

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MARINA TOTINA DE ALMEIDA LARA

**A PRESENÇA DE MEMES EM PRÁTICAS DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA: relações entre humor e ensino de língua
materna em cursinhos pré-vestibulares**



ARARAQUARA – S.P.

2018

MARINA TOTINA DE ALMEIDA LARA

**A PRESENÇA DE MEMES EM PRÁTICAS DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA: relações entre humor e ensino de língua
materna em cursinhos pré-vestibulares**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa

Linha de pesquisa: Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais.

Orientador: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – S.P.

2018

Totina de Almeida Lara, Marina
A PRESENÇA DE MEMES EM PRÁTICAS DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: relações
entre humor e ensino de língua materna em cursinhos
pré-vestibulares / Marina Totina de Almeida Lara -
2018
171 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua
Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)
Orientador: Marina Célia Mendonça

1. Memes. 2. Humor. 3. Gêneros do Discurso. 4.
Ensino de Língua Materna. 5. Estudos Bakhtinianos. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARINA TOTINA DE ALMEIDA LARA

**A PRESENÇA DE MEMES EM PRÁTICAS DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA: relações entre humor e ensino de língua
materna em cursinhos pré-vestibulares**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais.

Orientador: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça

Bolsa: CNPq

Data da defesa: 24/01/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça (UNESP)

Membro Titular: Profa. Dra. Luciane de Paula (UNESP)

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Isabel de Moura (UFSCAR)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus primeiros educadores: João Lara e Silva Lara.

AGRADECIMENTOS

O mestrado me concede não apenas um novo grau de titulação, mas uma nova experiência vitoriosa de vida, trilhada e compartilhada com queridos *outros* que me constituem.

Por isso, agradeço, primeiramente, a Deus, aquele que eu sempre deixo à frente de meus projetos e em quem confio incondicionalmente.

De maneira especial, agradeço aos meus pais. Só eles sabem “as dores e as delícias” pelas quais passamos nestes anos de estudo desde a Educação Infantil. O caminho não foi nada fácil, mas os frutos da caminhada são doces e é a eles a quem devo toda a gratidão! Antes de mim, eles são os verdadeiros mestres, que vencem todos os dias as barreiras neste país colocadas para que aqueles que não são ricos. Aprendi com meus pais a ser perseverante, paciente e, ao menor sinal de vitória, permanecer humilde. A eles devo todo o agradecimento e reconhecimento pelo suporte oferecido não só neste período de desenvolvimento do mestrado, mas em toda a vida! Meus pais sempre me dizem que a herança que me deixarão será “apenas” o estudo. Puxa, e que herança! Herança que se dilacera em memórias de um casal batalhador e que me ensinou desde criança que a única coisa que não podem me tirar é o conhecimento! Obrigada, pai e mãe, por serem sempre meus primeiros e mais queridos educadores, que compartilham comigo a teoria e a vida!

Meus pais também me deram um presente muito querido nestes anos de vida, que fez jus ao nome que recebeu, porque trouxe luz para nossa família: Julia, minha irmã. Ju, obrigada por ser companheira e compreensiva quando necessário, por trazer juventude e ideias novas para casa, e por confiar tanto em mim.

Ao Jhonny, meu fiel companheiro há tanto tempo, meu muito obrigada por ser aquilo que é, do jeito que é e por me aceitar como sou. Obrigada pelo carinho na vida, pela parceria em todos os momentos, pelo apoio, por refletir comigo sobre meus estudos, pela paciência nos momentos difíceis e por trazer calma e amor sem fim para o coração. Minha vida é bem mais colorida porque a divido com você!

À Marina, minha orientadora, com quem descobri que tenho muitas coisas em comum além do nome, minha eterna admiração! Obrigada pelos ensinamentos que rompem com as barreiras da sala de aula, pela dedicação, paciência, amizade e disponibilidade nestes anos juntas. Com você revivo a cada encontro o amor pela sala de aula. Que bom que seguiremos lado a lado por mais anos!

Às amigas que a vida fidelizou nesse caminho: Carolina Déa, Marina Calsolari e Tamires Mielo. Meninas, cada página deste trabalho tem um pouco de vocês, das nossas conversas e da nossa dedicação umas pelas outras! Esses anos de mestrado foram muito mais tranquilos e especiais porque estávamos juntas diariamente, compartilhando a vida! Obrigada, obrigada, obrigada!

Às eternas companheiras de casa e vida Patrícia Oréfica e Naiara Speretta, por dividirem comigo, desde o primeiro dia em Araraquara, o amor pelas letras e por serem companheiras fiéis!

Aos colegas do SLOVO e do GED, em especial à Luiza Bedê, agradeço pelo compartilhamento de momentos e de conhecimento!

Aos colegas do PPGLLP, agradeço pelas conversas, pelas reflexões e pela companhia na vida de pós-graduando.

Aos professores que estiveram no meu caminho na pós-graduação, seja na UNESP, na UFSCAR ou em outras universidades onde estive, meu muito obrigada pela excelente formação oferecida e pelos ouvidos atentos e pacientes ao menor sinal de dúvida. Em especial, agradeço à professora Luciane de Paula, que vem sendo minha “leitora fiel” desde o primeiro ano do mestrado, sempre com muita gentileza, atenção e disponibilidade para me ouvir e refletir comigo. Obrigada, Lu, por fazer parte deste processo!

À FCL e a todos os funcionários que cuidam dela agradeço por fazerem deste espaço minha segunda casa, onde me sinto tão à vontade e feliz!

Por fim, agradeço ao CNPq, pela bolsa concedida que possibilitou dedicação total a este projeto!

“Passemos da vida cotidiana da escola real para os sonhos da escola possível. Também as utopias têm seu lugar na história”.

Mário A. Manacorda

RESUMO

Os avanços tecnológicos observados na contemporaneidade modificaram as formas de interação, produção, configuração e interpretação de enunciados. Essas modificações atingem diferentes campos de atividade, como o didático-pedagógico, que, hoje, possui fronteiras além do espaço físico escolar. Neste cenário, esta pesquisa de mestrado coloca em foco “novas” modalidades de ensino/aprendizagem praticadas na *internet*, nas quais estão presentes gêneros discursivos incomuns na esfera didático-pedagógica. O *corpus* selecionado são *posts* com fins didáticos *do blog* do Cursinho Pré-Vestibular Descomplica. A análise é centralizada na presença de gêneros que produzem humor – em especial, o meme – nestas práticas de ensino/aprendizagem. Interessa-nos a presença do humor como recurso didático nas relações de ensino e as modificações possíveis desta presença pensando em um histórico sobre as relações em ambientes de ensino/aprendizagem. Neste contexto, outras discussões foram suscitadas, como o próprio entendimento do meme como gênero do discurso, como memórias discursivas do espaço escolar, da imagem de aluno e de professor e o “uso” de gêneros do discurso no ensino de língua materna. O que pôde ser percebido, por meio das análises, é que os materiais disponíveis e suas respectivas formas de apresentação dialogam com o que temos tido, nas últimas décadas, nas salas de aula dos cursinhos presenciais do país: docentes que utilizam piadas e outros recursos humorísticos em seus discursos. No *blog* esse discurso humorístico toma novos formatos, comuns em outros ambientes na *internet*, como os memes, que fazem referência direta ao universo dos jovens na atualidade. É por meio, a princípio, do meme – entre outros gêneros que produzem humor, como as *gifs* – que se dá voz ao professor nestes enunciados na rede. As análises apontam, ainda, para sentidos ambivalentes produzidos pelo humor nas relações de ensino. Este trabalho tem como base teórico-metodológica escritos do Círculo de Bakhtin e seus desdobramentos na Análise Dialógica do Discurso, em especial estudos sobre gêneros do discurso, enunciados verbo-visuais e as relações entre humor e discurso. A pesquisa é de natureza qualitativa e a metodologia compreende o cotejamento de textos.

