursivas
Expor-argumentativo	Entretenimento	Digital (<i>internet/ apps</i>) Verbal-escrita/ visual	<p>- O texto de A2 retrata uma situação do cotidiano do universo infanto-juvenil, que é passagem da idade infantil para a adolescência, retratada no <i>meme</i> por meio do <i>ranço</i> da criança da imagem a uma produção cinematográfica voltada ao público infantil;</p> <p>- Há um deboche implícito e sarcástico do texto quanto ao fato de as pessoas adultas não entenderem a passagem da infância para a adolescência e tratarem o jovem como criança, impondo-lhe costumes não compatíveis com a idade, o que provoca no adolescente esse sentimento de <i>ranço</i> e de <i>embuste</i>. Portanto, trata-se de uma situação social e cultural bem presente na atualidade.</p>	<p>- A2 utiliza apenas uma sequência frasal narrativa com conotação temporal marcada pelo uso verbal do gerúndio (<i>assistindo</i>);</p> <p>- Há presença de ironia e sarcasmo (<i>ranço</i> e <i>embuste</i>), marcados pela feição de desdém da criança na imagem em contraste à alegria patente no rosto da pessoa adulta, fantasiada de princesa (que simboliza o objeto do <i>ranço</i> da criança).</p> <p>- A2 fez uso associado de legenda e imagem para construir o discurso presente no texto. Há uma relação entre a expressão “princesa” e a moça próxima da criança na imagem e entre o subentendido de <i>ranço</i> e a fisionomia da criança;</p> <p>- Embora não tenha ocorrido o uso de gírias, abreviações e expressões da oralidade e do internetês, o texto apareceu numa linguagem fluente e direta, por meio de uma frase única e curta.</p>	<p>- A2 utilizou uma frase solitária, bem ao estilo característico do <i>meme</i>;</p> <p>- Foi utilizada apenas uma oração absoluta, entretanto o verbo no gerúndio faz uma ancoragem temporal, para contextualizar o fato ou, em outras palavras, relacionar a reação de <i>ranço</i> (imagem) à condicionante (frase);</p> <p>- O título do filme (Princesas da Disney) é o elemento de coesão entre os planos verbal e não-verbal.</p>

Fonte: Própria, 2019.

Quadro 11 – Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A2

Item em Análise	Elementos do Item	Constatações/ Comentários/ Observações
Fatores de Textualidade	Coerência	Para nós, na condição de interlocutores, o texto se apresenta coerente. A2 adota tematicamente a figura do <i>ranço</i> para satirizar a ausência de sensibilidade das pessoas adultas em relação aos anseios infanto-juvenis. A frase utilizada tem ligação semântica com o todo da imagem, levando-nos à captação dos subentendidos do texto.
	Coesão	A2 utilizou um período simples, curto, portanto sem articulação superficial com qualquer outra parte do texto que não seja a imagem, o que é comum no <i>meme</i> por conter poucas frases.
	Situacionalidade	A2 utiliza uma temática e uma linguagem adequadas à situação sociocomunicativa a que se propõe, ou seja, realizar um deboche sobre uma situação típica do aspecto da vida social e cultural de vários adolescentes, podendo ser entendido assim como pertinente e relevante ao meio (<i>ciberespaço</i>), ao público e ao momento em que circula.
	Intertextualidade	A2 intertextualiza seu texto com o universo das produções cinematográficas da empresa americana Disney, especificamente sobre os filmes de princesa voltados ao público infanto-juvenil.
Hierarquia entre os elementos verbais e visuais	Redundância Informatividade Equivalência	Entendemos que a hierarquia entre os elementos visuais e os verbais, no texto de A2, é do tipo <i>redundância</i> , em que o texto tem uma importância menor em relação à imagem para a compreensão do discurso, haja vista que, somente com a frase, sem a imagem, o texto não faria sentido.
Status entre imagem e texto	Subordinação Equivalência	O <i>status</i> dos elementos verbo-visuais do texto é de <i>equivalência</i> , uma vez que o todo da imagem se refere ao todo do texto.
Elementos de ruptura ou transgressão	Dimensão visual	Na dimensão visual, curiosamente o autor não precisou fazer intervenção transgressora para gerar o efeito pretendido (apenas deslocou a imagem do contexto original em que ela foi gerada).
	Dimensão verbal	Na dimensão verbal, também não houve intervenção, trata-se de uma frase simples. Na realidade, a transgressão só acontece exatamente na confluência dos dois elementos.
Aspectos sociodiscursivos	Aspectos sócio-culturais	O texto de A2 é crítico e satírico na temática que aborda.
	Aspectos discursivos	O texto dialogou diretamente com outra produção cultural (filmes de princesas da Disney).

Fonte: Própria, 2019.

Por meio das duas análises efetuadas no texto de A2, entendemos que ele atendeu aos propósitos da produção do gênero *meme*, apresentando em sua produção características e especificidades desse tipo de texto. Vale destaque para o uso das figuras, comuns no internetês, do ranço e do embuste, deixando o texto muito aderente ao contexto de circulação original desse gênero, mostrando-se adequado às suas funções sociocomunicativas e podendo ser utilizado como exemplar desse gênero.

5.2.3 Análise do texto do aluno A3

O aluno A3, após o fim da sequência didática, produziu o seguinte texto do gênero *meme*, buscando colocar em prática os conhecimentos de sua agência primeira de letramento (*ciberespaço*), acrescidos das informações emanadas durante a interação com os colegas e com o professor-pesquisador na agência escolar.

Figura 11 – Texto (*meme*) produzido pelo aluno A3



Fonte: Própria, 2019.

A partir do texto produzido, procedemos à seguinte análise, a partir da ferramenta *quadro descritivo das capacidades de linguagem* (quadro 12) e da *matriz de análise de textos verbo-visuais de humor gráfico* (quadro 13).

Quadro 12 – Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A3 no seu texto

Discurso	Esfera	Linguagem	Capacidades de Linguagem		
			De ação	Discursivas	Linguístico-Discursivas
Expor-argumentativo	Entretenimento	Digital (<i>internet/ apps</i>) Verbal-escrita/ visual	<p>- Neste texto, A3 retrata uma situação do cotidiano do universo social/sentimental adulto, que é infidelidade conjugal, retratada no <i>meme</i> por meio da expressão “pular a cerca”;</p> <p>- No <i>meme</i>, há uma ironia em relação ao subentendido de um cônjuge (o infiel) lamentar a descoberta do desejo de traição, mas não o desejo ou a infidelidade em si. Portanto, trata-se de uma situação da vida doméstica, social e cultural bem presente na atualidade.</p>	<p>- A3 utiliza sequências frasais narrativas com conotação temporal marcada pelo uso do advérbio “quando”, havendo uma relação causa e efeito implícita entre as duas orações que compõem o texto;</p> <p>- Há presença de ironia quanto ao fato da descoberta pela mulher da vontade de traição do marido;</p> <p>- A3 fez uso associado de legenda e imagem para construir as implicações discursivas presentes no texto. Há correlação entre as duas frases que integram o <i>meme</i> e a fisionomia do sapinho (Kermit the Frog, do seriado <i>Os Mupetts</i>), pressupondo uma reação temporal à última frase, isto é, o sapinho (o marido) fica cinicamente sem graça após a descoberta da mulher quanto à sua intenção de infidelidade;</p> <p>- Podemos considerar a expressão “ea” como uma abreviação típica do internetês, que transgride a segmentação gráfico-fonética das frases e destacar o uso da expressão coloquial “pular a cerca” para nominar a infidelidade conjugal.</p>	<p>- A3 se utilizou de duas frases curtas sobrepostas, bem ao estilo característico do <i>meme</i>;</p> <p>- Foram utilizadas duas orações: a primeira aparentemente adverbial temporal, funciona como oração principal, e a segunda, aparentemente sindética aditiva, é na realidade uma subordinada adverbial consecutiva. Tem-se, então, uma relação de causa e consequência;</p> <p>- A3 usou verbos no presente do indicativo;</p> <p>- A3 usou a metáfora popular “pular a cerca” como mecanismo enunciativo de infidelidade.</p> <p>- A coesão do texto é marcada pelo uso das conjunções “quando” e “e”.</p>

Fonte: Própria, 2019.

Quadro 13 – Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A3

Item em Análise	Elementos do Item	Constatações/ Comentários/ Observações
Fatores de Textualidade	Coerência	Para nós, na condição de interlocutor, o texto se constitui ou se estabelece com coerência. A3 aborda a temática da infidelidade conjugal masculina, satirizando a ausência de consciência dos maridos em relação ao compromisso de fidelidade com suas esposas. As frases utilizadas se ligam semanticamente com a imagem, construindo uma unidade de sentido para o leitor.
	Coesão	A3 utilizou duas orações: a primeira gramaticalmente adverbial temporal, mas que funciona no arranjo semântico como oração principal, e a segunda, aparentemente sindética aditiva, mas que na relação de sentidos funciona como uma subordinada adverbial consecutiva. Tem-se, então, uma relação de causa e consequência entre as frases, seguidas do terceiro evento enunciado que é a reação do sapinho <i>Kermit the Frog</i> (marido) expressa apenas pelo plano visual do <i>meme</i> .
	Situacionalidade	A3 trabalha com temática e linguagem adequadas à situação sociocomunicativa a que se propõe, ou seja, realizar uma ironia uma situação típica do aspecto da vida doméstica, social e cultural de várias pessoas que vivem uma relação matrimonial ou sentimental com alguém, podendo ser entendido assim como pertinente e relevante ao meio e ao momento em que circula.
	Intertextualidade	Neste caso, há uma conexão com o desenho ou seriado de TV <i>Os Muppets</i> , por meio do uso da imagem do personagem <i>Kermit the Frog</i> , o sapinho, que serve como base para diversos outros <i>memes</i> .
Hierarquia entre os elementos verbais e visuais	Redundância Informatividade Equivalência	Entendemos que a hierarquia entre os elementos visuais e os verbais, no texto de A3, é do tipo <i>equivalência</i> , em que o texto tem a mesma importância que a imagem para a compreensão do discurso, haja vista que se excluíssemos qualquer um dos elementos em detrimento do outro, o texto não faria sentido.
<i>Status</i> entre imagem e texto	Subordinação Equivalência	O <i>status</i> dos elementos verbo-visuais do texto é de <i>subordinação</i> , uma vez que o todo da imagem se refere apenas à segunda frase, ou seja, apenas a uma parte do texto.
Elementos de ruptura ou transgressão	Dimensão visual	Na dimensão visual, curiosamente o autor não precisou fazer intervenção transgressora para gerar o efeito pretendido, apenas deslocou a imagem do contexto original em que ela deve ter sido gerada. Mesmo assim, a imagem de um sapo dirigindo um carro, por si só, já transmite comichidade.
	Dimensão verbal	Na dimensão verbal, merece destaque o uso da metáfora “pular a cerca” como eufemismo para traição matrimonial, o que pode estar revelando o cinismo do enunciador que, neste caso, seria o marido (o sapinho <i>Kermit the Frog</i>).
Aspectos sociodiscursivos	Aspectos sócio-culturais	O texto de A3 é crítico na temática que aborda (infidelidade conjugal masculina).
	Aspectos discursivos	O texto não dialogou diretamente com outras produções culturais (músicas, novelas, filmes, etc.), mas indiretamente a temática está presente em diversas produções desses tipos.

Fonte: Própria, 2019.

De modo geral, entendemos que o texto produzido por A2 atende aos propósitos sociodiscursivos característicos do gênero *meme*, apresentando em sua produção qualidades e capacidades sócio-linguísticas necessárias para produção desse tipo de texto. Dessa maneira, entendemos que o texto produzido por A3 pode ser utilizado como exemplar desse gênero, denotando um domínio proficiente do aluno em relação às competências inerentes à verbo-visualidade, em especial do gênero *meme*.

5.2.4 Análise do texto do aluno A4

O aluno A4, após o fim da sequência didática, produziu o seguinte texto do gênero *meme*, buscando colocar em prática os conhecimentos de sua agência primeira de letramento (*ciberespaço*), acrescidos das informações emanadas durante a interação com os colegas e com o professor-pesquisador na agência escolar.

Figura 12 – Texto (*meme*) produzido pelo aluno A4



Fonte: Própria, 2019.

A partir do texto produzido, procedemos à seguinte análise, a partir da ferramenta *quadro descritivo das capacidades de linguagem* (quadro 14) e da *matriz de análise de textos verbo-visuais de humor gráfico* (quadro 15).

Quadro 14 – Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A4 no seu texto

Discurso	Esfera	Linguagem	Capacidades de Linguagem		
			De ação	Discursivas	Linguístico-Discursivas
Expor-argumentativo	Entretenimento	Digital (<i>internet/ apps</i>) Verbal-escrita/ visual	<p>- O texto de A4 retrata uma situação do cotidiano do universo infanto-juvenil, que é relação de autoridade paterna/materna, relevando aspectos dessa relação como confiança e aplicação de medidas socioeducativas corretivas;</p> <p>- Há um deboche implícito e sarcástico do texto quanto ao fato de as pessoas adultas não serem sinceras nas relações de confiança com seus filhos, além da crítica social à imposição de castigos físicos como medida socioeducativa na contemporaneidade, situações que provocam no adolescente o sentimento de <i>ranço</i> e de <i>embuste</i>. Portanto, trata-se de uma situação doméstica, social e cultural bem presente na atualidade.</p>	<p>- A4 utiliza sequências frasais narrativas com conotação temporal marcada pelo uso do advérbio “quando”, havendo uma relação de condição e de causa e efeito entre as três orações que compõem o texto;</p> <p>- Há presença de ironia e, sarcasmo (<i>ranço</i> e <i>embuste</i>), marcados pela feição de desdém e desconfiança da criança (<i>Chloe</i>) diante do trato proposto pela mãe;</p> <p>- A4 fez uso associado de legenda e imagem para construir o discurso presente no texto. Há uma relação entre a expressão de <i>Chloe</i> e as frases das quais se depreende o subentendido de <i>ranço</i> expresso na fisionomia da criança;</p> <p>- Embora não tenha ocorrido o uso de gírias, abreviações e expressões da oralidade e do internetês, o texto se valeu de uma linguagem fluente e direta, por meio de frases curtas e de composição sintática simples.</p>	<p>- A2 utilizou frases curtas, ao estilo característico do <i>meme</i>, as quais mantêm uma relação de causa e efeito (entre a primeira e a segunda, por meio da palavra “quando”) e depois de condicionalidade (por meio da conjunção “se”).</p> <p>- Foram utilizadas três orações ligadas tanto por coordenação (oração subordinada adverbial “quando minha mãe...”) quanto por subordinação (orações “que não vai me bater” e “se eu contar...”);</p> <p>- A4 trabalha com uma coesão textual por meio de elementos explícitos (conjunções “quando”, “que” e “se”).</p> <p>- A4 faz uso de verbos no presente, como é característico dos <i>memes</i>.</p>

Fonte: Própria, 2019.

