

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

LUCAS FERNANDO GONÇALVES SOUZA

**O GÊNERO TEXTUAL MEME NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA IRONIA PARA O 8º ANO**

RIO BRANCO

2023

LUCAS FERNANDO GONÇALVES SOUZA

**O GÊNERO TEXTUAL MEME NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA IRONIA PARA O 8º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Rosane Garcia Silva

RIO BRANCO

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- S729g Souza, Lucas Fernando Gonçalves, 1994 -
O gênero textual meme na aula de língua portuguesa: possibilidades para o ensino da ironia para o 8º ano / Lucas Fernando Gonçalves Souza; orientadora: Drª. Rosane Garcia Silva. – 2023.
112 f. : il. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Rio Branco, 2023.
Inclui referências bibliográficas.
1. Gêneros textuais. 2. Ensino. 3. Compreensão. I. Silva, Rosane Garcia (orientadora). II. Título.

CDD: 418

FOLHA DE APROVAÇÃO

Lucas Fernando Gonçalves Souza

O GÊNERO TEXTUAL MEME NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA IRONIA PARA O 8º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosane Garcia Silva
(Orientadora – Universidade Federal do Acre)

Profa. Dra. Dulce Cassol Tagliani
(Membro Externo– Universidade Federal do Rio Grande)

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos
(Membro interno – Universidade Federal do Acre)

**Rio Branco
2023**

DEDICATÓRIA

À minha mãe, mulher simples, batalhadora e forte, que mesmo nas dificuldades, me ofereceu todo amor do mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois sempre conduziu os meus caminhos, concedendo-me paz, saúde e perseverança para que eu pudesse concluir esta etapa da minha vida.

À Dona Regina Sandra, minha mãe querida, que sempre cuidou de mim, apesar de todas as adversidades enfrentadas, fez o que pôde para que nada faltasse para mim e para meus irmãos.

Aos meus amigos, em especial, à Patrícia Dutra, amiga que fiz na graduação e que até hoje se faz presente na minha vida, contribuiu, inclusive, com ideias para a escrita desta dissertação.

Ao Carlos Augusto, meu melhor amigo, que sempre esteve me motivando a vencer esta etapa.

À minha orientadora maravilhosa, Professora Doutora Rosane Garcia Silva, fui abençoado por ter sido orientado por essa excelente profissional, sempre atenciosa, preocupada, e, sobretudo, muito humana.

À Secretaria de Educação do Estado de Rondônia pelo incentivo dado para que pudesse cursar esse programa de Pós-Graduação.

À banca examinadora por ter aceito o convite para avaliar a presente pesquisa e pelas significantes contribuições para o desenvolvimento desta dissertação.

À Universidade Federal do Acre pela oportunidade que a mim e a outros professores da educação foi dada para realizar o sonho de cursar um programa de pós-graduação.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. (Freire, 1989, p. 16).

RESUMO

Em conformidade com um dos objetivos do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), a presente pesquisa tem como objetivo compreender e interpretar os efeitos de sentido provocados pelo uso da ironia no gênero textual meme, a partir de uma proposta de leitura e produção do gênero no oitavo ano do ensino fundamental. Dessa maneira, a estratégia de ensino que propomos aponta o gênero textual meme como suporte para solucionar ou minimizar uma situação problemática que é verificada na instituição escolar em que a pesquisa foi realizada, assim como no país inteiro: a defasagem das habilidades de compreensão e interpretação textual dos alunos do ensino fundamental. Para tanto, traçamos como objetivos específicos: (a) Propor metodologia didático-pedagógica que auxilie na compreensão e interpretação textual dos alunos; (b) Destacar as funções da ironia em memes com contextos variados; (c) Estimular, por meio de atividade de criação de memes irônicos, o pensamento crítico dos alunos. Assim, buscamos destacar práticas de ensino voltadas às habilidades de interpretação e compreensão textual tomando como objeto de estudo um gênero textual que foi originado por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação. Consideramos a ironia, elemento linguístico que permeia esse gênero textual, para a partir dela e seus efeitos de sentido se pensar em proposições pedagógicas capazes de estimular o desenvolvimento das habilidades de interpretação e compreensão. O embasamento das proposições teóricas fundamenta-se, principalmente, em premissas sobre a noção de gêneros textuais como Marcuschi (2008, 2010, 2011), Bakhtin (1997), Antunes (2009, 2010); sobre as considerações da origem e desenvolvimento do gênero meme feitas por Dawkins (2015), Martino (2015) e Recuero (2009); e também a premissa de Muecke (2008), no que diz respeito ao conceito de ironia. No que se refere à metodologia, a pesquisa se configura de natureza aplicada, caracterizada como descritiva quanto aos seus objetivos, apresentando uma abordagem qualitativa na análise dos dados. No que tange aos procedimentos, a pesquisa se apropria das técnicas propostas pela pesquisa-ação. Os resultados da pesquisa indicam, após a análise e discussão de memes elaborados pelos alunos durante as oficinas pedagógicas, que atividades em sala de aula com o objetivo de promover a compreensão e interpretação dos diferentes sentidos construídos pelo uso da ironia nesse gênero textual, podem contribuir para minimizar a problemática apontada no estudo. A partir desta pesquisa, elaboramos, como produto final, um caderno de atividades intitulado “O meme na aula de língua portuguesa”, para que a proposição didática que destacamos possa ser desenvolvida por outros professores da educação básica.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Ensino. Compreensão. Interpretação. Meme. Ironia. PROFLETRAS.

ABSTRACT

In accordance with one of the objectives of the Professional Master in Letters (Profletras), this research aims to understand and interpret the effects of meaning caused by the use of irony in the meme textual genre, reading and production of the genre in the eighth year of elementary school. Thus, the teaching strategy that we propose points out the meme genre as support to solve or minimize a problematic situation that is verified in the school institution in which the research was conducted, as well as in the whole country: skills of comprehension and textual interpretation of elementary school students. For this purpose, we set out the following specific objectives: (a) Propose a didactic-pedagogical methodology that helps students understand and interpret texts; (b) Highlight the functions of irony in memes with different contexts; (c) Stimulate, through the creation of ironic memes, students' critical thinking. Therefore, we seek to highlight teaching practices focused on the skills of interpretation and textual understanding taking as object of study a textual genre that was originated through Information and Communication Technologies. Thus, we consider irony, linguistic element that permeates this textual genre, for from it and its effects of meaning if we think of pedagogical propositions capable of stimulating the development of skills of interpretation and understanding. The basis of the theoretical propositions is based mainly on assumptions about the notion of textual genres such as Marcuschi (2008, 2010, 2011), Bakhtin (1997), Antunes (2009, 2010); on considerations of the origin and development of the meme genre made by Dawkins (2015) Martino (2015) and Recuero (2009); and also the premise of Muecke (2008), regarding the concept of irony. Regarding the methodology, the research is of an applied nature, characterized as descriptive in its objectives, presenting a qualitative approach in data analysis. With regard to procedures, the research appropriates the techniques proposed by action research. The search results indicate, after the analysis and discussion of memes created by the students during the pedagogical workshops, that activities in the classroom with the objective of promoting the understanding and interpretation of the different meanings constructed by the use of irony in this textual genre, can contribute to minimize the problem pointed out in the study. Based on this research, we prepared, as a final product, an activity book entitled "The meme in the Portuguese language class", so that the didactic proposition that we highlighted can be developed by other teachers of basic education.

Keywords: Textual genres. Teaching. Comprehension. Interpretation. Meme. Irony. Profletras.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	A composição do SAEB.....	20
Quadro 2	A matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 9º ano no Saeb de 2019.....	23

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Proficiência Média Nacional em Língua Portuguesa no 9º ano.....	25
Gráfico 2	Percentual dos Níveis de Proficiência dos 9º anos do Brasil obtidos no Saeb 2019.....	26
Gráfico 3	Proficiência Média do Estado de Rondônia obtida nos anos de 2017 e 2019.....	27
Gráfico 4	Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa dos 9º anos de Rondônia.....	28
Gráfico 5	Médias de Proficiência em Língua Portuguesa dos 9º anos da “Escola X”	29
Gráfico 6	Níveis de Proficiência dos alunos dos 9º anos da Escola X	30
Gráfico 7	Respostas obtidas para a questão 1.....	68
Gráfico 8	Respostas obtidas para a questão 2.....	69
Gráfico 9	Percentual de respostas obtidas para a questão 3.....	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	O texto imagético nos livros didáticos.....	51
Figura 2	Meme sobre o ensino remoto.....	55
Figura 3	Meme sobre o aumento do valor do arroz.....	68
Figura 4	Meme sobre segunda-feira.....	70
Figura 5	Meme declarações de final de ano.....	73
Figura 6	O site Gerar Memes.....	76
Figura 7	Alunos produzindo memes.....	76
Figura 8	Meme sobre mães.....	78
Figura 9	Meme sobre o meio ambiente.....	79
Figura 10	Meme sobre comer demais.....	84
Figura 11	Meme sobre compartilhar comida.....	85
Figura 12	Meme sobre lavar louças.....	86
Figura 13	Meme sobre a relação entre mãe e filho(a).....	88
Figura 14	Meme sobre desculpas de mães.....	89
Figura 15	Meme “Na volta a gente compra”	90
Figura 16	Azulejo com frase de mães.....	90
Figura 17	Meme sobre visita de parentes.....	91
Figura 18	Meme sobre gostar de disciplina.....	92
Figura 19	Meme sobre a suspensão escolar.....	93
Figura 20	Meme sobre cumprir suspensão.....	94
Figura 21	Meme sobre atividade de casa.....	95
Figura 22	Respostas do livro didático no Brainly.....	96
Figura 23	Meme sobre promoção de supermercado.....	98
Figura 24	Meme sobre infração de trânsito.....	99
Figura 25	Meme sobre pavimentação urbana.....	101

LISTA DE SIGLAS

ANA	–	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	–	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	–	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC		Ministério da Educação
PCNEM	–	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	–	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SMS	–	<i>Short Message Service</i>
TIC	–	Tecnologia da Informação e comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1	O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB): ASPECTOS GERAIS	18
2.1.1	As Matrizes de Referência do Saeb	20
2.1.1.1	A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb	22
2.1.2	A Escala de Proficiência do 9º Ano em Língua Portuguesa.....	24
2.1.2.1	A Proficiência em Língua Portuguesa do SAEB 2019	25
2.2	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	31
2.2.1	O componente curricular Língua Portuguesa na BNCC	34
2.3	GÊNEROS TEXTUAIS E IMPLICAÇÕES NO ENSINO	37
2.3.1	Gêneros textuais na sala de aula: mecanismos para o desenvolvimento da interpretação e compreensão	43
2.3.1.1	Gêneros multimodais e multissemióticos	47
2.4	O TEXTO IMAGÉTICO	49
2.5	O GÊNERO TEXTUAL MEME	53
2.6	O CONCEITO DE IRONIA.....	57
3	METODOLOGIA.....	62
3.1	NATUREZA.....	62
3.2	OBJETIVOS.....	62
3.3	ABORDAGEM	63
3.4	PROCEDIMENTOS	64
3.5	CONTEXTO DA PESQUISA	64
4	PROPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	66
4.1	O FORMULÁRIO DIAGNÓSTICO.....	67
4.2	OFICINA 1: O GÊNERO TEXTUAL MEME.....	72
4.2.1	A primeira aula: [re]descobrimos conceitos	72
4.2.2	A segunda aula: a criatividade em foco	75
4.3	OFICINA 2: MEMES DE IRONIA.....	77
4.3.1	A primeira aula: o conceito de ironia.....	77
4.3.2	A segunda aula: produzindo memes irônicos.....	81
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	83
5.1	MEMES DA OFICINA 1: A CRIAÇÃO DE EFEITOS DE HUMOR.....	83
5.2	MEMES DA OFICINA 2: A CRIAÇÃO DE EFEITOS DE IRONIA.....	87
5.2.1	Ironizando aspectos familiares.....	88
5.2.2	Ironizando aspectos escolares.....	92
5.2.3	Ironizando aspectos da atualidade.....	97
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	107

1 INTRODUÇÃO

A trajetória do professor é um processo que se inicia ainda na graduação por meio das experiências teóricas e das práticas que o curso oferece. É uma etapa importante que não se esgota ali, exige, sobretudo, nas práticas cotidianas de sala de aula, a constante observação, aperfeiçoamento, estudo e o olhar crítico sobre questões teóricas e práticas que constantemente oferecem desafios.

Assim, a experiência e os desafios deste pesquisador começam como educador no ensino médio de uma escola agrícola, no interior de Rondônia, no ano de 2017. No ano seguinte, já pertencente ao quadro permanente de servidores da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia (SEDUC/RO), passou a ministrar aulas de Língua Portuguesa tendo experiência com turmas desde o 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Ao transitar por essas etapas da educação, o que foi constatado é que, independentemente do nível escolar, o problema do não desenvolvimento das habilidades essenciais como leitura, interpretação e compreensão textual se faz presente.

Nesse sentido, quando analisamos os resultados de cada avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, é possível afirmar que eles evidenciam os mesmos problemas encontrados por este pesquisador em sua trajetória na educação: a dificuldade para o desenvolvimento das habilidades de interpretação e compreensão textual. Dessa maneira, esses são os maiores obstáculos que, enquanto professores, precisamos enfrentar no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa.

Com os frequentes resultados insatisfatórios obtidos nesse sistema de avaliação, podemos constatar que o motivo para tal fracasso não está nos alunos, mas, sobretudo, na falta de políticas públicas eficientes que realmente privilegiem todo o contexto que diz respeito à educação. Somado a isso, apesar de estarmos vivenciando a era tecnológica, ainda existem escolas que não podem usufruir dos recursos oferecidos pela cultura digital, como, por exemplo, um laboratório de informática bem equipado. Outro motivo que pode explicar esses fracassos nas avaliações é a falta de valorização dos profissionais da educação. O que se constata são professores sobrecarregados devido à carga horária de trabalho elevada e com a remuneração insatisfatória, o que, por sua vez, resulta na desmotivação para o exercício das suas práticas pedagógicas.

Na realização do SAEB 2019, o estado de Rondônia obteve, de modo geral, índices insatisfatórios no campo da interpretação e compreensão textual. Diante desse panorama, a presente pesquisa surge, com foco em uma escola estadual do município de Vilhena, de modo a propor alternativas para minimizar essa problemática e estimular o aprimoramento das habilidades de interpretação e compreensão textual.

Como aliada, trazemos a tecnologia que vem, cada vez mais, se fazendo presente na sociedade, ela transformou o mundo do trabalho e, também, as formas de interações humanas, proporcionando, por assim dizer, uma melhor qualidade de vida. Como se sabe, as possibilidades de comunicação humana também foram beneficiadas pela tecnologia, tendo em vista que, durante muito tempo, por exemplo, a carta era a ferramenta responsável por evidenciar a comunicação entre pessoas de cidades, estados ou países diferentes, no entanto, com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a comunicação humana passou a ser realizada de maneira instantânea através de ferramentas digitais, dentre os quais podemos destacar o e-mail, o *Short Message Service* (SMS), os bate-papos e *WhatsApp*. O que antigamente demorava dias para ser comunicado, agora em questão de segundos já é entregue ao destinatário. Dessa forma, as relações humanas tornaram-se cada vez mais virtuais e as formas de lidar com a informação ganharam também novas características.

Se o mundo e a sociedade estão cada vez mais se beneficiando dos recursos tecnológicos, o mesmo precisa acontecer na escola, especificamente na sala de aula. Parte daí a necessidade de que o professor também se valha desses recursos e traga para as suas práticas pedagógicas os gêneros textuais que circulam nos ambientes midiáticos. Muitas das vezes, quando os educadores trabalham os gêneros em sala de aula, esse trabalho está voltado para os gêneros mais tradicionais, ignorando, assim, o constante surgimento de novos gêneros provocados em grande medida pelo advento da tecnologia, como é o caso dos chamados gêneros midiáticos.

Partindo desses pressupostos, a presente pesquisa propôs desenvolver práticas de ensino voltadas às habilidades de interpretação e compreensão textual tomando como objeto de estudo um gênero textual que foi originado por meio das TICs, o meme.

O meme é um gênero textual multimodal e multissemiótico que tem a sua materialização subsidiada por meio da internet. Em razão de ser um texto multissemiótico de leitura rápida e com forte carga de humor, conquistou grande parte

dos usuários das redes sociais, fazendo com que esses criem e compartilhem memes diariamente.

Nesta pesquisa, escolhemos o meme como objeto de estudo para, a partir dele, propor o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação justamente pelo fato de se tratar de um gênero com o qual os alunos estão familiarizados. O recorte para o aprimoramento dessas habilidades foi dado para a compreensão e interpretação da ironia que muitas vezes permeiam o gênero meme, no entanto, alguns leitores apresentam dificuldades na compreensão de seus efeitos de sentido.

Sabendo que o gênero textual escolhido faz parte do dia a dia dos alunos quando estão conectados à internet, a presente pesquisa encontrou os seguintes questionamentos: (a) Mesmo tendo familiaridades com o gênero, os alunos alcançam os efeitos de ironia que constituem os memes e fazem uma interpretação crítica a partir dessa compreensão? (b) Explorar esse gênero nas aulas de língua portuguesa contribui para aprimorar as habilidades de interpretação dos alunos? (c) Atividades voltadas para a produção de memes irônicos auxiliam o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos? Essas foram as questões que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa. Ao investigá-las, chegamos ao nosso objetivo geral: Compreender e interpretar os efeitos de sentido provocados pelo uso da ironia no gênero textual meme, a partir de uma proposta de leitura e produção do gênero no oitavo ano do ensino fundamental.

Para se chegar a tal objetivo, delimitamos como objetivos específicos:

- a) Propor metodologia didático-pedagógica que auxilie na compreensão e interpretação textual dos alunos;
- b) Destacar as funções da ironia em memes com contextos variados;
- c) Estimular, por meio de atividade de criação de memes irônicos, o pensamento crítico dos alunos.

Nesse sentido, a pesquisa demonstra relevância porque gera uma discussão sobre alternativas que viabilizem o trabalho docente com a língua portuguesa a partir da ironia e tendo como suporte o gênero textual meme, a fim de ampliar as habilidades de interpretação e compreensão textual dos alunos.

Além disso, a pesquisa também possui pertinência porque visa trabalhar e desenvolver a criatividade de modo que os próprios alunos criem memes irônicos e os compartilhem nos meios digitais. Assim, o resultado dessa prática metodológica

não ficará somente restrita ao ambiente escolar, podendo, inclusive, viralizar nas redes sob a perspectiva do ensino.

É indispensável neste ponto tratarmos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é documento normativo cujo teor define as habilidades essenciais que os alunos precisam desenvolver a cada etapa de ensino. Dentre essas habilidades, podemos destacar a habilidade EF69LP05, que tem como principal objetivo inferir e justificar o efeito do uso da ironia em textos multissemióticos. O próprio documento sugere o meme como gênero de suporte para se trabalhar essa habilidade. Portanto, a pesquisa intensifica sua relevância, pois sua proposta está em conformidade com o que é indicado nesse documento normatizador da educação básica.

Diante disso, a presente pesquisa traz um olhar diferenciado para um gênero textual que se consolidou nos últimos anos e que vem ganhando cada vez mais força. Olhar esse que não significa apenas entretenimento, mas, principalmente, o aprendizado associado.

A presente pesquisa, no seu aspecto organizacional, foi composta por seis capítulos. O segundo capítulo, que segue essa seção introdutória, destaca as concepções teóricas adotadas para o desenvolvimento da investigação. O subcapítulo 2.1 destaca algumas considerações sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Optamos por iniciar esse capítulo fazendo considerações sobre esse sistema de avaliação externa a fim de realizar um panorama de como está o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual dos estudantes do ensino fundamental do país e, também, do estado de Rondônia. No subitem 2.2, tecemos observações sobre a Base Nacional Comum Curricular. Também destacamos a forma de ensino da Língua Portuguesa, conforme esse documento normativo. Na subseção 2.3, partindo do diálogo com estudiosos da área, nos apoiamos em Marcuschi (2008, 2010, 2011), Bakhtin (1997), Antunes (2009, 2010) e Rojo (2012) para discutirmos as noções de gêneros textuais, envolvendo os gêneros multimodais e multissemióticos, bem como a implicação desses gêneros nas práticas de ensino, que visam o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e compreensão textual. No subcapítulo 2.4, destacamos a noção de texto imagético e de como ele vem sendo explorado em sala de aula. No item 2.5, a partir dos pressupostos de Dawkins (2015), Martino (2015) e Recuero (2009) apresentamos o objeto de estudo desta pesquisa: o gênero meme. No último subcapítulo, seguindo as

premissas de Muecke (2008), André (1982) e Cegalla (2008) apresentamos as perspectivas sobre o elemento linguístico a ser analisado nos memes: a ironia.

O terceiro capítulo evidencia os procedimentos metodológicos que serviram de base para realização deste estudo. Assim, destacamos as características da abordagem, da natureza, dos objetivos, dos procedimentos e do contexto da pesquisa.

O quarto capítulo destaca detalhadamente a nossa proposição da sequência de atividades que compõem o produto educacional final deste estudo para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação textual dos alunos da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida. Para tanto, a proposta didática foi constituída pela realização de duas oficinas pedagógicas. Na primeira oficina, a ênfase foi dada aos aspectos que constituem o gênero meme; na segunda, à ironia e aos efeitos de sentido provocados pelo seu uso no gênero meme.

No quinto capítulo, apresentamos a análise e discussão dos resultados obtidos por meio da proposição didática sugerida. Analisamos, nesse ponto, 13 memes desenvolvidos no decorrer das oficinas pedagógicas pelos alunos a fim de promover a discussão sobre os efeitos de sentido provocados pelo uso da ironia nos memes criados.

Por fim, no último capítulo, tecemos nossas considerações finais levando em consideração todo o processo que fez parte do desenvolvimento desta pesquisa, destacando, assim, os pontos positivos e negativos que encontramos no percurso, retomando os objetivos geral e específicos do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de adentrar a fundamentação teórica adotada nesta pesquisa, consideramos importante iniciar esta seção realizando um estudo das avaliações externas e de documentos normativos voltados para educação básica como recurso argumentativo sobre o tema em estudo. Assim, realizamos uma abordagem sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica, que percorre o título 2.1 e seus respectivos subtítulos. Na sequência, trazemos à discussão, no título 2.2, a Base Nacional Comum Curricular, destacando o ensino da Língua Portuguesa em conformidade com o que é solicitado nesse documento normativo da educação. Após tecer essas considerações sobre os documentos normativos para educação básica, iniciamos a fundamentação teórica propriamente dita, dessa maneira, no título 2.3, assim como em seus subtítulos, discutimos a noção de gêneros textuais e a sua implicação no processo de ensino. No título 2.4, julgamos pertinente apresentar alguns conceitos sobre o texto imagético e o como ele deve ser exercitado em sala de aula. No título 2.5, destacamos o gênero textual meme, gênero esse que foi explorado nesta pesquisa para o desenvolvimento das habilidades de interpretação e compreensão textual e que constitui o objeto de estudo. Encerrando a discussão, no título 2.6 tecemos algumas considerações a respeito da ironia, elemento linguístico que permeia o gênero textual meme e a partir do qual pretendemos desenvolver as habilidades de interpretação e compreensão textual.

2.1 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB): ASPECTOS GERAIS

Conforme Horta Neto (2007), no ano de 1988, o Ministério da Educação (MEC) decidiu criar mecanismos de avaliação com o intuito de verificar a qualidade da educação no país. Pensando nisso, foi desenvolvido o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). Nesse sentido, o Saep configura-se como a primeira avaliação do MEC visando à avaliação a nível nacional da educação, tendo a sua primeira aplicação no ano de 1990. No ano de 1991, para adequar a sua nomenclatura à Constituição Federal de 1988, o Saep passou a ser designado como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

De acordo com Horta Neto (2007), a partir de 1992, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) passou a ter a responsabilidade de acompanhar e desenvolver o Saeb, atribuições essas que antes eram de responsabilidade da Fundação Carlos Chagas.

Aplicado periodicamente, o Saeb consiste numa avaliação externa realizada em larga escala que tem como objetivos principais: (a) Produzir indicadores para evidenciar os níveis da educação no Brasil, em suas Regiões, Unidades Federativas, Municípios e Instituições Escolares; (b) Verificar a qualidade e equidade no que diz respeito à educação básica do país em todos os níveis governamentais; (c) Oferecer subsídios para elaborar, monitorar e aprimorar políticas públicas fundamentadas a partir do contexto da educação do país, objetivando o desenvolvimento social e econômico do Brasil. (INEP, 2002, p. 8).

A partir do ano de 2005, o Saeb foi reestruturado¹, sendo constituído por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A Aneb conservou as mesmas características, objetivos e metodologias de avaliação da educação básica que eram até então desempenhados pelo Saeb. Ela é uma avaliação externa realizada por amostragem de alunos das escolas de rede pública ou privada, localizadas nas zonas urbanas ou rurais, que estejam cursando o 5º e 9º ano do ensino fundamental, e no 3º ano do ensino médio. Os resultados dessa avaliação são divulgados em todo país, por Região e, também, por Unidades da Federação.