Palavras – chave: Memes. Humor. Gêneros do discurso. Ensino de língua materna. Estudos bakhtinianos.

ABSTRACT

The technological advances observed in contemporaneity modified the ways of interaction, production, configuration and interpretation of utterances. These modifications reach different activity fields, like the didactic-pedagogical, which has boundaries beyond the physical school space. In this scenario, this research focuses on “new” modalities of teaching/learning practiced on the internet, in which are present discourse genres that are uncommon in the didactic-pedagogical sphere. The selected corpus are didactical posts from the *vestibular* preparation course *Descomplica*. The analysis is centered on the presence of humor generating genres, especially the meme, in these teaching/learning practices. It is of our interest the presence of humor as a didactical resource in the teaching relations and possible modifications of this presence when we think about the history of the relations in teaching/learning environments. In this context, other discussions were raised, like the own understanding of meme as a discourse genre; the discursive memory of school space, student and teacher; and the “use” of discourse genres in mother tongue teaching. What could be perceived, through the analysis, is that available resources, and their respective ways of presentation, dialogue with what we had, in the last few decades, in the face-to-face *vestibular* preparation courses in Brazil: teachers who use jokes and other humor resources in their discourse. In the blog, this humor discourse takes new formats, common in other environments in the internet, like memes, which make direct reference to the universe of contemporary youth. It is through, primarily, the meme (among other humor genres, as gifs) that it is given voice to the teacher in these online utterances. The analysis point to ambivalent senses produced by humor in teaching relations. This work has as theoretical and methodological base the production of Bakhtin Circle and its deployments in Dialogical Discourse Analysis, especially the studies about discourse genre, verb-visual utterances, and the relations between humor and discourse. This research is of qualitative nature and the adopted methodology consists on text collation.

Key-words: Memes. Humor. Discourse Genres. Mother-tongue teaching. Bakhtinian studies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Página inicial do <i>blog</i>	37
Figura 2: Seções disponíveis em cada disciplina	38
Figura 3: <i>Post</i> sobre tipos de discurso	39
Figura 4: Mapa mental	41
Figura 5: Seção “Material”	42
Figura 6: Seção “Monitoria”	43
Figura 7: Seção “Resumo”	44
Figura 8: Seção “Questões Comentadas”	45
Figura 9: Seção “Tema de Redação”	47
Figura 10: Seção “Redação Exemplar”	48
Figura 11: Possibilidades de interação entre aluno e <i>blog</i>	49
Figura 12: Enunciado verbo-visual	62
Figura 13: “Meu fechamento” 1	64
Figura 14: “Meu fechamento” 2	64
Figura 15: Comemoração do aniversário de São Paulo – 2017	64
Figura 16: Recorte de <i>post</i> sobre gêneros textuais	71
Figura 17: Recorte de <i>post</i> sobre coesão e coerência	72
Figura 18 : <i>Post</i> sobre possíveis “temas reflexivos” para redação	75
Figura 19 : Meme com ex-presidente Dilma Rouseff	77
Figura 20: Meme em <i>post</i> sobre 5 “erros” que não podem ser cometidos em uma redação	78
Figura 21: Meme em <i>post</i> sobre formas nominais do verbo	80
Figura 22: Meme em diálogo com as Figuras 21 e 23	81
Figura 23: Meme em diálogo com as Figuras 22 e 23	81
Figura 24: Meme com imagem de professor	82
Figura 25: Charge sobre Paulo Maluf	85
Figura 26: Meme sobre presidente Michel Temer	85
Figura 27: Cartum	86
Figura 28: Meme sem relação com conteúdo jornalístico	87
Figura 29: Tira cômica	88
Figura 30: Meme seccionado em dois quadrinhos	88
Figura 31: Caricatura Pelé	90

Figura 32: Recorte de <i>post</i> com meme visual	90
Figura 33: Foto modificada com recurso do <i>Snapchat</i>	91
Figura 34: Propaganda do cursinho, com meme, veiculada no <i>Facebook</i>	102
Figura 35: Recorte de <i>post</i> sobre gêneros textuais	103
Figura 36 : Videoaula Descomplica	104
Figura 37: Postagem no <i>Facebook</i> do Descomplica referente a conteúdos de biologia	105
Figura 38: Recorte de <i>post</i> sobre formas nominais	106
Figura 39: Comentário 1	118
Figura 40: Comentário 2	119
Figura 41: Comentário 3	119
Figura 42: Comentário 4	119
Figura 43: Videoaula de redação Descomplica	121
Figura 44: Videoaula de redação com <i>slide</i> que possui meme	122
Figura 45: Meme como exemplo do conteúdo sobre gêneros textuais	126
Figura 46: Meme guaxinim	129
Figura 47: Meme em <i>post</i> sobre formas nominais	132
Figura 48: Meme “ET revoltado”	133
Figura 49: <i>L’amour Désarmé</i>	134
Figura 50: Recorte de <i>post</i> sobre estruturas da redação	137
Figura 51: René Descartes e Sylvester Stallone	139
Figura 52: Meme que não é exemplo do conteúdo do <i>post</i>	142
Figura 53: Recorte com texto que segue o meme	146
Figura 54: Meme em <i>post</i> sobre tipos de texto jornalísticos	148
Figura 55: Selo 1	150
Figura 56: Selo 2	150
Figura 57: Selo 3	151
Figura 58: Selo 4	151
Figura 59: Meme em <i>post</i> sobre “erros” que não podem ser cometidos na redação	153
Figura 60: Recorte de <i>post</i> sobre filósofos	156

LISTA DE SIGLAS

CESCEA	Centro de Seleção de Candidatos às Escolas de Administração
CESCEM	
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento
coLAB	Laboratório de Comunicação, Culturas Políticas e Economia da Colaboração
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEI	Faculdade de Engenharia Industrial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
MA	Instituto Mauá de Tecnologia
MAPOFEI	Sigla que une as instituições: Instituto Mauá de Tecnologia (MA), Escola Politécnica (Poli) da USP e Faculdade de Engenharia Industrial (FEI).
ONG	Organização Não Governamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
POLI	Escola Politécnica
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E AS RELAÇÕES DE ENSINO.....	18
1.1 A escola no Brasil	18
1.2 Os cursinhos pré-vestibulares	29
1.3 <i>Desconversa</i> : apresentando o <i>corpus</i>	34
2 EXPLORANDO O UNIVERSO DO CÍRCULO DE BAKHTIN	51
2.1 Metodologia	51
2.2 O enunciado concreto e a arquitetônica	54
2.2.1 Expandindo o enunciado: o enunciado verbo-visual	59
2.3 Os gêneros do discurso	65
2.3.1 O que entendemos por memes?.....	70
2.4 O humor nos estudos bakhtinianos	92
2.4.1 O processo de degeneração do riso popular e o humor na sala de aula: aproximações e distanciamentos entre o riso rabelaisiano e o <i>corpus</i> de trabalho	99
3 HUMOR E PRODUÇÃO DE SENTIDO	108
3.1 A teoria da incongruência	112
4 O HUMOR NO DESCONVERSA	116
4.1 Memes enquanto recursos interacionais, com relação com o conteúdo temático do <i>post</i> , servindo como exemplo	125
4.2 Memes enquanto recursos interacionais não servindo como exemplo do conteúdo ...	141
4.3 A presença da língua estrangeira no <i>corpus</i>	152