Quadro 15 – Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A4

Item em Análise	Elementos do Item	Constatações/ Comentários/ Observações
Fatores de Textualidade	Coerência	Para nós, na condição de interlocutor do texto de A4, o texto mostrou a qualidade da coerência, pois o autor utiliza as posturas do ranço e do embuste para satirizar a falta de sinceridade dos pais que gera a falta de confiança nos filhos, bem como há uma crítica social às medidas punitivas de castigo físico como ação corretiva praticadas no seio doméstico. Em todo o texto, o autor reforça a temática abordada, tanto pelas frases quanto pelas imagens.
	Coesão	A4 trabalha com uma coesão textual por meio de elementos explícitos (conjunções “quando”, “que” e “se”). Além disso, a relação amálgama entre o plano verbal e o visual compõe um todo coesivo.
	Situacionalidade	A4 se vale de temática e linguagem adequadas à situação sociocomunicativa a que se propõe, ou seja, realizar um deboche sobre uma situação típica do aspecto da vida doméstica, social e cultural de várias crianças e adolescentes, podendo ser entendido, assim, como pertinente e relevante ao meio (<i>ciberespaço</i>) e ao momento em que circula.
	Intertextualidade	A4 intertextualiza seu texto com outras produções meméticas, pelo uso da personagem <i>Chloe</i> , que é uma figura famosa na <i>internet</i> , por ter gerado uma série de <i>memes</i> devido a uma fotografia em que expressa tédio e desprezo.
Hierarquia entre os elementos verbais e visuais	Redundância Informatividade Equivalência	Entendemos que a hierarquia entre os elementos visuais e os verbais, no texto de A4, é do tipo <i>equivalência</i> , em que o texto tem a mesma importância que a imagem para a compreensão do discurso, haja vista que se excluíssemos qualquer um dos elementos em detrimento do outro, o texto não faria sentido.
<i>Status</i> entre imagem e texto	Subordinação Equivalência	O <i>status</i> dos elementos verbo-visuais do texto é de <i>subordinação</i> , uma vez que o todo da imagem se refere apenas à legenda inferior, ou seja, apenas a uma parte do texto.
Elementos de ruptura ou transgressão	Dimensão visual	Na dimensão visual, o autor não precisou fazer intervenção transgressora para gerar o efeito pretendido (apenas deslocou a imagem do contexto original em que ela foi gerada).
	Dimensão verbal	Na dimensão verbal, também não houve intervenção, trata-se de frases simples e interconectadas. Na realidade, a transgressão só acontece exatamente na confluência dos elementos verbo-visuais.
Aspectos sociodiscursivos	Aspectos sócio-culturais	O texto de A4 é crítico e satírico na temática que aborda: relação materna da criança e castigos físicos como medida socioeducativa doméstica.
	Aspectos discursivos	O texto não dialogou diretamente com outras produções culturais (músicas, novelas, filmes, etc.), mas indiretamente a temática está presente em várias novelas, filmes, reportagens e documentários.

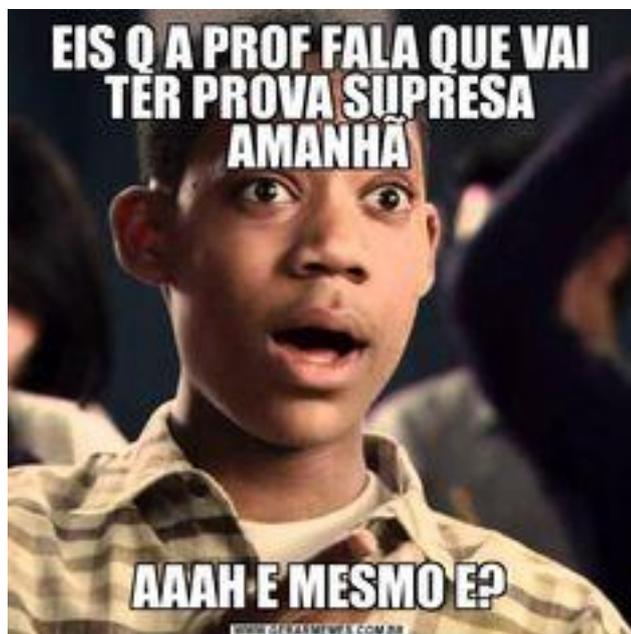
Fonte: Própria, 2019.

Analisando a produção textual de A4, podemos afirmar que o texto atendeu aos propósitos característicos do gênero *meme*, apresentando em sua produção qualidades e capacidades sócio-linguísticas importantes para produção desse tipo de texto. Assim, no nosso entendimento, A4 produziu um texto exemplar do gênero *meme*, demonstrando um domínio proficiente em relação às competências inerentes à verbo-visualidade, em especial do gênero *meme*.

5.2.5 Análise do texto do aluno A5

O aluno A5, após o fim da sequência didática, produziu o seguinte texto do gênero *meme*, buscando colocar em prática os conhecimentos de sua agência primeira de letramento (*ciberespaço*), acrescidos das informações emanadas durante a interação com os colegas e com o professor-pesquisador na agência escolar.

Figura 13 – Texto (*meme*) produzido pelo aluno A5



Fonte: Própria, 2019.

A partir do texto produzido, procedemos à seguinte análise, a partir da ferramenta *quadro descritivo das capacidades de linguagem* (quadro 16) e da *matriz de análise de textos verbo-visuais de humor gráfico* (quadro 17).

Quadro 16 – Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A5 no seu texto

Discurso	Esfera	Linguagem	Capacidades de Linguagem		
			De ação	Discursivas	Linguístico-Discursivas
Expor-argumentativo	Entretenimento	Digital (<i>internet/ apps</i>) Verbal-escrita/ visual	<p>- O texto de A5 retrata uma situação do cotidiano do universo do público infanto-juvenil, sua faixa-etária, que é a questão das avaliações escolares e suas consequências psicológicas, pedagógicas e sociais;</p> <p>- Há um deboche implícito e sarcástico do texto quanto ao sistema de avaliação praticada no ambiente escolar, situação essa que está sendo retratada pelo autor com sentimento de <i>ranço</i> e de <i>embuste</i> pela professora/escola. Portanto, trata-se de uma situação social e cultural da atualidade.</p>	<p>- A5 utiliza sequências frasais narrativas, mas também dialogais, com conotação temporal marcada pelo uso das expressões “eis que”, “vai ter” e “amanhã”, finalizada pela frase justaposta na legenda inferior;</p> <p>- Há presença de ironia e sarcasmo (<i>ranço</i> e <i>embuste</i>), marcados pela feição de terror e espanto do personagem <i>Chris</i> (<i>Todo mundo odeia o Chris</i>) diante do recebimento da notícia que iria haver avaliação surpresa. Fica implícito que o aluno não estava preparado e que a professora pratica a avaliação como um mecanismo sádico de punição;</p> <p>- A5 fez uso associado de legenda e imagem para construir o discurso presente no texto. Há uma relação entre a expressão de <i>Chris</i> (prefigurando o aluno) e as frases;</p> <p>- A5 fez abreviações (“q”e”prof”), além da ausência de acentuação em “e” e grafia de “supresa”, todas essas manifestações características do internetês.</p>	<p>- A5 utilizou dois blocos de frases curtas separadas pelo bloco de legendas (superior e inferior). Na parte superior, as orações são subordinadas e marcadas pelo uso de conjuntos conjuntivos (“eis que” e “que”). Na parte inferior a conexão é feita sem o uso de conjunção, apenas pela ligação lógica (coerência) entre os blocos;</p> <p>- Foram utilizadas três orações. Na parte superior da legenda, há uma relação de subordinação entre as duas orações, enquanto na inferior trata-se de uma oração absoluta e interjetiva;</p> <p>- A5 faz uso de verbos no presente e no futuro, pois a situação discursiva exige neste contexto;</p> <p>- Há ocorrências inadequadas à norma culta (ausência de acentuação e grafia incorreta de palavras), mas, dado o contexto da situacionalidade, não cabe correção, pelo contrário, essas marcas deixam o texto mais coerente à sua agência de circulação.</p>

Fonte: Própria, 2019.

Quadro 17 – Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A5

Item em Análise	Elementos do Item	Constatações/ Comentários/ Observações
Fatores de Textualidade	Coerência	Para nós, na condição de interlocutor, o aluno A5, por meio de seu texto, demonstrou a qualidade da coerência, pois trabalhou sua proposta temática, utilizando o ranço e o embuste, para satirizar agência escolar em uma de suas práticas mais características, que é a avaliação escolar, ficando subentendida a ideia de que esta é uma ferramenta sádica punitiva e que gera consequências psicológicas nos estudantes. Em todo o texto, o autor reforça a temática abordada, tanto pelas frases quanto pelas imagens.
	Coesão	A5 trabalha com uma coesão textual por meio de elementos explícitos (conjunções “eis que” e “que”) e há também a coesão implícita entre a legenda superior e a inferior.
	Situacionalidade	A5 se reporta numa abordagem adequada ao contexto, tanto do ponto de vista temático (tema escolar para um universo adolescente) quanto da linguagem (abreviações, e ausência de acentuação), manifestações características do internetês, podendo ser entendido, assim, como pertinente e relevante ao meio (<i>ciberespaço</i>) e ao momento em que circula.
	Intertextualidade	A5 intertextualiza seu texto com outras produções meméticas, pelo uso da personagem <i>Chris</i> , que faz parte de um seriado televisivo muito popular e também gera muitos <i>memes</i> na internet.
Hierarquia entre os elementos verbais e visuais	Redundância Informatividade Equivalência	Entendemos que a hierarquia entre os elementos visuais e os verbais, no texto de A4, é do tipo <i>equivalência</i> , em que o texto tem a mesma importância que a imagem para a compreensão do discurso, haja vista que se excluíssemos qualquer um dos elementos em detrimento do outro, o texto não faria sentido.
<i>Status</i> entre imagem e texto	Subordinação Equivalência	O <i>status</i> dos elementos verbo-visuais do texto é de <i>subordinação</i> , uma vez que o todo da imagem se refere apenas à legenda inferior, ou seja, apenas a uma parte do texto.
Elementos de ruptura ou transgressão	Dimensão visual	Na dimensão visual, o autor não precisou fazer intervenção transgressora para gerar o efeito pretendido, apenas deslocou a imagem do contexto original em que ela foi gerada.
	Dimensão verbal	Na dimensão verbal, ocorreram transgressões. A5 fez abreviações (“q” e “prof”), além da ausência de acentuação em “e” e grafia de “supresa”, todas essas manifestações representam ruptura com a formalidade que não é uma qualidade para o internetês.
Aspectos sociodiscursivos	Aspectos sócio-culturais	O texto de A5 é crítico e satírico na temática que aborda: as avaliações escolares como uma prática aterrorizante e traumática na vida escolar de crianças e adolescentes.
	Aspectos discursivos	O texto faz diálogo com o personagem <i>Chris</i> , originaldo seriado televisivo <i>Todo mundo odeia o Chris</i> , porém viralizado nos mais variados <i>memes</i> da internet.

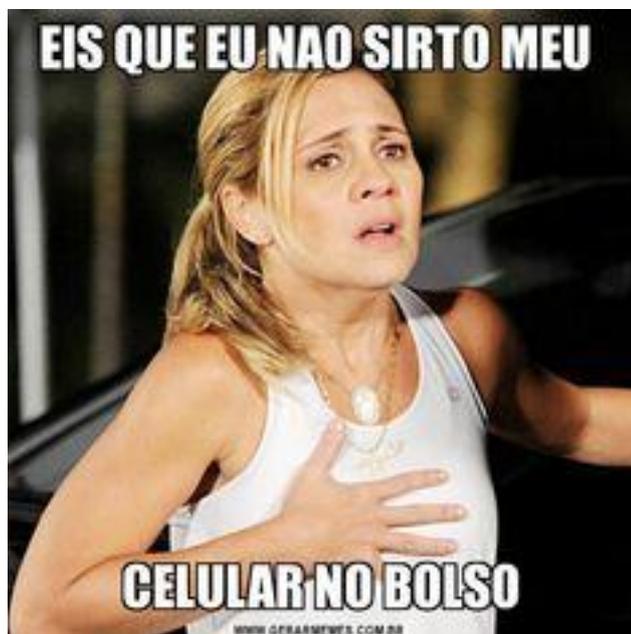
Fonte: Própria, 2019.

Após a análise, parece-nos claro que A5 conseguiu produzir um texto dentro dos propósitos e características do gênero *memé*. O autor demonstrou, de forma geral, qualidades e capacidades sócio-linguísticas fundamentais para produção desse tipo de texto. Diante disso, a nosso ver, A5 produziu um texto exemplar do gênero proposto, demonstrando um domínio proficiente em relação às competências inerentes à verbo-visualidade, em especial do gênero *memé*.

5.2.6 Análise do texto do aluno A6

O aluno A6, após o fim da sequência didática, produziu o seguinte texto do gênero *memé*, buscando colocar em prática os conhecimentos de sua agência primeira de letramento (*ciberespaço*), acrescidos das informações emanadas durante a interação com os colegas e com o professor-pesquisador na agência escolar.

Figura 14 – Texto (*memé*) produzido pelo aluno A6



Fonte: Própria, 2019.

A partir do texto produzido, procedemos à seguinte análise, a partir da ferramenta *quadro descritivo das capacidades de linguagem* (quadro 18) e da *matriz de análise de textos verbo-visuais de humor gráfico* (quadro 19).