A Anresc, popularmente conhecida como Prova Brasil, foi instituída com o objetivo de examinar a qualidade e eficiência do ensino fundamental regular desenvolvido nos 5º e 9º anos das escolas públicas do país. Nesse sentido, participam da Anresc instituições públicas de ensino da zona urbana e rural com no mínimo 20 alunos matriculados em cada série alvo desta avaliação. (INEP, 2015, p. 6).

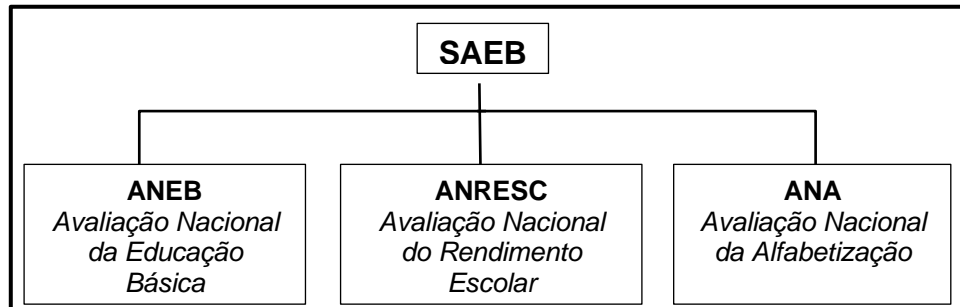
No ano de 2013, uma outra avaliação externa é incorporada ao Saeb, trata-se da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)². Essa avaliação verifica níveis da alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática e, também, avalia as condições de oferta de ensino básico no ciclo de alfabetização das redes públicas. Todos os estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas são submetidos a essa avaliação.

¹ Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005.

² Portaria Ministerial nº 482, de 7 de junho de 2013.

O quadro a seguir demonstra a atual composição do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Quadro 1 - A composição do SAEB



Fonte: Adaptado de INEP (2015)

Em 2019, com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tendo esse documento normatizador como referência para formulação dos itens, o Saeb passa novamente por reformulações. Os itens dos 2º e 9º anos estão em conformidade com a BNCC e itens das áreas das ciências da natureza e ciências humanas foram incluídos às avaliações dos 9º anos, aplicados de modo amostral.

Nesse mesmo ano, as siglas das avaliações externas ANEB, ANRESC e ANA deixaram de existir. Desde então, todas essas avaliações são denominadas como SAEB, não havendo, pois, distinções entre elas.

2.1.1 As Matrizes de Referência do SAEB

Para a efetividade, transparência e legitimidade ao realizar a avaliação da educação básica a nível nacional, exigiu-se a criação de um documento que direcionasse o foco das habilidades e competências a serem verificadas na respectiva avaliação. Nesse sentido, este documento informava o conteúdo a ser avaliado. Pensando nisso, foram criadas as Matrizes de Referência do Saeb.

A Matriz de Referência é um documento referencial que evidencia o que será avaliado em cada disciplina e série, também informa as competências e habilidades que os alunos precisam ter desenvolvido para aquela etapa de ensino. Além disso, as Matrizes de Referência são instrumentais que norteiam o planejamento e a elaboração dos itens que compõem a avaliação do Saeb. Item é o nome atribuído às questões que fazem parte da avaliação.

Segundo Nery (2000, *apud* BRASIL, 2008, p. 17),

toda Matriz Curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, que não pode deixar de ser considerada, mesmo que não a confundamos com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas e nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula.

As Matrizes de Referência são, portanto, a grade curricular que precisa ser considerada para a realização da avaliação do Saeb. No entanto, os professores não devem, em suas aulas, ministrar apenas os conteúdos que visam o desenvolvimento das competências e habilidades que são avaliadas nesse documento norteador. Isso porque as matrizes de referência não compreendem todo o currículo escolar das séries e disciplinas que são avaliadas.

Ao elaborar a Matriz de Referência, “é feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado” (BRASIL, 2008, p. 17). É importante destacar que esse recorte curricular na elaboração da matriz de referência está em conformidade com os currículos educacionais vigentes no Brasil.

Durante muitos anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram o principal documento de referência para elaboração das Matrizes. Além disso, o Inep fez uma consulta aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais da Educação e algumas das redes municipais visando à construção da Matriz. Para construir esse documento norteador, o Inep também consultou professores das redes privada, municipal e estadual e, também, analisou os livros didáticos mais utilizados pelas disciplinas e séries que são avaliadas no Saeb.

A princípio, foram criadas Matrizes de Referência para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que eram as únicas disciplinas avaliadas nesse sistema de avaliação. No entanto, após algumas reformulações, foram criadas as Matrizes da disciplina de Ciência, que foram constituídas tendo como referência as áreas das Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Nesse sentido, atualmente, a avaliação do Saeb consiste na aplicação de conteúdos de três disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

A Matriz de Referência do Saeb é composta pelas áreas “competências” e “habilidades”. Conforme Perrenoud (1993 *apud* INEP, 2002, p. 11), competência é “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles.”

Ao realizar qualquer atividade, geralmente, colocam-se em prática vários recursos cognitivos. Ainda conforme Perrenoud (1993 *apud* BRASIL, 2008, p. 18), “quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em rede”. Nesse sentido, pode-se compreender as competências cognitivas como sendo “as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas”. (BRASIL, 2008, p. 18).

As habilidades estão relacionadas diretamente ao campo prático e objetivo do “saber fazer” e necessitam, pois, das competências já adquiridas que são transformadas em habilidades. (BRASIL, 2008, p. 18). A matriz de referência do Saeb é composta por tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades a serem avaliadas.

Os descritores são associações “entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades.” (BRASIL, 2008, p. 18). Portanto, os descritores são responsáveis por indicar as habilidades gerais que se esperam que os alunos tenham desenvolvido; e, também, são norteadores para a seleção dos itens que devem compor a avaliação do Saeb.

2.1.1.1 A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB

No que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, a Matriz de Referência do Saeb faz relações entre os temas, habilidades e os descritores que são estabelecidos para as séries que participam dessa avaliação. Ao total, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa é dividida em seis tópicos: (1) Procedimentos de Leitura; (2) Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão de Texto; (3) Relação entre Textos; (4) Coerência e Coesão no Processamento do Texto; (5) Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; (6) Variação Linguística.

Em relação à estrutura, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa é dividida em duas partes: a primeira é denominada *Objeto do Conhecimento*, que são os seis tópicos, a segunda é denominada *Competência*, que evidencia os descritores que apontam as habilidades avaliadas em cada tópico. Para o 5º ano do Ensino Fundamental são avaliados 15 descritores; para o 9º ano e 3º ano do Ensino Médio

são avaliados 21. Os descritores são listados em cada tópico em ordem crescente de complexidade ou pela ampliação de conteúdos ou habilidades exigidas.

O Quadro 2 a seguir ilustra a matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb 2019, incluindo seus respectivos descritores, para turma do 9º ano do ensino fundamental.

Quadro 2 - A matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 9º ano no Saeb de 2019

Tópico	HABILIDADES/DESCRITORES
I. Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre textos	D20 – 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. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade desse texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Adaptado de INEP (2021, p. 143-144) [grifos nossos].

Considerando que essas habilidades não são independentes, o ensino de língua não pode ser exercitado de maneira fragmentada ou tratado separadamente. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como principal referência o Tópico V, especificamente o Descritor D-16 que consiste em identificar os efeitos de ironia em

textos diversos. No entanto, ao utilizar esse descritor como recorte temático, estamos, mesmo que de maneira indireta, fazendo relações com outros tópicos e descritores evidenciados na Matriz de Referência, pois, para identificar o efeito de sentido da ironia utilizada no gênero textual meme, os alunos precisam, primeiramente, compreender as informações explícitas e implícitas através das expressões e imagens que compõe o respectivo gênero textual e, dessa forma, se relaciona com os descritores do Tópico I.

De modo geral, o recorte temático desta pesquisa dialoga com praticamente todos os tópicos da matriz de referência. Portanto, ao buscar desenvolver e aprimorar nos alunos as habilidades previstas no Descritor D-16, a presente pesquisa também contribui para o desenvolvimento de outras habilidades indissociáveis no ensino.

2.1.2 A escala de proficiência do 9º ano em Língua Portuguesa do SAEB

A proficiência está relacionada à habilidade para a execução de certas atividades. Dessa forma, Klein (2014, s.p) conceitua que a escala de proficiência “é um conjunto de números ordenados, obtido pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) que mede a proficiência (habilidade) em uma determinada área do conhecimento”. Ainda de acordo com o autor, a probabilidade de se acertar um item aumenta à medida em que a proficiência do indivíduo também aumenta.

No Saeb, a escala de proficiência é mensurada por meio de oito níveis. Em cada nível são destacadas as habilidades que os alunos desenvolveram até o momento da avaliação. Quando um grupo de alunos é classificado no nível de proficiência maior que 1, subentende-se que ele carrega o domínio das proficiências expressas nos níveis anteriores.

Essa escala é de suma importância pois oferece a professores e instituições escolares os subsídios para “aferição do que os alunos sabem e são capazes de fazer em um determinado ponto de escala”, possibilitando, assim, “replanejamento de políticas públicas e ações pedagógicas” (KLEIN, 2014, s.d).

Inferir o sentido provocado pelo uso da ironia em textos variados compreende o quarto nível da escala de proficiência do Saeb. Para se alcançar esse nível, os alunos precisam ter o desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300. Nesse sentido, a seguir, tendo como base resultados de algumas edições do Saeb,

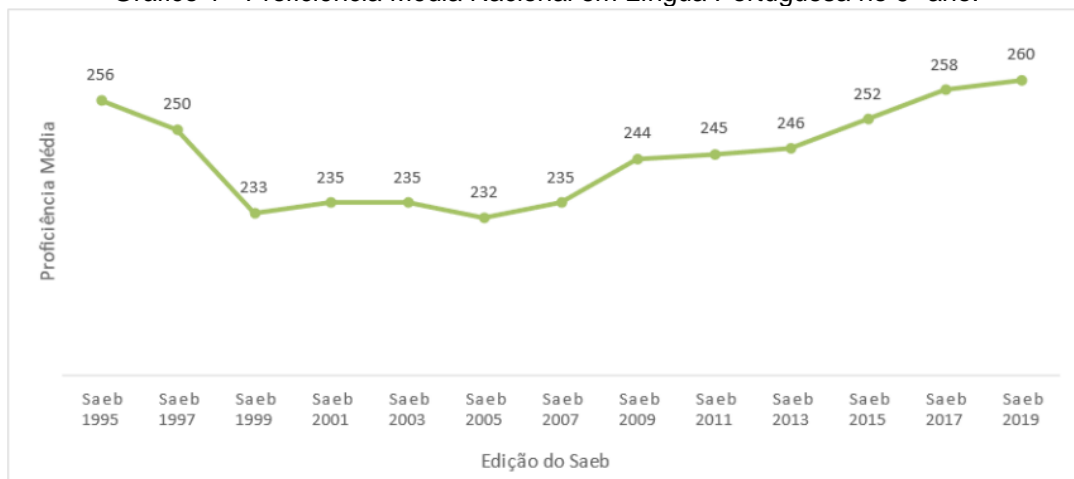
analisaremos o desempenho, a nível de proficiência em Língua Portuguesa, do Brasil, do Estado de Rondônia e, também, da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida.

2.1.2.1 A proficiência em Língua Portuguesa do SAEB de 2019

Na introdução deste estudo destacamos que a dificuldade do desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação textual é constantemente evidenciada nas avaliações do Saeb. Pensando nisso, destacaremos e refletiremos sobre os dados de proficiência em Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental obtidos no Saeb realizado no ano de 2019.

O Gráfico 1 a seguir destaca a média nacional em proficiência em Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental desde 1995 até 2019.

Gráfico 1 - Proficiência Média Nacional em Língua Portuguesa no 9º ano.



Fonte: INEP (2021, p. 143).

Percebe-se que a proficiência média nacional em Língua Portuguesa obtida pela edição do Saeb de 1995 só conseguiu ser superada após 22 anos, na realização do Saeb de 2017, quando a proficiência média nacional atingiu 258 pontos. Se analisarmos os dados desde a edição de 2007, constataremos que o nível de proficiência em Língua Portuguesa vem aumentando, mesmo que de forma tímida, a cada edição.

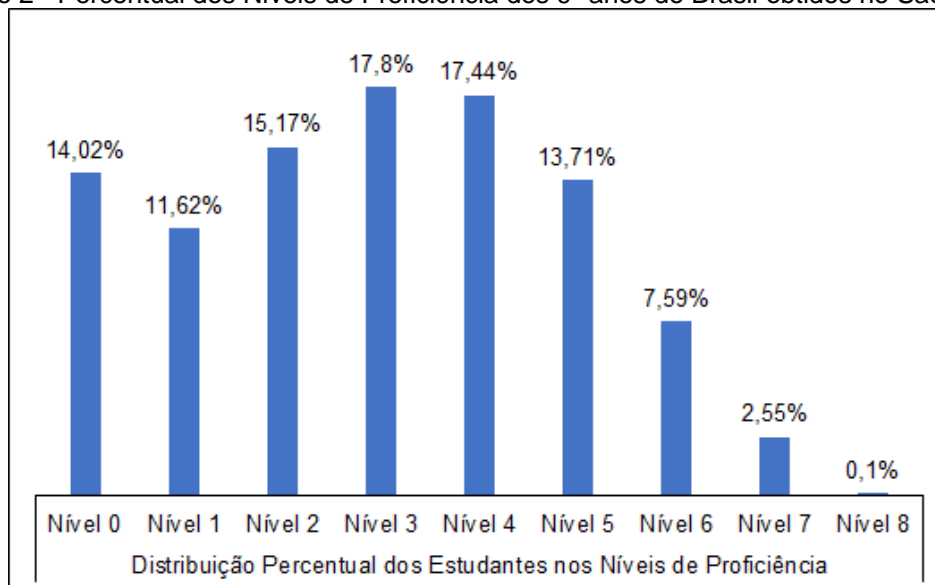
Se compararmos todo o período analisado, desde 1995 a 2019, verificaremos que a educação básica do Brasil aumentou apenas quatro pontos em quase duas décadas e meia. Dessa forma, ao analisar o Gráfico 1, fica visível que o problema do desenvolvimento das habilidades de interpretação e compreensão textual é

comprovado pela média nacional em proficiência obtidas nas edições desse sistema de avaliação externa.

Sabendo que inferir o sentido do uso da ironia em textos variados faz parte do quarto nível de proficiência e que para atingir tal nível, a média de proficiência deve ser entre 275 e 299, podemos verificar que em nenhum momento das edições do Saeb a média do nível de proficiência nacional alcançou o quarto nível. Sendo, assim, a grande maioria dos alunos cujos resultados foram aferidos não conseguem interpretar e compreender os efeitos de sentido provocados pelo uso da ironia, o que consideramos alarmante.

O Gráfico 2, a seguir, ilustra, em âmbito nacional, a divisão percentual em cada nível de proficiência em Língua Portuguesa obtida na edição de 2019 do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Gráfico 2 - Percentual dos Níveis de Proficiência dos 9º anos do Brasil obtidos no Saeb 2019.



Fonte: Adaptado de INEP (2021, p. 152)

Depreende-se da leitura do Gráfico 2 que, na realização do Saeb 2019, o maior percentual foi o Nível 3 da escala de Proficiência com 17,8%. O nível 4, que compreende, dentre muitas outras habilidades, a capacidade de inferir os efeitos de sentido provocados pelo uso da ironia, é o segundo maior nível na escala de proficiência, com 17,44%.

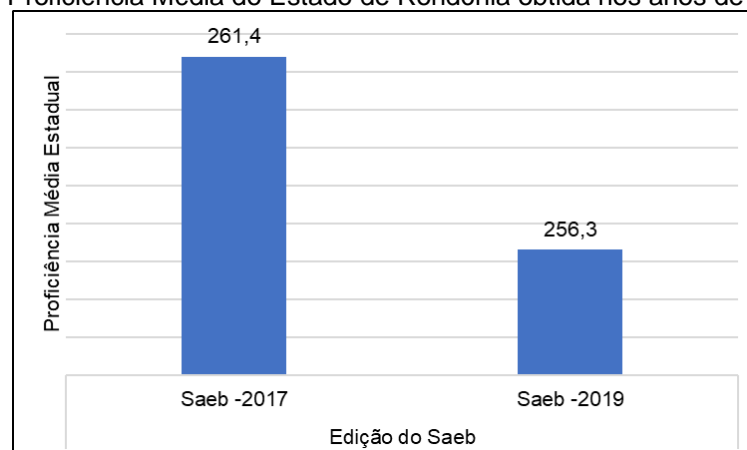
Outro aspecto que merece ser destacado é o percentual de alunos classificados no Nível 0 da escala de Proficiência. Esse nível obteve o percentual de 14,02% dos estudantes que realizaram a avaliação, sendo o quarto maior percentual

de alunos em cada nível. O Saeb não lista as habilidades desenvolvidas para esse nível. No entanto, para se alcançar o nível 1, a pontuação na escala de proficiência precisa ser entre 200 a 224. Dessa forma, os alunos do Nível 0 alcançaram a nota igual ou menor a 199. Os alunos do 9º ano com esse nível de proficiência em Língua Portuguesa “requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.” (BRASIL, 2020, p. 28). Sublinhamos aqui a recomendação para a necessidade de atenção especial, uma vez que esses alunos não demonstram habilidades elementares que por extensão de sentido, significa aquilo “de fácil compreensão, claro; básico, essencial”, de acordo com o dicionário Houaiss (2009). Os resultados descritos denunciam a emergência de ações, mesmo que individuais dos professores, no sentido de identificar caminhos, como é o objetivo deste trabalho, para, pelo menos, encurtar essa discrepância no ensino da língua materna no país.

Também podemos destacar o baixo percentual de alunos dos 9º anos com o oitavo nível de proficiência em Língua Portuguesa, totalizando apenas 0,1% dos estudantes. Nesse nível, os alunos demonstram aptidão para realizar todas as atividades dos outros níveis de proficiência acrescentando-se mais algumas habilidades. Nesse sentido, o Nível 8 representa a proficiência plena para o 9º ano em Língua Portuguesa.

Como a presente pesquisa está direcionada para o Estado de Rondônia é importante mostrar a média estadual de Proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes do 9º do ensino fundamental. Nesse sentido, o Gráfico 3 compara a proficiência do estado de Rondônia obtida nas edições de 2017 e 2019 do Saeb.

Gráfico 3 - Proficiência Média do Estado de Rondônia obtida nos anos de 2017 e 2019



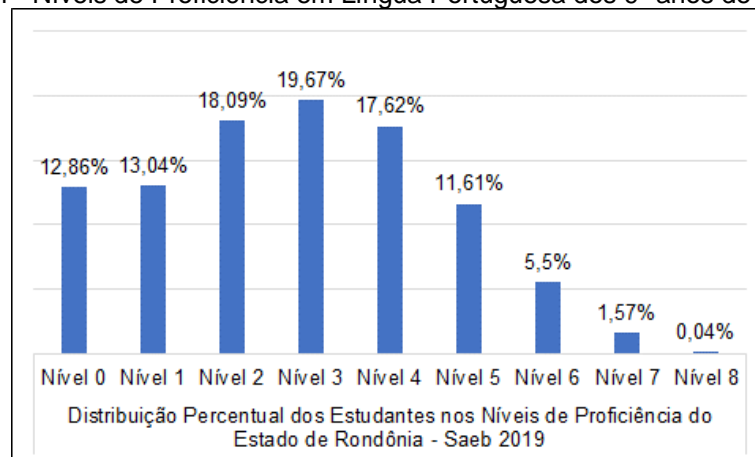
Fonte: Adaptado de INEP (2021)

Enquanto a média de proficiência nacional em Língua Portuguesa para o 9º ano do ensino fundamental vem aumentando, mesmo que em pequena proporção, a proficiência em Língua Portuguesa do estado de Rondônia não acompanhou essa evolução, ao contrário, caiu 5,1% na referida escala.

Assim como a média da proficiência nacional em Língua Portuguesa dos alunos dos 9º anos da educação básica, a proficiência média nesse componente curricular do Estado de Rondônia também ficou dentro do nível 3 na escala de proficiência do Saeb. Dessa forma, percebemos que a competência em inferir o sentido do uso da ironia em textos variados ainda não é dominada pelos alunos dessa respectiva etapa escolar.

O Gráfico 4, a seguir, traz de forma detalhada, o percentual de cada nível de proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes dos 9º anos, do Estado de Rondônia. Os percentuais foram obtidos por meio dos resultados da edição do Saeb 2019.

Gráfico 4 - Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa dos 9º anos de Rondônia.



Fonte: Adaptado de INEP (2021, p. 155).

Ao fazer uma comparação com o Gráfico 2, que apresenta os níveis de proficiência de todos os alunos dos 9º anos que realizaram o Saeb 2019, constatamos que Rondônia apresenta, mesmo que de forma tímida, um percentual inferior de alunos com o Nível 0 de proficiência, enquanto o país apresenta o percentual de 14,02% nesse nível, o estado de Rondônia apresenta 12,86%. Mesmo assim, esse percentual é compreendido como preocupante, tendo em vista que estudantes que se enquadram nesse nível de proficiência não desenvolveram as habilidades esperadas para essa etapa de escolaridade.

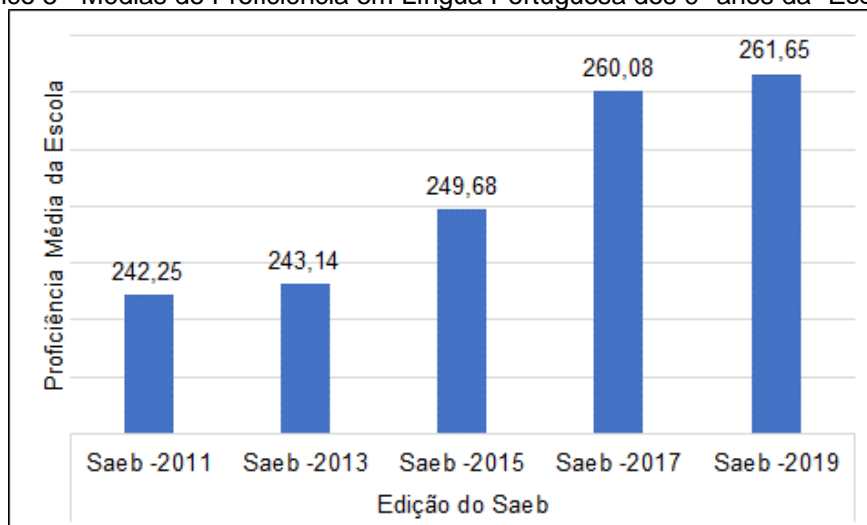
Além disso, podemos constatar que a média de proficiência de Rondônia nos níveis 1, 2, 3 e 4 superou os percentuais obtidos no nível nacional nos respectivos níveis de proficiência.

Da mesma forma que o percentual de proficiência do Brasil, Rondônia apresentou maior índice de alunos com o Nível 3 de proficiência, totalizando 19,67% dos estudantes dos 9º anos. O Nível 2 de proficiência foi o segundo maior com 18,09% dos estudantes. O Nível 4, em que os alunos desenvolveram as habilidades de compreender os efeitos de sentido provocados pelo uso da ironia, ficou em terceiro lugar, totalizando, 17,62%.

Como destacado, a cada nível de proficiência avançado, o aluno desenvolveu as habilidades dos níveis anteriores. Assim, ao somar os níveis de proficiência obtidas do Nível 0 ao Nível 3, constataremos que 63,66% dos estudantes dos 9º anos de Rondônia não desenvolveram as habilidades de interpretar e compreender os efeitos de sentido provocados pelo uso da ironia. Esse dado é de suma importância e revela que mais da metade dos estudantes de Rondônia não têm proficiência para a respectiva habilidade. Assim, essa constatação também justifica a pertinência da presente pesquisa.

O Gráfico 5, a seguir, ilustra as Médias de Proficiência, desde a edição do Saeb de 2011 até 2019, dos 9º anos, obtidas pela escola estadual, localizada no município de Vilhena-RO, escola essa que foi campo de investigação da presente pesquisa, a qual denominaremos de “Escola X”.

Gráfico 5 - Médias de Proficiência em Língua Portuguesa dos 9º anos da “Escola X”



Fonte: Adaptado de INEP (2019).