CONSIDERAÇÕES FINAIS 159

REFERÊNCIAS 165

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade leva-nos à reflexão constante do quanto as tecnologias interferem no ofício da vida, modificando as relações sociais e as formas de interação e produção discursivas. Sendo assim, é fato que essas mudanças são perceptíveis em diferentes campos de atividade humana, e implicam em mudanças nos espaços de interação social, como o escolar. As fronteiras do espaço escolar expandiram-se e expandem-se constantemente após o *boom* tecnológico e a popularização da *internet*. Essa extensão e expansão do campo didático-pedagógico para além das fronteiras do espaço escolar físico, popularizada no Brasil, a princípio, pelas unidades de ensino superior à distância e de cursos profissionalizantes, hoje já abrange as unidades de ensino básico com, principalmente, a oferta de supletivos para o Ensino Médio e até mesmo de Cursos Pré-vestibulares. Nesse contexto, que requer novos recursos interativos, encontram-se, em ambiente digital, diferentes tipos de enunciados produzidos com finalidades didáticas, que inovam em meio aos gêneros já conhecidos neste campo.

É nesse cenário de expansão do espaço escolar, pensando especificamente nos cursinhos pré-vestibulares, que nasce a presente pesquisa. Sendo esses espaços – os cursinhos – cada vez mais presentes na vida dos estudantes, interessa-nos as práticas que são utilizadas nestes ambientes de aprendizagem. O que se vê, atualmente, nos cursinhos pré-vestibulares, é uma alta incidência do trabalho com o humor, materializado em diferentes gêneros. Nesta pesquisa, propomos uma reflexão sobre a presença do humor, a partir de memes, em enunciados com fins didático-pedagógicos de um cursinho pré-vestibular *online*, pensando, ainda, o meme como um gênero do discurso, a partir da perspectiva teórico-metodológica do Círculo de Bakhtin.

Em princípio, é importante dizer que uma problemática que se coloca aos que dedicam ao estudo do discurso é o estatuto do gênero e sua natureza quando sofre o que chamamos aqui de “didatização”: quando retirado de seu ambiente “natural” e integrado às relações de ensino, o gênero passa a ser “exemplo”, “ilustração”, “recurso didático” e perde características que lhes eram essenciais antes dessa “transposição” para outro contexto/campo de atividade? Refletimos aqui sobre esse processo em relação ao *meme*, tentando responder a essa questão.

Em adendo, procuramos analisar, além de como o meme é utilizado enquanto recurso didático-pedagógico, os efeitos da presença – de diferentes maneiras – de enunciados verbais – como os memes (que produzem humor) – em textos que circulam no campo

didático-pedagógico, procurando responder à pergunta de se eles alteram e como as relações de ensino. Buscamos, a partir das análises, pensar na função do meme neste espaço, tido comumente como coercitivo, e quais os valores que ele assume quando presente em uma relação de ensino/aprendizagem. Ressaltamos que temáticas que relacionam gêneros do discurso e o espaço escolar já são de interesse da autora desde trabalhos anteriores como a monografia de conclusão de curso (LARA, 2015), além de artigos publicados em periódicos da área (LARA, 2016, 2017a, 2017b [no prelo] e MENDONÇA & LARA, 2017 [no prelo]).

Os estudos do Círculo de Bakhtin buscam a compreensão do homem sempre em relação ao seu contexto sócio-histórico. Portanto, um estudo da linguagem a partir da proposta teórico-metodológica de Bakhtin transcende os limites da descrição linguística para entender a linguagem em seu papel social de constituinte humano. Neste trabalho, norteamo-nos, sobretudo, pelos conceitos bakhtinianos de: enunciado concreto, gêneros do discurso e carnavalização, abordando também outros, como arquitetura e ideologia em seu desenvolvimento. Ainda, no decorrer do trabalho, são recuperados trabalhos das áreas da educação, da sociologia e teorias sobre humor que auxiliam na compreensão de nosso objeto de análise, afinal, o princípio dialógico da linguagem, cerne dos estudos do Círculo, permite que coloquemos em relação discursos de diferentes áreas a fim de ecoarem mais vozes sobre um fenômeno social.

O *corpus* central selecionado para a presente pesquisa consiste em *posts* disponibilizados em um *blog* educacional de um cursinho pré-vestibular (www.descomplica.com.br/blog), chamado Desconversa. Neste *blog* são disponibilizados conteúdos de diferentes matérias que compreendem o currículo regular escolar, bem como exercícios e monitorias para os exames vestibulares.

Para este trabalho, escolhemos analisar os *posts* do *blog* vinculados às disciplinas de gramática e redação. Do total de *posts* coletados, correspondentes aos anos de 2011 e 2016, selecionamos 12¹ deles. O critério de seleção desses enunciados foi, além das disciplinas as quais pertencem, a presença de memes. A escolha do meme em detrimento de outros gêneros (como as charges e as tirinhas), também presentes nos *posts*, deu-se pela demanda de sua produção em ambiente *online*, pela presença incomum deste gênero em práticas de ensino/aprendizagem e pelos poucos trabalhos produzidos em nossa área que tomam este gênero como objeto.

¹ Dos 250 *posts*, 44 deles possuem memes. Destes, selecionamos os prototípicos, resultando em 12 *posts*.

Por entendermos a linguagem a partir de um olhar heterogêneo, a análise dos enunciados encontrados na página do cursinho é feita na cadeia de enunciados. Assim, a proposta de cotejamento (GERALDI, 2012) é central no presente trabalho, pois trazemos, no decorrer das seções, outros enunciados que concordam, discordam e polemizam em relação ao nosso *corpus* central, a fim de fazermos eclodirmos mais vozes, mais sentidos e demonstrarmos o caráter multifacetário de todo enunciado, que é único. Para cotejamento com os memes selecionados no *blog*, trazemos outros enunciados verbo-visuais, como memes que circulam em outros ambientes *online*, tiras cômicas, charges, cartuns e caricaturas.

A pesquisa aponta para instabilidades no discurso didático praticado em ambientes educacionais na atualidade, nos quais está normalizado um estilo para a aula que passa por um movimento que denominamos, neste trabalho, “espetacularização”. Hipotetizamos que este movimento corresponde ao que comumente se chama, especialmente nas redes particulares de ensino, de “aula-*show*”. Percebe-se, a princípio, por meio do *corpus*, um diálogo entre o que é visto nas últimas décadas nas salas de aula presenciais dos cursinhos do país – professores que fazem uso de recursos humorísticos em seus discursos (imprimindo um novo estilo ao discurso didático) – e entre os *posts* disponibilizados no *blog* do cursinho, e, a partir desse diálogo, temos a hipótese de que o discurso do professor da “aula-*show*” se materializa por meio dos gêneros, como o meme, que produzem humor.

A presente dissertação encontra-se organizada em quatro seções. Na primeira delas fazemos um levantamento de discursos acerca de ensino aprendizagem a fim de pensarmos em sua configuração na história e na atualidade. Trazemos discursos de diferentes áreas, como da educação, da linguística e da sociologia para podermos pensar na função social da escola e na abrangência que os cursinhos pré-vestibulares, enquanto espaços não oficiais de ensino, têm assumido socialmente. Para tanto, em 1.2, fazemos um breve histórico sobre os cursinhos e o vestibular no país, para podermos refletir sobre suas raízes na educação. Na sequência, apresentamos nosso *corpus* na íntegra, ilustrando as funcionalidades do *blog* Desconversa, com o objetivo de ambientar o leitor em nosso objeto de estudo.