Quadro 18 – Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A6 no seu texto

Discurso	Esfera	Linguagem	Capacidades de Linguagem		
			De ação	Discursivas	Linguístico-Discursivas
Expor-argumentativo	Entretenimento	Digital (<i>internet/ apps</i>) Verbal-escrita/ visual	<p>- O texto de A6 retrata uma situação do cotidiano do universo social das pessoas, não se ligando a um grupo ou faixa-etária específica, pois é um problema coletivo (furto, roubo e similares);</p> <p>- Há uma crítica, com sarcasmo, quanto ao medo coletivo de questões de violência e desrespeito ao direito de propriedade que se experimenta atualmente. Outra inferência possível é que A6 pode estar criticando a dependência tecnológica das pessoas. Portanto, o texto trata de situações da vida social e cultural na atualidade.</p>	<p>- A6 utiliza uma única sequência frasal narrativa com conotação temporal marcada pelo uso da expressão “eis que”;</p> <p>- Há presença de ironia e sarcasmo em relação a uma situação traumática da vida cotidiana (medo da violência), o que fica evidente na fisionomia de terror e espanto da personagem <i>Carminha</i> (do universo da teledramaturgia da Rede Globo) diante da possibilidade de ter perdido o celular;</p> <p>- A6 fez uso associado de legenda e imagem para construir o discurso presente no texto. Há uma relação entre a expressão de <i>Carminha</i> (prefigurando as pessoas que temem perder o celular) e a frase solitária (fracionada) do <i>meme</i>;</p> <p>- A6 utiliza linguagem simples e curta, característica do internetês.</p>	<p>- A6 utilizou um período simples (uma oração absoluta), de forma fracionada, sendo duas partes, uma na legenda superior e outra na inferior;</p> <p>- A6 utilizou uma expressão adverbial (“eis que”), típica de <i>memes</i>, para fazer a coesão entre texto e imagem;</p> <p>- A6 fez uso de um verbo no presente, tempo verbal mais comum em <i>memes</i>;</p> <p>- Houve uma ocorrência inadequada à norma culta (grafia da palavra “sirro”). Neste caso, embora o internetês seja flexível em relação a isso, entendemos que a ocorrência denota falta de domínio da fonetização da língua portuguesa, portanto caberia, a nosso ver, uma pequena intervenção, o que pode ser feito sem grandes problemas.</p>

Fonte: Própria, 2019.

Quadro 19 – Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A6

Item em Análise	Elementos do Item	Constatações/ Comentários/ Observações
Fatores de Textualidade	Coerência	Para nós, na condição de interlocutor, o texto de A6 demonstra coerência, uma vez que sustentou sua unidade temática, atendo-se ao medo de nos deprendermos de nossos bens materiais, sobretudo os tecnológicos. O todo textual reforça a temática abordada, tanto pela frase utilizada quanto pela imagem amalgamada.
	Coesão	A6 trabalha com a coesão textual explícita por meio da locução “eis que” e há também a coesão implícita entre a legenda e a foto.
	Situacionalidade	A6 faz a abordagem de um tema atual e genérico que tem relevância para um universo amplo de pessoas que estão sujeitas a atos de furto e roubo ou que sofrem da dependência de aparelhos tecnológicos. Assim, o texto é pertinente e relevante ao meio (<i>ciberespaço</i>) e ao momento em que circula.
	Intertextualidade	A6 intertextualiza seu texto com outras produções meméticas, pelo uso da personagem <i>Carminha</i> , muito popular por conta de uma novela de TV e também gera muitos <i>memes</i> na internet.
Hierarquia entre os elementos verbais e visuais	Redundância Informatividade Equivalência	Entendemos que a hierarquia entre os elementos visuais e os verbais, no texto de A6, é do tipo <i>equivalência</i> , em que o texto tem a mesma importância que a imagem para a compreensão do discurso, haja vista que se excluíssemos qualquer um dos elementos em detrimento do outro, o texto não faria sentido.
Status entre imagem e texto	Subordinação Equivalência	O <i>status</i> dos elementos verbo-visuais do texto é de <i>equivalência</i> , uma vez que o todo da imagem se refere ao todo do texto.
Elementos de ruptura ou transgressão	Dimensão visual	Na dimensão visual, o autor não precisou fazer intervenção transgressora para gerar o efeito pretendido, tendo apenas deslocado a imagem do contexto original em que foi gerada.
	Dimensão verbal	Na dimensão verbal, ocorreu uma transgressão (grafia da palavra “sirtó”). Neste caso, embora o internetês seja flexível em relação a isso, entendemos que a ocorrência denota falta de domínio da fonetização da língua portuguesa, portanto caberia, a nosso ver, uma pequena intervenção, o que pode ser feito sem grandes problemas.
Aspectos sociodiscursivos	Aspectos sócio-culturais	O texto de A6 é crítico e satírico na temática que aborda: medo social da violência e desrespeito ao direito de propriedade. Outra inferência possível é que A6 pode estar criticando a dependência tecnológica das pessoas.
	Aspectos discursivos	O texto faz diálogo com a personagem <i>Carminha</i> , originalmente da telenovela <i>Avenida Brasil</i> , da Rede Globo de Televisão, mas viralizada nos mais variados <i>memes</i> circulantes nas redes.

Fonte: Própria, 2019.

Analisando a produção de A6, julgamos que ele produziu um texto dentro das características esperadas para o gênero *meme*, tendo demonstrado, em linhas gerais, qualidades e capacidades sócio-linguísticas desejáveis para produção desse tipo de texto. Diante disso, a nosso ver, A6 produziu um texto exemplar do gênero proposto, demonstrando um domínio proficiente em relação às competências inerentes à verbo-visualidade, em especial do gênero *meme*.

5.2.7 Análise do texto do aluno A7

O aluno A7, após o fim da sequência didática, produziu o seguinte texto do gênero *meme*, buscando colocar em prática os conhecimentos de sua agência primeira de letramento (*ciberespaço*), acrescidos das informações emanadas durante a interação com os colegas e com o professor-pesquisador na agência escolar.

Figura 15 – Texto (*meme*) produzido pelo aluno A7



Fonte: Própria, 2019.

A partir do texto produzido, procedemos à seguinte análise, a partir da ferramenta *quadro descritivo das capacidades de linguagem* (quadro 20) e da *matriz de análise de textos verbo-visuais de humor gráfico* (quadro 21).

Quadro 20 – Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A7 no seu texto

Discurso	Esfera	Linguagem	Capacidades de Linguagem		
			De ação	Discursivas	Linguístico-Discursivas
Expor-argumentativo	Entretenimento	Digital (<i>internet/ apps</i>) Verbal-escrita/ visual	<p>- O texto de A7 retrata uma situação do cotidiano do universo do público infanto-juvenil, sua faixa-etária, que é a questão das amizades escolares, traduzida pela expressão “colega”, típica do espaço social da escola;</p> <p>- Há um autodeboche quanto à dificuldade cognitiva de entender humor. Sendo o próprio texto um <i>meme</i>, o deboche parece ser potencializado. A7 também trata da questão filosófico-social de “ser” e “aparentar” em sociedade, o que se percebe pelo “disfarce” do personagem no sentido de esconder sua limitação do colega. Portanto, trata-se de uma situação social da atualidade.</p>	<p>- A7 utiliza sequências frasais narrativas com conotação temporal marcada pelo uso da expressão “eis que” e “e”;</p> <p>- Há presença de ironia e sarcasmo, numa espécie de autodeboche, em relação a dificuldades e limitações cognitivas típicas do ser humano;</p> <p>- A7 utilizou, de forma amalgamada, legenda e imagem para construir o discurso presente no texto. Há uma relação entre a expressão dos <i>mínions</i> (prefigurando a relação de “colegagem” no ambiente escolar) e as frases do <i>meme</i>;</p> <p>- A7 utiliza linguagem simples e curta, característica do internetês.</p>	<p>- A7 utilizou duas orações. Na parte superior da legenda, há a oração principal (embora seja introduzida pela locução “eis que”), enquanto na inferior trata-se de uma oração subordinada consecutiva (neste caso, a conjunção “e” está sendo utilizada no seu sentido polissêmico);</p> <p>- A7 faz uso de verbos no presente, tempo verbal característico do <i>meme</i> por sua propriedade de ancoragem na atualidade;</p> <p>- Há ocorrências inadequadas à norma culta (falta de concordância) em “seus colega começa a rir”, mas, neste caso, são atos de transgressão comuns no <i>ciberespaço</i>.</p>

Fonte: Própria, 2019.

Quadro 21 – Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A7

Item em Análise	Elementos do Item	Constatações/ Comentários/ Observações
Fatores de Textualidade	Coerência	Para nós, na condição de interlocutor, o texto de A7 apresenta-se coerente, mantendo uma unidade temática: o autoflagelo humano como medida de sublimação de suas limitações. O todo textual reforça a temática abordada, tanto pela frase utilizada quanto pela imagem amalgamada.
	Coesão	A7 trabalha com a coesão textual explícita por meio da locução “eis que”, típica de <i>memes</i> , e há também a coesão implícita entre a legenda e a foto.
	Situacionalidade	A7 aborda um tema comum ao seu ambiente social, que é a amizade ou colegagem entre alunos na escola. Assim, o texto é pertinente e relevante ao meio, ao público e ao momento em que circula.
	Intertextualidade	A7 utiliza uma base memética comum a outras produções, pelo uso dos <i>mínions</i> , personagens populares por conta do filme homônimo, muito conhecido do público infanto-juvenil.
Hierarquia entre os elementos verbais e visuais	Redundância Informatividade Equivalência	A hierarquia entre os elementos visuais e verbais, no texto de A7, é do tipo <i>equivalência</i> , em que o texto tem a mesma importância que a imagem para a compreensão do discurso, haja vista que se excluíssemos qualquer um dos elementos em detrimento do outro, o texto não faria sentido.
Status entre imagem e texto	Subordinação Equivalência	O <i>status</i> dos elementos verbo-visuais do texto é de <i>equivalência</i> , uma vez que o todo da imagem se refere ao todo do texto, com uma especificidade, a nosso ver: há a correspondência de duas frases para os dois personagens, isto é, uma frase se refere a um <i>mínion</i> e a outra ao seu colega.
Elementos de ruptura ou transgressão	Dimensão visual	Na dimensão visual, o autor não precisou fazer intervenção transgressora para gerar o efeito pretendido, ele apenas deslocou a imagem do contexto original em que foi gerada.
	Dimensão verbal	Na dimensão verbal, ocorreu uma transgressão (falta de concordância) em “seus colega começa a rir”, mas, neste caso, são atos de transgressão comuns no <i>ciberespaço</i> .
Aspectos sociodiscursivos	Aspectos sócio-culturais	O texto de A7 é crítico e satírico na temática que aborda: amizades escolares, dificuldades cognitivas, manutenção das aparências e conveniências no comportamento em grupo.
	Aspectos discursivos	O texto faz diálogo com o filme <i>Os mínions</i> .

Fonte: Própria, 2019.

De modo geral, ao analisarmos o texto de A7, entendemos que sua produção atende às características esperadas para o gênero *memes*. O referido autor demonstrou, no plano global, qualidades e capacidades sócio-linguísticas importantes para produção desse tipo de texto. Neste sentido, concluimos que A7 produziu um texto que pode ser tido como exemplo do gênero *memes*, demonstrando um domínio proficiente em relação às competências inerentes à verbo-visualidade.

5.2.8 Análise do texto do aluno A8

O aluno A8, após o fim da sequência didática, produziu o seguinte texto do gênero *memes*, buscando colocar em prática os conhecimentos de sua agência primeira de letramento (*ciberespaço*), acrescidos das informações emanadas durante a interação com os colegas e com o professor-pesquisador na agência escolar.

Figura 16 – Texto (*memes*) produzido pelo aluno A8



Fonte: Própria, 2019.

A partir do texto produzido, procedemos à seguinte análise, a partir da ferramenta *quadro descritivo das capacidades de linguagem* (quadro 22) e da *matriz de análise de textos verbo-visuais de humor gráfico* (quadro 23).

Quadro 22 – Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A8 no seu texto

Discurso	Esfera	Linguagem	Capacidades de Linguagem		
			De ação	Discursivas	Linguístico-Discursivas
Expor-argumentativo	Entretenimento	Digital (<i>internet/ apps</i>) Verbal-escrita/ visual	<p>- O texto de A8 retrata uma situação social cotidiana que diz respeito aos jogos de disputas amorosas e os sentimentos provocados nas pessoas envolvidas neste tipo de situação;</p> <p>- Há deboche e sarcasmo por parte de A8 (aí prefigurado pela personagem da foto), que se põe numa disputa amorosa, ao oponente, situação que provoca nele o sentimento de <i>ranço</i> e de <i>embuste</i>. Portanto, trata-se de uma situação social e cultural cotidiana.</p>	<p>- A8 utiliza sequências frasais narrativas com conotação temporal marcada pelo uso da expressão “quando” e pelo gerúndio “abraçando”;</p> <p>- Há presença de ironia e sarcasmo em relação à situação cotidiana (disputa amorosa), marcada pelo <i>ranço</i> e <i>embuste</i>, notadamente pela fisionomia da personagem que transmite uma postura de indiferença e desdém;</p> <p>- A8 fez uso associado de legenda e imagem para construir o discurso presente no texto. Há uma relação entre a expressão da atriz em tela (prefigurando o próprio A8) e a frase solitária do <i>meme</i>, que infere uma ameaça;</p> <p>- A8 utiliza linguagem simples e curta, característica do internetês.</p>	<p>- A8 utilizou duas orações: uma principal (embora seja introduzida pela locução “quando”) e uma subordinada, ambas na parte superior da legenda;</p> <p>- A8 usa conjunções subordinativas e coordenativas (mecanismos de coesão explícitos);</p> <p>- A8 faz uso de verbos no presente, tempo verbal característicos do <i>meme</i> por sua propriedade de ancoragem na atualidade;</p> <p>- Há apenas uma ocorrência inadequada à norma culta (de regência) em “pessoa que eu gosto”, mas muito difícil de ser detectada na linguagem coloquial e, neste caso, seria algo natural e típico do internetês.</p>

Fonte: Própria, 2019.