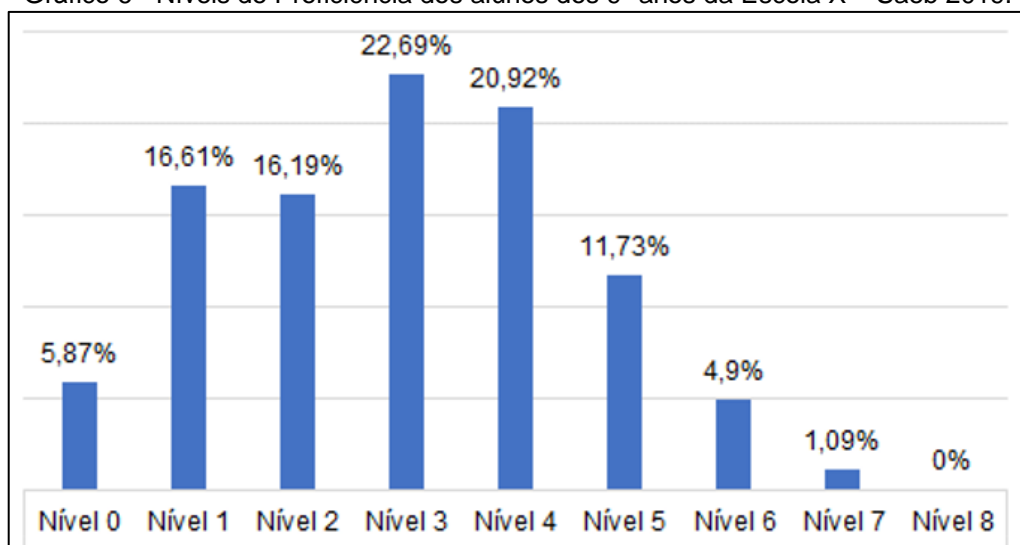
Ao comparar o Gráfico 5 com o Gráfico 1, que apresenta as médias de proficiência dos 9º anos a nível nacional desde 1995 até 2019, concluiremos que enquanto o Brasil em quase duas décadas e meia conseguiu elevar a sua proficiência inicial em apenas 4 pontos; a Escola Alvo dessa pesquisa elevou sua proficiência 19,4 pontos em menos de uma década.

A edição do Saeb realizada em 2017 representou para essa escola o maior avanço em nível de proficiência aumentando, em apenas dois anos, 10,4 pontos, quando comparada à edição de 2015.

Enquanto a média de proficiência do Estado de Rondônia regrediu na edição de 2019, nessa mesma edição a Escola X aumentou, mesmo que de forma tímida, quando comparada a média obtida em 2017. Percebe-se que, com as médias de proficiência expressas no Gráfico 5, até a realização do Saeb 2015, os alunos dos 9º anos dessa escola tinham de média geral apenas o Nível 2 na escala de proficiência. Assim como o desempenho dos alunos da Escola X no Saeb 2017 elevou a nota de proficiência média, também elevou o Nível de Proficiência geral da escola, passando do Nível 2 para o Nível 3.

O Gráfico 6, a seguir, traz os percentuais de cada nível de proficiência em Língua Portuguesa da Escola X, esses percentuais foram obtidos na edição do Saeb 2019.

Gráfico 6 - Níveis de Proficiência dos alunos dos 9º anos da Escola X – Saeb 2019.



Fonte: Adaptado de INEP (2019).

Assim como aconteceu nas médias nacional e estadual, o Nível 3 lidera o percentual de proficiência na Escola X, totalizando 22,69%. Percentual esse que é superior ao obtido no nível nacional e estadual para o respectivo nível de proficiência.

Comparando o percentual de proficiência do Nível 0 da Escola X com o percentual obtido no país e no Estado de Rondônia para o mesmo nível, constatamos que a Escola X obteve o menor índice de alunos com o Nível 0, totalizando, apenas, 5,87%. No entanto, a escola não apresentou nenhum percentual de alunos com o Nível 8 de proficiência, que caracteriza a proficiência plena em Língua Portuguesa para essa etapa escolar.

O nível 4, nível em que os alunos, dentre outras habilidades, conseguem compreender os efeitos de sentido provocados pelo uso da ironia, representa o segundo maior percentual, totalizando 20,92% de alunos com o quarto nível de proficiência, sendo superior ao obtido no país e no Estado de Rondônia no mesmo nível.

Ao realizar a soma dos percentuais obtidos do Nível 0 até o Nível 3, concluímos que 61,36% dos alunos dos 9º anos da Escola X não conseguiram desenvolver a habilidade da compreensão do efeito de sentido provocado pelo uso da ironia. Dessa forma, o resultado do Saeb 2019, nos níveis nacional, estadual e escolar, comprova que mais da metade dos alunos dos 9º anos não têm aptidão para uma habilidade que está prevista para ser desenvolvida até o final dessa etapa escolar: identificar os efeitos de ironia em textos variados.

Portanto, ao trabalhar o ensino da ironia por meio do gênero meme, a presente pesquisa colabora para que esse problema que é constatado a nível nacional, estadual e na própria unidade escolar seja minimizado, elevando, assim, o nível de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa.

2.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, determinava a existência de um documento norteador, o qual fixasse “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 2016, p. 124). Em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual, em seu

artigo 26, já estabeleceu que os currículos do Ensino Fundamental e Médio deveriam ter uma base nacional comum.

A partir dessa Lei, no ano de 1997, ocorreu a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) por meio da criação de 10 volumes para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, que foram vistos como matrizes de referência para a educação brasileira.

No ano de 1998, foram criados mais 10 volumes dos PCNs, no entanto, agora voltados para o ciclo final do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano. Posteriormente, nos anos 2000, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), com a finalidade de sugerir os conteúdos que deveriam ser estudados nessa etapa escolar.

Atitude do Ministério da Educação em criar os PCNs, em 1997, se configurou como uma tentativa de desenvolver um documento sugestivo para o processo de ensino. Desde a sua criação, os PCNs passaram a ser vistos como “um referencial de qualidade para o Ensino Fundamental em todo o País.” Nesse sentido, sua principal função era “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional.” (BRASIL, 1997, p. 13).

É importante salientar que a criação dos PCNs ocorre somente após a implementação das Avaliações Externas no país. Isto posto, Geraldi (2016, p. 383) critica as avaliações em larga escala, uma vez que elas apontavam “não só as melhores escolas, mas o ‘desperdício’ do dinheiro público como uma educação de baixa qualidade.” Nesse cenário, como os resultados dessas avaliações influenciariam nos recursos das instituições escolares, o autor destaca que “foi por necessidade de parâmetros para elaborar as provas que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais” (GERALDI, 2016, p. 383).

Dessa forma, os conteúdos elencados nos PCNs eram referências para as avaliações externas, e, por conseguinte, referência no processo de ensino. Geraldi (2016, p. 383) destaca ainda que o acervo das avaliações aplicadas era “orientador do que se ensina e de como se ensina, principalmente adequando os alunos para responderem a testes”. Assim, o foco no processo de ensino era dado à resolução de questões já aplicadas nessas avaliações. Por meio dessa prática, acreditava-se que, ao treinarem os alunos para responder às questões, os agentes educacionais estariam contribuindo para elevar os índices revelados nessas avaliações.

Esse documento oficial e sugestivo para o processo de ensino esteve em vigor até o final de 2018. A partir de 2019, entrou em vigor o ensino pautado nos conteúdos elencados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fruto de “consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes.” (GERALDI, 2016, p. 384).

A BNCC é um documento normativo, o qual

define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 7).

Enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais tinham o caráter sugestivo no processo de ensino, a Base Nacional Comum Curricular tem o caráter normativo, sendo responsável por regulamentar e nortear as práticas de ensino em cada etapa escolar. Geraldi (2016, p. 388) critica o teor de imposição apresentado pela BNCC e destaca que a criação desse documento ocorre como uma forma de obrigar as instituições escolares a segui-lo, pois “a BNCC tem caráter obrigatório e será usada como matriz do sistema de avaliação.” Da mesma forma que a criação dos PCNs, na visão do autor, a BNCC foi desenvolvida em virtude da necessidade de uma matriz concreta para os sistemas de avaliação.

Fundamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), a BNCC é, portanto, um documento normativo voltado totalmente para o ambiente escolar e orienta-se “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BRASIL, 2018, p. 7). Desde quando entrou em vigor, a BNCC passou a ser referência nacional para elaboração e estruturação dos currículos dos sistemas das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assim como para as próprias propostas pedagógicas das instituições escolares. Além disso, esse documento normativo complementa as políticas nacionais da Educação Básica; contribuindo, assim, no alinhamento de outras políticas e ações federais, estaduais ou municipais, que se referem “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.” (BRASIL, 2018, p. 8).

Dessa maneira, a BNCC foi desenvolvida com o intuito de acabar com a fragmentação das políticas educacionais e ser o documento norteador tido como referência em qualidade educacional. Além de garantir o acesso e a permanência no ambiente escolar, “é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa pela qual a BNCC é instrumento fundamental.” (BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCC expressa as habilidades essenciais que os alunos devem adquirir em cada etapa escolar. Ao desenvolver tais habilidades, os estudantes também estão desenvolvendo as dez competências gerais evidenciadas na BNCC, o que configura, na instituição escolar, os direitos da aprendizagem, bem como, o seu desenvolvimento.

Ao determinar as aprendizagens a serem consolidadas em cada etapa escolar, a BNCC configura-se, portanto, em tese, como uma política educacional que visa o rompimento das desigualdades na qualidade da educação do país, contribuindo, assim, para que estudantes de diferentes instituições escolares tenham a garantia do desenvolvimento das mesmas habilidades e competências.

Todavia, nota-se que a criação desse documento normativo objetivou a padronização do ensino justamente num país em que a sua sociedade é composta pela diversidade, seja cultural, econômica e social. Nesse sentido, como é possível haver a padronização do ensino, se não há um padrão de infraestrutura nas próprias instituições escolares, principalmente naquelas que estão afastadas dos grandes centros urbanos?

2.2.1 O componente curricular Língua Portuguesa na BNCC

No texto de apresentação do documento, a BNCC assume um papel ambicioso nas ações educacionais, uma vez que se dispõe a influenciar “a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018, p. 5).

No que se refere ao ensino fundamental, esse documento oficial é estruturado pelas Áreas de Conhecimento, bem como as Competências Específicas de cada Área do Conhecimento; e, também, pelos Componentes Curriculares, assim como, as Competências Específicas de cada componente.

Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamenta – Anos Finais, Língua Inglesa. O objetivo dessa área do conhecimento é oferecer aos estudantes a oportunidade de participarem de múltiplas práticas de linguagens, “que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais, e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.” (BRASIL, 2018, p. 63).

Dessa maneira, o ensino de Língua Portuguesa pautado nos pressupostos da BNCC é baseado na atualização dos referenciais curriculares produzidos nas últimas décadas, com o auxílio das pesquisas recentes voltadas para esse componente curricular e com as transformações das práticas de linguagem propiciada, em grande parte, pelas tecnologias da informação e comunicação.

Assim como ocorreu nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC também adota a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, a qual é compreendida como “uma forma de ação interindividual, orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos da sua história.” (BRASIL, 1997, p. 22).

Dessa forma, ao adotar essa perspectiva de linguagem, a BNCC reconhece que as aulas de língua portuguesa precisam dar ao texto a sua devida importância e, a partir dele, buscar desenvolver as habilidades e competências previstas em cada etapa de escolarização.

Da mesma forma que a BNCC se fundamentou em conceitos transmitidos em outros documentos e orientações curriculares diversas, ela também considerou as práticas de linguagem da sociedade contemporânea, visando propiciar igualdade nas diversas participações nas esferas de vida pública. Assim como nos PCNs, o texto ganhou “centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem.” (BRASIL, 2018, p. 67). Nesse sentido, nas aulas de língua portuguesa, os conteúdos sobre gêneros e tipos textuais, linguagens e norma-padrão devem ser ministrados buscando desenvolver as habilidades “de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.” (BRASIL, 2018, p. 67).

Ao componente curricular Língua Portuguesa fica atribuída, então, a missão de propiciar aos estudantes experiências que resultam na ampliação dos letramentos, “de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, 2018, p. 67-68). Dessa maneira, o ofício de se ensinar a Língua Portuguesa tem como objetivo preparar os alunos para as situações nas quais as diversas práticas de linguagem são requeridas. Conforme a BNCC, esse objetivo somente será alcançado tendo os mais variados textos como o ponto de partida nas aulas desse componente curricular.

Todavia, Geraldi (2016, p. 389) critica esse excessivo trabalho com inúmeros gêneros textuais. Na visão do autor, esse excesso “impede que professores elaborem projetos de continuidade e dê profundidade num mesmo gênero”, uma vez que esses projetos demandariam tempo para seu desenvolvimento, tempo esse que “estará sendo ocupado pela passagem de inúmeros outros gêneros” estabelecidos no currículo.

Concordamos com o autor quando destaca a sobrecarga de gêneros que a escola precisa ensinar. Defendemos que professores de língua portuguesa devem, sim, realizar suas práticas de ensino a partir dos gêneros textuais, porém é necessário haver uma filtragem dos gêneros a ser estudados. A maneira como é imposta na BNCC não oportuniza, por questão de tempo, que o professor se aprofunde em determinado gênero. Dessa maneira, constata-se que trabalhar com uma excessiva gama de gêneros textuais leva à superficialidade.

A BNCC também determina as habilidades que os alunos devem adquirir em cada etapa da vida escolar. Como esse documento oficial coloca o texto como o ponto de partida para qualquer prática de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, as habilidades que constam nesse documento oficial serão desenvolvidas tendo algum gênero textual como suporte para a aquisição e aperfeiçoamento das habilidades previstas.

A ironia, que também é alvo de investigação neste estudo, aparece em quatro habilidades da BNCC. Para o desenvolvimento desta pesquisa selecionamos apenas duas habilidades para serem aprimoradas. A primeira habilidade possui o código EF69LP03. Dentre outros objetivos, essa habilidade requer que os alunos sejam capazes de identificar “em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.” (BRASIL, 2018, p. 141). A segunda habilidade é a EF69LP05. Essa

habilidade exige que os alunos sejam capazes de inferir e justificar os efeitos de ironia, humor e crítica que se fazem presentes em textos multissemióticos.

Portanto, a proposta didático-pedagógica adotada nesse estudo está em conformidade com o que é solicitado na BNCC, pois o documento normativo sugere o desenvolvimento das habilidades que dizem respeito aos efeitos de sentido provocados pelo uso da ironia a partir de gêneros multissemióticos, como é o caso do gênero textual adotado neste estudo – o meme.

2.3 GÊNEROS TEXTUAIS E IMPLICAÇÕES NO ENSINO

Nesta subseção discutiremos as concepções teóricas relacionadas aos estudos dos gêneros textuais, bem como as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, tomaremos como referência alguns autores que se debruçaram sobre o tema, com destaque especial para os pressupostos de Bakhtin (1997), Marcuschi (2008, 2010, 2011) e Bazerman (2020, 2021).

Desde a origem da vida humana, a comunicação esteve presente por meio das mais diversas formas de materialização. O ser humano, ainda que muitas vezes não perceba, faz uso constante de diferentes maneiras de comunicação. Seja por meio de um gesto, de uma expressão facial (mesmo que esses se manifestem de forma inconsciente e involuntária), de uma imagem ou de uma música, a humanidade está o tempo todo comunicando e interagindo.

Partindo desse pressuposto, Marcuschi (2010) considera que toda e qualquer comunicação humana será mediada por um gênero textual, o que logo pressupõe também a existência de algum tipo de texto. Partindo dessa premissa, podemos afirmar que os gêneros textuais se fazem presentes na sociedade desde o início das primeiras manifestações da comunicação humana, pois para que a comunicação aconteça, ela precisa, primeiramente, ser subsidiada por algum gênero. Nossa premissa se alinha ao raciocínio de Rojo e Barbosa (2015, p. 16) quando consideram os gêneros “como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas” e quando destacam que “todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero”.

Nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 302) afirma que se não existissem os gêneros, cabendo a sociedade o dever de criá-los “pela primeira vez no processo de fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação

verbal seria quase impossível”. A partir dessa reflexão do autor, compreendemos que os gêneros são elementos sociais historicamente compartilhados entre os sujeitos que usam as diversas formas de enunciados para materializar a comunicação, sendo o resultado das interações na/pela linguagem.

Para Schneuwly (2011), os gêneros são considerados como *instrumentos* utilizados nas práticas de linguagem, sendo empregados conforme a sua finalidade. Dessa forma, o autor destaca que nas práticas de linguagem “a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura da base da atividade mediada”. (SCHNEUWLY, 2011, p. 24). Assim, em qualquer prática de linguagem, a escolha pelo gênero textual se dá em função dos objetivos do conteúdo que o emissor deseja transmitir.

Compartilhando desse pensamento, Marcuschi (2010, p. 19) considera os gêneros textuais como o resultado do trabalho coletivo das interações humanas e “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Além disso, o referido autor considera os gêneros textuais como artefatos culturais construídos historicamente pela humanidade. Da mesma forma, Rojo e Barbosa (2015, p. 17) também consideram os gêneros textuais como os responsáveis por estabilizar as comunicações diárias. Para as autoras, os gêneros “permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso.”

Mesmo que inconscientemente, como é destacado por Bakhtin (1997, p. 301), cada pessoa possui “um rico repertório de gêneros”. Na prática, quando as pessoas utilizam a linguagem, elas fazem uso dos gêneros “com segurança e destreza”, mas podem, na teoria, desconhecer a existência deles. Apesar de possuírem de forma inconsciente um repertório de gêneros textuais, as pessoas selecionam determinado gênero para a sua atividade comunicativa “em função de uma situação definida por um certo número de parâmetros: finalidade, destinatários, conteúdos”. (SCHNEUWLY, 2011, p. 23).

O conceito de *gênero*, na tradição ocidental, durante muito tempo, esteve ligado ao conceito dos gêneros literários. Atualmente essa ligação foi rompida e “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias.” (SWALES *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Ventola (1995 *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 34), por sua vez, considera que os gêneros textuais “são sistemas semióticos que geram estruturas particulares que em última instância são captadas por comportamentos linguísticos mediante os registros”. Ao considerar os gêneros textuais como sistemas semióticos, a autora destaca uma particularidade dos gêneros textuais, pois, em qualquer prática de linguagem, eles serão responsáveis por produzirem significados.

Para Bazerman (2021, p. 39), os gêneros textuais são as formas de comunicação usadas pelas pessoas a cada momento do tempo em suas práticas discursivas e os considera como “ambientes para a aprendizagem” e como “os lugares em que o sentido é construído”.

Ainda conforme o autor, os gêneros textuais

são somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias, e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre o modo com elas realizam. (BAZERMAN, 2020, p. 52).

O excerto supracitado traduz o pensamento do autor de que os gêneros textuais são as práticas de linguagem que são utilizadas no nosso dia a dia. Nesse sentido, para o autor, os gêneros são rotinas sociais e, “da forma como são percebidos e usados pelos indivíduos, tornam-se parte de suas relações sociais padronizadas, de sua paisagem comunicativa e de sua organização cognitiva.” (BAZERMAN, 2021, p. 46). Dessa maneira, os gêneros se manifestam por meio “dos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados”. (BAZERMAN, 2020, p. 52).

Como dito, partimos do pressuposto de que os gêneros textuais surgem junto com a comunicação humana. Dessa maneira, conforme Rojo e Barbosa (2015, p. 18), “tudo o que ouvimos e falamos” fazem parte de algum gênero. As autoras consideram que qualquer atividade que envolva a linguagem, desde a mais simples até as mais complexas ocorrem por meio “da língua/linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro.”

Bazerman (2020) destaca que, desde a criação da escrita alfabética, as poderosas funções da sociedade tem sido cada vez mais mediadas pela presença de textos escritos, o que acarretou numa crescente proliferação de formas escritas e situações que requerem a escrita. Sendo assim, a invenção da escrita oportunizou o

surgimento de novos gêneros textuais. É possível constatar esse raciocínio em Marcuschi (2010) quando argumenta que o advento da escrita alfabética, por volta do século VII a.C, fez os gêneros textuais multiplicarem-se e acrescenta que com a chegada e expansão da cultura impressa, no século XV, os gêneros textuais aumentaram-se ainda mais.

Como houve um crescente aumento no número dos gêneros textuais, Schneuwly (2011, p. 23) pontua que os gêneros passaram a ser “caracterizados por um estilo, que deve ser considerado não como um efeito da individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero”. No entanto, Bazerman (2020, p. 51) destaca que compreender um gênero só pelas suas características é importante no processo de significação, mas não se pode ficar preso a elas, pois, conforme o autor, isso daria “uma visão incompleta e enganadora de gênero.” Quando se concebe os gêneros somente pelos seus elementos estruturais, pressupõe-se que os gêneros são atemporais e que todos os indivíduos os compreendam da mesma maneira, o que o estudioso considera errado, pois “o conhecimento comum muda com o tempo, assim como mudam os gêneros e as situações”. O autor acrescenta que definir os gêneros somente pelos “conjuntos de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e nas construções de sentido.” Compartilhando desse raciocínio, Marcuschi (2010, p. 22) salienta que os gêneros textuais não são nem caracterizados nem definidos pelos aspectos formais, mas “por aspectos sociocomunicativos e funcionais”. O autor, ao considerar os aspectos sociocomunicativos e funcionais como essenciais à definição dos gêneros, também destaca que a forma textual não é desprezível, pois “em muitos casos são as formas que determinam os gêneros, e em outros tantos serão as funções”.

Considerando a crescente expansão dos gêneros textuais, Bakhtin (1997, p. 279) afirma que os gêneros podem ser considerados como infinitos justamente pelo fato de que “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros”. Dessa forma, o autor concebe os gêneros como infinitos porque são inesgotáveis as possibilidades e as funções mediadas pela linguagem.

A amplitude e contínuo aumento dos gêneros textuais, de acordo com Marcuschi (2011), justifica-se pelo fato dos gêneros estarem diretamente atrelados ao uso da língua, essa que é heterogênea e dinâmica e, como tal, sujeita a variações e transformações com o passar do tempo. Assim, da mesma forma que ocorre a

variação na língua, “os gêneros também variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se.” (MARCUSCHI, 2011, p. 19). No entanto, para Cohen (1986 *apud* BAZERMAN, 2021, p. 43), as mutações não ocorrem somente nos gêneros textuais, “mas aquilo que é considerado como exemplo de um gênero é historicamente determinado; muda também a forma como os leitores aplicam suas expectativas de gênero; cada texto transforma a paisagem das expectativas genéricas.”

O advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) é um fator que colaborou na multiplicação e adaptação dos gêneros textuais. Nesse sentido, o fragmento que segue comprova essa afirmação. Conforme Marcuschi (2010, p. 20),

hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Diante do exposto, a revolução tecnológica possibilitou a expansão dos gêneros textuais. Apesar do excerto do texto supracitado ser do final da década passada, constatamos que a reflexão do autor ainda pode ser considerada muito atual. Nos ambientes que se consolidaram por meio das TICs, é possível constatar que frequentemente emergem desses ambientes novos gêneros. Podemos exemplificar essa constatação com o surgimento dos gêneros *podcast* e o *meme* – gêneros textuais que ganharam vida por meio do intenso uso dos recursos oriundos das TICs.

Ainda conforme Marcuschi (2010), a tecnologia por si só não é responsável pelo surgimento de novos gêneros textuais, mas, sim, o uso intenso e frequente da tecnologia e a sua interferência na nossa comunicação diária.

Sobre esses gêneros, principalmente os que foram criados pelo uso intenso da tecnologia, Marcuschi (2010, p. 21) afirma que

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com certo *hibridismo* [...]. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.

Podemos constatar as considerações apontadas pelo autor no trecho supracitado no gênero textual que é objeto de estudo nesta pesquisa. O *meme* é um gênero composto por signos verbais e não verbais que emergiu pelo uso massivo das

mídias, com funções sociocomunicativas próprias e, também, podemos verificar algumas semelhanças com outros gêneros, o que faz com o que o meme também seja um gênero híbrido.

Como dito, existem atualmente diversos gêneros. Por esse modo, não se pode fazer uma lista fechada com todos os gêneros textuais. De acordo com Marcuschi (2010), linguistas alemães realizaram um estudo em que se chegaram a nomear a mais de 4.000 gêneros. Entretanto, nem sempre há uma denominação única para cada gênero, pode ocorrer de alguns gêneros serem parecidos tanto na forma quanto na função comunicativa e receberem denominações diferentes. Conforme Marcuschi (2008), em geral, os nomes são dados aos gêneros textuais levando em consideração alguns desses critérios: *forma estrutura; propósito comunicativo; conteúdo; meio de transmissão; papéis dos interlocutores; contexto situacional*. Conforme o autor, muitos desses critérios podem atuar em conjunto. Uma prova disso é verificar os nomes que encontramos para os mais variados gêneros. Quando se tem um problema para nomear determinado gênero, para o autor, isso ocorre em função do propósito comunicativo e até a própria função do gênero textual.

Assim como surgem novos gêneros, existem aqueles que “desaparecem” ou “caem em desuso”, podemos exemplificar essa afirmação com o gênero “carta pessoal”, antes do avanço dos recursos tecnológicos, a carta era muito utilizada no processo comunicativo. Porém, foi perdendo cada vez mais espaço em virtude dos recursos de comunicação oferecidos pela tecnologia.

A nosso ver, estaríamos cometendo um erro se afirmássemos que determinado gênero desapareceu totalmente, quando na verdade o que aconteceu foi uma reformulação do gênero. Bakhtin (1997) já argumentava que os gêneros não são estáveis, sendo passíveis de assimilação o que provoca o surgimento de novos gêneros. Compartilhando desse pensamento, Marcuschi (2010, p. 22) considera que os gêneros que surgem “não são inovações absolutas” e que eles apresentam “uma ancoragem em outros gêneros já existentes”. Portanto, os novos gêneros surgem por meio das reformulações e assimilação de gêneros anteriores.