A segunda seção deste trabalho compreende um estudo sobre o Círculo de Bakhtin. Nela, apresentamos estudos sobre os principais conceitos que norteiam nosso trabalho, a partir de obras do círculo e de comentadores da área. São explorados, nessa seção, a metodologia do trabalho, que se centraliza a partir das noções de diálogo e cotejo, o conceito de enunciado concreto e a possibilidade de entendimento de enunciados verbo-visuais a partir da perspectiva do círculo, e o conceito de gêneros do discurso, ao qual aliamos uma discussão

sobre a possibilidade de entendimento do meme como gênero do discurso e sobre as formas de produção de humor do meme, que são aprofundadas na seção 4.

Além disso, nesta mesma seção, dedicamos dois espaços para o conceito de carnaval: em uma delas apresentamos uma leitura da obra *Cultura Popular na Idade Média: o contexto de François Rabelais* (2013), devido ao fato de estarmos pensando sobre humor e sobre a importância do riso nos estudos bakhtinianos, e, na outra, abordamos, ainda segundo a obra, o processo de degeneração do riso popular em relação ao humor na sala de aula, propondo aproximações e distanciamentos entre o riso rabelaisiano e o *corpus* de trabalho.

A terceira seção é reservada a breves considerações sobre teorias do humor e estudos sobre a Teoria da Incongruência (ATTARDO, 1994 *apud* RAMOS, 2007; RASKIN, 1985; RASKIN & ATTARDO, 1991 *apud* RAMOS, 2007), a partir da qual podemos pensar nos elementos – linguísticos, visuais, etc – que geram humor nos enunciados em estudo. Estas teorias, que não compreendem os estudos do Círculo, são sempre pensadas em relação aos estudos bakhtinianos e à concepção de linguagem do Círculo, de modo a aliar os estudos do humor aos do Círculo para o momento de análise.

A quarta seção é reservada para pensarmos na presença do humor, por meio dos memes, nos enunciados do cursinho em estudo. Nesta seção colocamos em relação ao *corpus* de maneira mais evidente todo o percurso teórico que costuramos no decorrer das seções, tanto bakhtiniano, quanto de outros autores. Esta seção é dividida metodologicamente em três eixos centrais de análise, delineados a fim de fazer com o que ocorre em nosso *corpus* torne-se mais claro aos olhos do leitor, são eles: 1) Memes enquanto recursos interacionais, com relação com o conteúdo temático do *post*, servindo como exemplo (seção 4.1); 2) Memes enquanto recursos interacionais, não servindo como exemplo do conteúdo (seção 4.2) e 3) A presença da língua estrangeira no *corpus* (seção 4.3). Aqui os conceitos bakhtinianos e textos de comentadores são trazidos e nos auxiliam na compreensão de como a teoria explica a vida.

Por fim, após o percurso de olhar dialógico para o objeto escolhido, traçamos algumas considerações finais, que não visam um acabamento definitivo do objeto de sentido, mas sim provisório, pensando no papel do meme nas relações de ensino/aprendizagem. Neste espaço também fechamos provisoriamente nossas discussões sobre a instituição escolar e as relações que nela se dão, no sentido de pensar se há uma nova escola que se molda agregando os gêneros que veiculam humor como intrínsecos e relevantes para o estudo da linguagem enquanto instrumento fundamental da vivência do homem em sociedade.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E AS RELAÇÕES DE ENSINO

Tendo em vista nosso *corpus* de trabalho, que se insere no campo didático-pedagógico, propomos esta seção com o objetivo de refletir sobre este campo e sobre a escola brasileira enquanto instituição, a partir de diferentes perceptivas teóricas, como a educação, a linguística e a sociologia. Essas considerações são de suma importância, pois, na perspectiva bakhtiniana, olhamos o objeto em sua sócio-historicidade, e, por isso, a escola e os cursinhos pré-vestibulares tornam-se espaços fundamentais para nossas reflexões. As considerações aqui propostas não pretendem um esgotamento dos estudos sobre escola no Brasil, mas propõem uma reflexão, mediada pelo olhar de diferentes áreas, sobre o espaço escolar e as relações que nele se dão. O objetivo é recuperar discursos que circulam nesse campo e que ajudam a constitui-la.

A seção está subdividida em três outras subseções. Na primeira delas, denominada “A escola no Brasil”, recuperamos trabalhos de Soares (1986), Geraldi (1993), Bourdieu (2003) e Bourdieu & Passeron (1982), que fazem considerações sobre a escola, suas práticas, constituição e ideologias. Na segunda subseção “Os cursinhos pré-vestibulares”, recuperamos um breve histórico de emergência dos cursinhos pré-vestibulares no Brasil, sobretudo a partir dos trabalhos de Whitaker (2010) e Guimarães (1984). Já a terceira subseção é reservada à apresentação do *blog* com o qual trabalhamos.

1.1 A escola no Brasil

Trabalhar com enunciados que fazem parte do campo didático-pedagógico leva-nos a refletir sobre este campo, ainda que os cursinhos pré-vestibulares não sejam instituições oficiais de ensino, ou seja, ainda que eles não façam parte da escola regular e não sejam obrigatórios. Escolhemos entender a configuração e os valores que circulam nos cursinhos pré-vestibulares como os que circulam em espaço escolar, visto que entendemos que há um compartilhamento de valores e práticas entre esses meios de ensino/aprendizagem, considerando que seus discursos se constituem no mesmo campo de atividade.

Soares (1986), ao olhar para a realidade do ensino público brasileiro, apontava sua precariedade. Na obra, a autora destaca a existência de um discurso sobre uma melhora na educação popular na política brasileira: era necessária uma mudança quantitativa e uma

mudança qualitativa, cujo objetivo seria a democratização do ensino, fator essencial para se alcançar a igualdade social. Soares (1986) destaca que nem mesmo durante os regimes autoritários, antiliberais e antidemocráticos dos períodos de 1937-1945 e 1964-1985, esse discurso “comum” a favor da democratização do ensino foi interrompido. No fundo, este discurso, reproduzido nas camadas mais altas da sociedade, era trazido para responder à demanda popular por educação e pelo saber. A escola pública, destaca a autora, “não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola” (SOARES, 1986, p.9). Contudo, “não há escola para todos, e a escola que existe é antes *contra* o povo que *para* o povo” (SOARES, 1986, p.9), basta olharmos para as taxas de evasão e repetência escolar.

Quanto à realidade escolar, sem distinção de pública ou privada, Soares (1986) destaca três ideologias principais que circulam na escola e que regem as relações deste espaço, fazendo com que ele seja *contra* o povo: a *ideologia do dom*, a *ideologia da deficiência cultural* e a *ideologia das diferenças culturais*. No fundo, estas três ideologias são interligadas por um valor em comum, que destacamos na sequência.

A ideologia do dom é embasada no resultado do percurso do aluno na escola, que pode ser de sucesso ou fracasso. Nesta ideologia, buscam-se as causas dos sucessos ou insucessos dos alunos por meio das características dos indivíduos, ou seja, todos têm “igualdades de oportunidades” e o bom aproveitamento destas depende dos *dons* de cada um (inteligência, talento, aptidão, etc). Assim, as desigualdades e diferenças entre os alunos explicariam o rendimento escolar destes, o que exime a escola da responsabilidade do fracasso do aluno e confere a este a culpa, pois, na ausência de *dons*, ele não consegue aproveitar de maneira eficaz o que a escola oferece. Para a autora, a escola seria responsável pelo “atendimento às diferenças individuais”, ou seja, por tratar desigualmente os desiguais:

passa, assim, a ser ‘justo’ que a escola selecione os ‘mais capazes’ (por exemplo: através dos exames vestibulares), classifique e hierarquize os alunos (por exemplo: em turmas ‘fortes’ e turmas ‘fracas’), identifique ‘bem-dotados’ e ‘superdotados’, e a eles dê atenção especial, e oriente os alunos para diferentes modalidades de ensino (por exemplo, os ‘menos capazes’ para um 2º grau profissionalizante, os ‘mais capazes’ para um 2º grau que leve ao acesso a cursos superiores) (SOARES, 1986, p.11).