Quadro 23 – Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A8

Item em Análise	Elementos do Item	Constatações/ Comentários/ Observações
Fatores de Textualidade	Coerência	Percebemos, na condição de interlocutor, que o texto de A8 demonstra coerência e mantém uma unidade temática: o embuste e o ranço de uma pessoa diante de um oponente envolvido numa disputa amorosa. O todo textual reforça a temática abordada, tanto pela frase utilizada quanto pela imagem amalgamada.
	Coesão	A8 trabalha com a coesão textual explícita por meio da locução “quando” introduzindo a primeira frase, típica de <i>memes</i> , também usa o pronome relativo “que” para conectar as duas orações do enunciado, ocorre também a coesão implícita entre a legenda e a foto.
	Situacionalidade	A8 aborda um tema comum e genérico no seio social, que são os jogos de disputa amorosa e as armas sentimentis utilizadas na batalha (ranço e embuste). Assim, o texto é pertinente e relevante ao meio, ao público e ao momento em que circula.
	Intertextualidade	A8 utiliza uma base memética comum a outras produções, pelo uso viral da imagem da atriz global em tela durante a cobertura de entrega de um prêmio cinematográfico. No texto, ela representa o próprio A8 ou qualquer pessoa que se ponha nessa posição.
Hierarquia entre os elementos verbais e visuais	Redundância Informatividade Equivalência	A hierarquia entre os elementos visuais e verbais, no texto de A8, é do tipo <i>equivalência</i> , em que o texto tem a mesma importância que a imagem para a compreensão do discurso, haja vista que se excluíssemos qualquer um dos elementos em detrimento do outro, o texto não faria sentido.
<i>Status</i> entre imagem e texto	Subordinação Equivalência	O <i>status</i> dos elementos verbo-visuais do texto é de <i>equivalência</i> , uma vez que o todo da imagem se refere ao todo do texto.
Elementos de ruptura ou transgressão	Dimensão visual	Na dimensão visual, o autor não precisou fazer intervenção transgressora para gerar o efeito pretendido (apenas deslocou a imagem do contexto original em que ela foi gerada).
	Dimensão verbal	Na dimensão verbal, ocorreu uma transgressão (equivoco de regência) em “pessoa que eu gosto”, mas muito difícil de ser detectada na linguagem coloquial e, neste caso, seria algo natural e típico do internetês.
Aspectos sociodiscursivos	Aspectos sócio-culturais	O texto de A8 é crítico e satírico na temática que aborda: emoções, sentimentos e reações envolvidos no jogo de uma disputa amorosa.
	Aspectos discursivos	O texto faz diálogo com uma transmissão de TV ocorrida ao vivo envolvendo uma atriz famosa, mas que é largamente replicada por conta da situação retratada envolvendo a atriz em tela.

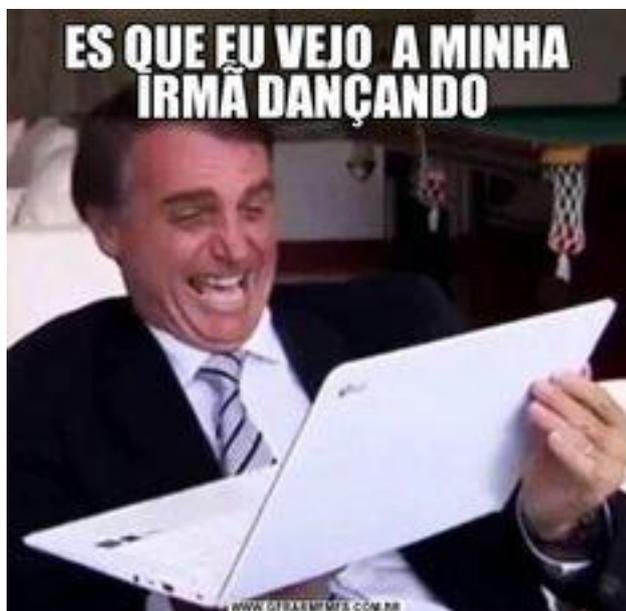
Fonte: Própria, 2019.

A partir das questões apontadas na análise acima referente ao texto produzido por A8, entendemos que ele produziu um texto aderente às características e propriedades delineadas para o gênero *memes*, tendo demonstrado, dessa maneira, qualidades e capacidades sócio-linguísticas desejáveis para produção desse tipo de texto. Diante disso, a nosso ver, A8 apresenta características proficientes relacionadas aos gêneros verbo-visuais, em especial do *memes*, e seu texto pode ser considerado exemplar deste gênero.

5.2.9 Análise do texto do aluno A9

O aluno A9, após o fim da sequência didática, produziu o seguinte texto do gênero *memes*, buscando colocar em prática os conhecimentos de sua agência primeira de letramento (*ciberespaço*), acrescidos das informações emanadas durante a interação com os colegas e com o professor-pesquisador na agência escolar.

Figura 17 – Texto (*memes*) produzido pelo aluno A9



Fonte: Própria, 2019.

A partir do texto produzido, procedemos à seguinte análise, a partir da ferramenta *quadro descritivo das capacidades de linguagem* (quadro 24) e da *matriz de análise de textos verbo-visuais de humor gráfico* (quadro 25).

Quadro 24 – Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A9 no seu texto

Discurso	Esfera	Linguagem	Capacidades de Linguagem		
			De ação	Discursivas	Linguístico-Discursivas
Expor-argumentativo	Entretenimento	Digital (<i>internet/ apps</i>) Verbal-escrita/ visual	<p>- O texto de A9 retrata uma situação social cotidiana do universo doméstico que diz respeito a aspectos da relação familiar entre irmãos na infância;</p> <p>- Há deboche e sarcasmo no texto provocado pela “tirada de sarro” de um irmão ou irmã (aí prefigurado pela personagem da foto, o atual presidente da República) em relação ao outro pela suposta falta de habilidade para a dança, demonstrada publicamente. Portanto, trata-se de uma situação social doméstica corriqueira.</p>	<p>- A9 utiliza uma única sequência frasal narrativa com conotação temporal marcada pelo uso da expressão “eis que”;</p> <p>- Há presença de ironia e sarcasmo em relação a uma situação da vida cotidiana (“tirada de sarro” de pessoas próximas do convívio), o que fica evidente pela reação fisionômica de gargalhada incontida do político (aí prefigurando o A9) diante do subentendido que a irmã está dançando em público e se expondo ao ridículo;</p> <p>- A9 consorciou, conforme as características básicas do gênero, verbo e imagem para construir o discurso presente no texto;</p> <p>- A9 utiliza linguagem simples e curta, característica do internetês.</p>	<p>- A9 utilizou um período simples (uma oração absoluta), localizada na legenda superior do <i>meme</i>;</p> <p>- A9 utilizou a expressão adverbial (“eis que”), típica de <i>memes</i>, para fazer a coesão entre texto e imagem;</p> <p>- A9 fez uso de uma locução verbal no presente (“vejo dançando”), que é o tempo verbal mais comum em <i>memes</i>;</p> <p>- Houve uma ocorrência inadequada à norma culta (grafia da palavra “es” em lugar de “eis”). Neste caso, não há prejuízo fonético, apenas gráfico, portanto algo que não desabona o texto, ainda mais por se tratar de texto do internetês.</p>

Fonte: Própria, 2019.

Quadro 25 – Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A9

Item em Análise	Elementos do Item	Constatações/ Comentários/ Observações
Fatores de Textualidade	Coerência	Para nós, na condição de interlocutor, o texto de A9 demonstra coerência, uma vez que sustentou sua unidade temática referente a aspectos do convívio corriqueiro entre irmãos na idade infanto-juvenil. O todo textual reforça a temática abordada, tanto pela frase utilizada quanto pela imagem amalgamada.
	Coesão	A9 trabalha com a coesão textual explícita por meio da locução “eis que” e há também a coesão implícita entre a legenda e a foto.
	Situacionalidade	A9 faz a abordagem de um tema comum e genérico que tem eco na vida cotidiana das pessoas que passam ou já passaram por situação similar no convívio diário com seus entes. Assim, o texto é pertinente e relevante ao meio (<i>ciberespaço</i>) e ao momento em que circula.
	Intertextualidade	A9 intertextualiza sua produção com outras do gênero memético, pelo uso da figura política que foi utilizada, cuja imagem tem servido de base para geração de muitos <i>memes</i> que circulam na internet.
Hierarquia entre os elementos verbais e visuais	Redundância Informatividade Equivalência	A hierarquia entre os elementos visuais e os verbais, no texto de A9, é do tipo <i>equivalência</i> , em que o texto tem a mesma importância que a imagem para a compreensão do discurso, haja vista que se excluíssemos qualquer um dos elementos em detrimento do outro, o texto não faria sentido.
<i>Status</i> entre imagem e texto	Subordinação Equivalência	O <i>status</i> dos elementos verbo-visuais do texto é de <i>equivalência</i> , uma vez que o todo da imagem se refere ao todo do texto.
Elementos de ruptura ou transgressão	Dimensão visual	Na dimensão visual, o autor não precisou fazer intervenção transgressora para gerar o efeito pretendido, tendo apenas deslocado a imagem do contexto original em que ela foi gerada.
	Dimensão verbal	Na dimensão verbal, ocorreu uma transgressão (grafia da palavra “es” em lugar de “eis”). Neste caso, não há prejuízo fonético, apenas gráfico, portanto, algo que não desabona o texto, ainda mais por se tratar de texto do internetês.
Aspectos sociodiscursivos	Aspectos sócio-culturais	O texto de A9 é crítico e satírico na temática que aborda: “tirada de sarro” entre entes numa relação familiar
	Aspectos discursivos	O texto dialoga com a realidade dos jornais e noticiários em que a exposição do político retratado é constante, tornando-o parte da rotina diária de todos os cidadãos do país.

Fonte: Própria, 2019.

De modo geral, ao analisarmos o texto de A9, entendemos que sua produção atende às características esperadas para o gênero *memes*. O referido autor demonstrou, no plano global, qualidades e capacidades sócio-linguísticas importantes para produção desse tipo de texto. Neste sentido, concluímos que A9 produziu um texto que pode ser tido como exemplo do gênero *memes*, demonstrando um domínio proficiente em relação às competências inerentes à verbo-visualidade.

5.2.10 Análise do texto do aluno A10

O aluno A10, após o fim da sequência didática, produziu o seguinte texto do gênero *memes*, buscando colocar em prática os conhecimentos de sua agência primeira de letramento (*ciberespaço*), acrescidos das informações emanadas durante a interação com os colegas e com o professor-pesquisador na agência escolar.

Figura 18 – Texto (*memes*) produzido pelo aluno A10



Fonte: Própria, 2019.

A partir do texto produzido, procedemos à seguinte análise, a partir da ferramenta *quadro descritivo das capacidades de linguagem* (quadro 26) e da *matriz de análise de textos verbo-visuais de humor gráfico* (quadro 27).

Quadro 26 – Capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno A10 no seu texto

Discurso	Esfera	Linguagem	Capacidades de Linguagem		
			De ação	Discursivas	Linguístico-Discursivas
Expor-argumentativo	Entretenimento	Digital (<i>internet/ apps</i>) Verbal-escrita/ visual	<p>- O texto de A10 retrata uma situação do cotidiano do universo do público infanto-juvenil, sua faixa-etária, que é a confluência da questão das avaliações escolares (cobrança) e a expectativas dos pais no ambiente familiar quanto ao desempenho do filho na escola;</p> <p>- Há um deboche da própria situação do aluno (posição ocupada por A10, prefigurada no garoto <i>Chris</i>) quanto ao seu desempenho nas avaliações escolares diante da cobrança materna. Portanto, trata-se de uma situação social e cultural da atualidade.</p>	<p>- A10 utiliza sequências frasais narrativas com conotação temporal marcada pelo uso das expressões “quando” e “e”;</p> <p>- Há presença de ironia e sarcasmo, marcados pela feição de terror e desespero do personagem <i>Chris</i> (<i>Todo mundo odeia o Chris</i>) diante da conversa com a mãe ao telefone em que esta introduz o assunto inconveniente (nota na avaliação);</p> <p>- A10 combinou legenda e imagem para construir o sentido de seu texto. Há uma relação entre a expressão de <i>Chris</i> (prefigurando o aluno) e as frases;</p> <p>- A10 usou frases e curtas e precisas, ao estilo do gênero e do internetês.</p>	<p>- A10 utilizou três orações. Na parte superior da legenda, há uma oração que (embora introduzida pelo advérbio “quando”) vai funcionar sintaticamente como principal em relação às subordinadas que surgem na legenda inferior, as quais mantêm uma segunda subordinação com ideia de finalidade;</p> <p>- A10 fez uso de um verbo (“tiro”) e de uma locução verbal no presente (“liga perguntando”), que é o tempo verbal mais comum em <i>memes</i>;</p> <p>- Há apenas uma ocorrência inadequada à norma culta (ausência de acentuação na palavra “mãe”), mas, dado o contexto da situacionalidade, não cabe correção, pelo contrário, essa marca deixa o texto mais coerente à sua agência de circulação.</p>

Fonte: Própria, 2019.