Como foi possível observar, os gêneros textuais não são entidades formais, mas são entidades comunicativas. Desse modo, os gêneros textuais “são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.” (MARCUSCHI, 2010, p. 26). Nesse sentido, quando alguém diz que tem o domínio

sobre determinado gênero textual, ela não tem o domínio de apenas uma forma linguística, mas, sobretudo, de uma forma de realizar através da linguagem seus objetivos. Sobre a questão da apropriação dos gêneros textuais, Bronckart (1999, p. 103) afirma que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Nesse sentido, para Bakhtin (1997, p. 284), “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente”. Desse modo, conforme o autor,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 1997, p. 285).

Em outras palavras, o domínio e o conhecimento de determinado gênero que as pessoas têm, ainda que de forma inconsciente, é que possibilitará a comunicação verbal, pois, como dito, não existe texto que não pertença a um gênero textual.

Diante dessas considerações sobre os gêneros textuais, podemos concluir que eles são as formas que os seres humanos encontraram de se comunicar de acordo com os seus objetivos. Como vimos, os gêneros textuais não são homogêneos e nem estáveis. Isso acontece porque os gêneros textuais são os resultados do uso da língua com finalidades específicas e, como sabemos, a língua é heterogênea e isso justifica as frequentes reformulações dos gêneros textuais.

2.3.1 Gêneros textuais na sala de aula: mecanismos para o desenvolvimento da interpretação e compreensão

Atualmente, o ensino da língua voltado para os gêneros textuais é uma proposta que é defendida por vários autores e inclusive, como mencionado, é um dos itens propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, conforme Antunes (2009), o ensino da língua portuguesa tem se centrado somente no ensino das regras gramaticais descontextualizadas e, por conseguinte, o trabalho com os gêneros textuais quase não tem espaço nas aulas de língua portuguesa, mesmo com o passar do tempo, dada a época da publicação, poucas mudanças são percebidas nas escolas.

A BNCC não surge com uma proposta que despreza o ensino da gramática, mas que propõe que esse ensino seja realizado por meio de algum gênero textual. Além disso, uma das competências específicas para o ensino de língua portuguesa desse documento normativo propõe um ensino voltado para as situações comunicativas que fazem parte do ambiente no qual os alunos estão inseridos.

Nesse sentido, o que é proposto na BNCC vai ao encontro de como o ensino de língua portuguesa é defendido por Antunes (2009). Conforme a autora,

[...] ensinar uma língua – português, por exemplo –, desde que se pretenda a ampliação da competência comunicativa dos alunos – em função de competências sociais ainda mais amplas – pode tornar-se produtivo se o ensino é ensino do português dos textos em circulação nos mais variados gêneros e suportes (ANTUNES, 2009, p. 39, grifo da autora).

Como pode-se perceber, o ofício do ensino da língua deve ser a partir dos gêneros textuais. É importante destacar que a autora reconhece a grande abrangência dos gêneros textuais e por isso não determina um único gênero textual específico a ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, de acordo com Antunes (2009), quando se trabalha o gênero textual em sala de aula, muitas das vezes, a redação é o único gênero estudado, pois é o gênero textual que é solicitado nos vestibulares. Portanto, conforme a autora, deve-se trabalhar com os mais variados gêneros, principalmente aqueles que fazem parte das situações de comunicação em que os alunos estão inseridos.

Nesse sentido, Bazerman (2021) destaca que em sala de aula, em atividades que envolvam a prática de escrita, o professor não pode ser displicente na escolha do gênero textual a ser trabalhado nas práticas de ensino. O autor salienta que o professor deve inserir os alunos no processo de escolha do gênero a ser estudado, considerando as suas percepções sobre o gênero escolhido. Dessa maneira, o trabalho com os gêneros textuais se caracteriza como “uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua formação e de sua experiência na sociedade”. (BAZERMAN, 2021, p. 51).

Para Geraldini (2013), o trabalho com a linguagem no ensino da língua se caracteriza cada vez mais pela presença do texto, tanto como objeto de leitura e produção. Assim, “Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos.” (GERALDINI, 2013, p. 105). Da mesma

forma que Antunes (2009), o autor concorda que ensino da língua materna deve ser voltado para o trabalho com os textos, ou seja, o trabalho com os gêneros textuais, pois, como vimos, todo texto se realizará em algum gênero textual. O pesquisador também não determina um tipo textual específico para o ensino de língua. Posto isto, na perspectiva do autor, deve-se trabalhar com os mais variados tipos de textos.

Levando em conta a grande variedade de gêneros textuais existentes, é normal que se pergunte se existe algum gênero textual específico para o ensino de língua. Marcuschi (2008, p. 207) afirma que não existe um gênero ideal para o ensino. “Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante.” Bazerman (2021, p. 51), por sua vez, destaca que essa complicação sobre qual gênero se trabalhar em sala de aula pode ser resolvida quando o professor sabe o propósito comunicativo de cada aula a ser ministrada, pois, tendo em vista que todo gênero textual se dá em razão de uma finalidade na comunicação, somente estabelecendo os propósitos comunicativos de cada aula é que se pode chegar a um gênero textual propício para as atividades pedagógicas.

Dessa maneira, estabelecendo as finalidades comunicativas de cada aula, o professor tem a possibilidade de explorar os mais variados gêneros não se limitando a apenas um ou outro gênero. A própria BNCC sugere que os alunos tenham contato com os mais variados gêneros textuais. Desse modo, o professor que trabalha com os mais variados gêneros textuais preparará os alunos para o cotidiano, pois em algum momento da vida será solicitado desses alunos algum gênero textual.

Ao privilegiar o ensino da língua portuguesa a partir dos gêneros textuais, além de oportunizar o contato com os gêneros que, muitas vezes, podem ser desconhecidos, os professores estarão contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de interpretação e compreensão textual. Habilidades essas que, como destacamos, apresentam elevado índice de desfasagem na Educação Básica.

Embora essas habilidades sejam vistas e tratadas como sinônimas por muitos estudiosos, manuais didáticos e, até mesmo, por professores de língua portuguesa, Leffa (2012) destaca que existem distinções entre o compreender e o interpretar.

O processo de compreender exige, primeiramente, que o aluno tenha desenvolvido uma habilidade anterior – a decodificação. Na realização de qualquer leitura, a decodificação é a primeira habilidade acionada. Conforme Menegassi (1995, p. 87), “a decodificação resulta do reconhecimento dos símbolos escritos e da sua

ligação com um significado”. Esse processo acontece de forma automática nos leitores maduros ou os que já possuem um elevado repertório de leitura. O autor destaca que para a decodificação acontecer não significa apenas saber ler e pronunciar as palavras no processo de leitura, mas, sim, saber atribuir significação às palavras que estão sendo lidas.

Leffa (2012 p. 256) concebe a decodificação como o processo denominado *tradução do código*. O desenvolvimento desse processo “se dá à medida que o código da escrita, ainda desconhecido pelo alfabetizando, vai pouco a pouco sendo dominado”. Nesse sentido, a decodificação em sua plenitude ocorre quando os leitores dominam o código linguístico.

Ao passo que a habilidade de decodificação é aprendida, a habilidade de compreensão também se desenvolve. No processo de leitura de um texto, conforme Scliar Cabral (2014, p. 16), à habilidade de compreensão são atribuídas as capacidades de captar sua temática e seus tópicos principais; conhecer as regras sintáticas e semânticas e as próprias regras textuais; e, também, atribuir significação a palavras novas num determinado contexto.

Nesse sentido, a habilidade de compreensão textual ocorre quando “quando o leitor capta do texto as informações que ali se oferecem. Seria, na verdade, ‘mergulhar’ no texto e retirar dele a sua temática, suas ideias principais.” (MENEGASSI, 1995, p. 87). Assim, no processo de compreensão, o leitor se direciona para as informações explícitas nos textos desde as suas temáticas até as regras sintáticas e semânticas utilizadas. Ou seja, a compreensão exige que o leitor se prenda a elementos que são fornecidos pelo próprio texto.

Quando, a partir das informações mobilizadas pelo processo de compreensão, o leitor deseja explorar essas informações, o leitor faz uso do processo de interpretação. Dessa maneira, a compreensão é a base para que todo processo de interpretação aconteça. Nesse sentido, em conformidade com Menegassi (1995), no processo de interpretação, interpretação e compreensão são habilidades indissociáveis.

De acordo com Scliar Cabral (2014, p. 16), o interpretar exige que o leitor faça julgamento das informações contidas no texto. É na interpretação que o leitor se posicionará criticamente diante do texto. Costa (2008, p. 11) destaca que no processo de interpretação, o leitor “atua como se estivesse a desvendar os sentidos contidos

no texto”. Dessa maneira, ao interpretar, o leitor relaciona as informações contidas no texto aos seus conhecimentos de mundo adquiridos.

Portanto, a habilidade de interpretação se distingue da compreensão ao passo que a interpretação se configura como a ampliação dos conhecimentos, ela parte das informações explícitas – dadas pelo processo de compreensão – para se chegar a informações que estão implícitas no texto.

Ao trabalhar com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa e explorando o texto em todos os seus aspectos, o professor contribui para o desenvolvimento dessas habilidades que, no cenário atual, estão defasadas. Nesse sentido, defendemos nesta pesquisa que o professor trabalhe com os mais variados gêneros, tendo como ponto de partida os gêneros que se fazem presentes no cotidiano dos alunos, pois havendo a identificação para com o gênero textual, nasce o interesse dos alunos pelo conteúdo a ser ministrado, tornando, assim, a prática de ensino mais exitosa.

2.3.1.1 Gêneros multimodais e multissemióticos

As relações e interações da sociedade, como se sabe, estão cada vez mais recebendo a influência dos recursos propiciados pelos avanços tecnológicos. Nesse sentido, o advento dessas novas ferramentas para o processo comunicativo exigiu que a sociedade se familiarizasse com esses recursos, de modo que sejam capazes de compreendê-los e utilizá-los em seu cotidiano.

Julgamos pertinente então, para o início desta subseção, revisitar o conceito de *letramento*. Estamos considerando o termo *letramento* em sentido amplo abrangendo as variedades terminológicas como: *letramento científico*, *letramento visual*, *letramento midiático*. Por muito tempo, considerou-se a concepção de letramento atrelada à habilidade de leitura e escrita. No entanto, conforme Dionisio (2011, p. 138), essa concepção não contempla os diferentes tipos de representação do conhecimento que existem na contemporaneidade. Para a autora, atualmente a concepção de letramento está relacionada à capacidade que as pessoas têm para “atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.” Assim, na visão da autora, a pessoa é considerada letrada quando é capaz de compreender e produzir textos em diferentes formas e suportes.

A aptidão para compreender e produzir textos em diversas formas e suportes e as diferentes culturas de comunicação propiciou o nascimento do termo *multiletramentos*.

Embora se convencionalizou tomarem como sinônimos os conceitos de *letramentos múltiplos* e *multiletramentos*, Rojo (2012) destaca que são conceitos com significados diferentes. Conforme a autora,

Diferentemente do conceito de **letramento (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedades das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13, grifos da autora).

Dessa forma, com base no trecho supracitado, *letramentos múltiplos* indica as várias práticas de interação da sociedade. Já *multiletramentos* se refere à multiplicidade de culturas da sociedade e também à multiplicidade de formas textuais por meio dos quais a sociedade se interage. Sendo assim, podemos traçar uma semelhança entre os conceitos de *multiletramento* e *multimodalidade*, pois os dois conceitos implicam na junção de várias semioses.

Conforme Dionisio (2011, p. 138), com o passar dos anos, imagem e palavra apresentam uma relação cada vez mais próxima, de modo que são, praticamente, indissociáveis nas interações da sociedade. A combinação entre material visual e escrita está ganhando grandes proporções, tornando, assim, “a sociedade cada vez mais visual”. O conceito de *multimodalidade* surge a partir dessas combinações nos modos de representação da atividade comunicativa.

Dionisio (2011, p. 139) parte do pressuposto de que todas as ações da sociedade são fenômenos multimodais. Como os gêneros textuais também são oriundos das atividades sociais, a autora também considera que todo gênero textual, seja falado ou escrito, é também multimodal, “porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”

Ao considerar os gêneros textuais como multimodais, Dionisio (2011, p. 141) não leva em considerações somente aspectos visuais como fotografias, telas de

pintura, desenhos e caricaturas, a autora considera que a própria disposição gráfica do texto impresso no papel ou disponível na tela de computador também atribui a multimodalidade aos textos.

Compartilhando desse raciocínio, Rojo e Barbosa (2015, p. 108) destacam que nenhum texto ou enunciado é unimodal, pois, “nos textos escritos, mesmo que não ilustrados (romances publicados em livros, por exemplo), sempre há a diagramação que forma uma imagem (a mancha na página) e, nos textos orais, há a gestualidade que os acompanha”. Para as autoras, somente os gêneros textuais não é o mais importante para se pensar o conceito multimodalidade.

As concepções de Rojo e Barbosa (2015) sobre o texto multimodal se aproximam da premissa de Dionisio (2011). No entanto, as autoras tratam os termos *multimodal* e *multissemiótico* como sinônimos, sendo tratado apenas como questão de terminologia. Para as autoras,

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

Portanto, o próprio gênero textual que é objeto de estudo dessa pesquisa, é um gênero multimodal e também multissemiótico. O meme configura-se como multimodal pela própria maneira como ele é estruturado, pela disposição gráfica do texto nesse gênero textual, e, também, multissemiótico por se tratar de um gênero em que se misturam mais de uma semiose, sendo composto, geralmente, pela junção de elementos verbais e não verbais.

2.4 O TEXTO IMAGÉTICO

Tendo como ponto de partida a história da humanidade, podemos afirmar que o texto imagético esteve presente desde o início das primeiras civilizações, pois uma das primeiras formas da comunicação humana foi mediada pelo uso da imagem, as pinturas e os desenhos encontrados em cavernas do período da Pré-História comprovam essa afirmação. Desse modo, desde os tempos mais remotos, a

sociedade sempre esteve em contato com imagens e todo o tempo fazendo a leitura destas, pois todas as imagens produzem significados nos seus receptores.

O trabalho com o texto deve ser o ponto de partida das aulas de Língua Portuguesa. No entanto, por conta de a escrita possuir um caráter de supremacia e também de tradição, o que se observa, que quando trabalhado, privilegia-se o trabalho com o texto verbal, desconsiderando, assim, a importância do texto imagético no desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e compreensão. Dessa forma, faz-se necessário destacar a concepção de *texto*, do ponto de vista de alguns autores.

Antunes (2010, p. 30) destaca que um conjunto de palavras ou frases não pode ser considerado como texto. Assim, o texto é entendido como o lugar da materialização dos sentidos. A autora destaca que “por mais que esteja fora dos padrões considerados cultos, eruditos, ou edificantes, o que falamos ou escrevemos, em situações de comunicação, são sempre textos.” Dessa forma, como salienta Cavalcante (2013, p. 15), “a coerência é o principal fator de textualidade” justamente porque não escrevemos ou falamos frases ou palavras aleatórias, utilizamos elas dentro de uma situação comunicativa, contribuindo, assim, para construção dos sentidos.

Cavalcante (2013, p. 20) ressalta que o texto é um “evento comunicativo” o qual pode ser constituído tanto de elementos linguísticos como de elementos visuais ou sonoros. A autora também considera o texto como “um evento de interação entre locutor e interlocutor”. Nesse sentido, a imagem também é considerada como texto, porque é um elemento visual utilizado nas interações humanas.

Antunes (2010, p. 31) destaca que todo texto é considerado uma expressão de uma atividade social. Além dos elementos linguísticos que produzem significação, os textos revestem-se “de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano”. Partindo dessa premissa, como a comunicação ocorre mediante elementos verbais e também não verbais, as imagens também são consideradas textos – textos imagéticos – pois são usadas nas formas de comunicação humana.

Fávero e Koch (1994, p. 25) compreendem o texto como “uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo textual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto”. Dessa maneira, as autoras compreendem o sentido como elemento principal na classificação de texto. Sentido

esse que se materializa por meio da comunicação contínua. Sendo assim, o texto não se configura como uma unidade formal pronta, ele se constrói nas relações de comunicação, à medida que os sentidos se estabelecem.

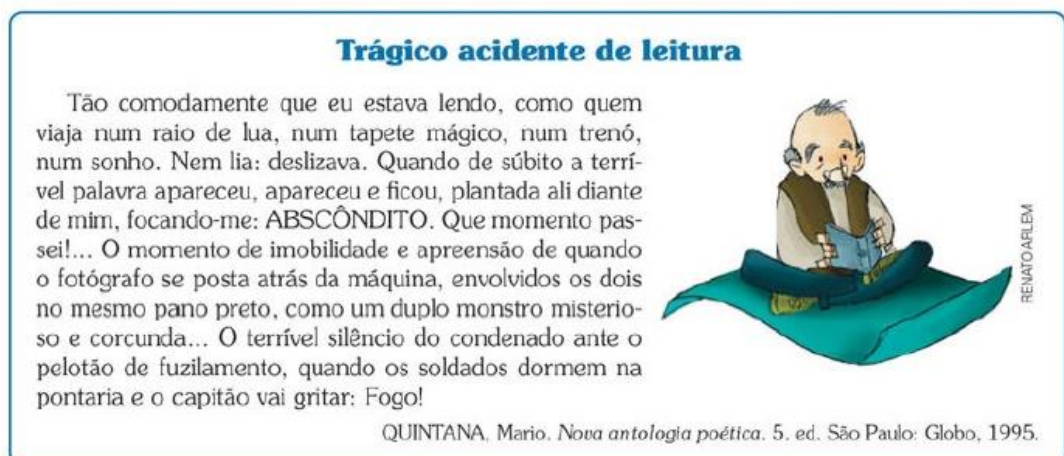
Em conformidade com os pressupostos teóricos que destacamos, Lagazzi-Rodrigues (2010, p. 83) reforça que texto não é somente o enunciado verbal, mas, sim, “todas as diferentes formulações significantes”. Assim, as imagens são suportes para a materialização do sentido, portanto, também são textos.

Ao estimular a interpretação dos sentidos evocados de um texto imagético, o educador contribui para que o seu aluno esteja letrado visualmente. Nesse sentido, Stokes (2002 *apud* SILVINO, 2012, p. 3) conceitua que letramento visual é a habilidade que o indivíduo tem de “ler, interpretar e entender a informação apresentada em imagens pictóricas ou gráficas, e também de transformá-la em imagens, gráficos ou formas que ajudem a comunicação”. Assim, o letramento visual permite que o aluno, ao ser apresentado a algum texto imagético, seja capaz de interpretá-lo, compreendendo os sentidos que nele se materializam.

No entanto, o que se constata nas aulas de língua materna é que, muitas das vezes, o texto imagético não é entendido como uma forma de expandir o letramento do aluno, mas apenas como um mecanismo para ilustrar a informação transmitida em determinado texto verbal. Ou seja, trabalha-se o texto imagético como se esse tivesse como único objetivo ilustrar o sentido evidenciado no texto verbal, desconsiderando, assim, a pluralidade de interpretações que dele pode surgir.

A seguir, analisaremos como o texto imagético é abordado no livro didático de língua portuguesa da escola em que a pesquisa foi desenvolvida.

Figura 1 – O texto imagético nos livros didáticos



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 20).

O texto da Figura 1 destaca uma crônica de Mário Quintana, intitulada “Trágico acidente de leitura”. Esta crônica basicamente aborda o desconforto vivido pelo narrador, ao, durante sua prática de leitura, se deparar com uma palavra desconhecida. Para desenvolver as habilidades de interpretação e compreensão textual, especificamente da crônica evidenciada na Figura 1, o livro didático utilizou, entre outras, as seguintes perguntas:

- 1) O que o narrador um acidente de leitura?
- 2) Podemos afirmar que o ato de ler dá prazer ao narrador? Explique.
- 3) Quem fala no texto relata o aparecimento da palavra *abscôndito* durante sua leitura.
 - a) Procure o significado da palavra *abscôndito* no dicionário.
 - b) O significado da palavra no dicionário correspondeu ao sentido que você atribuiu a ela antes da leitura do texto? [...] (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 20-21).

Ao todo, essa atividade de interpretação e compreensão textual é composta por sete questões. No entanto, nenhuma questão deu destaque para o texto imagético presente na crônica. Nesse sentido, o próprio livro didático, ao não reconhecer a importância do texto imagético nas práticas de leitura, interpretação e compreensão textual, contribui para que o texto imagético seja entendido apenas como subterfúgio com o objetivo de ilustrar a informação transmitida num texto verbal.

Como dito e como é reforçado por Cavalcante (2013, p. 20), “o sentido do texto não é dado apenas pelo significado das palavras, mas está na incessante interação entre locutor-co(n)texto-interlocutor”. Nesse sentido, se o livro didático analisado tivesse em alguma questão dado destaque para a importância do texto imagético na prática de leitura realizada pelos alunos, essa atividade ampliaria, ainda mais, as habilidades de interpretação e compreensão, tendo em vista que um mesmo texto imagético pode ter várias interpretações entre um grupo de leitores, pois a construção do sentido se dá de maneira individual e cada sujeito apresenta a sua singularidade na interpretação dos textos imagéticos.

Em sala de aula, as múltiplas leituras de um mesmo texto imagético contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação dos alunos, de modo que esses tenham a autonomia para, a partir da interação com a imagem, expor as suas percepções e qual foi o sentido construído por meio dessa interação entre leitor e texto. Faz-se necessário, então, que os professores não privilegiem apenas o texto verbal nas práticas de ensino. O texto imagético, sendo

considerado por professores como geradores de sentido e não como ilustração, pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação na mesma medida que o texto verbal.

O gênero textual que é objeto de estudo nesta pesquisa também é constituído pelo texto imagético. Em alguns memes, temos apenas imagens; em outros, temos a junção de elementos verbais e não verbais. Nesse gênero textual, a imagem não é utilizada apenas como ilustração, ela auxilia na construção dos sentidos. Em muitos casos, os elementos verbais são descartados, pois, em um contexto comunicativo, a imagem produz significação completa.

2.5 O GÊNERO TEXTUAL MEME

Desde muito tempo em nossa sociedade, seja por meio de uma roupa, de um adereço, de um estilo de corte de cabelo entre muitas outras possibilidades que poderiam ser elencadas, a imitação se faz presente. Atualmente, o conceito de “estar na moda” é, sem sombra de dúvidas, o responsável pela propagação de algumas imitações. Grande parte das pessoas sempre desejam o que está na moda. Isto posto, o nome do gênero textual em questão originou-se da palavra grega *mimeme*, que significa justamente o conceito de imitação.

Conforme o site desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense – *Museu de Memes*³ - o termo *meme* surgiu em 1976, mais especificamente na obra “O Gene Egoísta”, de Richard Dawkins. Nessa obra, o autor explica a etimologia do termo,

Mimeme provém de uma raiz grega adequada, mas eu procuro uma palavra mais curta que soe mais ou menos como “gene”. Espero que meus amigos classicistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Meme guarda relação com memória, ou com a palavra francesa *même* (DAWKINS, 2015, p. 330).

Meme tem sua origem a partir da palavra do grego antigo *mimeme*, que significa, conforme Martino (2015, p. 177) “aquilo que pode ser imitado”, mantendo proximidade com os conceitos de *mímesis*, *imitação* e a *mímica*. Para aproximar o termo *mimeme* de seus estudos sobre genética, Dawkins (2015) procurou uma palavra que fosse sonoramente similar à palavra “gene”, dessa maneira, a solução

³ Disponível em: www.museudememes.com.br Acesso em 30 jun 2021.

encontrada pelo autor foi o encurtamento da palavra *mimeme* para *meme*. Após ter feito a explicação da etimologia da palavra *meme*, o autor ainda explica o seu significado e como ela é empregada:

Exemplos de memes são melodias, ideias, slogans, as modas no vestuário, as maneiras de fazer potes ou construir arcos. Tal como os genes se propagam no pool gênico saltando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, os memes também se propagam no pool de memes saltando de cérebro para cérebro através de um processo que, num sentido amplo, pode ser chamado de imitação. (DAWKINS, 2015, p. 330).

Partindo dessa premissa, da mesma forma que os genes, nas células, levam consigo partículas que são responsáveis pela definição das características do ser humano, os memes levam consigo as partículas da área cultural do ser humano, assim, para Martino (2015, p. 177) o meme é compreendido “como parte do DNA da cultura”.

Meme foi o termo encontrado para designar as produções culturais que são passíveis de propagação, replicação e transformação. Dawkins (2015, p. 330) exemplifica essa afirmação com a seguinte situação: “se um cientista ouve ou lê uma ideia boa ele a transmite a seus colegas e alunos. Ele a menciona em seus artigos e conferências. Se a ideia pegar, pode-se dizer que ela se propaga”. Assim, o meme é concebido como as ideias que são aderidas, a princípio, por um grupo de pessoas, e que vão se propagando rapidamente atingindo o maior número de pessoas.