O que fica evidente no papel da escola por meio da ideologia do dom é “ajustar” os alunos à sociedade segundo suas aptidões e características individuais, deixando ao encargo do aluno a responsabilidade pelo fracasso de não adaptar-se ao melhor que lhe foi oferecido.

Soares (1986), ainda quanto a esta ideologia, destaca que, embora ela ainda seja muito comum nas escolas, a cientificidade de seus pressupostos foi abalada quando percebeu-se que as diferenças não se dão entre indivíduos, mas, sobretudo, entre grupos de indivíduos, ou seja, ricos e pobres, classes dominantes e classes dominadas. A pergunta que ficou diante desta evidência é a se os alunos menos aptos seriam aqueles socioeconomicamente desfavorecidos, visto que os índices de “fracasso” estavam mais ligados às classes mais baixas. A resposta a esta pergunta levou à segunda ideologia destacada por Soares (1986): a ideologia da deficiência cultural.

Pela ideologia do dom, circulava a ideia de que as diferenças sociais seriam originárias de diferenças de aptidão e inteligência, ou seja, a posição dos indivíduos na hierarquia social seria resultado de suas características pessoais. Na prática: os mais inteligentes seriam aqueles das classes sociais mais altas e os “menos inteligentes/aptos” pertenceriam às classes sociais mais baixas. Por conseguinte, os fracassos estavam ligados aos alunos de classes sociais mais baixas.

Esta ideia não se sustentou, afinal, as classes sociais, numa sociedade capitalista, dividem-se pelo trabalho e não por características particulares – a origem da desigualdade é econômica e não intrínseca ao indivíduo. Assim, para responder à questão colocada quando questionado o pressuposto da ideologia do dom, propôs-se que as desigualdades sociais – e não individuais – seriam responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos no espaço escolar. Segundo Soares (1986, p.13), para a ideologia da deficiência cultural: “as condições de vida de que gozam as classes dominantes e, em consequência, as formas de socialização da criança no contexto dessas condições permitem o desenvolvimento, desde a primeira infância, de características [...] que lhe dão possibilidade de sucesso na escola”. Em contrapartida, os alunos das classes dominadas tinham socialização que não favorecia o desenvolvimento de características que auxiliam o aluno no desenvolvimento escolar. Diante destas proposições, a autora problematiza que aqueles que são adeptos à ideologia da deficiência cultural não criticam a estrutura social responsável pela desigualdade social, pelo contrário, eles sustentam a ideia de superioridade e inferioridade cultural ligadas às classes sociais altas e baixas, respectivamente, que seriam as responsáveis pelo fracasso escolar. Como se vê, assim como na ideologia do dom, na ideologia da deficiência cultural também o responsável pelo insucesso é o aluno.

A terceira ideologia destacada por Soares (1986) é a das diferenças culturais. É importante salientar, ainda mais em sociedades heterogêneas como as atuais, que há culturas, no plural, e que, entre elas, não deveriam existir valorações. Contudo, em uma sociedade

capitalista, os padrões culturais das classes dominantes são tomados como superiores aos das classes dominadas, como os “ideais”, e são eles que estão presentes na escola, como destaca Bourdieu (2003).

Neste contexto, destaca a autora que a escola está a serviço da sociedade capitalista e que assume os valores desta. Assim, o aluno, em ambiente escolar, sobretudo no público, encontra padrões culturais diferentes dos seus e que são apresentados como os “certos”, “seu comportamento é avaliado em relação a um modelo, que é o comportamento das classes dominadas” (SOARES, 1986, p.15). Vê-se que este aluno sofre um processo de *marginalização cultural* (SOARES, 1986) e fracassa não por incapacidade, mas porque é diferente do “padrão”. Este é o único caso em que a “culpa” pelo fracasso do aluno está na escola, que discrimina a diversidade cultural e que transforma diferenças em deficiências.

O que fica das três ideologias destacadas por Soares (1986), que retomam o trabalho de Bourdieu (2003), é que a escola se exime da culpa pelo insucesso dos alunos, deixando para estes o fardo da incapacidade de saber aproveitar aquilo que lhe foi oferecido. Contudo, para o autor ao refletir sobre as desigualdades culturais na escola, Bourdieu (2003) afirma que a escola é a encarregada de conservar e transmitir uma cultura legítima, e de perpetuar as desigualdades, também as legitimando. Para o autor:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fato de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2003, p.41).

Em *Portos de Passagem* (1993), Geraldi também traça um panorama sobre o ensino público e sobre a formação de professores. Na obra, o autor reconta sua trajetória como professor de Língua Portuguesa e traz contribuições resultantes de seu convívio com professores da rede pública.

Para o autor, o sistema escolar não propicia condições adequadas para formação e trabalho do professor, e trata-os sempre como desatualizados, pois, na tentativa de suprir demandas, submete esses profissionais a diferentes tipos de “reciclagem”. Para Geraldi, a preocupação insistente da escola em formar os professores que ela mesma habilitara relaciona-se com a questão da reprodução social que a escola cumpre enquanto instituição. A noção de reprodução social a que se refere o autor vem dos estudos de Bourdieu & Passeron (1982), coincidindo com posição de Soares (1986):

Segundo Bourdieu e Passeron, que pensam a relação entre escola e sociedade, a função da escola é perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e os privilégios que confere a uns e em prejuízo de outros, e não, como se apregoa, promover a igualdade social e a superação das discriminações e da marginalização. Para esses sociólogos, a escola exerce um poder de *violência simbólica*, isto é, de imposição, às classes dominadas, da cultura – aí incluída a linguagem, das classes dominantes, apresentadas como a cultura e a linguagem *legítimas*: a escola converte a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber escolar *legítimo* e impõe esse saber aos grupos dominados. Reforça-se, assim, a dominação que determinados grupos exercem sobre outros, e perpetua-se a marginalização” (BOURDIEU & PASSERON, 1982 *apud* SOARES, 1986, p.54).

Ainda, para Geraldi, a escola inculca socialmente a ideologia da incompetência, que atinge, sobretudo, alunos, mas também os professores, que podem entender-se incompetentes por terem que frequentar cursos de formação, reciclagem e atualizações constantes. Neste sentido, vemos que a ideologia da incompetência é mais uma que circula no campo didático-pedagógico e pode atingir diferentes sujeitos que se relacionam neste campo. Junto a ela, circulam valores sobre o que deve consistir o ensino.

Pensando no cenário pós-democratização, especialmente nos anos de 1970 e 1980, nos quais houve um crescimento da população escolar, Geraldi (1993) destaca o papel da escola a partir de então:

A escola supostamente teria como objetivo a sistematização do conhecimento resultante da reflexão assistemática, circunstancial, fortemente marcada pela intuição e pelas sucessivas construção e destruição de hipóteses. Mas a instituição escolar, incapaz de tolerar tais idas e vindas, porque adepta de uma forma de conceber o conhecimento como algo exato e cumulativo, precisamente científico, não pode abrir mão de, didaticamente, tentar ordenar e disciplinar esta aprendizagem. Diga-se de passagem, menos por crença do que pela necessidade de controlá-la em si e nos seus resultados: as regras do jogo escolar valorizam a “disciplina” e a cavilidade burocrática em detrimento da iniciativa pessoal (GERALDI, 1993, p. 117).