Quadro 27 – Quadro analítico das características verbo-visuais de humor gráfico presentes no texto de A10

Item em Análise	Elementos do Item	Constatações/ Comentários/ Observações
Fatores de Textualidade	Coerência	Na condição de interlocutor, entendemos que o aluno A5, por meio de seu texto, demonstrou a qualidade da coerência, pois construiu caminhos para manter sua unidade textual que versou sobre aspectos da sua vida escolar e familiar. Em todo o texto, o autor reforça a temática abordada, tanto pelas frases quanto pelas imagens.
	Coesão	A10 trabalha com uma coesão textual por meio de elementos explícitos (conjunções “quando” e “e”) e há também a coesão explícita entre a legenda superior e a inferior e entre essas e a imagem.
	Situacionalidade	A10 se reporta numa abordagem adequada ao contexto, tanto do ponto de vista temático (tema escolar e familiar para um universo adolescente) quanto da linguagem (frases curtas e simples), manifestações características do internetês, podendo ser entendido assim como pertinente e relevante ao meio (<i>ciberespaço</i>) e ao momento em que circula.
	Intertextualidade	A10 estabelece relação de intertextualidade entre seu texto e outras produções meméticas, pelo uso da personagem <i>Chris</i> , que faz parte de um seriado televisivo muito popular e também gera muitos <i>memes</i> na internet.
Hierarquia entre os elementos verbais e visuais	Redundância Informatividade Equivalência	A hierarquia entre os elementos visuais e os verbais, no texto de A4, é do tipo <i>equivalência</i> , em que o texto tem a mesma importância que a imagem para a compreensão do discurso, haja vista que se excluíssemos qualquer um dos elementos em detrimento do outro, o texto não faria sentido.
<i>Status</i> entre imagem e texto	Subordinação Equivalência	O <i>status</i> dos elementos verbo-visuais do texto é de <i>subordinação</i> , uma vez que o todo da imagem se refere apenas à legenda inferior, ou seja, apenas a uma parte do texto.
Elementos de ruptura ou transgressão	Dimensão visual	Na dimensão visual, o autor não precisou fazer intervenção transgressora para gerar o efeito pretendido (apenas deslocou a imagem do contexto original em que ela foi gerada).
	Dimensão verbal	Na dimensão verbal, apenas uma ocorrência inadequada à norma culta (ausência de acentuação na palavra “mãe”), mas, dado o contexto da situacionalidade, não cabe correção, pelo contrário, essa marca deixa o texto mais coerente à sua agência de circulação.
Aspectos sociodiscursivos	Aspectos sócio-culturais	O texto de A10 é crítico e satírico na temática que aborda: as avaliações escolares e a cobrança familiar quanto ao desempenho de crianças e adolescentes em idade escolar.
	Aspectos discursivos	O texto faz diálogo com o personagem <i>Chris</i> , originaldo seriado televisivo <i>Todo mundo odeia o Chris</i> , porém viralizado nos mais variados <i>memes</i> da internet.

Fonte: Própria, 2019.

Por meio das duas análises efetuadas no texto de A10, entendemos que ele atendeu aos propósitos da produção do gênero *meme*, apresentando em sua produção características e especificidades desse tipo de texto. O referido autor demonstrou, no plano global, qualidades e capacidades sócio-linguísticas importantes para produção desse tipo de texto. Neste sentido, entendemos que A10 produziu um texto que pode ser tido como exemplo do gênero *meme*, demonstrando um domínio proficiente em relação às competências inerentes à verbo-visualidade.

5.3 Breve análise (geral) sobre os textos produzidos

Como pudemos dissecar quando da análise individual de cada um dos 10 textos, é perceptível que as produções demonstram domínio de aspectos linguístico-discursivos, tanto simples quanto complexos, em diversos níveis (fonético, lexical, semântico e discursivo, dentre outros), aspectos ou habilidades essas que são fundamentais para textos *mêmicos* e similares que circulam no *ciberespaço*. Em outras palavras, a nosso ver, todos os 10 alunos apresentam níveis desenvolvidos de habilidades letradas ou, dito de outra forma, altos índices de proficiência.

Essa constatação (após as análises, podemos assim definir) nos levam a questionar a propalada falta de aptidão ou proficiência tão decantada tanto no ambiente escolar quanto nos espaços sociais externos à escola em relação aos alunos, sobretudo os de escola pública.

Outro aspecto importante foi perceber as questões (sociais, éticas, familiares, etc.) que emergiram dos textos dos sujeitos da pesquisa, cumprindo, assim, o que os teóricos que utilizamos neste estudo chamam de função social do texto, ou seja, restou comprovado que o gênero trabalhado é do pertencimento das práticas languageiras dos alunos e por ele puderam expressas e problematizar aspectos vívidos de sua existência e convívio social.

Finalmente, as produções nos mostraram que é preciso repensar algumas práticas do ensino da língua portuguesa para estudantes do ensino fundamental, que vão desde a escolha dos gêneros a serem trabalhados, passam pela escolha de mecanismos de didatização do gênero, até chegarem às condições materiais efetivas que possibilitem o trabalho em sala de aula. No caso dos gêneros verbo-visuais, condições tecnológicas são essenciais para que o trabalho ocorra a contento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que um estudo prático, a partir de uma situação concreta como a que este trabalho aqui apresentado se propõe fazer, tem relevância considerável para efetuarmos algumas aplicações relacionadas a pressupostos teóricos modernos, entretanto, pouco materializados em práticas pedagógicas.

Apresentamos, neste trabalho, uma ação interventiva (pesquisa-ação) por meio de uma sequência didática que se mostrou profícua, a nosso ver, em relação aos propósitos da pesquisa e aos objetivos do Curso Profletras. Neste sentido, obtivemos e demonstramos por meio de dados e análises que os alunos que se apresentam a nós professores nos bancos escolares não são “tábulas rasas” em relação a habilidades e competências para ler, interpretar e produzir textos, que são adquiridas fora do ambiente escolar, mas que carecem de estratégias e ferramentas didáticas adequadas para trazer à luz essas habilidades e potencializá-las na prática escolar diária

Foi possível observar também que a que a estratégia de escolha de gêneros mais próximos da *agência primária de letramento* do aluno tem relação com a demonstração, no ambiente escolar, dessas habilidades linguístico-discursivas adquiridas fora da escola. No nosso caso, desde a diagnose, os dados indicaram que, no universo verbo-visual de humor gráfico, o *meme* era esse gênero, motivo pelo qual o tomamos para materializar nossa sequência didática.

Isto não significa que os demais tenham menos valor didático ou que deva haver uma hierarquia entre eles cuja primazia deva ser ocupada por este ou aquele gênero, pelo contrário, nossa estratégia didática nos mostrou que as dimensões ensináveis de um gênero comum à agência do aluno podem ser utilizadas didaticamente para trabalhar outros com propriedades constitutivas semelhantes.

Acreditamos que o modelo de pesquisa aqui utilizado, longe de configurar uma receita para o sucesso pedagógico, possa servir de ponto ou contraponto para discutir questões do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula para além do grupo de textos aqui trabalhados, porquanto trabalhamos um conceito de transposição didática na realidade de uma escola pública.

Não foi possível, no nosso trabalho, um aprofundamento na questão das avaliações em larga escala. Entretanto os resultados dessa pesquisa, no que tange à produção dos alunos, dão-nos o direito de, ao menos, duvidar de sua eficácia no

seu propósito de aferir proficiência em leitura e interpretação, uma vez que seus resultados, inclusive o da escola em que aplicamos a pesquisa, não condizem com o desempenho verificado por nós.

Esta percepção gera uma série de reflexões e oportuniza estudos para verificar os motivos sociopedagógicos dessa realidade, o que pode reorientar práticas e redefinir metodologias de avaliação para a educação básica. O que sentimos, neste contexto, é que esse mecanismo talvez esteja atendendo mais aspectos políticos que cognitivos. No caso da língua portuguesa, pensamos que deva prevalecer sempre o objetivo de potencializar as habilidades sociodiscursivas do aluno e não condicioná-lo a um tipo de avaliação que apaga suas habilidades e competências de sujeito da sua própria língua.

Na condição de pesquisa-ação, este trabalho contribuiu para a melhoria de nossa prática como professor da rede pública em vários aspectos, aqui citamos, a título ilustrativo, a mudança nossa em relação ao trabalho de didatização do gênero verbal e da percepção de que a escola pode e deve ser nosso principal *locus* de pesquisa. Para os sujeitos alunos, acreditamos que ficou a convicção de que eles não são inaptos em relação ao trabalho de interpretação e produção de textos e que eles podem trazer ou acionar conhecimentos e habilidades adquiridas na sua vida para o ambiente escolar e que tais conhecimentos têm valor pedagógico.

REFERÊNCIAS

- AMARO, T. F.. O português das redes fora das redes e sua interferência em diferentes grupos de fala. *In*: VII SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIMELP, 08, 2019, Pernambuco. **Anais [...]**, p. 922-929, 2019. Disponível em: <http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/resumos/PDF-trab-0739-1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.
- ARAÚJO, J. C.. O internetês não é língua portuguesa? **Vida e educação**, ano 4, n. 13, p. 28-29, 2007. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/25812/1/2007_art_jcaraujo.pdf. Acesso em: 22 ago. 2019.
- BARROS, W. V. Texto e textualidade na era digital. **Revista X**: Curitiba, v. 14, n. 3, p. 174-186, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/64175>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London; New York: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. Organizado por Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Paiva Dionisio. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRAIT, B.. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/04.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Prova Brasil**: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.
- BRONCKART, J. P.. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P.. Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas. Tradução de Rosalvo Pinto. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 11, p. 49-69, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2344/2293>. Acesso em: 16 fev. 2019.

COSTA VAL, M. G.. **Redação e Textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA VAL, M. G.. Texto, textualidade e textualização. **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação**. São Paulo: UNESP, p. 113-128, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/19607981/TEXTO_TEXTUALIDADE_E_TEXTUALIZA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 15 ago. 2019.

DA SILVA, A. A.. Memes Virtuais: Gênero do Discurso, Dialogismo, Polifonia e Heterogeneidade Enunciativa. **Revista Travessias**, v. 10, n. 3, p.341-361, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/15111/10559>. Acesso em: 25 out. 2018.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). . In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

EL KADRI, A.; DAINEZI, B. D.; RAMOS, M. A. V.; EL KADRI, M. S.. Propostas com o uso do gênero digital meme: produzindo sequência didática para o ensino de línguas e para a formação continuada de professores. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Universidade Estadual do Norte do Paraná Cornélio Procópio**, v. 1, n. 2, p. 72-94, 2017. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/download/1140/621>. Acesso em: 28 ago. 2019.

FERRAZ DE TOLEDO, R. ; JACOBI, P. R.. Pesquisa-Ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87326413014.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

FINGER-KRATOCHVIL, C.. Letramento e tecnologia: o aprendiz estratégico e crítico na era da informação. In: NASCIMENTO, A.D. & HETKOWSKI, T.M. (Orgs.). **Educação e Contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-10.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

FONTE, R.; CAIADO, R.. Práticas discursivas multimodais no *WhatsApp*: uma análise verbo-visual. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 10, n. 2, p. 475-487, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4147/3089>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FREITAS, M. T.. Letramento Digital e Formação de Professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p.335-352, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Site QEdU**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/260129-esc-mul-prof-dulcenides-dos-santos-dias/aprendizado>. Acesso em: 21 de fev. 2019.

GEE, J. P. The New literacy studies. In: GEE, J. P.. **Situated literacies**: reading and writing in contex. London: Routledge, p. 180-197, 2000.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: Elvira Lopes Nascimento. (Org.). **Gêneros Textuais / Discursivos**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. ed. Campinas: Pontes, 2014, p. 209-230.

KLEIMAN, A. B. Ação e Mudança na Sala de Aula: Uma Pesquisa Sobre Letramento e Interação. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e Letramento**: Perspectivas Lingüísticas. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

KOMESU, F.; TENANI, L.. Considerações sobre o conceito de "internetês" nos estudos da linguagem. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão , v. 9, n. 3, p. 621-643, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/10.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L.. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. p. 547-573, out. 2010. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349. Acesso em: 10 jun. 2018.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

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

MARTINEC, R; SALWAY, A. A system for image–text relations in new (and old) media. *Visual Communication*. London: **SAGE publications**, v. 4, n. 3, p. 339-374, 2005. Disponível em: <http://vcj.sagepub.com /10.1177/14703572050 55928>. Acesso em: 15 fev. 2019.

MEY, J. L. **Vozes da sociedade**: Seminário de Pragmática. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PASCHOARELLI, L. C.; MEDOLA, F. O.; BONFIM, G. H. C.. Características qualitativas, quantitativas e quali-quantitativas de abordagens científicas: estudos de caso na subárea do Design Ergonômico. **Revista de Design, Tecnologia e Sociedade**, v. 2(1), p. 65-78, 2015. Disponível em:

<http://periodicos.unb.br/index.php/design-tecnologia-sociedade/article/download/15699/14030>. Acesso em: 18 set. 2019.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V.. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.317-334, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a16.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e Letramento**: Perspectivas Lingüísticas. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

ROJO, R.. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, B.. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: Colloque De L'université Charles-De-Gaulle. **3. Anais...** Neuchâtel: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

SILVA, I. C.. **Humor Gráfico**: o sorriso pensante e a formação do leitor. Dissertação de Mestrado. UFRN : Natal, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14297/1/lvamCS.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2019.

SILVA, V. S.. Letramento e Ensino de Gêneros. **Revista Educação em Foco**: Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar. / ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-011.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2019.

SILVA, E. M.; ARAUJO, D. L.. Letramento: um fenômeno plural. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**: Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/aop0812.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SOARES, M.. Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**. Ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2019.

SOARES, M.. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, abr., 2004. Disponível em: http://www4.moderna.com.br/pnld2011/download/complementacao_pedagogica/portugues/letramento_e_alfabetizacao_as_muitas_facetas.pdf. Acesso em: 5 fev. 2019.

SOUSA, S. Z.. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

SOUSA, S. Z.. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 863-878, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32781/pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

SOUZA, V. V. S.. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

STEIN, T.. Melhores *memes* de 2019. **Site Dicionário Popular**. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/melhores-memes-do-ano/>. Acesso em: 21 fev. 2019.

STREET, B. V.. **Letramentos Sociais**: Abordagens críticas dos letramentos no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TANAJURA, L. L. C.; BEZERRA, A. A. C.. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p.10-23, jan.-jun., 2015. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/408>. Acesso em: 11 de ago 2019.

TARGINO, M. G.; SILVA, E. M. P. A.; SANTOS, M. F. P. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento**: Múltiplas Perspectivas. Teresina: EDUFPI, 2017. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174662/2/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20letramento%2010%20jul.%202017.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

TEIXEIRA, M. C.; SOUZA, R. A.; VENTURINI, M. C.. Letramento e prática social: leitura de memes. **Revista Eletrônica Interfaces**, v. 9, n. 3, p. 51-69, 2018. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/5587/3830. Acesso em: 14 fev. 2019.

TRIPP, D.. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/en_a09v31n3.pdf. Acesso em: 27 set. 2019.