Compartilhando desse raciocínio, Recuero (2009, p. 123) destaca que “o meme é o ‘gene’ da cultura, que se perpetua através de seus replicadores, as pessoas.” Nesse sentido, são as próprias pessoas que são responsáveis pela difusão do gênero textual meme. Nesse processo de propagação dos memes, Dawkins (2015, p. 334) salienta que as pessoas, ao propagar um meme, não o faz seguindo fielmente a maneira em que ela teve conhecimento sobre esse meme, havendo, assim, um processo de modificação, pois “cada vez que um cientista ouve uma ideia e transmite-a a outra pessoa ele provavelmente muda-a bastante”. Essas contínuas alterações e reformulações são características essenciais do gênero meme.

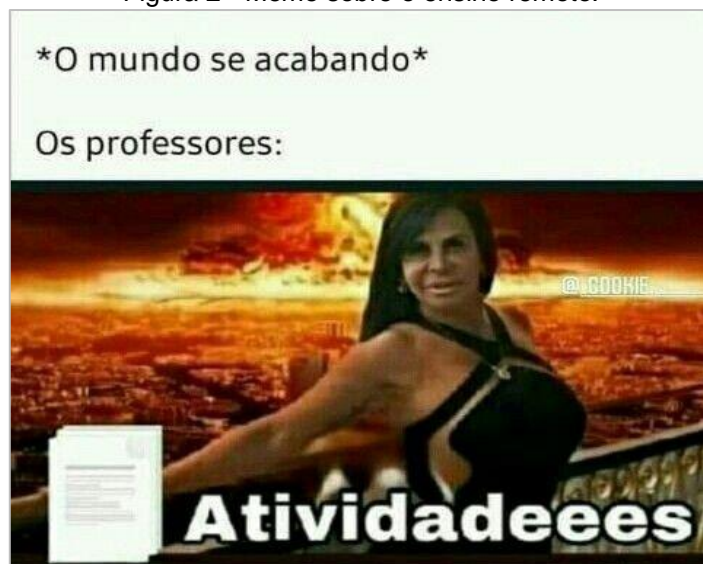
Como a contemporaneidade está cada vez mais conectada, a comunicação humana, por meio das ferramentas propiciadas pelo surgimento da internet, ganhou velocidade, alcançando o maior número de pessoas em questão de segundos. Como o meme é um gênero que se dissemina rapidamente, Martino (2015, p. 178) ressalta

que “as redes sociais e as possibilidades de compartilhamento de informações são um meio de expansão de ideias à velocidade da luz”. Dessa forma, as redes sociais, tendo em vista o seu poder de alcance, tornaram-se o suporte ideal para a materialização desse gênero.

No espaço da internet, os memes são textos multissemióticos e multimodais que são reproduzidos e difundidos nas redes sociais visando a interação com os usuários desse ambiente virtual. Barbosa (2017, p. 10) define os memes como “aqueles vídeos, fotomontagens ou frases que aparecem de repente, como uma brincadeira e se espalham numa velocidade absurda, sofrendo mutações e ganhando novos contextos e significado”. Seguindo esse raciocínio, Guerra e Botta (2018, p. 1863) consideram os memes como “formas de comunicação rápida, utilizadas repetidamente na internet. Podem ser compostas por uma imagem ou montagem, associada a uma gíria ou bordão”.

A imagem abaixo ilustra essas concepções acerca do gênero meme e a sua estrutura.

Figura 2 - Meme sobre o ensino remoto.



Fonte: Reprodução da internet

A Figura 2 é um meme que esteve em alta no Brasil, devido ao contexto pandêmico que o país vivenciou e continua vivenciando. Como podemos observar, ele é um gênero multissemiótico constituído pela junção do texto verbal ao texto imagético. Sobre a capacidade que os memes têm de se propagarem rapidamente, Martino (2015, p. 177) afirma que “ao se espalharem, memes se tornam diferentes,

mas reconhecíveis: ao serem compartilhadas, as informações dos memes ganham as características particulares relacionadas ao novo contexto.” Nesse sentido, é possível observar que a Figura 2 está relacionada ao contexto pandêmico enfrentado mundialmente e, especificamente, ao ensino remoto, o qual, devido à pandemia da Covid-19, professores e alunos tiveram que se adaptar.

Como é possível perceber, muitas das vezes, o meme é constituído pelo humor. Assim, Possenti (2018, p. 28-29) destaca que “pode haver manifestações humorísticas no interior de todos os tipos de texto”. Entretanto, no gênero meme, de acordo com Guerra e Botta (2018), é de fundamental importância que o destinatário compreenda o efeito de humor presente no meme. Nesse sentido, de acordo com as autoras,

Quando o destinatário não compartilha a referência, ele não entende o *meme*, que acaba parecendo sem graça. Ele só faz sentido quando colocado dentro de um determinado contexto e visualizado por pessoas que compreendam aquela referência. Se o *meme* não é entendido, ele não é compartilhado, e perde sua característica fundamental, que é a capacidade de viralizar (espalhar-se na rede de maneira tão rápida quanto um vírus). (GUERRA; BOTTA, 2018, p. 1863).

Desse modo, o principal objetivo do meme é ser compartilhado. Entretanto, para que o objetivo seja alcançado é de fundamental importância que os receptores dos memes entendam a sua mensagem e o contexto no qual a mensagem está inserida. Retomando ao exemplo da Figura 2, podemos afirmar que esse meme foi muito compartilhado justamente por haver entendimento dos receptores. Com o auxílio do texto imagético, podemos inferir que o humor presente no meme da Figura 2 consiste no fato de que mesmo com tantos acontecimentos tristes que o mundo enfrentou no período de pandemia, ainda que de forma remota, os professores continuaram o seu trabalho e não deixaram de cobrar as atividades dos alunos. Assim, quando o receptor se identifica e compreende os efeitos de sentido provocados pelo meme da Figura 2, ele o compartilha.

A princípio, os memes são compartilhados nas redes sociais para um número restrito de usuários. No entanto, se as pessoas que fazem parte da rede de amizade desses usuários compreendem esses memes e simpatizam-se com eles, elas também os compartilham, o que, por sua vez, contribui para que esses memes sejam disseminados rapidamente. Por conta dessa rápida disseminação, os memes

se tornam fenômenos culturais e sociais que ultrapassam a ligação entre as pessoas. Essa relação entre o nível micro do compartilhamento individual e o nível macro do alcance social tornam os memes particularmente importantes para se entender a cultura contemporânea. (MARTINO, 2015, p. 178).

Como é destacado por Shifman (*apud* MARTINO, 2015, p. 178), atualmente a habilidade de manusear as ferramentas digitais para a publicação de conteúdos, sejam textos verbais, sons ou textos imagéticos, possibilita que qualquer pensamento seja reproduzido ou alterado – fatores esses que são essenciais ao gênero meme. Nesse sentido, “qualquer pessoa com conhecimentos rudimentares de edição digital de imagens pode, potencialmente, se apropriar de uma ideia, modificá-la e compartilhá-la”.

Como é destacado por Guerra e Botta (2018), umas das características essenciais do meme é a sua capacidade de viralizar. Assim, convencionou-se tomar os conceitos de *memes* e *virais* como sinônimos. No entanto, Martino (2015, p. 179) esclarece que embora sejam conceitos parecidos, *memes* e *virais* não são sinônimos. A confusão ocorre porque os dois conceitos relacionam-se à rápida capacidade de disseminação nos ambientes virtuais. No entanto, “os virais tendem a ser reproduzidos milhares de vezes em sua forma original”, enquanto os memes “geralmente são modificados de inúmeras formas no processo de replicação”. Sendo assim, enquanto os virais mantêm a sua integridade no processo de disseminação, os memes, à medida em que são compartilhados, sofrem alterações. Nesse sentido, os usuários das redes sociais não são receptores passivos desse gênero textual, eles contribuem para a manutenção, reformulação e propagação dos memes.

Portanto, nesse estudo, além do meme ser compreendido como um gênero textual, ele também é compreendido como um fenômeno da cultura popular, pois seu uso é contínuo, se faz presente no cotidiano das pessoas que utilizam as redes sociais, são utilizados para provocar o humor e também para fazer críticas a contextos sociais, re-contextualizando personagens e fatos e elevando-os à plurissignificação aberta às múltiplas interpretações dos diferentes meios em que são compartilhados.

2.6 O CONCEITO DE IRONIA

Como já destacava o filósofo Nietzsche, “somente se pode definir aquilo que não tem história” (NIETZSCHE *apud* MUECKE, 2008, p. 22). Seguindo esse

pensamento, levando em consideração a historicidade do termo, a conceituação de *ironia* não se configura como uma atividade de fácil execução. Desde os tempos mais remotos até os atuais, são inúmeros os teóricos que já se debruçaram sobre o tema.

Assim, tendo em vista o que foi dito sobre a ironia, e, na maioria das vezes, não havendo uma acepção consensual entre os teóricos, em seus estudos sobre a ironia, Muecke (2008) considera o conceito de ironia vago, instável e multiforme. O autor adota essa consideração chamando atenção para variação do significado do termo,

A palavra “ironia” não quer dizer agora apenas o que significava nos séculos anteriores, não quer dizer num país tudo o que pode significar em outro, tampouco na rua o que pode significar na sala de estudos, nem para um estudioso o que pode querer dizer para outro. (MUECKE, 2008, p. 22).

Nesse sentido, a instabilidade e multiformidade do conceito de ironia ocorrem justamente porque o seu significado pode variar ao decorrer do tempo; essa variação também pode ocorrer conforme os grupos da sociedade e, também, conforme as diversas regiões nas quais as pessoas estão inseridas.

Fiorin (2014, p. 69) concebe a ironia como uma dissimulação que ocorre na linguagem, pois “se finge dizer uma coisa para dizer exatamente o oposto.” A ironia como uma forma de dissimular a linguagem também é compreendida por Moisés (2001). Conforme o autor, a palavra *ironia* se derivou do grego *eironeia*, a qual é concebida como uma forma de interrogação dissimulada.

Foi na obra *República*, de Platão, que a palavra *eironeia* foi utilizada pela primeira vez. Muecke (2008, p. 31) evidencia como o conceito de ironia era compreendido por alguns estudiosos da Antiguidade: para Aristóteles, *eironeia* era considerada com o sentido de dissimulação autodepreciativa.

Para Demóstenes, um *eiron* era aquele que, alegando incapacidade, fugia de suas responsabilidades de cidadão. Para Teofrasto, um *eiron* era evasivo e reservado, escondia suas inimizades, alegava amizade, dava uma impressão falsa de seus atos e nunca dava uma resposta direta.

Assim, podemos perceber que dentre os estudiosos citados por Muecke (2008 p. 31), a acepção de ironia defendida pelo filósofo Teofrasto, ainda que tratando de um período muito distante, se aproxima da concepção da atualidade: concebida como uma das figuras de linguagem, a ironia consiste basicamente em afirmar algo, no

entanto com significação diferente do que é afirmado, o que de certa forma significa dar uma impressão falsa e também nunca atribuir o sentido real de forma direta.

Muecke (2008) conceitua que na Língua Inglesa, o vocábulo ironia só é encontrado após os anos de 1502, no entanto, o vocábulo só foi utilizado na literatura inglesa após o começo do século XVIII. Pelo fato de considerar a língua inglesa muito rica, o autor considera os vocábulos *fleer, flout, gibe, jeer, mock, scoff, scorn, taunt* – termos que possuem sentido de escárnio, zombaria, sarcasmo, etc. – como os embriões que deram origem ao conceito de ironia na língua inglesa.

Na Inglaterra, assim como em outros países da Europa moderna, por volta do final do século XVII e início do século XVIII, a ironia foi concebida primordialmente como figura de linguagem. “Definia-se o termo como algo que ‘diz uma coisa mas significa outra’, como uma forma de ‘elogiar a fim de censurar e de censurar a fim de elogiar’”. (MUECKE, 2008, p. 33). Essa definição de ironia como figura de linguagem que se instaurou na Europa se assemelha à concepção de ironia compreendida na Língua Portuguesa, pois a concebe como uma figura de linguagem que tem como objetivo principal camuflar o sentido real pretendido no processo comunicativo.

Nesse sentido, é importante destacar como o conceito de ironia é compreendido atualmente por dicionários e gramáticas da Língua Portuguesa. O fragmento abaixo, traduz o conceito de ironia sob a perspectiva do dicionário eletrônico Houaiss.

Ironia s.f. **1** retórica: figura por meio da qual se passa uma mensagem, diferente, muitas vezes contrária, à mensagem literal, geralmente com o objetivo de criticar ou promover o humor. [A ironia ressalta do contexto.] **1.1** literatura: esta figura, que se caracteriza pelo emprego inteligente de contrastes, é usada literalmente para criar ou ressaltar certos efeitos humorísticos. **2** mesmo que **asteísmo** ('uso sutil e delicado da crítica irônica'). **3** qualquer comentário ou afirmação irônica. **4** por extensão de sentido, uso de palavra, expressão ou aceção de caráter sarcástico; zombaria. **5** sentido figurado, contraste ou incongruência entre o resultado real de uma sequência de acontecimentos e o que seria o resultado normal ou esperado. **5.1** sentido figurado, acontecimento ou resultado marcado por esse contraste ou incongruência Ex: uma ironia do destino. (HOUAISS, 2009, s.p).

O conceito de ironia abordado nesse dicionário destaca todas as possibilidades de materialização da ironia. O que se constata é que, desde quando o termo surgiu na Antiguidade Clássica, a aceção 1 para conceito de ironia destacada no dicionário conserva o seu significado inicial, pois considera a ironia como uma prática discursiva permeada pela contraposição entre o sentido daquilo que se diz e o

sentido real pretendido no processo comunicativo. Nesse sentido, a ironia é utilizada com o intuito de criticar ou de provocar efeitos de humor, que por sua vez também se relaciona à acepção 4, pois através da crítica e do humor chega-se ao sentido de sarcasmo e zombaria.

À luz das gramáticas, a ironia é vista, para André (1982, p. 349), como uma forma de “expressão que contém o oposto do que se quer dizer, com a intenção de criticar ou desprezar”. Mesquita (1994, p. 542) considera a ironia como, “uma figura que exprime um conceito contrário do que se pensa ou do que realmente se quer dizer. Por isso, muitas vezes, só se pode ser percebida quando se considera o contexto”. Na visão de Cegalla (2010, p. 627), a ironia é concebida como “figura pela qual dizemos o contrário do que pensamos, quase sempre com intenção sarcástica”. De modo geral, o ponto de vista dos três gramáticos se assemelha ao que é exposto no dicionário.

Um aspecto que consideramos base para a interpretação e compreensão da ironia é o contexto em que se situa as práticas discursivas. Somente por meio do contexto é que se pode chegar à conclusão se o locutor está ou não fazendo o uso da ironia. O exemplo a seguir, de Alvarce (2009, p. 26) ilustra essa afirmação:

É possível imaginar, por exemplo, a seguinte situação: ao chegar à sala de aula, após o intervalo, a professora perde muito tempo de sua aula até que os alunos, agitados, tomem os seus devidos lugares e fiquem quietos. Então, ela espera pacientemente e de braços cruzados até que o silêncio seja instaurado. Quando pode finalmente falar e ser escutada, ela diz, calmamente: ‘É por esses e outros motivos que eu simplesmente adoro lecionar nesta sala de aula! A educação de vocês me comove!’

Com base na situação apresentada, está claro que não se pode interpretar a fala da professora em seu sentido literal, pois o sentido pretendido na comunicação da educadora é totalmente diferente, a docente desejava externalizar a sua insatisfação com o comportamento dos alunos, justamente o significado oposto do que foi dito por ela. O sentido provocado pelo uso da ironia na fala da professora só pode ser compreendido se for analisado o contexto no qual a comunicação está inserida. Assim, o receptor só compreenderá a ironia se ele considerar o contexto em que a mensagem foi produzida. Partindo desse pressuposto e tendo o trecho citado como referência, Alvarce (2009, p. 27) exemplifica que “se a diretora daquele colégio passasse em frente à sala de aula apenas no instante em que a professora dizia aquelas palavras irônicas, provavelmente entenderia o enunciado de forma literal”.

Dessa maneira, como a diretora não presenciou o momento inicial da aula, o que motivou a docente a dizer essas palavras, a ironia passaria despercebida pela gestora, justamente porque ela não estava inserida no contexto comunicativo.

Diferentes são as perspectivas para o conceito de ironia, no entanto, nesta pesquisa, por se tratar de sugestões de práticas de ensino, a concepção de ironia adotada é o entendimento comum que é ensinado nos livros didáticos e que também se assemelha com a visão dos dicionários e gramáticas da Língua Portuguesa, ou seja, compreendemos a ironia como figura de linguagem, que, conforme André (1982), consiste, basicamente, em dizer algo com a significação oposta ao que é dito com o intuito de criticar, provocar efeitos de humor e/ou sarcasmo.

3 METODOLOGIA

Diante do delineamento das ações que possam colaborar para que o problema motivador que deu origem a este estudo seja minimizado e os objetivos alcançados, apresentamos, neste capítulo, o detalhamento da metodologia aplicada para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse intuito, caracterizaremos a pesquisa conforme a sua natureza, seus objetivos e abordagem. Destacaremos, também, os procedimentos e o contexto da pesquisa.

3.1 NATUREZA

No que se refere à natureza, esta pesquisa se constituiu como de natureza aplicada. De acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 35), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Dessa maneira, esta pesquisa tem como objetivo apontar caminhos que contribuam para o desenvolvimento das habilidades que, de um modo geral, está em defasagem no país inteiro que são as habilidades de interpretação e compreensão textual dos alunos.

Além disso, de acordo com Thiollent (2009, p. 36), a pesquisa aplicada “centra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções”. Portanto, o foco central dessa pesquisa está voltado para um problema que, assim como em grande parte do país, se faz presente em uma turma de oitavo ano de uma instituição escolar. É com essa turma que delineamos estratégias didático-pedagógicas para que o problema do não desenvolvimento das habilidades essenciais como a interpretação e compreensão textual seja solucionado ou minimizado.

3.2 OBJETIVOS

A caracterização desta pesquisa – de natureza aplicada – contribuiu para sua classificação, quanto aos objetivos, na categoria descritiva. Esse tipo de pesquisa, “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. (CERVO, BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 61).

Conforme Gil (2002, p. 42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômenos ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Além disso, o referido autor destaca que nas pesquisas descritivas os pesquisadores estão voltados para uma situação prática.

De modo geral, “a pesquisa descritiva, em suas diversas formas, trabalha sobre dados ou fatos colhidos na própria realidade”. (CERVO, BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 61). Portanto esta pesquisa se caracteriza como descritiva porque estamos buscando caracterizar e descrever a defasagem em relação às habilidades de interpretação e compreensão textual entre os estudantes do 8º ano, ao mesmo tempo em que propomos uma metodologia de propositiva de estratégias que podem ser adotadas para a superação dessa defasagem, descrevendo e analisando os resultados obtidos a partir da aplicação prática da pesquisa.

3.3 ABORDAGEM

Tendo em vista que a presente pesquisa visa investigar um problema que é comum na sala de aula que é o não desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação textual dos alunos, no que se refere à abordagem, esta pesquisa se classifica como *qualitativa*.

Conforme Silveira e Córdova (2009, p. 31. grifo das autoras), “**a pesquisa qualitativa** não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” Portanto, nessa pesquisa, nosso objetivo principal não é apresentar dados estatísticos, mas, sim, investigar as habilidades de interpretação e compreensão textual dos alunos de uma turma específica.

Além disso, nossa pesquisa também se caracteriza como qualitativa, pois, ainda conforme Silveira e Córdova (2009, p. 32), “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém a ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas”. Assim, nesse estudo buscamos apontar o porquê do não desenvolvimento das habilidades de interpretação e compreensão textual e, assim, por meio do gênero textual meme propor estratégias para auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades.

3.4 PROCEDIMENTOS

No que tange aos procedimentos elencados para a realização da pesquisa, podemos classificá-la como uma pesquisa-ação. Conforme Thiollent (1986, p. 14), a pesquisa-ação é

um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dessa maneira, nesta pesquisa, propusemos uma ação para a resolução de um problema específico de uma turma: a defasagem das habilidades de interpretação e compreensão textual. Além disso, os próprios participantes da pesquisa estão envolvidos no problema e, em conjunto com o pesquisador, buscaram meios para que, mesmo que parcialmente, o problema seja minimizado.

De acordo com Fonseca (2002, p. 34), “a pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada”. Nesse sentido, a nossa ação planejada constitui-se justamente no trabalho com o gênero textual meme. Por meio desse gênero é que se pretendeu que os alunos desenvolvessem as habilidades de interpretação e compreensão, sendo capazes de compreender os efeitos de sentido provocados pelo uso da ironia que permeia este gênero.

Como enfatizado por Tripp (2005, p. 443), há um problema na caracterização desse tipo de metodologia porque, segundo o autor, “a pesquisa-ação tornou-se [...] um termo aplicado de maneira vaga a qualquer tipo de tentativa de melhora ou de investigação da prática”. Nesse contexto, além do princípio elementar do envolvimento “de modo cooperativo”, conforme Thiollent (1986, p. 39-41), o pesquisador tem como possibilidade a “reflexão de suas próprias ações” com o objetivo de “problematizar seus conceitos” e provocar ações transformadoras nos participantes da pesquisa.

3.5 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida numa escola da rede estadual de Rondônia, localizada no município de Vilhena. Essa instituição escolar foi criada no

ano de 1983. No ano de 2017, essa instituição passou pelo processo de militarização, em virtude disso, a instituição foi renomeada.

Antes de a escola ser militarizada, os alunos eram, em sua maioria, de classe média baixa e moravam nos bairros adjacentes. Com o advento da militarização, a instituição escolar passou a atender alunos de classes sociais e bairros distintos. Além disso, existem famílias que tiraram seus filhos da rede privada de ensino para os matricularem na instituição escolar militar, pois dão credibilidade à instituição que adota o ensino sob o regime militar.

Como no 8º ano escolar os alunos apresentam, em sua maioria, 13 anos de idade, escolhemos uma turma dessa etapa escolar, pois, de modo geral, é nessa faixa etária que os adolescentes começam a fazer o uso massivo dos recursos oferecidos pela tecnologia. Nesse sentido, o 8º ano com o qual desenvolvemos a pesquisa apresenta, ao total, 35 alunos matriculados.

Em 2020, devido à pandemia da Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas em todo o Brasil. No estado de Rondônia as aulas presenciais estiveram suspensas desde março de 2020 até agosto de 2021. De agosto a dezembro de 2021, as aulas aconteceram no modelo híbrido, ou seja, tanto presencial, como virtual. No ano 2022, as aulas da rede estadual voltaram a ser oferecidas somente na modalidade presencial. Com esse retorno, se tratando do componente curricular da Língua Portuguesa, foi possível verificar que muitos alunos não apresentavam as habilidades mínimas esperadas para essa etapa de ensino, como a leitura, interpretação e compreensão textual. Portanto, a partir desse cenário encontrado no retorno às aulas presenciais, verificamos uma importância ainda maior para o desenvolvimento desta pesquisa.

4 PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

Na presente pesquisa, como destacamos, buscamos solucionar ou minimizar a defasagem no desenvolvimento das habilidades de interpretação e compreensão textual que, assim como no restante do país, é verificada em turmas do ensino fundamental da instituição escolar em que a pesquisa foi desenvolvida. Para tanto, utilizamos o gênero meme como a ferramenta capaz de auxiliar no desenvolvimento de tais habilidades, pois, ao levar os alunos a compreenderem os efeitos de sentido provocados pelo uso da ironia nos memes, estamos contribuindo para o desenvolvimento da compreensão e interpretação textual dos alunos.

Dessa maneira, acreditamos que a melhor forma para enfrentar tal problema seja através da realização de oficinas pedagógicas. Vieira e Volquind (2002, p. 11) conceituam que a oficina pedagógica se caracteriza por ser “uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente”. Assim, a realização de oficinas pedagógicas é importante porque é no trabalho em conjunto que o problema da falta do desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação textual pode ser superado.

Além disso, as autoras destacam que as oficinas se caracterizam por ser uma “modalidade de ação” e que “toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e a tarefa a ser socializada; garantir a unidade entre a teoria e a prática”. (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11). Nesse sentido, traçamos como objetivo principal para a realização das oficinas investigar como o gênero meme se constitui e qual os efeitos de sentido resultantes do uso da ironia no gênero.

Valle e Arriada (2012, p. 6) salientam que, diferentemente do que se acredita, o professor ou coordenador de oficinas pedagógicas “não ensina o que sabe”, mas que, na execução de qualquer oficina, o educador é responsável por “oportunizar o que os participantes necessitam saber”. Dessa forma, as oficinas estão voltadas para os participantes e o desenvolvimento de suas respectivas aprendizagens. Na realização de oficinas é a cooperação entre educadores e educandos que fica em evidência, pois por meio desta cooperação é que se chega ao conhecimento coletivo.

Como é destacado por Valle e Arriada (2012, p. 6), assim como qualquer atividade pedagógica, a realização de uma oficina requer planejamento. No entanto, durante a sua realização, esse planejamento “assume características diferenciadas”

pelo fato de que não há uma homogeneidade entre alunos e instituições escolares. Para se adequar a variados contextos, o planejamento de qualquer oficina pedagógica está sujeito a reformulações.