A crítica do autor é também, como visto, sobre como acontece o processo de ensino/aprendizagem – sempre na direção do definido, do fixável, do estável, do generalizado, das regras, do socialmente valorizado. É o valor do *definir* que vale nos atos de ensino/aprendizagem, pois garante a segurança, privilegia o raciocínio sobre a abstração e não valoriza as construções sócio-históricas dos conhecimentos. Ademais, é poder da escola definir o que é conteúdo ou não, e, de maneira geral, como ressaltam Bourdieu e Passeron (1982), estes conteúdos selecionados correspondem ao universo e aos interesses da classe dominante. Neste movimento de “definição”, também o discurso da ciência fecha-se. Nessa sucessão de fechamentos o discurso da escola, do professor e do aluno tornam-se repetição

(melhor dizendo, atualização) das verdades científicas e tem-se uma visão de suficiência destas verdades para o saber/agir dos sujeitos nos campos de atividade.

O valor sobre o conhecimento e a maneira socialmente valorizada de compartilhamento destes valores é, para Geraldi, resultado de um histórico que modifica o papel do professor ao longo da história – quase sempre em direção a uma condição mais precária de trabalho e valorização e sempre na relação com o conhecimento, nas formas de produzir ou adquirir e transmitir ou mediar esse conhecimento. Trazemos, neste momento, este histórico traçado pelo autor e propomos algumas reflexões na sequência.

Diferentemente das escolas nos formatos atuais – espaços de ensino e aprendizagem – houve um tempo, segundo Geraldi (2015), em que o que existia eram “escolas de sábios”, como, por exemplo, a escola de Platão, ou a escola de Sócrates, em que as relações se davam entre um sujeito que se dispunha a pensar sobre os fatos da vida com outros sujeitos, que não são entendidos como alunos no sentido de “tábula rasa”, mas no sentido de discípulos, seguidores. Assim também eram as relações nos conventos da Idade Média: aqueles que ensinavam eram aqueles que produziam o conhecimento, ou seja, ensinava-se sociologia por ser sociólogo, não havia uma distinção entre o *ser* sociólogo e o *ser* professor de sociologia. De maneira geral, nessa época, havia os produtores de conhecimento que eram buscados por seguidores – voluntariamente ou não –, que tinham interesse pelo conhecimento.

Para o autor, a primeira divisão social na relação dos sujeitos com a educação dá-se no Mercantilismo, momento no qual havia mais pessoas que necessitavam de ensino e poucos detentores de conhecimento. Assim, para suprir essa demanda, surge uma identidade para o professor, que passou a ser um sujeito que, apropriando-se dos conhecimentos dos ditos *sábios* que o produziam, o transmitiam. Não era exigido desse profissional qualquer requisito no sentido de formação, apenas era necessário que tivesse condições de transmitir a uma parcela da população conhecimentos já “preparados”, de reproduzir um saber produzido por outros, o que obrigava o sujeito a buscar atualizações constantes do que era produzido, sendo subjugado, segundo Geraldi, à categoria de desatualizado. Nesse momento sócio-histórico, além de uma identidade ao professor, tem-se também uma mudança importante no que se entendia daqueles que buscavam o conhecimento, ou seja, os alunos, que, com o Mercantilismo, passam a ser entendidos como receptáculos vazios de conhecimento.

Essa condição do professor de reproduzidor de um saber já produzido deu-se na história aproximadamente do século XVII ao início do século XX, como postula Geraldi (2015). Nesse momento, ainda, o professor detinha um papel social de respeito, pois era o detentor do saber, e, por consequência, do poder.

Como visto, o surgimento da “profissão professor” deu-se num momento de ruptura entre produção e transmissão do conhecimento, e a continuidade dessa história na linha do tempo caminha no sentido de aprofundamento dessa divisão.

A partir da Segunda Revolução Industrial, no início do século XX, com o desenvolvimento das primeiras tecnologias, outra divisão de trabalho ocorre, atualizando a identidade do professor que, agora, passa a ser aquele que deve deter o controle de sala de aula. A essa nova identidade, Geraldi (2015) atribui a metáfora do capataz de fábrica, já postulada em *Portos de Passagem*, de 1993, pois era incumbido ao professor o papel de mediar a relação do aluno com os recém-criados livros didáticos. Desse profissional, esperava-se, portanto, que controlasse tempo, verificasse a “fixação” do conteúdo e comparasse as respostas dadas pelos alunos às já vindas no livro didático (unicamente esperadas e corretas, servindo de modelo). Tudo o que deveria ser “ensinado” aos alunos já era previamente preparado ao professor: o conteúdo, as respostas, a ordem desses conteúdos, e até mesmo os gestos a se fazer. Dessa forma, o que antes era tarefa do professor – selecionar e ordenar os conteúdos para transmiti-los – agora é papel dos autores dos livros didáticos, restando ao professor apenas a tarefa de controlar essa relação entre aluno e material, distanciando-o ainda mais dos produtores do conhecimento e transformando conhecimento em conteúdo, ou seja, assumindo como verdade inalterável tudo aquilo produzido pela ciência, que, quase sempre, são hipóteses e estão sujeitas a mudanças. Com esse novo papel do professor, destaca Geraldi (2015), o aluno passou a ser responsabilizado pelos seus erros, pois, se não fixou o conteúdo, é porque não estudou, não quis aprender, entre outras justificativas. Esse momento histórico retoma os valores sobre os alunos, destacados por Soares (1986), sempre responsáveis pelos seus insucessos.

Finalizando a linha do tempo proposta pelo autor, é no final do século XX que esse então modelo do professor entra em crise, porque a sociedade está em crise, está tomada, por exemplo, pelo desemprego, pelas incertezas nos paradigmas científicos e pelos problemas ecológicos. Nesse contexto, o discurso hegemônico era de que os desempregados deveriam submeter-se a novos processos de formação para atenderem ao mercado modificado pelas novas tecnologias.

Atendo-nos ao problema específico do desemprego desse cenário, a escola é atingida, pois ela foi incumbida de resolver um desafio que não lhe cabia: dar uma resposta que não se restringia a sujeitos alunos, professores e ao conteúdo, mas à própria obsolescência de suas práticas e saberes. Nesse cenário, surgiram inúmeras reformas curriculares e cursos rápidos, pois havia pressa de formação. A escola era cobrada por dar uma resposta aos milhares de

desempregados, carentes de formação profissional e/ou descartados pelos avanços tecnológicos, como se fosse um espaço de salvação para todos estes e sendo culpabilizada pelos insucessos profissionais dos sujeitos. A resposta dada, devido às políticas educacionais neoliberais, para além das reformas curriculares que estabeleceram novos parâmetros de conteúdo e avaliações nacionais e internacionais, foram apenas sistemas de avaliação de ensino, cujo resultado foi a hierarquização das instituições escolares, permitindo que o “mercado consumidor” tivesse uma noção de valor perante as escolas. É o mesmo que acontece atualmente com os *rankings*, disponibilizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão do Ministério da Educação (MEC), com base no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que classificam as escolas públicas e privadas de todo o país de acordo com os resultados obtidos no exame.