VALADARES, F. B.; MOURA, M. R.. Internetês: neologismos gírios nas redes sociais. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 179-198, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/seer/index.php/entretextos/article/download/24041/20767>. Acesso em: 17 ago. 2019.

VYGOTSKY, L.S.. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

Anexo 1 – Termos de Autorização de Uso de Imagem dos Alunos Participantes da Pesquisa

Termo de Autorização do A1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
 INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES.
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
 DE MENOR DE IDADE**

_____ Adriane Brito Pinna, nacionalidade brasileiro(a), menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), Deislane Brito Feres, nacionalidade brasileiro(a), estado civil Casada, portador do RG nº. _____, inscrito no CPF sob nº 967.886.822-98, residente à Av/Rua Av. Inocêncio de Oliveira Brito, nº. 33, município de Manaus-AM.

AUTORIZA o uso de todo e qualquer material entre fotos, documentos, vídeos e áudio destinados ao projeto de pesquisa **Letramento e Ensino: Leitura e produção textual com gêneros de humor gráfico numa escola pública de Manaus**, desenvolvido por Edilson de Souza Soares (Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), na Escola Municipal Prof.^a Dulcenides dos Santos Dias.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do menor acima qualificado ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Manaus-AM, _____ de _____ de 2020.

Deislane Brito Feres

Assinatura do(a) responsável

Termo de Autorização do A2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
 INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES.
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
 DE MENOR DE IDADE

PERLEN LOBO BASILIO, nacionalidade brasileiro(a), menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), PAI Paulo Sérgio Barreto Basilio, nacionalidade brasileiro(a), estado civil UNIÃO ESTABEL, portador do RG nº 1059691-4, inscrito no CPF sob nº 017.105.291-53, residente à Av/Rua AV: TEN. ROXANA BOWUSSI, nº 2556, município de Manaus-AM.

AUTORIZA o uso de todo e qualquer material entre fotos, documentos, vídeos e áudio destinados ao projeto de pesquisa **Letramento e Ensino: Leitura e produção textual com gêneros de humor gráfico** numa escola pública de Manaus, desenvolvido por Edilson de Souza Soares (Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), na Escola Municipal Prof.^a Dulcenides dos Santos Dias.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do menor acima qualificado ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Manaus-AM, 18 de 07 de 2020.

Paulo Sérgio Barreto Basilio

Assinatura do(a) responsável

Termo de Autorização do A3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
 INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES.
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
 DE MENOR DE IDADE

ALDACCINOLAS DE OLIVEIRA LIMA, nacionalidade brasileiro(a), menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), EDILSON PINTO DE OLIVEIRA, nacionalidade brasileiro(a), estado civil SOLTEIRO, portador do RG nº 191958700, inscrito no CPF sob nº 472.420.333-68, residente à Av/Rua RVD LOURO ABRIL, nº 672, município de Manaus-AM.

AUTORIZA o uso de todo e qualquer material entre fotos, documentos, vídeos e áudio destinados ao projeto de pesquisa **Letramento e Ensino: Leitura e produção textual com gêneros de humor gráfico numa escola pública de Manaus**, desenvolvido por Edilson de Souza Soares (Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), na Escola Municipal Prof.^a Dulcenides dos Santos Dias.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do menor acima qualificado ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Manaus-AM, 19 de Fevereiro de 2020.

* 
 Assinatura do(a) responsável

Termo de Autorização do A4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
 INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES.
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
 DE MENOR DE IDADE

DAVI ALVES DE OLIVEIRA, nacionalidade brasileiro(a), menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), VANILZA ALVES DE MEDEIROS, nacionalidade brasileiro(a), estado civil CASADA, portador do RG nº. 3489932-9, inscrito no CPF sob nº 79.2721.002-59, residente à Av/Rua TRAVESSA MONOQUIE DO POTE ROO? nº. 5, município de Manaus-AM.

AUTORIZA o uso de todo e qualquer material entre fotos, documentos, vídeos e áudio destinados ao projeto de pesquisa **Letramento e Ensino: Leitura e produção textual com gêneros de humor gráfico numa escola pública de Manaus**, desenvolvido por Edilson de Souza Soares (Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), na Escola Municipal Prof.^a Dulcenides dos Santos Dias.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do menor acima qualificado ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Manaus-AM, Terça de 18/02 de 2020.

Ass: Vanilza Alves
 Assinatura do(a) responsável

Termo de Autorização do A5



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
 INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES.
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
 DE MENOR DE IDADE**

Sávio Orlando de Souza dos Santos, nacionalidade brasileiro(a), menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), Rosa maria morais de Souza, nacionalidade brasileiro(a), estado civil casada, portador do RG nº. 2193027-9, inscrito no CPF sob nº 984.779.272-00, residente à Av/Rua Inocência Chico Mendes, bairro Terra Nova 3, nº. 321, município de Manaus-AM.

AUTORIZA o uso de todo e qualquer material entre fotos, documentos, vídeos e áudio destinados ao projeto de pesquisa **Letramento e Ensino: Leitura e produção textual com gêneros de humor gráfico** numa escola pública de Manaus, desenvolvido por Edilson de Souza Soares (Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), na Escola Municipal Prof.^a Dulcenides dos Santos Dias.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do menor acima qualificado ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Manaus-AM, 18 de 02 de 2020.

Rosa maria morais de Souza.

Assinatura do(a) responsável

Termo de Autorização do A6



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
 INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES.
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
 DE MENOR DE IDADE**

Ingrid Janaimma Pascoal Alves, nacionalidade brasileiro(a), menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), Jagmar da Conceição Pascoal Alves, nacionalidade brasileiro(a), estado civil divorciada, portador do RG nº 1024579-0, inscrito no CPF sob nº 525.911.312-87, residente à Av/Rua Esther, nº 460, município de Manaus-AM.

AUTORIZA o uso de todo e qualquer material entre fotos, documentos, vídeos e áudio destinados ao projeto de pesquisa **Letramento e Ensino: Leitura e produção textual com gêneros de humor gráfico numa escola pública de Manaus**, desenvolvido por Edilson de Souza Soares (Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), na Escola Municipal Prof.^a Dulcenides dos Santos Dias.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do menor acima qualificado ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Manaus-AM, 18 de fevereiro de 2020.

Jagmar da Conceição P. Alves
 Assinatura do(a) responsável

Termo de Autorização do A7



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
 INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES.
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
 DE MENOR DE IDADE**

Abel Fernando Ribeiro Soares, nacionalidade brasileiro(a), menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), Alessandra Dantas Ribeiro, nacionalidade brasileiro(a), estado civil solteira, portador do RG nº. 2003621-3, inscrito no CPF sob nº 857.191.882-15, residente à Av/Rua Rua: Palmira Soares, nº. 1910, município de Manaus-AM.

AUTORIZA o uso de todo e qualquer material entre fotos, documentos, vídeos e áudio destinados ao projeto de pesquisa **Letramento e Ensino: Leitura e produção textual com gêneros de humor gráfico numa escola pública de Manaus**, desenvolvido por Edilson de Souza Soares (Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), na Escola Municipal Prof.^a Dulcenides dos Santos Dias.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do menor acima qualificado ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Manaus-AM, 18 de Junho de 2020.

Alessandra Dantas Ribeiro

Assinatura do(a) responsável

Termo de Autorização do A8



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
 INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES.
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
 DE MENOR DE IDADE**

Gabrieli Lima de Souza, nacionalidade brasileiro(a), menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), Leicinda Marinho Lima, nacionalidade brasileiro(a), estado civil Solteira, portador do RG nº. 17097185, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Av/Rua Colônia Terra Nova 3, nº. 160, município de Manaus-AM.

AUTORIZA o uso de todo e qualquer material entre fotos, documentos, vídeos e áudio destinados ao projeto de pesquisa **Letramento e Ensino: Leitura e produção textual com gêneros de humor gráfico numa escola pública de Manaus**, desenvolvido por Edilson de Souza Soares (Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), na Escola Municipal Prof.^a Dulcenides dos Santos Dias.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do menor acima qualificado ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Manaus-AM, 19 de fevereiro de 2020.

Leicinda Marinho Lima

Assinatura do(a) responsável

Termo de Autorização do A9



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
 INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES.
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
 DE MENOR DE IDADE**

MIME Rachel Roman Camurca, nacionalidade brasileiro(a), menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), MICHAEL GARCZ CAMURCA, nacionalidade brasileiro(a), estado civil CASADO, portador do RG nº. 1020329-1, inscrito no CPF sob nº 418.062.983-87, residente à Av/Rua FALCÃO DA SILVA, nº. 109, município de Manaus-AM.

AUTORIZA o uso de todo e qualquer material entre fotos, documentos, vídeos e áudio destinados ao projeto de pesquisa **Letramento e Ensino: Leitura e produção textual com gêneros de humor gráfico** numa escola pública de Manaus, desenvolvido por Edilson de Souza Soares (Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), na Escola Municipal Prof.^a Dulcenides dos Santos Dias.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do menor acima qualificado ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Manaus-AM, 18 de FEBRIL de 2020.

Rachel R. Camurca
 Assinatura do(a) responsável

Termo de Autorização do A10



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
 INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES.
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
 DE MENOR DE IDADE

Sammira Alencar de Almeida, nacionalidade brasileiro(a), menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), mãe Arteniza Fernandes Alencar, nacionalidade brasileiro(a), estado civil divorciado, portador do RG nº. 1870422-0, inscrito no CPF sob nº 855.405.362-15, residente à Av/Rua Al. Tenente Rosendo Bonessi, nº. 3020, município de Manaus-AM.

AUTORIZA o uso de todo e qualquer material entre fotos, documentos, vídeos e áudio destinados ao projeto de pesquisa **Letramento e Ensino: Leitura e produção textual com gêneros de humor gráfico numa escola pública de Manaus**, desenvolvido por Edilson de Souza Soares (Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), na Escola Municipal Prof.^a Dulcenides dos Santos Dias.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do menor acima qualificado ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Manaus-AM, 18 de Fevereiro de 2020.

Arteniza F. Alencar

Assinatura do(a) responsável

Anexo 2 – Textos finais dos alunos participantes da pesquisa reunidos.