Diante disso, a proposição didática idealizada nesta pesquisa é constituída, a princípio, pela realização de duas oficinas com temáticas definidas. A primeira oficina destacou o gênero textual meme e os aspectos que o constitui. Para a realização da oficina, foram necessárias, no mínimo, duas aulas com a duração de 45 minutos. A segunda oficina apresentou o elemento linguístico a ser analisado – a ironia – buscando compreender os efeitos de sentido provocados pelo seu uso. Para a realização da segunda oficina, também foram necessárias, no mínimo, duas aulas de 45 minutos.

Contudo, antes do desenvolvimento das oficinas, achamos pertinente propor um formulário diagnóstico aos alunos a fim de mensurar os conhecimentos prévios dos alunos. A seguir detalhamos a realização dessa etapa que antecede a realização das oficinas.

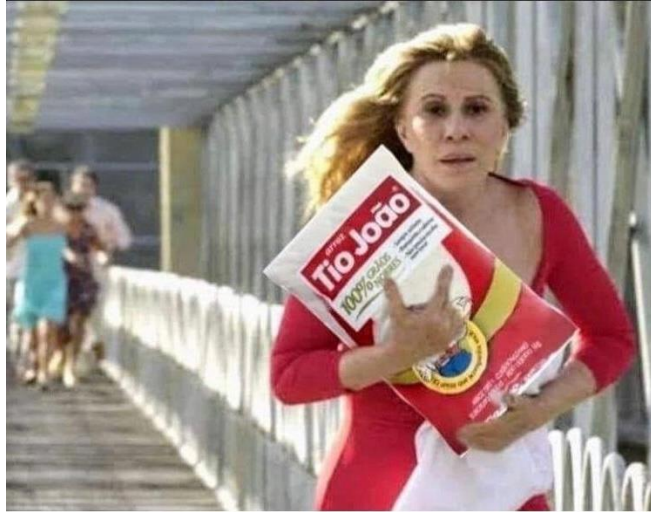
4.1 O FORMULÁRIO DIAGNÓSTICO

Mesmo estando retornando para a modalidade presencial de ensino, a instituição escolar em que desenvolvemos a pesquisa continua se valendo dos ambientes virtuais de aprendizagem, como a ferramenta *Google Sala de Aula*. Assim, os professores utilizam essa plataforma para postar atividades suplementares.

Nesse sentido, utilizamos a sala de aula virtual específica da turma na qual desenvolvemos a pesquisa para propor o questionário. Assim, por meio da ferramenta *Google Forms*, elaboramos o formulário contendo apenas três questões objetivas. A resposta a esse formulário foi de suma importância, pois os resultados comprovam as premissas que aqui adotamos.

As duas primeiras questões estão relacionadas ao meme da Figura 3 exposto a seguir.

Figura 3 – Meme sobre o aumento do valor do arroz



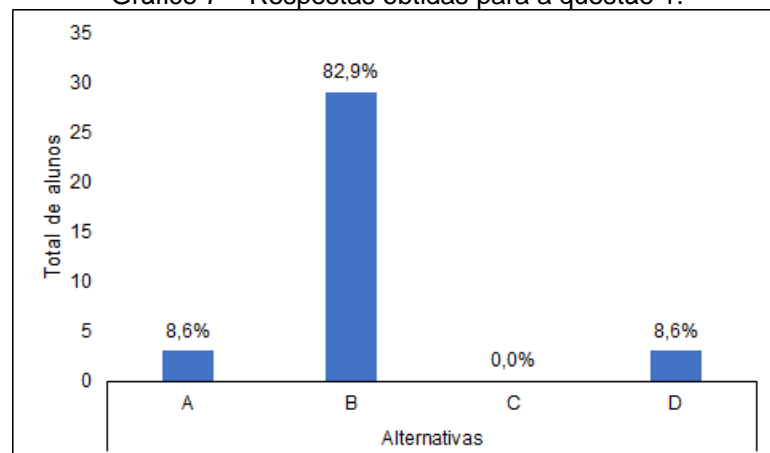
Fonte: Reprodução da internet⁴

A primeira pergunta teve como objetivo principal verificar se os alunos compreendiam o gênero textual em estudo. Dessa forma, elaboramos a seguinte questão:

- 1) Podemos afirmar que estamos diante do gênero:
 - a) cartum
 - b) meme
 - c) notícia
 - d) novela

No gráfico abaixo apresentamos o percentual obtido para cada opção de resposta.

Gráfico 7 – Respostas obtidas para a questão 1.



Fonte: Dados da pesquisa

⁴ Disponível em: <https://ogimg.infoglobo.com.br/in/24634242-29d-896/FT631A/WhatsApp-Image-2020-09-10-at-16.25.15.jpeg.jpg> Acesso em: 30 set 2022.

Sabendo que 35 alunos da turma na qual a pesquisa foi desenvolvida responderam ao formulário diagnóstico, 29 alunos – totalizando o percentual de 82,9% – responderam à questão corretamente, pois o gênero textual encontrado na figura é o meme.

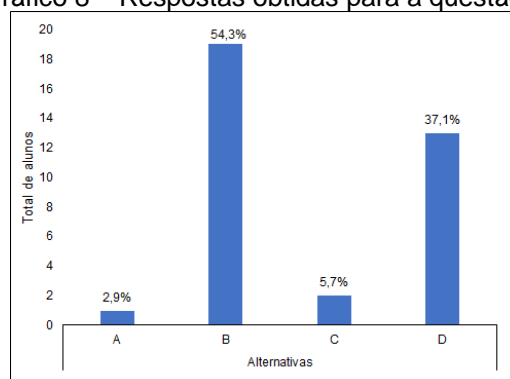
Tendo em vista que a personagem principal do meme da Figura 3 – Nazaré Tedesco – é de uma telenovela brasileira intitulada “Senhora do Destino”, de Aguinaldo Silva, exibida pela primeira vez no Brasil no ano de 2004, e que a faixa etária da turma em que realizamos a pesquisa é de 13/14 anos, podemos afirmar que esses alunos não apresentam idade suficiente para ter acompanhado a primeira exibição da telenovela e compreenderem a referência feita pelo meme. Nesse sentido, o que justifica esse elevado percentual de acerto para a primeira questão é o fato de que destacamos: os adolescentes estão cada vez mais conectados e fazendo uso dos recursos advindos da tecnologia, o que resulta, por sua vez, em cada vez mais contato com o gênero meme.

A segunda questão do formulário diagnóstico teve como objetivo investigar se os alunos compreendem o efeito de sentido provocado pelo uso da ironia no meme da Figura 3. Nesse sentido, propusemos a seguinte questão:

- 2) Sobre o texto da imagem anterior, é correto afirmar que:
- o texto traz uma comparação implícita.
 - o texto faz uso da ironia para criticar determinado contexto.
 - o texto critica a conduta do ser humano.
 - o texto apenas dá destaque para uma situação ocorrida numa telenovela brasileira.

No gráfico abaixo apresentamos o percentual obtido para cada opção de resposta para a questão 2.

Gráfico 8 – Respostas obtidas para a questão 2.



Fonte: Dados da pesquisa

Diferentemente do que aconteceu nas respostas obtidas para a questão 1, na questão 2, todas as opções de respostas foram assinaladas. Dentre os alunos, 19 alunos – totalizando 54,3% – compreenderam que o meme da Figura 3 foi desenvolvido para criticar um determinado contexto: a inflação dos produtos essenciais que compõem a cesta básica.

Mesmo que a ironia presente no meme da Figura 3 tenha sido constatada por um pouco mais que 50% da turma, ainda consideramos esse resultado instigante para a realização das oficinas, pois há um percentual alarmante de alunos que não compreendem a ironia como mecanismo para realizar uma crítica.

Com destacamos, pelo fato de os alunos não terem idade suficiente para terem acompanhado a primeira exibição da telenovela da qual o meme da Figura 3 se originou e, com isso, não compreenderem os efeitos de sentido desejado pelo autor desse material, 13 alunos – totalizando 37,1% – acreditaram que esse meme consistia apenas numa reprodução de uma situação que ocorrida na telenovela; o que não é verdade, pois, na novela, a personagem do meme da Figura 3 está com um bebê no colo e não com um pacote de arroz.

A terceira e última questão foi formulada a partir do meme da Figura 4 abaixo:

Figura 4 – Meme sobre segunda-feira



Fonte: Reprodução da internet⁵

A partir desse meme, tivemos como intuito principal verificar se os alunos compreendem o conceito tradicional da ironia, isto é, da maneira que ela é concebida

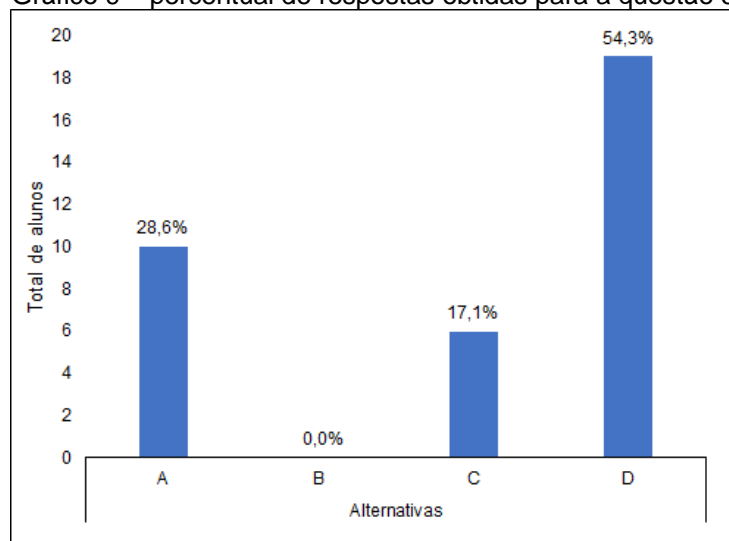
⁵ Disponível em: <https://pics.me.me/segunda-feira-comecando-disney-ironica-super-animada-1487961.png> Acesso em 30 set 2022.

por dicionários e gramáticas da língua portuguesa. Assim, a ironia consiste quando determinado enunciado verbal “exprime um conceito contrário do que se pensa ou do que realmente se quer dizer.” (MESQUITA, 1994, p. 542). Dessa forma, formulamos a questão número 3.

- 3) Ao realizar a leitura deste texto, é possível concluir que:
- o texto apresenta uma semelhança no sentido produzido tanto pelo texto verbal como o não verbal.
 - o texto não verbal reforça o sentido transmitido pelo texto verbal.
 - o texto não verbal produz significação oposta ao que é dito no texto verbal.
 - o texto traz uma crítica da disposição dos seres humanos nas segundas-feiras.

O gráfico 9 abaixo ilustra o percentual obtido em cada opção de resposta da terceira e última questão.

Gráfico 9 – percentual de respostas obtidas para a questão 3.



Fonte: Dados da pesquisa

Os percentuais obtidos na terceira questão corroboram para uma afirmação destacada ao longo da pesquisa. Apesar de os alunos estarem continuamente em contato com o gênero textual meme, muitos não conseguem compreender os efeitos de sentido incitados pelo uso da ironia neste gênero textual.

Dentre as opções de resposta, 10 alunos – totalizando 28,6% – assinalaram que tanto o texto verbal como o texto não verbal produzem a mesma significação, o que não é verdade, pois os efeitos de sentido provocados pelo texto não verbal do meme da Figura 4 não condiz com o significado do vocábulo “Animada”.

Nessa turma, 19 alunos – o que resultou num percentual de 54,36% – acreditaram que o meme da Figura 4 tem como objetivo criticar a disposição que a sociedade, de modo geral, tem para com as segundas-feiras, o que também não é verdade, pois, neste meme, a ironia não foi utilizada como mecanismo para a realização de crítica.

Apenas 6 alunos – 17,1% – responderam à questão de forma correta, constatando, assim, que o texto não verbal produz significação oposta ao que é dito no texto verbal.

É importante ressaltar que, para a resolução do questionário, os alunos não tiveram quaisquer auxílios deste professor-pesquisador, pois, na primeira etapa, o objetivo principal era verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual meme e sobre a ironia. Assim, o baixo percentual de acertos para a última questão pode estar relacionado ao desconhecimento de alguns conceitos, como o próprio conceito do texto verbal e do texto não verbal.

A conclusão da primeira etapa nos ofereceu os mecanismos necessários para pensarmos o desenvolvimento das oficinas pedagógicas, pois foi por meio dos dados obtidos nessa atividade de investigação que planejamos as oficinas pedagógicas detalhadas a seguir.

4.2 OFICINA 1: O GÊNERO TEXTUAL MEME

O objetivo principal pensado para a realização da primeira oficina foi realizar a familiarização dos alunos para com o gênero textual meme. Dessa maneira, foi de suma importância a conceituação do gênero meme e de alguns conceitos importantes que a ele estão intrínsecos. Como dito, a oficina foi realizada utilizando duas aulas de 45 minutos. A seguir, detalhamos como a proposta foi desenvolvida em cada aula.

4.2.1 A primeira aula: [re]descobrimo conceitos

O principal propósito para a aula foi realizar a apresentação do gênero meme para os alunos. Nesse sentido, consideramos pertinente iniciar a primeira aula da oficina por meio dos seguintes questionamentos que foram feitos oralmente:

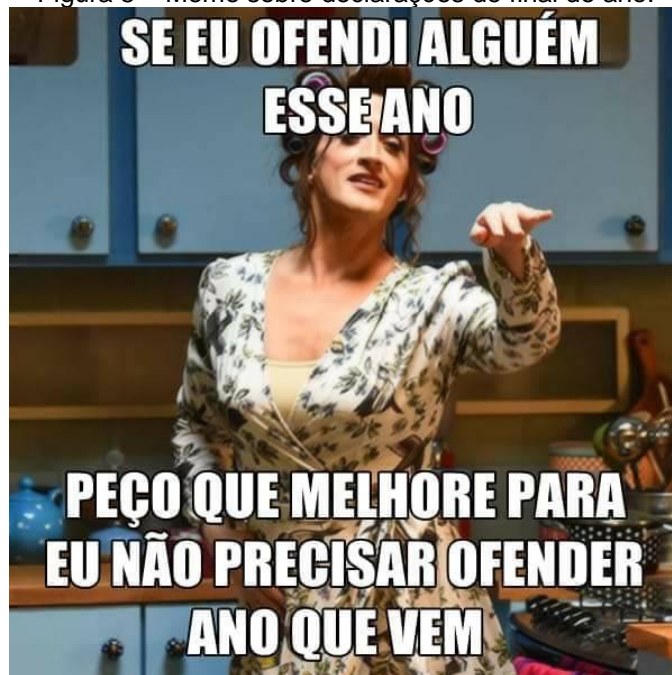
- 1) *Você sabe o que é um meme?*
- 2) *Onde podemos encontrar o meme com facilidade?*

Ao realizar tais perguntas, oportunizamos que os alunos demonstrassem o que eles já conheciam sobre o meme e, dessa forma, verificamos os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero. Esses questionamentos são importantes, pois contribuíram com a familiarização e o interesse dos alunos para com o gênero textual a ser estudado.

Ao realizar tais perguntas, podemos constatar o que foi evidenciado no Gráfico 7, isto é, que o meme é um gênero com o qual os alunos realmente possuem afinidades, tendo em vista que a grande maioria da turma não hesitou em responder que o meme é um gênero que, na maioria das vezes, provoca o riso e que podemos encontrá-lo, principalmente, ao fazer uso da internet, especialmente em nossas redes sociais.

Após esses questionamentos iniciais de verificação dos saberes prévios dos estudantes para com o gênero estudado, apresentamos o meme da Figura 5 abaixo:

Figura 5 – Meme sobre declarações de final de ano.



Fonte: Reprodução da internet⁶

Após a apresentação do meme da Figura 5, destacamos alguns conceitos importantes sobre o gênero meme, nesse sentido, apresentamos a visão de Guerra e Botta (2018, p. 1863) quando consideram que os memes são “formas de comunicação

⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/memesacessiveis/photos/meme-da-p%C3%A1gina-dona-herm%C3%ADnia-impulsiva-com-foto-do-ator-paulo-gustavo-no-persona/271026873586827/> Acesso em: 30 set 2022.

rápida, utilizadas repetidamente na internet”. Assim, também destacamos que, na maioria das vezes, os memes são construídos a partir da associação do texto verbal ao texto imagético.

Dessa forma, foi importante destacar a própria noção de texto imagético e/ou texto não verbal para os alunos. Partindo das premissas de Antunes (2010) e Cavalcante (2013), conceituamos que textos imagéticos ou não verbais são todas as formas de comunicação visual (imagens, desenhos, símbolos, expressões faciais e corporais) que produzem significação dispensando a presença de qualquer enunciado verbal.

Ao realizar essa conceituação sobre texto imagético, propomos que os alunos analisassem a presença do texto imagético do meme da Figura 5, por meio das seguintes perguntas:

- a) *Quem é a personagem que o texto imagético destaca?*
- b) *Em qual espaço da casa ela se encontra?*

Por se tratar de um filme brasileiro muito popular, não houve hesitação por parte dos alunos ao afirmarem que a personagem em evidência é a Dona Hermínia, do filme “Minha Mãe é Uma Peça”.

Para responder à segunda questão, os alunos tiveram que observar as minúcias que constituem o texto imagético do meme. Assim, ao notar a presença de um armário e um fogão, os alunos disseram que a personagem se encontra na cozinha de sua residência.

Ainda buscando explorar os efeitos de sentido provocados pelo texto não verbal, perguntamos aos alunos quais os possíveis sentidos evocados por meio da expressão corporal da personagem. Como resposta, os alunos disseram que a personagem no filme tem o hábito de falar gesticulando, assim, os alunos acreditam que o sentido provocado nessa postura corporal da personagem faz referência ao momento em que ela pronuncia a declaração transmitida no texto verbal.

Após a análise e compreensão do texto imagético presente no meme da Figura 5, apresentamos aos alunos outro conceito muito importante que está entrelaçado ao gênero meme: a noção de textos multimodais/multissemióticos. Para tanto, adotamos as premissas defendidas por Dionísio (2011), Rojo e Barbosa (2015) e Kress e Van Leeuwen (2006). Dessa forma, descrevemos aos alunos que o texto

multimodal é “qualquer texto cujos significados sejam percebidos por meio de mais um código semiótico.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 177 *apud* BERVEGLIERI, 2016, p. 30).

Partindo dessa concepção, retornamos ao meme da Figura 5 e destacamos que os sentidos de declaração e ordem que os alunos perceberam no meme só podem ser construídos por meio da interação entre o elemento verbal com o não verbal. Assim, grosso modo, destacamos que a combinação de múltiplas semioses é um aspecto essencial aos gêneros multimodais.

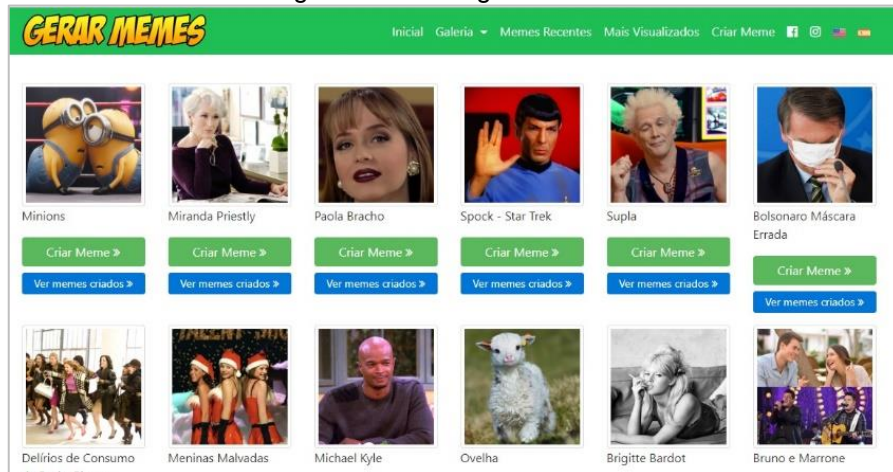
Como é possível perceber, a primeira aula do início das oficinas foi destinada somente para conceituação de elementos imprescindíveis ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades de compreensão e interpretação textual. Nesse sentido, a partir do meme que trazemos para a realização da primeira aula, oportunizamos o acesso ao conhecimento de assuntos que muitos dos alunos ainda não conheciam, como é o caso da noção de texto verbal e não verbal e, também, dos gêneros multimodais.

4.2.2 A segunda aula: a criatividade em foco

Na segunda aula, o nosso objetivo principal consistiu em atribuir o protagonismo aos alunos. Assim, a atividade principal foi a confecção de memes autorais, buscando criar efeitos de humor. Por ser uma aula em que a ênfase foi dada à prática de produção de memes, o ambiente escolar mais propício que encontramos para a sua realização foi o laboratório de informática da instituição escolar, assim, toda essa aula ocorreu no laboratório de informática. Para atender a quantidade de alunos com a quantidade de computadores disponíveis no laboratório de informática, a turma foi dividida em duplas para a realização da atividade.

Para a criação dos memes, utilizamos como suporte pedagógico o site *Gerar Memes*. Escolhemos esse site justamente por apresentar uma galeria de personagens facilitando o processo de criação. Nesse sentido, quando os alunos chegaram ao laboratório de informática e ao se organizarem em duplas, pedimos primeiramente que os alunos acessassem ao site mencionado.

Figura 6 – O site gerar memes.



Fonte: www.gerarmemes.com.br⁷

A Figura 6 retrata o primeiro contato com o site. Logo quando acessamos o site, encontramos uma galeria com vários personagens a partir dos quais os memes podem ser criados. Sendo assim, cada dupla ficou livre para escolher os personagens da galeria com os quais mais se identificaram.

Ao escolher o personagem, o site dá a possibilidade para que o seu usuário veja os memes que já foram criados para aquele personagem específico. Dessa forma, alguns alunos chegaram a visualizar alguns memes que foram desenvolvidos para os personagens escolhidos com o intuito de despertar a criatividade.

Em relação à temática dos memes, os alunos ficaram livres para a escolha da temática. No entanto, ressaltamos que os alunos buscassem produzir memes com efeitos de humor.

Figura 7 – Alunos produzindo memes.



Fonte: Acervo do pessoal.

⁷ Acesso em 30 set 2022

O objetivo principal era que cada dupla produzisse apenas um meme. Todavia, os alunos demonstraram bastante interesse para com a atividade proposta e, com isso, cada dupla produziu em média quatro memes.

Após a realização da atividade, os alunos postaram os memes produzidos na sala de aula de virtual da plataforma *Google Classroom*. Como esse gênero textual somente se materializa na/pela internet, deixamos livre o compartilhamento dos memes produzidos nas redes sociais para os alunos que assim o desejassem.

De modo geral, cumprimos com os objetivos traçados para a realização da primeira oficina, tendo em vista que exploramos os conceitos essenciais que permeiam o gênero textual em estudo, contribuindo, assim, para a ampliação do repertório de conhecimento dos alunos. Portanto, tendo o gênero meme como suporte, já utilizamos mecanismos que auxiliam no desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação dos alunos, pois, ao produzir os memes, os alunos precisaram, primeiramente, interpretar e compreender os significados que as imagens produziram. Além disso, tendo em vista que na segunda aula da primeira oficina a ênfase foi dada à prática da criação de memes, também contribuimos para o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

4.3 OFICINA 2: MEMES DE IRONIA

A realização da segunda etapa de oficinas representa a conclusão do objetivo geral desta pesquisa, pois, como destacado, nosso objetivo é que os alunos sejam capazes de compreender os efeitos de sentido provocados pelo uso da ironia que é constantemente empregada no gênero textual meme.

Assim como na primeira oficina, para a segunda oficina, foram destinadas duas aulas, com duração de 45 minutos. A seguir, detalhamos os procedimentos para cada aula ministrada.

4.3.1 A primeira aula: o conceito de ironia

Na primeira aula, a ênfase foi dada ao conceito de ironia e os seus efeitos de sentido. Assim, primeiramente, apresentamos a concepção de ironia encontrada em *Gramática Ilustrada*, de Hildebrando André. Para o gramático, a ironia é uma das

figuras de linguagem e consiste numa “expressão que contém o oposto do que se quer dizer, com a intenção de criticar ou desprezar” (ANDRÉ, 1982, p. 349).

Em conformidade com a visão de André (1982), o dicionário eletrônico da língua portuguesa Houaiss pontua que a ironia consiste numa “figura por meio da qual se passa uma mensagem, diferente, muitas vezes contrária, à mensagem literal, geralmente com o objetivo de criticar ou promover o humor.” (HOUAISS, 2009, s/p).

Partindo dessas premissas, reforçamos aos alunos que quando o sujeito faz uso da ironia ele deseja camuflar o seu pensamento, não expondo diretamente o que ele deseja dizer. Essa dissimulação do pensamento somente será perceptível quando se analisa todo contexto no qual a comunicação está inserida. Além disso, é nessa dissimulação que encontramos efeitos de humor e/ou sarcasmo, e, também, críticas a algum contexto, funções essas que são compreendidas por meio do emprego da ironia.

Após as breves considerações acerca do conceito de ironia e suas funções, apresentamos e discutimos com os alunos o meme da Figura 8 abaixo:

Figura 8 – Meme sobre mães



Fonte: Reprodução da internet⁸

Ao apresentar o meme da Figura 8, perguntamos aos alunos se a situação retratada no meme acontece em seus lares, a maioria da turma respondeu que

⁸ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/582512533029545893/> Acesso em: 30 set 2022.

situações como a descrita no meme em análise são comuns em todos os lares. Nesse sentido, destacamos que nesse meme, a ironia, a partir de uma situação doméstica, foi utilizada como mecanismo para realização de crítica, e, também, para a promoção do humor no seu receptor.