Por meio do histórico traçado por Geraldi (1993), ficam evidentes as relações de poder que se dão no campo didático-pedagógico. Estas relações, com interesses particulares, são, de maneira geral, sempre de dominação, de maneira contrária ao que se pensa em um espaço de ensino/aprendizagem que caminha na direção da construção conjunta de conhecimento, como pensa Freire (2017).

Nestas relações de domínio, não só o professor é dominado por um sistema, mas também o aluno é dominado pelo professor (e também pelo sistema), pois, ali, ele é a voz de comando que estabelece as “regras do jogo” e que aplica aquilo que lhe é demandado, que já vem delineado e que somente necessita ser transmitido: “desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2017, p.80).

A escola brasileira ainda é uma instituição de poder, no sentido de Bourdieu & Passeron (1982), e as relações que se dão neste espaço são demarcadas por hierarquias pré-existentes. Neste cenário, os alunos são os que se encontram abaixo na linha hierárquica: têm espaço determinado para falar, são avaliados, são punidos pelos erros e são “depósitos” de conhecimentos pré-determinados. De outro lado, os professores são a voz de comando, que, muitas vezes, é autoritária e concebe o aluno como incapaz, assim como destacado por Soares (1986) e Geraldi (1993). Paulo Freire (2017, p. 82-83), pensando na “educação bancária”, na qual os alunos são depósitos de saberes pré-determinados, define os espaços de professores e alunos neste tipo de educação:

- a) Educador é o que educa; os educandos, os que são educados.
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem.
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados.

- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente.
- e) O educador é o que disciplina, os educandos, os disciplinados.
- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição.
- g) O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador.
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolham se acomodam a ele;
- i) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele.
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Para Bourdieu & Passeron (1982), é “designando e consagrando todo agente encarregado da inculcação como digno de transmitir o que ele transmite, por conseguinte autorizado a impor a recepção e a controlar a inculcação através das sanções socialmente garantidas, a instituição confere ao discurso professoral uma *autoridade estatutária* [...]” (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p.122). Para os autores, ainda, é por meio do discurso que o professor é forçado a ilustrar a qualidade de sua função e da cultura que ele comunica – o discurso é para os professores, como metaforicamente afirmam Bourdieu e Passeron (1982), como o avental para o cozinheiro. Neste contexto, pensamos que o discurso do professor, julgado como autoritário e monológico, reflete e refrata a estrutura na qual este profissional está inserido. Sobre isso, Orlandi (1987) afirma: “[...] o DP [discurso pedagógico], sendo um discurso institucional, reflete relações institucionais das quais faz parte; se essas relações são autoritárias, ele será autoritário. O mal de raiz é, pois, refletir a ordem social na qual existe” (ORLANDI, 1987, p. 37). Ainda, para Bourdieu & Passeron (1982, p.126): “[...] professores e estudantes não fazem senão obedecer às leis do universo escolar como sistema de sanções [...]”.

Pensando em concordância com Bourdieu & Passeron (1982), entendemos que a escola torna-se um espaço de coerção desde o momento em que é lhe conferido o poder de selecionar os conhecimentos necessários aos sujeitos. Segundo os autores, a escola pratica ações de “imposição e inculcação de uma cultura legítima” (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p.121), que tendem a perpetuar as relações entre as classes sociais, pois privilegiam aquilo que é valorizado pelas classes dominantes. Ainda, para os autores “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição por um poder

arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p.20). Paulo Freire (2017) também compartilha das ideias de escola postuladas por Bourdieu & Passeron, contudo é mais otimista no sentido de acreditar numa escola libertadora. Para o autor, a educação “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2017, p.94), e isto passa pelo momento de seleção dos conteúdos a serem abordados nos espaços de ensino/aprendizagem. Segundo Freire,

[...] não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de ‘invasão cultural’, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas ‘invasão cultural’ sempre (FREIRE, 2017, p.119).

A tese de Maria Oly Pey, de 1987, orientada por Paulo Freire, apresenta um estudo sobre o discurso pedagógico em uma sala de aula de ensino médio da rede pública no estado de SP. Na tese, Pey defende o discurso dialógico (no sentido que Paulo Freire usa em suas obras, de um discurso participativo, em que os alunos também possuem voz e falam, respondem, são importantes), mas percebe que o discurso da sala de aula é majoritariamente autoritário, o que gera silenciamento nos alunos, pois é um discurso que pouco significa a eles, transformando-os em um receptáculo de informações – o “depósito” da “educação bancária”, de que fala Freire (2017). Se pensarmos de acordo com Bourdieu e Passeron (1982), esta violência simbólica da escola fica clara, pois a autoridade pedagógica – a escola – produz a legitimidade daquilo que escolhe transmitir só pelo fato de transmiti-lo, por oposição a tudo que não é abordado neste espaço.

Essa valorização de culturas específicas – ligadas às classes dominantes – evidencia-se nos resultados da pesquisa de Pey, que foram obtidos a partir da observação de aulas e de entrevistas com os alunos, e que apontam, principalmente, para um ensino descontextualizado, distante da vida (principalmente da realidade da escola pública, pois os exemplos trazidos por professores e materiais geralmente pertencem à classe dominante), que pouco ou nada significam para os alunos. É um discurso que é decorado para realizar uma prova e que não extrapola os limites da sala de aula, pois os alunos não conseguem aplicar aquilo que “aprendem” na escola em suas atividades diárias. Na realidade observada por Pey, e que se estende ao ensino como um todo, o aluno é sempre passivo e o professor o depositário de saber válido. São desvalorizados outros saberes, outros tipos de inteligência, outras vozes, as experiências dos alunos e a realidade em que vivem. Estima-se uma formação homogênea, ligada às classes mais altas, a partir de uma aparência de neutralidade

(BOURDIEU & PASSERON, 1982). Os resultados do trabalho de Pey corroboram as ideias de Paulo Freire, quando este afirma: “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar e dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação [bancária]” (FREIRE, 2017, p.79).

Para uma educação libertadora, segundo Paulo Freire (2017), é preciso que o conteúdo programático reflita a realidade da sala de aula, é preciso que ele seja construído no diálogo, a partir dos viveres e experiências dos educandos. Para o autor, o momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade. “A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar” (FREIRE, 2017, p. 141). Enquanto professores,

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘bancária’ ou de pregar no deserto (FREIRE, 2017, p.120).

Um movimento que se percebe atualmente nas salas de aula – e também em nosso *corpus* – é propiciado pela presença do discurso motivacional nas práticas de ensino/aprendizagem. Percebe-se essa presença por meio de frases de efeito e que estimulam a autoconfiança do aluno – além da rivalidade perante os concorrentes. Nesse caso, há uma oscilação: o aluno é tido como incapaz, mas é “incentivado” a ser capaz. A problemática insere-se no fato de que esse incentivo, muitas vezes, responde às leis de mercado e à concorrência instaurada entre as instituições de ensino: as escolas, sejam elas públicas ou particulares, precisam de resultados. Esse é um resultado da mercantilização do ensino. Professores recebem, na rede pública, incentivos financeiros caso os alunos atinjam bons índices em exames avaliativos do ensino público. Na rede particular, ganha-se mais alunos (e, por conseguinte, mais dinheiro) caso os índices de aprovação sejam altos. Em adendo, a mercantilização do ensino não atinge somente estas relações, mas também todo o sistema educacional, desde a estrutura (física) das escolas, a postura e os critérios de contratação do corpo docente, os materiais didáticos produzidos para as redes de ensino, etc.