Texto do A1



Texto do A3



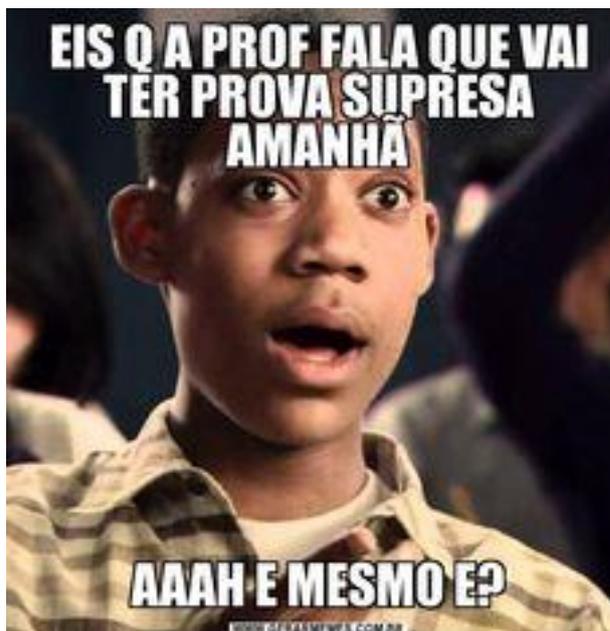
Texto do A2



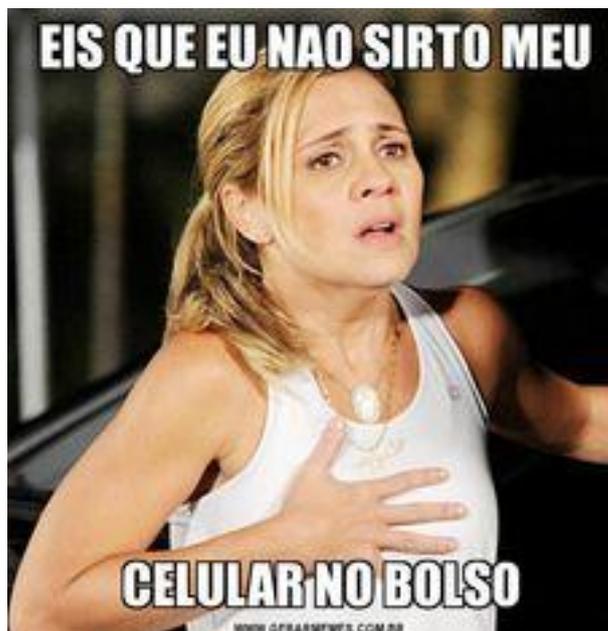
Texto do A4



Texto do A5



Texto do A6



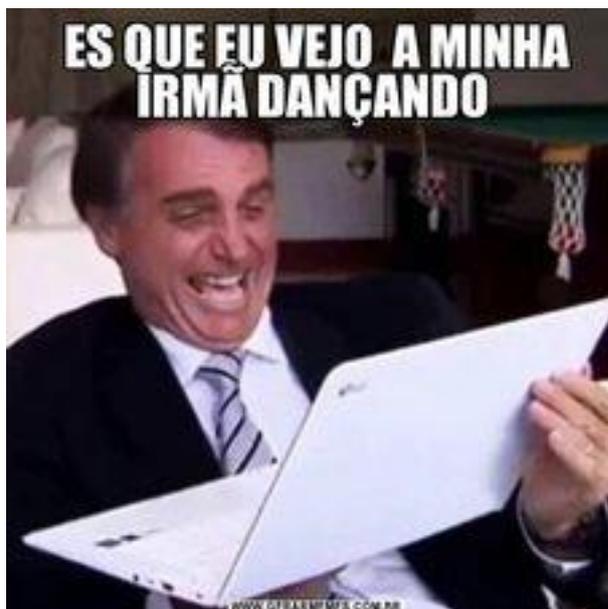
Texto do A7



Texto do A8



Texto do A9



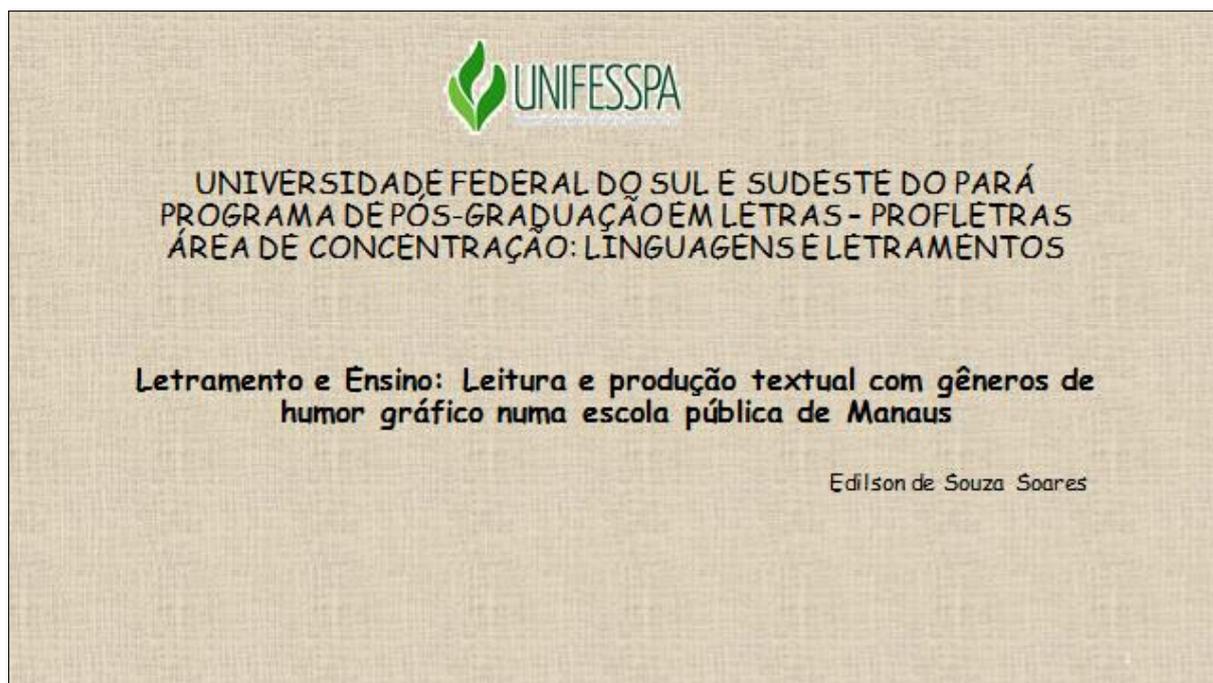
Texto do A10



APÊNDICE

Apêndice A – Aulas ministradas em *power point* durante a Sequência Didática aplicada

Módulo 1 (Aula 1 – Slides 1-2)




UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

Letramento e Ensino: Leitura e produção textual com gêneros de humor gráfico numa escola pública de Manaus

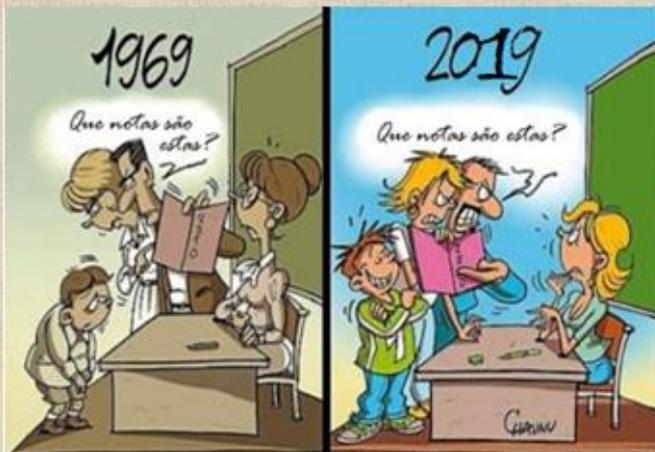
Edilson de Souza Soares



Módulo 1 (Aula 1 – Slides 3-4)

Módulo 1 - Contextualizando

O que é humor gráfico?



Fonte: <http://www.emidiialogo.uft.br/mod/e/3719>

Módulo 1 - Contextualizando

O que é humor gráfico?

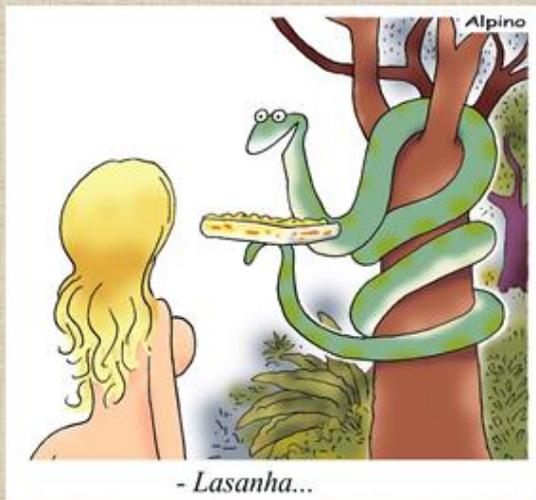


Fonte: <https://brainly.com.br/larefa/21009265>

Módulo 1 (Aula 1 – Slides 5-6)

Módulo 1 - Contextualizando

O que é humor gráfico?

Fonte: <https://alpinocartunista5.wixsite.com/alpino/copia-vida-mod-ern-a>**Módulo 1 - Contextualizando**

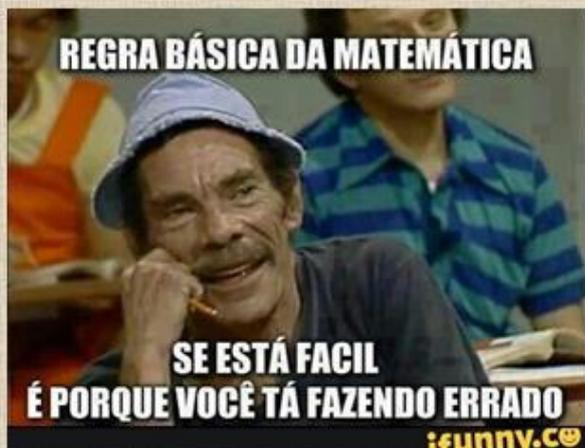
O que é humor gráfico?

Fonte: <http://purga-iaopaulopurga.blogspot.com/2010/12/caricaturas-dos-famosos.html>

Módulo 1 (Aula 1 – Slides 7-8)

Módulo 1 - Contextualizando

O que é humor gráfico?



Fonte: <https://www.piadas.com.br/blogs/piadas/regra-basica-matematica>

Módulo 1 - Contextualizando

O que é humor gráfico?

Consideram-se textos de humor gráfico aqueles que, usando a combinação de frases e imagens, buscam criticar questões, situações ou acontecimentos da vida natural, social, histórica ou econômica, com o objetivo de gerar reflexão e modificação na conduta dos sujeitos, coautores na construção do sentido atribuído ao texto.

Módulo 1 (Aula 1 – Slides 9-10)

Módulo 1 - Contextualizando**O que é humor gráfico?**

O desenho ou a imagem de humor baseia-se normalmente na **deformidade e simplicidade**. Exagerando ou resumindo os aspectos mais superficiais, procura fixar a mensagem a ser transmitida. Os traços marcantes, tanto físicos como de personalidade e costumes, são levados ao grau de deformidades, no entanto presentes na realidade.

9

Módulo 1 - Contextualizando**O que é humor gráfico?**

No desenho de humor, **interessa mais a mensagem a ser atingida**, e depois a técnica em segundo plano por não requisitar o original para a perfeita apreciação do trabalho, como em outras formas de arte.

10

Módulo 1 (Aula 1 – Slides 11-12)

Módulo 1 - Contextualizando**Gêneros Textuais de Humor Gráfico****Características Comuns:**

- ✓ Combinação da linguagem verbal (palavras) com a linguagem não-verbal (imagens, desenhos etc.)
- ✓ Crítica a alguém ou a alguma situação/acontecimento
- ✓ Presença de ironias (deboches)
- ✓ Geração de reflexão nos interlocutores (leitores)
- ✓ Intertextualidade (relação com outros textos ou com outras realidades fora do texto)
- ✓ Geração de humor pelo subentendido (suposições e inferências)

11

Fim da apresentação!

12

Módulo 2 (Aula 1 – Slides 1-2)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

Letramento e Ensino: Leitura e produção textual com gêneros de humor gráfico numa escola pública de Manaus

Edilson de Souza Soares



Módulo 2 (Aula 1 – Slides 3-4)

Módulo 2 (Parte 1) - Conceituando

Gêneros Textuais de Humor Gráfico

Características Comuns:

- ✓ Combinação da linguagem verbal (palavras) com a linguagem não-verbal (imagens, desenhos etc.)
- ✓ Crítica a alguém ou a alguma situação/acontecimento
- ✓ Presença de ironias (deboches)
- ✓ Geração de reflexão nos interlocutores (leitores)
- ✓ Intertextualidade (relação com outros textos ou com outras realidades fora do texto)
- ✓ Geração de humor pelo subentendido (suposições e inferências)

Módulo 2 (Parte 1) - Conceituando

Gêneros Textuais de Humor Gráfico

Tipos



Fonte: <https://www.colegiogeracao.com.br/wp-content/uploads/2019/03/Literatura-Cartum-Charge-e-Meme.pdf>

Módulo 2 (Aula 1 – Slides 5-6)

Módulo 2 (Parte 1) - Conceituando

Gêneros Textuais de Humor Gráfico

Tipos

Linguagem visual

A palavra Cartum tem origem no inglês cartoon e significa "esboço ou modelo desenhado em cartão".



O cartum é um texto multissemiótico de temática geralmente universal, isto é, discute questões que não se restringem a cultura ou local específicos.

Fonte: <https://www.colegiogeracao.com.br/wp-content/uploads/2019/03/Literatura-Cartum-Charge-e-Meme.pdf>

Módulo 2 (Parte 1) - Conceituando

Gêneros Textuais de Humor Gráfico

Tipos



Charge

Charge é um desenho humorístico, com ou sem texto, que, veiculado geralmente pela imprensa, critica um fato de conhecimento público.

Fonte: <https://www.colegiogeracao.com.br/wp-content/uploads/2019/03/Literatura-Cartum-Charge-e-Meme.pdf>

Módulo 2 (Aula 1 – Slides 7-8)

Módulo 2 (Parte 1) - Conceituando

Gêneros Textuais de Humor Gráfico

Tipos



Linguagem visual



A palavra charge tem origem no francês charger e significa "carga". Provavelmente foi adotada porque, na charge, em geral, exagera-se na caracterização de alguém ou de algo para torná-lo cômico.

Como gênero textual, a charge compõe-se de dois tipos de linguagem: a verbal (o texto) e a não verbal (o desenho). Por vezes, pode ser composta apenas pela linguagem não verbal.

Fonte: <https://www.colegiogeracao.com.br/wp-content/uploads/2019/03/Literatura-Cartum-Charge-e-Meme.pdf>

Módulo 2 (Parte 1) - Conceituando

Gêneros Textuais de Humor Gráfico

Tipos



Análise contextualizada



- Para análise de charges, é preciso levar em consideração os aspectos verbais (títulos, falas) e os não-verbais (as imagens). Deve-se identificar o tema para depois relacioná-lo com os aspectos mais relevantes.
- É preciso explicar os elementos que compõe esse tipo de texto sempre buscando associá-los ao tema.
- Na análise busca-se a intenção das escolhas do chargista e explicar os pressupostos e subentendidos, quando houverem.

Fonte: <https://www.colegiogeracao.com.br/wp-content/uploads/2019/03/Literatura-Cartum-Charge-e-Meme.pdf>

Módulo 2 (Aula 1 – Slides 9-10)

Módulo 2 (Parte 1) - Conceituando

Gêneros Textuais de Humor Gráfico

Tipos



Meme

Gênero textual multissemiótico marcado pelo humor e crítica. É considerado uma expressão cultural de ideia, comportamento e estilo que é propagado de uma pessoa ou grupo para outra pessoa ou grupo.

Fonte: <https://www.colegiogeracao.com.br/wp-content/uploads/2019/03/Literatura-Cartum-Charge-e-Meme.pdf>

Módulo 2 (Parte 1) - Conceituando

Gêneros Textuais de Humor Gráfico

Tipos




Linguagem virtual

Meme é um termo grego que significa imitação. O termo é bastante conhecido e utilizado no "mundo da internet", referindo-se ao fenômeno de "viralização" de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc, que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade.

Fonte: <https://www.colegiogeracao.com.br/wp-content/uploads/2019/03/Literatura-Cartum-Charge-e-Meme.pdf>

Módulo 2 (Aula 1 – Slides 11-12)

Módulo 2 (Parte 1) - Conceituando

Gêneros Textuais de Humor Gráfico

Tipos

A linguagem nos memes é essencialmente informal, popular e repleta de gírias, não obedecendo aos padrões da gramática normativa.

Fonte: <https://www.colegiogeracao.com.br/wp-content/uploads/2019/03/Literatura-Cartum-Charge-e-Meme.pdf>

11

Módulo 2 (Parte 1) - Conceituando

Gêneros Textuais de Humor Gráfico

Tipos

As temáticas nos memes pertencem ao domínio da vida cotidiana, assim como os cartuns e charges.

A efemeridade da informação está ligada à ideia de conhecimento de mundo. Não se "explica" um meme, pois ele tem a concepção de algo passageiro.