A ironia foi empregada como crítica pelo fato de que o filho se ofereceu para ajudar a sua mãe e ela recusou, mas, logo após alguns minutos, ela afirmou que, na sua casa, ninguém a ajuda. Dessa maneira, o meme em análise evidencia situações e o comportamento de mães quando estão realizando seus afazeres domésticos. A ironia também empregada com o objetivo de promover o humor no receptor pelo fato de que muitos dos usuários das redes sociais se identificariam com a situação destacada, o que, por sua vez, despertaria o humor no receptor. Essa identificação do usuário para com o meme resulta, também, no compartilhamento do meme, o que, por sua vez, aumenta ainda mais o número de receptores e de possíveis compartilhamentos.

Após essa discussão sobre a ironia empregada no meme da Figura 8, analisamos e discutimos com os alunos o emprego da ironia presente no meme da Figura 9 a seguir.

Figura 9 – meme sobre o meio ambiente



NÓS O CHAMAMOS 'MEIO AMBIENTE' PORQUE JÁ
DESTRUÍMOS METADE?

Fonte: Reprodução da internet⁹

Após apresentar o meme da Figura 9, perguntamos à turma se é possível encontrar algum elemento que desperte o humor, da mesma forma como aconteceu

⁹ Disponível em: <https://image.slidesharecdn.com/trabalhosobreomeioambiente-150919030716-lva1-app6892/95/trabalho-sobre-o-meio-ambiente-10-638.jpg?cb=1593724429>
Acesso em: 30 set 2022.

no meme da Figura 8. Os alunos responderam que não encontraram a presença do humor no meme. Perguntamos então se os alunos conseguiam perceber a presença de alguma crítica. Os alunos responderam que o meme faz referência aos problemas socioambientais.

Dessa forma, destacamos que, diferentemente do que acontece com o meme da Figura 8, o meme em análise não foi criado para despertar o humor no seu receptor, ele foi criado para alertar e reforçar um problema que todos os anos é enfrentado no Brasil: o desmatamento das florestas do país.

Também ressaltamos para os alunos que a ironia foi utilizada no meme exclusivamente com a função de fazer crítica à conduta do ser humano para com o meio ambiente. Por intermédio do vocábulo “meio” empregado na expressão “meio ambiente”, o autor do meme em foco lança a interrogação se a expressão é assim designada pelo fato de que a metade do ambiente ter já sido destruída pelas ações do ser humano.

Memes como os da Figura 9 sustentam a premissa de que esse gênero textual não é utilizado apenas com o intuito de despertar o humor no seu receptor, muitas vezes, por meio da ironia, eles são criados para chamar a atenção dos usuários das redes sociais para criticar alguma situação – normalmente essa crítica acontecerá para alguma questão que esteja em evidência no momento em que o meme foi desenvolvido.

Para a conclusão da primeira aula sobre o conceito da ironia e a sua manifestação no gênero meme, com o intuito de que os alunos percebessem a ironia em seu sentido tradicional evidenciada tanto na gramática de André (1982) como no dicionário Houaiss (2009), apresentamos aos alunos o meme da Figura 4, que foi apresentado no início deste capítulo para uma questão do formulário diagnóstico.

Ao apresentar o meme em foco, pedimos para os alunos se atentarem, a princípio, somente no texto imagético. Sendo assim, pedimos para que eles respondessem quais os efeitos de sentido produzidos pelo texto imagético desse meme. Como resposta, os alunos responderam que os sentidos provocados pelo texto não verbal fazem referência ao desânimo, ao cansaço, ao sono e à preguiça.

A partir das considerações feitas pelos alunos a respeito do texto imagético, chamamos a atenção deles para o texto verbal expresso no meme “segunda-feira começando super animada”. Assim, perguntamos aos alunos se considerássemos apenas este enunciado isolado do texto imagético quais seriam os efeitos de sentido

provocados. A turma respondeu que esse enunciado esse provoca o sentido de animação, entusiasmo, alegria.

Desse modo, destacamos para a turma que a significação produzida no receptor somente por meio do enunciado do meme é totalmente oposta aos sentidos provocados pelo texto imagético. Temos, portanto, a manifestação da ironia em seu conceito tradicional, pois, ao associar o texto verbal ao texto imagético, percebemos que não se pode considerar o enunciado verbal em seu sentido literal. Dessa maneira, há a dissimulação do pensamento, pois na verdade a conclusão que se chega é que o criador do meme desejou dizer que a segunda-feira não havia começado animada.

Portanto, por meio da primeira aula da segunda oficina, apresentamos aos alunos o conceito tradicional de ironia, bem como as suas funções. Também conseguimos destacar e analisar a presença e os efeitos de sentido provocados pelo uso da ironia em alguns memes.

4.3.2 A segunda aula: produzindo memes irônicos

A segunda aula da segunda oficina representou a conclusão da nossa proposição didática. Diferentemente da primeira aula, que teve a ênfase voltada para questões teóricas sobre o conceito de ironia, essa etapa foi uma aula em que a ênfase foi dada à prática e à criatividade dos alunos. Nesse sentido, novamente o laboratório de informática foi o ambiente que propiciou o desenvolvimento desta atividade.

Como mencionado, o laboratório de informática da instituição de ensino não contém o número suficiente de computadores para atender a quantidade de alunos dessa turma. Desse modo, para a execução da aula, a turma foi dividida em duplas para que cada dupla tivesse um computador disponível.

Após as duplas estarem devidamente acomodadas em seus computadores, solicitamos que os alunos acessassem o site *Gerar Memes*. Após terem acessado, a cada dupla foi designada a tarefa de produzir, no mínimo, três memes irônicos. Para que as temáticas dos memes criados não fossem aleatórias, pontuamos que os alunos fariam uso da ironia para destacar situações que dizem respeito ao ambiente familiar, escolar e, também, fariam uso da ironia para criticar alguma situação que estivesse em evidência na sociedade.

Durante o decorrer da atividade, os alunos não encontraram dificuldade para a sua execução. Houve duplas que conseguiu criar os três memes solicitados em

pouco tempo. Dessa maneira, liberamos a produção de mais memes dentro das temáticas estabelecidas para aquelas duplas que desejavam continuar a atividade mesmo tendo cumprido o exercício solicitado.

Para a criação dos enunciados verbais fazendo o uso da ironia para provocar efeitos de humor ou criticar alguma situação, os alunos precisaram interpretar e relacionar os sentidos que as imagens transmitiam com os sentidos que, por meio da ironia, os alunos queriam transmitir. Dessa forma, a realização da segunda aula, que representa a conclusão das oficinas pedagógicas, também contribuiu para o desenvolvimento e reforço das habilidades de compreensão e interpretação e, também, de criação dos alunos. Os memes que foram criados pelos alunos frutos da proposição didática serão apresentados e analisados no próximo capítulo.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta pesquisa, destacamos que a ironia, muitas das vezes, pode ser utilizada no gênero textual meme e passar despercebida pelo receptor dos textos desse gênero. Desse modo, a proposição didática aplicada na instituição escolar e descrita no capítulo anterior teve como objetivo principal destacar a presença desse elemento linguístico que encontra nesse gênero possibilidades para sua materialização.

O presente capítulo está destinado à apresentação e análise dos memes que os alunos produziram durante a realização das duas oficinas que detalhamos na proposição didática. O *corpus* de análise desta pesquisa é constituído por 13 memes que foram elaborados durante a realização da prática pedagógica sugerida. Para a melhor análise, os memes serão apresentados de acordo com a temática exigida em cada oficina.

5.1 MEMES DA OFICINA 1: A CRIAÇÃO DE EFEITOS DE HUMOR

A segunda aula realizada na primeira oficina teve como objetivo principal que os alunos elaborassem memes buscando produzir efeitos de humor no receptor. Travaglia (1990, p. 55) considera que “o humor é uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença e disseminação em todas as áreas da vida humana, com funções que ultrapassam o simples fazer rir”.

Para Possenti (1998, p. 49), o humor é provavelmente caracterizado pelo “fato de que ele permite dizer alguma coisa mais ou menos proibida”. Nesse sentido, Travaglia (1990, p. 55) destaca que o humor ainda se constitui como uma “espécie de arma de denúncia”.

Partindo desses pressupostos, solicitamos que os alunos, ao produzirem os memes, buscassem promover efeitos de humor justamente por ser possível traçar um paralelo entre humor e ironia. Assim como o humor, podemos afirmar que a ironia também serve como mecanismo para se realizar denúncias. Além disso, em alguns casos em que o sujeito faz o uso da ironia numa enunciação, ele consegue chegar ao efeito de humor. Dessa maneira, por meio do emprego da ironia é possível se chegar ao humor.

Por esse motivo, a partir dos memes criados na primeira oficina, pretendemos constatar se os alunos da turma, quando foram incumbidos da missão de criar memes com efeitos de humor, fizeram uso da ironia ainda que de maneira inconsciente. Pensando nisso, vejamos o meme da Figura 10 abaixo.

Figura 10 – Meme sobre comer demais



Fonte: Acervo do pessoal.

O meme em análise foi construído a partir da imagem de uma mulher que ficou muito conhecida no ano de 2012 por simular a sua gravidez de quadrigêmeos. Essa notícia repercutiu em todo o país e, por essa razão, ficou popularmente conhecida como “A Grávida de Taubaté”.

Ao analisar o meme, podemos constatar que a dupla que o elaborou pretendeu, a partir do texto imagético, desenvolver o efeito de humor. Possenti (1998, p. 49) pontua que o humor “tem apenas a obrigação de ser bom, tecnicamente”. Nesse sentido, podemos constatar que o humor do meme da Figura 10 é construído por meio da técnica, pois ao trazer como elemento verbal a frase negativa “nem comi muito”, e se considerássemos apenas essa frase isoladamente, não encontraríamos nenhum elemento que leve o receptor ao humor. No entanto, quando esse mesmo enunciado é associado à imagem da “Grávida de Taubaté”, o volume da barriga da personagem da Figura 10 produz significação oposta ao que é dito no enunciado verbal do meme, provocando, assim, o efeito de humor no receptor.

Ademais, além de provocar efeito de humor, o texto imagético, relacionado à linguagem verbal, também é responsável pela construção do efeito de ironia no meme em questão, uma vez que, ao produzir significação oposta ao que é dito no enunciado

verbal, faz com que o sentido literal desse enunciado seja descartado pelo receptor, que passa a assumir o sentido conotativo resultante da associação entre texto e imagem. Nesse caso, a dissimulação do que realmente se pretende dizer configura-se como a manifestação da ironia.

Figura 11 – Meme sobre compartilhar comida



Fonte: Acervo do pessoal.

O meme da Figura 11 faz referência a um vídeo¹⁰ que viralizou nas redes sociais no ano de 2017. No vídeo, a criança só queria comer tranquilamente e uma mulher caracterizada de Branca de Neve a importunava, por esse motivo a criança passou a ser conhecida como “A garotinha que só queria comer em paz”.

Assim como ocorreu no meme da Figura 10, a dupla que elaborou o meme da Figura 11 também abordou a temática de comida. No entanto, o meme em análise destaca o desgosto que muitas crianças apresentam em dividir a comida. O humor foi desenvolvido a partir de uma situação que é muito corriqueira no meio infantil: normalmente a criança se isola para poder degustar de determinada comida e após alguns instantes chega algum colega pedindo algum pedaço.

Partindo desse contexto, a própria expressão facial da criança é responsável pela criação de efeito de humor no receptor desse meme, uma vez que os sentidos

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hOEDhCrXAoE&t=6s>.

provocados por meio dessa expressão facial sugerem que a criança não tenha gostado da ideia de ter que compartilhar o seu alimento.

No meme em análise, diferentemente do que foi possível constatar no meme da Figura 10, não é possível verificar a presença do efeito ironia, pois o sujeito do meme já deixou em evidência os sentidos que queria produzir por meio da expressão facial da criança, impossibilitando, assim, qualquer outra interpretação que não seja a literal.

Figura 12 – Meme sobre lavar louças.



Fonte: Acervo do pessoal.

A Figura 12 traz como personagem o cantor canadense Drake. O meme foi construído a partir de recortes de expressões corporais retiradas do clipe “Hotline Bling”, lançado no ano de 2015. Vários são os memes que circulam nas redes sociais dessa mesma fotomontagem. Em geral, todos provocam o sentido de preferência.

A dupla que elaborou esse meme apresentou dois enunciados verbais “lavar 3 panelas” e “lavar 30 pratos”. Assim, sabemos que os alunos colocaram em evidência o serviço doméstico de lavar louças. Se considerássemos apenas os elementos verbais, poderíamos deduzir que os enunciados se referem a tarefas que precisam ser executadas. No entanto, essa hipótese de interpretação é refutada quando analisamos cada enunciado verbal com a sua respectiva imagem.

Quando analisamos todos os elementos que compõem o meme em foco construímos o sentido de que o sujeito do meme se recusa a lavar três panelas, no entanto, ele aceita lavar 30 pratos devido à complexidade da tarefa doméstica. O meme sugere a opção por realizar grande quantidade de atividade mais simples em vez de realizá-las em menor quantidade, porém em grau de dificuldade maior. Ao optar por lavar uma quantidade muito maior de pratos do que de panelas, o efeito de humor é criado. Concomitante a essa escolha, também é possível encontrar efeitos de ironia. No entanto, essa perspectiva de ironia é diferente do conceito tradicional, uma vez que não encontramos a oposição de significação em relação ao que é dito; nesse meme a ironia encontrada é concebida por Muecke (2008, p. 39) como ironia situacional ou observável, que o autor considera como “coisas vistas ou apresentadas como irônicas”. Dessa maneira, ao preferir lavar uma quantidade muito maior de pratos, temos uma situação sendo apresentada ao receptor como irônica.

Assim, percebemos que em alguns memes que os alunos produziram para atividade proposta na primeira oficina, mesmo que eles ainda desconhecessem o conceito de ironia, ao criar memes buscando o efeito de humor, também foi possível constatar que alguns alunos utilizaram do recurso da ironia para compor suas produções.

5.2 MEMES DA OFICINA 2: A CRIAÇÃO DE EFEITOS DE IRONIA

A realização da segunda oficina teve como principal objetivo realizar o contato e o conhecimento dos alunos acerca do conceito de ironia. Em virtude disso, por meio da atividade proposta na segunda aula realizada na última oficina, propomos que os alunos elaborassem memes fazendo o uso da ironia para evidenciar situações que dizem respeito ao ambiente familiar, escolar e contexto atuais. Nesse sentido, analisaremos os memes criados conforme a temática estabelecida na execução da oficina pedagógica.

5.2.1 Ironizando aspectos familiares

Para a criação de efeitos de ironia que colocassem em destaque situações que são comuns em seus respectivos lares, os alunos criaram que memes que

evidenciam desde afazeres domésticos até a relação entre pais e filhos. Vejamos o meme da Figura 13 a seguir:

Figura 13 – Meme sobre relação entre mãe e filho(a)



Fonte: Acervo do pessoal

O meme destacado foi construído a partir de um enunciado que é frequentemente utilizado pelas mães “em casa a gente conversa”. Todavia, o próprio meme associa o significado do vocábulo “conversa” a um chinelo. Por meio dessa associação, podemos pressupor que o receptor desse meme compreenderá que a conversa que a mãe terá com o filho(a) será realizada mediante algumas chineladas.

Nesse contexto, o efeito de ironia foi criado a partir da dissimulação ocorrida no processo comunicativo da mãe; uma vez que é possível compreender que ela não pretende conversar, mas, sim, dar uma chineladas em resposta a algum comportamento inadequado apresentado pelo(a) filho(a).

Ao mesmo tempo que encontramos efeito de ironia pela associação do substantivo “conversa” ao chinelo, também encontramos a manifestação de efeitos de humor. Possenti (2018, p. 29) pontua que em qualquer gênero “pode haver pitadas de humor”. Nesse sentido, a pitada de humor encontrada no meme foi construída pela nova significação que o substantivo “conversa” passou a ter ao ser empregada no contexto descrito, pois não haveria diálogo entre mãe filho, mas apenas algumas chineladas como forma de correção para algum comportamento inadequado apresentado pelo filho.

Figura 14 – Meme sobre desculpas de mães



Fonte: Acervo do pessoal

O meme da Figura 14 traz como destaque a atriz brasileira Taís Araújo. No ano de 2017, a atriz foi convidada para participar do café da manhã do “Mais Você” – programa de culinária da Rede Globo, apresentando por Ana Maria Braga. Ao participar do programa, a atriz se recusou a comer nhoque de abóbora alegando não gostar do fruto. A partir dessa recusa, vários memes repercutiram nas redes sociais dando destaque para essa situação ocorrida no programa.

O meme em estudo foi construído por meio de dois enunciados que estão associados a recortes de expressões faciais da atriz em sua participação no programa. Por meio do meme criado, o receptor pode imaginar um contexto no qual a mãe leva a filha para algum passeio e, durante o passeio, algum item à venda chama atenção da filha, levando-a pedir para que sua mãe o compre.

Dessa maneira, podemos perceber que a expressão facial que é apresentada na parte superior do meme faz referência à animação da filha ao pedir que sua mãe compre determinado produto à venda. Constatamos que a expressão facial localizada na parte inferior do meme faz referência à reação da filha ao ouvir sua mãe dizer que “na volta a gente compra”. Nesse sentido, podemos perceber que a menina não gostou de ouvir tais palavras, pois sabia que não teria o seu pedido atendido.

O enunciado verbal localizado na parte inferior do meme em foco é comumente utilizado pelas mães de modo geral quando que não querem negar o

pedido diretamente. Desse modo, vários são os memes criados com o enunciado “na volta a gente compra”. As Figuras 15 e 16 ilustram essa afirmação.

Figura 15 – Meme “Na volta a gente compra”



Fonte: Reprodução da internet¹¹

Figura 16 – Azulejo com frase de mães



Fonte: Reprodução da internet¹²

Na Figura 15 temos um meme em que é possível encontrar o enunciado verbal “Minha falava ‘na volta a gente compra’ e to esperando até hoje”. Na Figura 16, é possível compreender que o azulejo é destinado à felicitação aos Dias das Mães. No entanto, nessa felicitação a expressão “das mães” é substituída por “na volta a gente compra”. Essa substituição acontece justamente por ser um enunciado normalmente utilizado pelas mães.

Dessa maneira, no meme da Figura 14, podemos constatar que o efeito irônico é manifestado por meio da fala da mãe. Cegalla (2008, p. 627) destaca que a ironia se manifesta quando “dizemos o contrário do que pensamos”. Nesse sentido, quando a filha pede para que sua mãe compre determinado produto e ela responde que “na volta a gente compra”, percebemos que, na verdade, a mãe tem a pretensão de não comprar o produto, contrariando, assim, o sentido literal expresso em sua comunicação.

¹¹ Disponível em: <https://br.ifunny.co/picture/minha-mae-falava-na-volta-a-gente-compra-to-esperando-q8cpAVib8> Acesso em: 30 nov 2022.

¹² Disponível em: <https://itslejo.com.br/wp-content/uploads/2022/04/FELIZ-DIA-DO-NA-VOLTA-A-GENTE.jpg> Acesso em: 30 nov 2022.

A combinação realizada na parte inferior do meme entre a fala da mãe com expressão facial que a filha demonstrou ao ouvir que só teria o objeto desejado na volta resulta na criação de efeitos de humor no receptor, visto que a filha demonstra ter perdido o entusiasmo inicial e não ter acreditado no que ouviu.

Figura 17 – Meme sobre visita de parentes



Fonte: Acervo do pessoal

O meme da Figura 17 traz como destaque a personagem Dona Florinda, do seriado mexicano infantil “Chaves”. Como elemento verbal, encontramos o seguinte enunciado: “minha cara de felicidade quando aquele primo chato vem me visitar”. No entanto, os sentidos que se resultam pela expressão facial da personagem não fazem referência à felicidade, pelo contrário, transmitem a significação de surpresa, espanto, desgosto.

Dessa maneira, no meme em questão, a ironia se manifesta a partir do texto imagético, uma vez que ele transmite uma significação totalmente oposta ao que é enunciado. Sendo assim, percebemos que a dupla que produziu o meme da Figura 17, ao ironizar situações familiares, empregou a ironia em seu sentido clássico. Pelo contexto, percebemos que o sujeito do meme queria que o sentido literal do seu enunciado fosse descartado; assim, o receptor somente interpretará o que é dito no sentido figurado, construindo o sentido totalmente oposto do que é enunciado. Partindo dessa premissa, podemos pressupor que o leitor desse meme chegue à conclusão de que na verdade o sujeito queria dizer: “minha cara de desgosto quando aquele primo chato vem me visitar”.

5.2.2 Ironizando aspectos escolares

Durante a realização da segunda oficina pedagógica, propomos aos alunos que eles fizessem uso da ironia para destacar situações que dizem respeito ao ambiente escolar no qual eles estão inseridos. Nesse sentido, analisemos a Figura 18 a seguir.

Figura 18 – Meme sobre gostar de disciplina



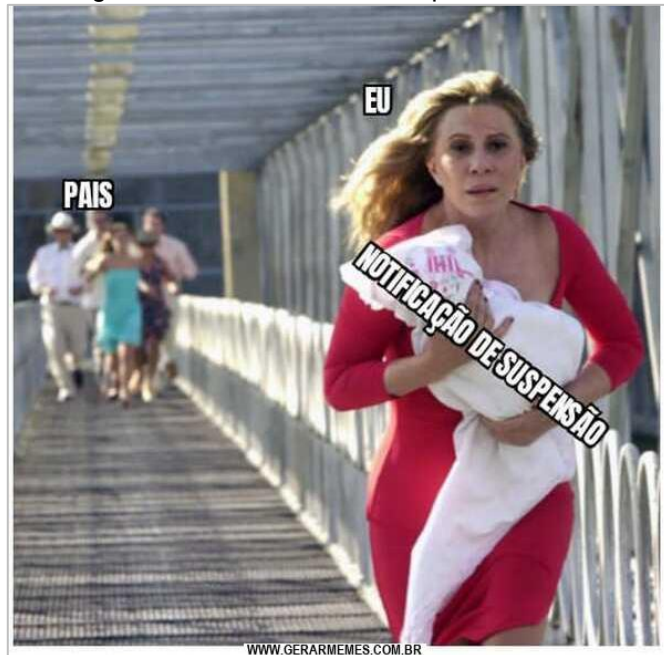
Fonte: Acervo do pessoal

O meme da Figura 18 traz como destaque o personagem principal do filme “Deadpool”. Como elemento verbal, encontramos o seguinte enunciado: “eu fingindo para o professor que amo a sua matéria”, o que nos permite afirmar que o sujeito desse meme é um aluno. No texto imagético, o personagem está fazendo com as mãos o formato de um coração; reforçando, assim, o sentido do verbo amar encontrado no enunciado verbal. Além disso, a expressão gestual do personagem representa a própria ação do aluno de querer que o professor acredite que o estudante goste da sua matéria.

Por meio da associação do texto imagético ao texto verbal, podemos perceber que o sujeito desse meme quer transparecer para seu respectivo professor que ama a disciplina que ele ministra. No entanto, quando o sujeito do meme utiliza o gerúndio do verbo “fingir”, o receptor já compreende que, na verdade, ele não gosta da disciplina.

Portanto, no meme em análise, podemos constatar que os sentidos provocados do texto imagético se opõem aos sentidos do texto verbal, uma vez que fica em evidência que o sujeito estava dissimulando o seu sentimento para com a disciplina do professor. Nesse sentido, é por meio dessa dissimulação que o efeito de ironia é criado.

Figura 19 – Meme sobre a suspensão escolar



Fonte: Acervo do pessoal.

A cena que é enfatizada no meme da Figura 19 já foi apresentada nesta pesquisa no meme Figura 3 (p. 68), no entanto, o meme em questão traz uma nova perspectiva para essa cena. No que se refere aos aspectos verbais, o meme foi construído por apenas três expressões: “pais”, “eu” e “notificação de suspensão”.

Como a pesquisa foi desenvolvida numa instituição escolar da rede estadual que adota o regime militar de educação, a suspensão escolar é temida por todo o corpo discente da escola. Quem não faz parte do universo dessa instituição pode pressupor que a suspensão escolar significa que o aluno ficará impedido de frequentar a escola por algum tempo. No entanto, a suspensão é uma forma de punição em que o aluno indisciplinado precisa estar na escola no contraturno auxiliando nas atividades laborais. Quando o aluno recebe a informação da suspensão, ele recebe uma notificação que precisa ser apresentada ao seu responsável.

Dessa maneira, o meme da Figura 19, mesmo que apresentando poucos elementos verbais, pode ser compreendido justamente pela presença do texto

imagético. Ao fundo da cena descrita no meme, encontramos um grupo de cinco pessoas que ganhou a significação dos pais do(a) aluno(a). Em primeiro plano encontramos a personagem Nazaré correndo com um bebê no colo, representando, assim, o(a) aluno(a) correndo com a sua notificação de suspensão.