Fonte: <https://www.colegiogeracao.com.br/wp-content/uploads/2019/03/Literatura-Cartum-Charge-e-Meme.pdf>

12

Módulo 2 (Aula 1 – Slides 13-14)

Módulo 2 (Parte 1) - **Conceituando**

O meme

Fonte: <https://www.humorpolitico.com.br/diogo-ramalho/memes-do-dia-55/>

13

Módulo 2 (Parte 1) - **Conceituando**

O meme

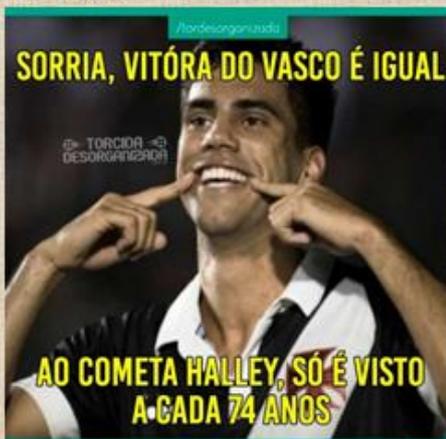
Fonte: <https://www.gazetaonline.com.br/esportes/humor-esportivo/2019/07/expulsao-messi-rende-memes-mas-red-es-sociais-102504704.html>

14

Módulo 2 (Aula 1 – Slides 15-16)

Módulo 2 (Parte 1) - **Conceituando**

O meme

Fonte: <https://www.lance.com.br/humor-esportivo/vasco-vence-primeira-inspira-memes-nas-redes-sociais.html>

15

Módulo 2 (Parte 1) - **Conceituando**

O meme



Fonte: Texto do facebook

16

Módulo 2 (Aula 2 – Slides 1-2)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

Letramento e Ensino: Leitura e produção textual com gêneros de humor gráfico numa escola pública de Manaus

Edilson de Souza Soares



Módulo 2 (Aula 2 – Slides 3-4)

Módulo 2 (Parte 2) - Conceituando**Gêneros Textuais de Humor Gráfico****Características Comuns:**

- ✓ Combinação da linguagem verbal (palavras) com a linguagem não-verbal (imagens, desenhos etc.)
- ✓ Crítica a alguém ou a alguma situação/acontecimento
- ✓ Presença de ironias (deboches)
- ✓ Geração de reflexão nos interlocutores (leitores)
- ✓ Intertextualidade (relação com outros textos ou com outras realidades fora do texto)
- ✓ Geração de humor pelo subentendido (suposições e inferências)

Módulo 2 (Parte 2) - Conceituando**O meme**

Fonte: <https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/49099/mestrado-sobre-memes-nas-redes-sociais-ganha-premio-de-melhor-dissertacao-em-comunicacao-de-2017>

Módulo 2 (Aula 2 – Slides 5-6)

Módulo 2 (Parte 2) - Conceituando**O meme****De onde veio?**

- ✓ O **meme** é um termo criado pelo escritor Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta), lançado em 1976, cujo significado é um composto de informações que podem se multiplicar entre os cérebros ou em determinados locais como, livros.
- ✓ A síntese de seu livro é sobre o **meme**, considerado uma evolução cultural, capaz de se propagar.

Módulo 2 (Parte 2) - Conceituando**O meme****O que é? Como ele é feito?**

- ✓ O **meme** pode ser considerado uma ideia, um conceito ou qualquer outra informação que possa ser transmitida de um local para outro e assimilada de forma rápida.
- ✓ O **meme** pode ter ou combinar frases, links, vídeos, imagens entre outros, os quais se espalham por intermédio de e-mails, blogs, sites de notícia, redes sociais e demais fontes de informação.

Módulo 2 (Aula 2 – Slides 7-8)

Módulo 2 (Parte 2) - Conceituando

O meme

O que é? Como ele é feito?

- ✓ É comum os **memes** se transformarem nos chamados **virais**, os quais se beneficiam para divulgar, propagar uma ideia, marca ou serviço.
- ✓ Uma das características principais do **meme** é justamente a possibilidade de ser **recriado** por qualquer um e a qualquer momento.

Módulo 2 (Parte 2) - Conceituando

O meme

O que é? Como ele é feito?



Fonte:
<https://pt.memedroid.com/memes/detail/706806>

Módulo 2 (Aula 2 – Slides 9-10)

Módulo 2 (Parte 2) - **Conceituando**O *meme*

O que é? Como ele é feito?

Fonte: <https://pt.memedroid.com/memes/detail/177059>Módulo 2 (Parte 2) - **Conceituando**O *meme*

O que é? Como ele é feito?

Fonte: <http://rimuitonanet.blogspot.com/2012/04/te-digo-sim-rimuito.html>

Módulo 2 (Aula 2 – Slides 11-12)

Módulo 2 (Parte 2) - Conceituando

O meme

O que é? Como ele é feito?



Fonte: <https://pt.memedroid.com/memes/detail/96653>

11

Módulo 2 (Parte 2) - Conceituando

O meme

Conhecendo tipos de memes

✓ Há dois tipos de memes mais comuns:

- 1 - **Figuras** ou **fotos**, comumente acompanhadas de frases contendo informações com tom jocoso (**deboches**) e trocadilhos (palavras com duplo sentido etc.);
- 2 - **Desenhos**, geralmente em **P&B**, contendo imagens com **traços caricatos** (exagerados/carregados) ou fotos adaptadas a desenhos.

12

Módulo 2 (Aula 2 – Slides 13-14)

Módulo 2 (Parte 2) - Conceituando

O meme

O que mais podemos falar sobre os memes?

- ✓ O período de vida de um **meme** na internet pode ser **infinito** ou efêmero (**passageiro**), bem como o seu conteúdo, que está sujeito a evoluir e se modificar ao longo do tempo, pois uma vez postado na web, a informação estará sujeita a comentários, críticas, efeitos negativos e outros tipos de intervenções, reações e transformações.

13

Módulo 2 (Parte 2) - Conceituando

O meme

O que mais podemos falar sobre os memes?

Texto 1: Conheça os diferentes tipos de memes e como eles surgiram na web.

<http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2013/04/conheca-os-diferentes-tipos-de-memes-e-como-eles-surgiram-na-web.html>

Texto 2: O que são memes?

<http://www.museudememes.com.br/o-que-sao-memes/>

Texto 3: Os 10 memes mais populares dos últimos 10 anos

<https://canaltech.com.br/redes-sociais/os-10-memes-mais-populares-dos-ultimos-10-anos-150947/>

14

Módulo 3 (Aula 1 – Slides 1-2)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

Letramento e Ensino: Leitura e produção textual com gêneros de humor gráfico numa escola pública de Manaus

Edilson de Souza Soares



Módulo 3 (Aula 1 – Slides 3-4)

Módulo 3 - Refinando o conhecimento**Gêneros Textuais de Humor Gráfico****Características Comuns:**

- ✓ Combinação da linguagem verbal (palavras) com a linguagem não-verbal (imagens, desenhos etc.)
- ✓ Crítica a alguém ou a alguma situação/acontecimento
- ✓ Presença de ironias (deboches)
- ✓ Geração de reflexão nos interlocutores (leitores)
- ✓ Intertextualidade (relação com outros textos ou com outras realidades fora do texto)
- ✓ Geração de humor pelo subentendido (suposições e inferências)

Módulo 3 - Refinando o conhecimento**O meme****Conhecendo algumas ferramentas para criação de memes****1. Aplicativos (apps) para smartphones**

- ✓ Aplicativo para fazer meme: veja os melhores apps para Android e iPhone
<https://www.techtudo.com.br/listas/2019/08/aplicativo-para-fazer-meme-veja-os-melhores-apps-para-android-e-iphone.ghtml>

Módulo 3 (Aula 1 – Slides 5-6)

Módulo 3 - Refinando o conhecimento

O meme

Conhecendo algumas ferramentas para criação de memes

2. Sites para criação de memes online

- ✓ Top 5 sites para você criar seus próprios memes

<https://www.topfreewares.com.br/top-5-sites-para-criar-memes-personalizados/>

5

Módulo 3 - Refinando o conhecimento

O meme

Conhecendo algumas ferramentas para criação de memes

Vamos experimentar?

- ✓ Tutorial para criar e publicar memes

<https://www.gerarmemes.com.br/criar-meme>

6

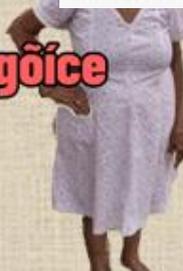
Módulo 3 (Aula 1 – Slides 7-8)

Módulo 3 - Refinando o conhecimento*O meme*

Memes do Prof.Édilson

Hoje tô com a
estimade um
flamenguista**Módulo 3 - Refinando o conhecimento***O meme*

Memes do Prof.Édilson

Tu deixa de**Servérgõice**

Fonte: Própria

Apêndice B – Atividade Diagnóstica – Teste de conhecimento empírico sobre os gêneros verbo-visuais (charge, cartum e *meme*)



ATIVIDADE 1

Texto 1



Fonte: Ivan Cabral. Site Sorriso pensante. Disponível em: <http://www.ivancabral.com>. Acesso em: 21 jan. 2020.

1 - Você já viu ou leu textos com características parecidas ou iguais a este?

() sim () não

2 - Onde você leu ou viu textos com características parecidas ou iguais a este?

() em casa () na escola () nas redes sociais () não vi ou não lembro de ter visto nenhum texto parecido

3 - Gostaríamos de saber as características do texto que mais chamaram a sua atenção. Você poderia nos ajudar indicando até 3 características para definir suas impressões? Você pode utilizar uma palavra apenas, duas ou mais, ou até mesmo uma frase.

1 - _____

2 - _____

3 - _____

4 - Você já produziu textos com características parecidas ou iguais a este alguma vez?

() sim () não e acho que não conseguiria () não, mas acho que conseguiria

5 - Olhando para esse texto, pelo que você já viu, leu ou estudou antes, você conseguiria identificá-lo como sendo algum desses abaixo? Por favor, marque uma opção.

() Meme () História em Quadrinhos () Charge () Cartum () Não consigo identificar

ATIVIDADE 1

Texto 2



Fonte: Portal do Professor. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=8206>. Acesso em: 21 jan. 2020.

1 - Você já viu ou leu textos com características parecidas ou iguais a este?

() sim () não

2 - Onde você leu ou viu textos com características parecidas ou iguais a este?

() em casa () na escola () nas redes sociais () não vi ou não lembro de ter visto nenhum texto parecido

3 - Gostaríamos de saber as características do texto que mais chamaram a sua atenção. Você poderia nos ajudar indicando até 3 características para definir suas impressões? Você pode utilizar uma palavra apenas, duas ou mais, ou até mesmo uma frase.

1 - _____

2 - _____

3 - _____

4 - Você já produziu textos com características parecidas ou iguais a este alguma vez?

() sim () não e acho que não conseguiria () não, mas acho que conseguiria

5 - Olhando para esse texto, pelo que você já viu, leu ou estudou antes, você conseguiria identificá-lo como sendo algum desses abaixo? Por favor, marque uma opção.

() Meme () História em Quadrinhos () Charge () Cartum () Não consigo identificar

Texto 3


Fonte: Site Memedroid. Disponível em: <https://pt.memedroid.com/memes/detail/559853>. Acesso em: 21 jan. 2020.

1 - Você já viu ou leu textos com características parecidas ou iguais a este?

() sim () não

2 - Onde você leu ou viu textos com características parecidas ou iguais a este?

() em casa () na escola () nas redes sociais () não vi ou não lembro de ter visto nenhum texto parecido

3 - Gostaríamos de saber as características do texto que mais chamaram a sua atenção. Você poderia nos ajudar indicando até 3 características para definir suas impressões? Você pode utilizar uma palavra apenas, duas ou mais, ou até mesmo uma frase.

1 - _____

2 - _____

3 - _____

4 - Você já produziu textos com características parecidas ou iguais a este alguma vez?

() sim () não e acho que não conseguiria () não, mas acho que conseguiria

5 - Olhando para esse texto, pelo que você já viu, leu ou estudou antes, você conseguiria identificá-lo como sendo algum desses abaixo? Por favor, marque uma opção.

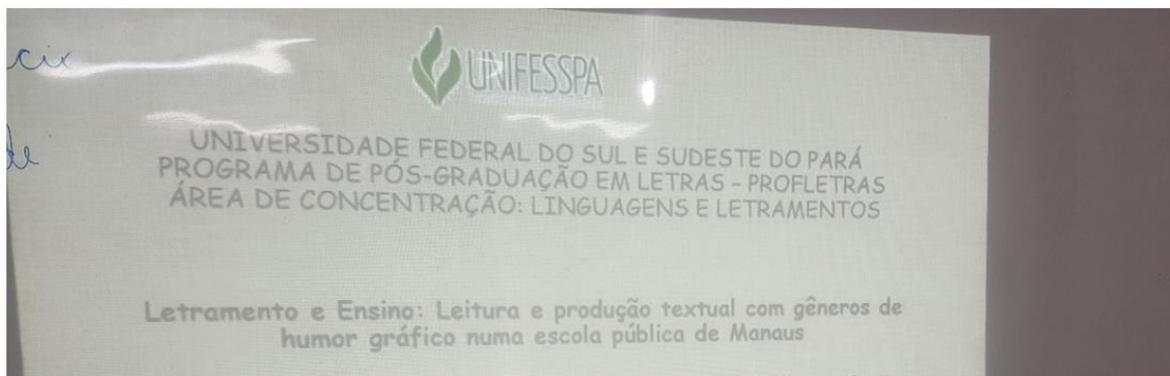
() Meme () História em Quadrinhos () Charge () Cartum () Não consigo identificar

Apêndice C – Registros fotográficos das atividades da Sequência Didática aplicada

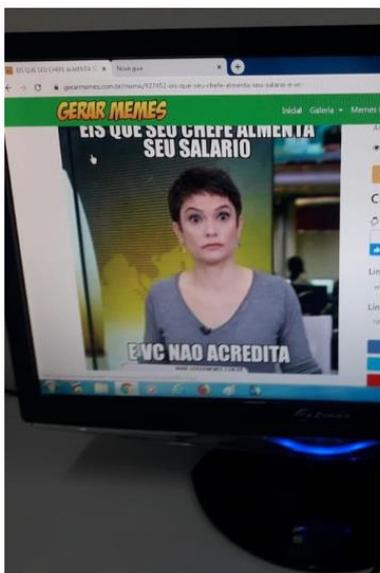
Fotos da apresentação da Sequência Didática (17/02/2020)



Fotos das aulas referentes aos módulos da Sequência Didática (18 a 27/02/2020)



Fotos da atividade final de produção dos textos no Laboratório de Informática da Escola (28/02/2020)



Fotos da atividade final de produção dos textos no Laboratório de Informática da Escola (28/02/2020)