Assim, o meme em análise dá a possibilidade para que o receptor interprete que o sujeito do meme sentiu vergonha em ter que apresentar a notificação da sua suspensão aos pais e, assim, preferiu fugir com ela.

Partindo desse pressuposto, constatamos que a ironia que o meme apresenta é a ironia situacional. Essa perspectiva de ironia ocorre, de acordo com Daghlain (2009, p. 179), quando “o ironista pode servir-se de outros meios, além da palavra, para transmitir significados”. Desse modo, o autor destaca que na ironia situacional o sentido irônico somente será compreendido pelo receptor. Portanto, quando no meme é evidenciado que o sujeito preferiu fugir com a sua notificação de suspensão a apresentá-la aos pais, temos, portanto, uma situação irônica, que é compreendida pelo receptor.

A suspensão escolar também foi a temática utilizada por outra dupla no processo de elaboração de memes irônicos. Vejamos a Figura 20 abaixo.

Figura 20 – Meme sobre cumprir suspensão



Fonte: Acervo do pessoal

O meme da Figura 20 traz como destaque a cantora paraense Joelma. No ano de 2019, a cantora participou do programa dominical da Rede Record “Hora do Faro”, ocasião em que ela foi homenageada. Assim, o meme consiste na junção de

duas imagens que destacam expressões faciais da artista durante a sua participação no programa.

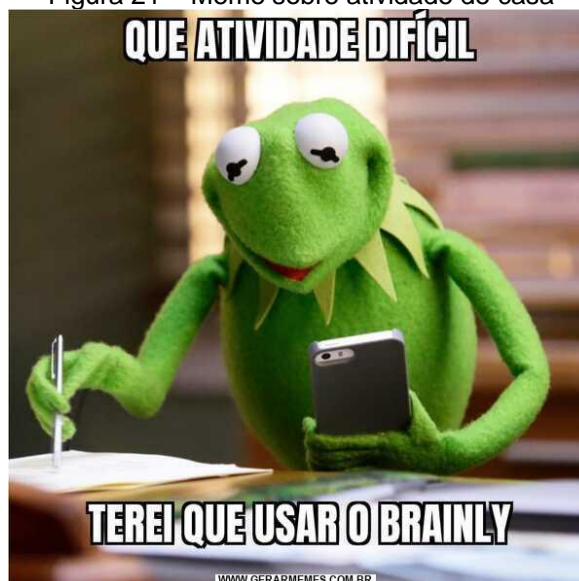
No que se refere aos aspectos verbais, o meme é constituído por apenas um enunciado: “meu amigo me contando que terá que cumprir suspensão”. Sendo assim, as expressões faciais da cantora representam a reação do enunciador ao ouvir o que seu amigo lhe disse.

A associação entre o texto verbal ao imagético permite que o receptor interprete que a primeira expressão facial, mais nítida e em primeiro plano, representa a expressão facial externalizada do enunciador ao ouvir a confissão do amigo. Assim, os significados que se resultam da primeira expressão facial revelam que o sujeito do meme quis transmitir que ficou triste com a notícia do amigo.

A segunda expressão facial, em segundo plano e com baixa opacidade, representa a reação que ocorreu internamente no enunciador. Nesse sentido, é possível que receptor interprete que o enunciador tenha ficado feliz ou achado graça na suspensão escolar que amigo terá que cumprir.

Partindo dessa possibilidade de interpretação, constatamos que o efeito irônico resulta a partir da contraposição dos significados que são transmitidos por meio das expressões faciais. Como se observa, quando o amigo procura o enunciador para contar sobre punição sofrida, o enunciador dissimula um sentimento, pois ele desejou demonstrar tristeza, quando na verdade se estava feliz, ou encontrado algum aspecto que provoque humor no fato relatado.

Figura 21 – Meme sobre atividade de casa



Fonte: Acervo do pessoal.

O meme da Figura 21 traz como destaque o sapo Kermit, do filme “Os Muppets”. Como elemento verbal, o meme é constituído por dois enunciados: “que atividade difícil” e “terei que usar o brainly”. Pelo contexto apresentado no meme, o sapo Kermit está representando o aluno quando precisa resolver suas atividades escolares em casa.

Brainly é uma plataforma digital na qual os estudantes lançam as questões que eles apresentam dificuldades e outras pessoas fazem a explicação. No entanto, além de explicarem, esses usuários também fazem a resolução das questões. Nesse sentido, o único trabalho que o aluno que fez o questionamento nessa plataforma terá é transcrever a resposta para o caderno.

Além de oferecer a resolução de questões levantadas pelos usuários, constatamos que o Brainly oferece a resolução de todos os exercícios propostos em alguns livros didáticos. A Figura 22 abaixo ilustra essa informação.

Figura 22 – Respostas do livro didático no Brainly

Soluções de Livros Didáticos > Tecendo Linguagens - Língua Portu...

Exercícios de Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa, 8º Ano com gabarito

O Brainly já tem disponível as respostas do livro Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa, 8º Ano, que abordam vários temas da língua portuguesa, tanto gramaticais como linguísticos, em 8 capítulos. Todas as respostas são apresentadas da forma mais objetiva e esclarecedora possível para que os alunos possam ter um auxílio enquanto estudam.

Respostas do livro: Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa, 8º ano

Tania Amaral Oliveira - Lucy Aparecida Melo Araújo
2017
ISBN: 9788534241465

- Capítulo 1 - Baú de palavras
- Capítulo 2 - Adolescer

Fonte: Site Brainly¹³

Para o componente curricular Língua Portuguesa do ensino fundamental, a instituição escolar na qual realizamos a pesquisa adotou os livros didáticos da coleção

¹³ Disponível em: <https://brainly.com.br/livros-didaticos/b-tecendo-linguagens-lingua-portuguesa-8o-ensino-fundamental-ii-9788534241465> Acesso em: 11 dez. 2022

“Tecendo Linguagens”, de Oliveira e Araújo (2017). Como é possível constatar na Figura 22, a plataforma Brainly disponibilizou para os usuários a resolução de todas as atividades que o livro didático apresenta.

Nota-se no texto apresentado na Figura 22, essa plataforma acredita que está prestando um auxílio no aprendizado dos alunos. Todavia, compactuamos com a premissa de que oferecer as respostas corretas para os estudantes não implica no aprendizado dos alunos. Dessa maneira, essa plataforma acaba contribuindo para o desenvolvimento de uma atividade viciosa nos estudantes, pois eles sabem que, se lançarem suas questões no Brainly, terão suas questões devidamente respondidas.

Partindo desse contexto, constatamos que no meme da Figura 21 encontramos a ironia situacional. O enunciado “que atividade difícil” associado à imagem do aluno com o celular na mão daria a hipótese de construção do conhecimento sólido pelo fato da pesquisa o estudante faria via uso do celular para alguma consulta; entretanto, o enunciado localizado na parte inferior do meme “terei que usar o Brainly” refuta essa possibilidade de interpretação.

Dessa maneira, a ironia situacional é compreendida pelo receptor quando esse se depara com o enunciado da parte inferior do meme, pois ele chegará à conclusão de que o estudante não fará uso do celular com o intuito de agregar conhecimentos, pelo contrário, constatará que o aluno apenas opta pelo caminho mais fácil: acessar o Brainly e encontrar a resolução para a questão que ele teve dificuldade.

5.2.3 Ironizando aspectos da atualidade

Como última atividade, propomos aos alunos durante a execução da segunda oficina pedagógica que eles fizessem uso da ironia para destacar alguma questão que estivesse em evidência no momento em que desenvolvemos a proposição didática. Assim, apresentamos o meme da Figura 23 abaixo.

Figura 23 – Meme sobre promoção de supermercado



Fonte: Acervo do pessoal

O meme da Figura 23 apresenta como destaque a personagem Carminha, interpretada pela atriz brasileira Adriana Esteves, na telenovela “Avenida Brasil”, do autor João Emanuel Carneiro, exibida pela primeira vez em 2012. Como elemento verbal, o meme apresenta o seguinte enunciado: “Eu vendo a ‘promoção’ do mercado”. Nesse sentido, a expressão facial e corporal da personagem evidenciada está representando o sujeito do meme ao ir ao mercado.

Normalmente, quando o consumidor adquire determinado produto em promoção, é possível supor que ele fique satisfeito com a sua compra, pois, como é do senso comum, os consumidores veem nas promoções uma forma de economizar. Todavia, como é possível observar na Figura 23, por meio da expressão facial e corporal, podemos constatar que essas expressões evocam os sentidos de surpresa e/ou espanto. Dessa maneira, possivelmente o leitor interpretará que o sujeito do meme ficou espantado ao se deparar com a promoção anunciada pelo estabelecimento comercial.

Conforme Maingueneau (2011, p. 178), ao fazer o uso da ironia, “o enunciador produz um enunciado que ele invalida ao mesmo tempo em que ele fala”. Partindo dessa concepção, no meme em análise, constatamos que quando o enunciador menciona o vocábulo “promoção”, na verdade, ele está invalidando o sentido denotativo do termo, configurando-se, assim, a materialização da ironia.

Além disso, no processo de enunciação, o enunciador, para deixar claro para o seu receptor que determinada palavra ou expressão não foi utilizada no seu sentido

literal, pode fazer o emprego das aspas. Partindo desse pressuposto, Maingueneau (2011, p. 178) destaca que quando o enunciador utiliza as aspas na enunciação “o enunciador usa uma expressão e, de algum modo, aponta para ela, indicando, assim, que ele não a assume realmente”. Assim, em determinados contextos, como é o caso do meme em análise, o emprego das aspas resulta na criação do efeito irônico.

Dessa maneira, os alunos que produziram o meme da Figura 23, por meio da ironia, encontraram uma forma de criticar um aspecto que, nos últimos anos, frequentemente é evidenciado pela mídia jornalística: a alta de preços dos produtos nos supermercados, principalmente dos itens que compõem a cesta básica.

Maio (2017, p. 151) pontua que a ironia “apropria-se do implícito para fazer sentido”. Dessa maneira, no uso da ironia em sua forma clássica ocorre uma oposição entre o que é dito e o que realmente se pretendeu dizer. Retornando ao meme da Figura 23, a partir da associação dos elementos verbais e não verbais constatamos que a enunciação pretendida pelo enunciador ficou implícita. Por meio da relação entre texto e imagem, notamos que a declaração que se desejou transmitir seria: “eu vendo a alta dos preços no mercado.”

Figura 24 – Meme sobre infração de trânsito



Fonte: Acervo do pessoal

Assim como aconteceu na Figura 21, o meme da Figura 24 traz como destaque o sapo Kermit. Enquanto na Figura 21 o personagem realizava alguma

atividade escolar, no meme em foco, Kermit está dirigindo um automóvel. O meme elaborado apresenta dois enunciados: “eu vendo o motorista ao lado mexendo no celular enquanto dirige” e “que bonito, hein!”. Assim, o personagem destacado no meme está representando o enunciador.

O Código de Trânsito do Brasil, por meio da Lei nº 13.281, de 4 de maio de 2016, estabeleceu como infração gravíssima a ação do condutor que manuseia o celular enquanto está dirigindo (BRASIL, 2016). Como é destacado frequentemente nos jornais, o número de multas aplicadas para essa infração vem aumentando ano após ano.

Partindo desse cenário, o enunciado situado na parte inferior do meme representa a fala do enunciador ao se deparar com um condutor transgredindo uma lei de trânsito. Dessa maneira, no meme em análise, o efeito irônico foi criado justamente na fala do enunciador.

Fiorin (2014, p. 69) considera que efeito de ironia é criado quando o enunciador “finge dizer uma coisa para dizer exatamente o oposto”. Assim, pelo contexto apresentado no meme da Figura 24, observamos que a fala “que bonito, hein!” representa uma dissimulação do que realmente se pretendeu dizer. Dessa maneira, por meio das circunstâncias evidenciadas, percebemos que o enunciador, ao se deparar com tal situação, desejou que sua fala significasse “que feio, hein!”.

Fiorin (2014, p. 70) destaca que o enunciador pode se valer da ironia para “criar sentidos que vão do gracejo até o sarcasmo, passando pelo escárnio, pela zombaria, pelo desprezo”. Assim, o enunciador do meme da Figura 24 se valeu da ironia para zombar do condutor que está transgredindo uma infração do Código Brasileiro de Trânsito.

Além disso, André (1982) ressalta que a ironia também pode ser utilizada como mecanismo para a realização de alguma crítica. Partindo dessa premissa, constatamos que a dupla que elaborou o meme, por meio da ironia, conseguiu criticar uma conduta inadequada de muitos condutores quando estão dirigindo seus respectivos veículos.

Figura 25 – Meme sobre pavimentação urbana



Fonte: Acervo do pessoal

Como dito, a presente pesquisa foi desenvolvida numa instituição escolar localizada no município de Vilhena, interior de Rondônia. Boa parte do município é pavimentada. No entanto, ainda existem bairros que sofrem pela falta de pavimentação. Dessa forma, os moradores desses bairros todos os anos tem que lidar com buracos, poeira e lama.

O meme da Figura 25 traz como destaque o texto verbal “eu esperando a prefeitura asfaltar a minha rua” associado à imagem de um esqueleto humano sentado numa poltrona. Assim, o esqueleto representa a imagem do enunciador do meme em análise.

A expressão “esperar sentado” normalmente significa que algo é pouco provável de acontecer. No meme, a imagem do esqueleto humano produz uma significação que faz referência à morte. Partindo disso, fica em evidência a descrença do enunciador para com o seu administrador municipal. O que fica implícito nesse contexto é que o enunciador, que aguarda a pavimentação da rua onde mora, morrerá e não verá sua rua asfaltada.

Dessa forma, o efeito irônico no meme em questão resulta da associação do texto verbal ao imagético. Nota-se que o enunciador utiliza a ironia para zombar de uma situação desconfortável com a qual ele tem que conviver: a falta de estrutura na rua em que mora.

Assim, a dupla que elaborou o meme da Figura 25 encontrou, por meio da ironia, uma forma de realizar uma crítica à gestão do município de Vilhena pela demora em resolver o problema da falta de pavimentação urbana enfrentado por moradores de alguns bairros da cidade.

Nota-se que os alunos quando foram incumbidos do exercício de, por meio da ironia, produzir memes que evidenciassem alguma situação que estivesse em evidência na sociedade, os memes analisados demonstram que os alunos realmente exploraram questões que são atuais, demonstrando, assim, a capacidade que eles têm de se posicionar criticamente diante das circunstâncias que os cercam.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da língua portuguesa na educação básica do país necessita de uma atenção especial. Como foi apresentado neste estudo, especificamente quando problematizamos os níveis de proficiência nesse componente curricular apontados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, no Brasil, mais da metade dos alunos está concluindo o ensino fundamental sem desenvolver as habilidades mínimas necessárias para esta etapa escolar. O que se constata, a partir dos resultados divulgados a cada edição do Saeb, é que as habilidades de compreensão e interpretação figuram entre as habilidades com maior percentual de defasagem.

Levando em consideração este panorama em que a educação básica do país se encontra, buscamos, por meio deste estudo, destacar uma proposição didático-pedagógica exequível, que se volta diretamente para essa problemática; visando ao desenvolvimento e aprimoramento das habilidades de interpretação e compreensão textual.

É na leitura que encontraremos a chave para o desenvolvimento das habilidades de interpretação e compreensão textual. Por esse motivo, o centro das aulas de língua portuguesa, como é defendido por Antunes (2009), Marcuschi (2008) e Geraldi (2013), deve ser o trabalho com os gêneros textuais. Ou seja, o texto deve ser o ponto de partida para todas as aulas de ensino de língua. Essa perspectiva para o ensino de língua portuguesa também é imposta pela BNCC; todavia, diferentemente do que esse documento normativo determina, acreditamos que precisa haver um estudo cauteloso de cada gênero levado à sala de aula; uma vez que apresentar aos alunos uma vastidão de gêneros textuais, sem o tempo necessário para a apropriação no gênero, torna a prática de ensino superficial.

Assim, propomos compreender e interpretar os efeitos de sentido provocados pelo uso da ironia no gênero textual meme, a partir de uma proposta de leitura e produção do gênero no 8º ano do ensino fundamental como nosso objetivo geral. Selecionamos esse gênero pelo fato dele estar frequentemente transitando entre diversas faixas etárias. Nesse sentido, podemos afirmar que o meme é um gênero que conquistou a simpatia do público em geral. Dessa maneira, acreditamos que levar para as aulas de língua portuguesa gêneros que com os quais os alunos simpatizam deixa qualquer prática de ensino mais dinâmica; contribuindo, inclusive, para chamar a atenção e o interesse dos alunos para o conteúdo a ser ministrado.

A ironia é uma das figuras de linguagem que constantemente encontra no gênero meme a sua materialização. Diante disso, optamos em planejar o desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação textual a partir dos efeitos de sentido provocados pelo uso da ironia nesse gênero. Ao explorar os efeitos de sentido provocados por esse elemento linguístico, possibilitamos a reflexão do uso e das funções da ironia.

Diante disso, a proposição didática que escolhemos para o desenvolvimento das habilidades mencionadas foi constituída por meio da realização de duas oficinas pedagógicas. Como cada oficina foi composta por duas aulas, na primeira aula da primeira oficina, focamos em apresentar os principais conceitos que perpassam o gênero meme. A segunda aula dessa primeira oficina foi totalmente prática e os alunos puderam exercitar livremente a sua criatividade para criar memes buscando construir o efeito de humor.

A partir dos resultados obtidos na realização da primeira oficina, ainda que não tivéssemos entrado no campo a ironia, constatamos que os alunos, ao buscar criar efeitos humorísticos, conseguiram, em algumas produções, criar efeitos de ironia. Nesse sentido, notamos que alguns alunos já utilizavam a ironia, mesmo não tendo consciência disso.

Na realização da segunda oficina, apresentamos o elemento linguístico por meio do qual queremos desenvolver as habilidades de compreensão e interpretação. Assim, na primeira aula da segunda oficina, aprofundamo-nos no conceito de ironia, suas funções e os efeitos de sentido provocados pelo seu uso no gênero meme. Na segunda aula, os alunos colocaram em prática os conhecimentos obtidos acerca da ironia para elaborar memes irônicos.

Analisamos e discutimos 13 memes que constituíram o *corpus* de análise desta pesquisa. Ao realizar tal análise, entendemos, nesse ponto, que o objetivo geral proposto neste estudo foi atingido, pois, quando, durante a realização da segunda oficina pedagógica, apresentamos para a turma as funções da ironia no processo comunicativo, percebemos que, pelos memes criados trazidos à discussão, os alunos conseguiram compreender e interpretar os diferentes sentidos que são construídos pelo uso da ironia.

O primeiro objetivo específico pensado para o desenvolvimento deste estudo foi propor metodologia didático-pedagógica que auxiliasse na compreensão e interpretação textual dos alunos. No segundo objetivo, nos propusemos em destacar

as funções da ironia em memes com contextos variados. No último objetivo específico, buscamos estimular, por meio de atividade de criação de memes irônicos, o pensamento crítico dos alunos. Dessa maneira, consideramos que também alcançamos os objetivos específicos previstos, pois sugerimos uma proposição didática que pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de interpretação e compreensão textual dos alunos e exploramos os sentidos que se resultam do emprego da ironia em contextos variados. Além disso, quando os alunos se valeram da ironia para tecer críticas a algum contexto, percebemos que, diante dos memes analisados, os alunos souberam se posicionar criticamente diante dessas situações, o que contribui, portanto, para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Embora a Resolução nº 003/2021 do Conselho Gestor do Mestrado Profissional em Letras, em seu artigo primeiro, devido ao enfrentamento da pandemia da Covid-19, estabeleceu a possibilidade para que as pesquisas desenvolvidas pela sétima turma tivessem apenas o caráter propositivo, facultando a sua aplicação em sala de aula, optamos pela sua aplicação presencial a fim de comprovar a aplicabilidade da nossa proposição didática.

Durante a aplicação da pesquisa, destacamos como aspectos negativos encontrados, o fato de o laboratório de informática não apresentar computadores suficientes para atender a turma. Em virtude disso, a solução que encontramos foi propor que os memes fossem elaborados em duplas. Reconhecemos, também, que devido aos extensos conteúdos que precisavam ser ministrados ao longo do bimestre em que a pesquisa foi aplicada, faltou a realização de uma aula em cada oficina pedagógica para que pudéssemos realizar uma revisão dos memes produzidos pelos alunos.

Ressaltamos também que a proposição didática desta pesquisa também poderia ser realizada utilizando o celular como recurso pedagógico, pois existem aplicativos interessantes voltados para a confecção de memes, como é caso do aplicativo *Meme Generator Free*. Não utilizamos essa possibilidade pelo fato de que, na instituição escolar em que desenvolvemos a pesquisa, os alunos são proibidos de levarem celular para o ambiente escolar. Por essa razão, o caminho mais adequado foi a confecção de memes utilizando os computadores do laboratório de informática e, por conseguinte, o site *Gerar Memes*.

Concluimos, portanto, esta pesquisa acreditando que, ao sugerir que o desenvolvimento das habilidades de interpretação e compreensão textual possa

acontecer por meio da análise dos efeitos de sentido resultantes do emprego da ironia no gênero meme, estamos contribuindo para que essa prática seja desenvolvida por outros professores de língua portuguesa que desejam desenvolver ou aprimorar essas habilidades.

REFERÊNCIAS

- ALAVARCE, C. S. **A ironia e suas refrações**: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- ANDRÉ, H. A. **Gramática ilustrada**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 1982.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, K. **Os 198 maiores memes brasileiros que você respeita**: Os fenômenos mais criativos e malucos que bombaram online e provaram que o melhor do Brasil é o brasileiro. São Paulo: Abril, 2017.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. DIONÍSO, A. P; HOFFNAGEL, J. C. (orgs). Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. 2.ed. Recife: Pipa Comunicação, 2021.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSO, A. P; HOFFNAGEL, J. C. (orgs). Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. 2.ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020.
- BERVEGLIERI, S. **Do filme ao livro**: as relações intertextuais entre o filme O Diário de Bridget Jones e o livro Orgulho e Preconceito. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 13.281**, de 4 de maio de 2016. Dispõe sobre a alteração da Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro), e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF: Presidência da República, [2020] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13281.htm. Acesso em: 14 dez. 2022
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PDE/SAEB**: Plano de Desenvolvimento da Educação (2011). Brasília, DF: MEC, SEB; INEP, 2008

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 2 abr. 2022.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COSTA, A. A. **Direito e método**: diálogos entre a hermenêutica filosófica e a hermenêutica jurídica. Tese (Doutorado em Direito). Universidade de Brasília, 2008.

DAGHLIAN, C. A ironia situacional na poesia de Emily Dickinson. **Revista Letras**, v. 77, 2009.

DAWKINS, R. **O Gene Egoísta**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo. Parábola Editorial, 2011.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual**: introdução. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FIORIN, J. L. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 31 mar. 2022.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA, C.; BOTTA, M. C. O meme como gênero discursivo nativo no meio digital: principais características e análise preliminar. **Domínios de linguagem**. Uberlândia, v. 12, n. 3, 2018, p. 1859-1877.

HOUAISS. **Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva 2009. Disponível em: <https://www.houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 18 mai. 2022.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 42, n. 5, abr. 2007, OEI (Ed.).

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de Resultados do Saeb 2019**: volume 1: 5º e 9 anos do Ensino Fundamental e as séries finais do Ensino Médio [recurso eletrônico]. Brasília, DF: INEP, 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instruções para aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília, DF: INEP, 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB 2001**: novas perspectivas. Brasília, DF: INEP, 2002.

KLEIN, R. Escala de Proficiência. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/escala-de-proficiencia>. Acesso em: 19 mar. 2022.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. *In*: ORLANDI, E. P. **Introdução às ciências da linguagem**: Discurso e textualidade. 2ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

LEFFA, V. J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. *In*: LEFFA, V. J; ENERTS. A. (Org.). **Linguagens**: metodologia de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIO, A. M. D. de. Boi, clima e ironia: a confluência de riscos envolvendo o discurso jornalístico e as mudanças climáticas. **Intexto**, Porto Alegre, n. 39, p. 146–161, 2017. DOI: 10.19132/1807-8583201739.146-161. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/65431>. Acesso em: 14 dez. 2022.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A, P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARTINO, L. M. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes**. São Paulo: Vozes, 2015.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Unimar**, (17)1: 85-94, 1995.

MESQUITA, R. M. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1994.

MOISÉS, M. **A criação literária – Prosa II**. São Paulo: Cultrix, 2001.

MUECKE, D. C. **Ironia e irônico**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

OLIVEIRA, T. A; ARAÚJO, A. M. **Tecendo linguagens: língua portuguesa**. 8º ano. 5.ed. Barueri [SP]: IBEP, 2018.

POSSENTI, S. **Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2018.

POSSENTI, S. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

ROJO, R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009.

SILVINO, F. F. **Letramento visual**. Anais – Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS. Nov./2012.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SCLIAR CABRAL, L. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras de Hoje**, v. 21, n. 1, 28 maio 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Uma introdução ao estudo do humor pela linguística**. *Delta*, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VALLE, H. S. do; ARRIADA, E. Educar para transformar: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistemica**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 3–14, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2514>. Acesso em: 9 set. 2022.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002