Neste trabalho, entendemos que as características expostas por Soares (1986), Freire (2017), Bourdieu & Passeron (1986) e Geraldí (1993) sobre a instituição escolar se mantêm. A escola continua sendo uma instituição do saber e, portanto, a ela atribui-se o poder. As

relações que se dão neste espaço continuam sendo de opressão, e os conteúdos selecionados tendem a ser os de interesse das classes dominantes. Entretanto, neste cenário, não podemos deixar de olhar alguns movimentos importantes: a presença do humor pode ser um deles. Destacamos também outros movimentos perceptíveis na escola, que visam alterá-la, como, por exemplo, os que modificam os livros didáticos, a partir das orientações dos PCN (2000) e de seus temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural), além dos critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e acreditamos que mais estudos sobre esses movimentos são necessários para que tenhamos um panorama sobre a escola na atualidade, sobre aquilo que já avançamos e sobre o que ainda precisamos avançar.

A escola brasileira tem apresentado elementos que aparentemente respondem à demanda de uma aproximação da escola do universo do aluno, o que responderia a Freire (2017) e a Geraldi (1993). Essa resposta pode ser vista, por exemplo, nos conteúdos dos livros didáticos bem avaliados pelo PNLD, que incorporam os temas transversais propostos pelos PCN (2000). Uma questão a se pontuar nesta relação é a finalidade desta aproximação: seriam fins pedagógicos ou mercadológicos, quando se trata de escola particular? Como se dão estas aproximações? Este é um caminho para a escola libertadora? Estas são questões que nos propomos a responder na continuidade do texto.

1.2 Os cursinhos pré-vestibulares

Pensamos que, para uma melhor ambientação sobre as temáticas abordadas em nosso trabalho, fazem-se necessárias algumas considerações sobre a emergência dos cursinhos pré-vestibulares no Brasil. Partimos, para nossas análises, de estudos que abordam, de maneira geral, o estado de São Paulo, entretanto, os autores em estudo ressaltam que o mesmo ocorreu nas outras regiões do país, em algumas, simultaneamente, em outras, mais tardiamente.

Iniciamos nossas reflexões a partir de Whitaker (2010). Para a autora, pelo viés teórico, um cursinho pré-vestibular pode ser considerado uma “anomalia”, tendo em vista que, hoje, a frequência dos alunos nos cursos pré-vestibulares, sobretudo àqueles pertencentes às classes sociais mais altas, é, segundo a autora, quase institucionalizada. Assim, trata-se de um paradoxo: ao mesmo tempo em os cursinhos são uma prática “marginal” ao sistema oficial, eles são praticamente institucionalizados na vida dos jovens (WHITAKER, 2010).

A função dos cursinhos pré-vestibulares é, de maneira geral, “neutralizar as barreiras que o sistema capitalista proclama ter destruído, com a estratificação formada por classes

‘abertas’, mas que, ao mesmo tempo reconstruiu e a partir da formação de instâncias acessíveis apenas aos que já ocupam as melhores posições na pirâmide social” (WHITAKER, 2010, p.290) – uma dessas instâncias, à qual os cursinhos estão intimamente ligados, é o exame de vestibular, que garante ingresso a algumas universidades públicas e particulares do país. A reflexão de Whitaker (2010) dialoga com Bourdieu (2003), quando este sistematiza um quadro sociológico sobre as desigualdades entre os alunos na escola “diante da cultura”, pensando, sobretudo, em capital cultural. Ainda, na continuidade das reflexões sobre a escola conservadora da França, Bourdieu e Passeron (1982) são categóricos em destruir as possibilidades de democratização social por meio da educação escolar.

Para Whitaker (2010) e Whitaker e Fiamengue (1999; 2001), os cursinhos pré-vestibulares atestam a falência do sistema escolar em preparar os jovens para o vestibular. Contudo, esta falência não está ligada somente à escola pública, visto que também os alunos da rede particular de ensino frequentam os cursinhos pré-vestibulares. Além disso, segundo Whitaker (2010, p.290), o cursinho pré-vestibular:

usa e cria práticas e metodologias de ensino, as mais antipedagógicas possíveis, ligadas à memorização pura e simples, como a aula-show² e a repetição de fórmulas químicas em ritmos populares, sem tempo para debates, reflexões, críticas e mobilização dos esquemas de assimilação [...] construídos ao longo do desenvolvimento das estruturas de pensamento do aluno. Enfim, são ações pedagógicas dotadas apenas de "violência simbólica" [...] sem grandes preocupações com as descobertas no campo da aprendizagem, ligadas aos estudos científicos sobre Educação e suas epistemologias.

A autora ressalta, na sequência do trecho exposto, que, na contramão, há uma valorização dos cursinhos pré-vestibulares públicos, ou das políticas públicas e ações afirmativas ligadas à facilitação do acesso das camadas mais desfavorecidas ao ensino superior, tendo em vista o interesse pela universalização do acesso ao ensino superior. Sobre este tema, destacam-se os trabalhos de Bonfim (2003), Camargo (2009), Whitaker e Onofre (2006), Porto Junior (2002), Whitaker, Paiva e Onofre (2008). Percebe-se então, dois movimentos: um no sentido de crítica ao mercado dos grandes cursinhos particulares – ideia que retomamos nesta seção – e outro de valorização dos cursinhos pré-vestibulares públicos, que permitem com que alunos socialmente desfavorecidos tenham a oportunidade de ingressar no ensino superior.

² Retomando a ideia de “aula-show”, destacada por Whitaker (2010) como a praticada pelos cursinhos, ressaltamos que outras reflexões ligadas a essa noção, suas técnicas e práticas são trazidas no decorrer do presente trabalho, devido ao fato de entendermos o meme em enunciados com fins didáticos como um desdobramento deste fenômeno.

O ensaio de Whitaker (2010) direciona-se no sentido de, a partir da Sociologia da Educação, compreender as estratégias de que se valem as diferentes classes sociais para superar as barreiras sociais impostas por uma sociedade de classes – capitalista. Focando o olhar nas estratégias utilizadas para o ingresso no ensino superior, a autora retoma trabalhos anteriores (WHITAKER, 1989; WHITAKER & FIAMENGUI, 1999; 2001) nos quais aborda o conceito propriamente elaborado de “efeito cursinho”. Este “efeito cursinho” consiste no fato de que a maior porcentagem de ingressantes no ensino superior no Brasil é composta por egressos de cursinhos pré-vestibulares que cursaram um ou dois anos de cursinho. Segundo Whitaker (2010), de maneira especial quando se analisam os dados de cursos de maior prestígio, os candidatos que obtêm maior sucesso são os frequentaram dois anos de cursinho, sendo eles de rede pública ou particular. Nesse sentido, para a autora: “com métodos de ensino que as ciências da educação condenariam, os cursinhos são fatores, se não de sucesso, no mínimo de eficiência, para aprovação no vestibular, o que se constitui no paradoxo que se tenta equacionar” (WHITAKER, 2010, p.291).

O surgimento dos cursos pré-vestibulares está intimamente ligado ao surgimento do vestibular, cujas origens remontam a 1910, quando foram elaborados os primeiros exames para ingresso no ensino superior, no Brasil. Estes exames receberam, em 1915, o nome de Exames Vestibulares, devido à Reforma Carlos Maximiliano³ (BOMFIM, 2003).

De acordo com Guimarães (1984), foi na década de 20 que a concorrência nestes exames passou a existir, pois o número de candidatos ultrapassou o número de vagas ofertadas no ensino superior. Este seria, possivelmente, um momento para a emergência dos cursinhos pré-vestibulares (obviamente, não nos moldes atuais), pois havia uma concorrência instaurada.

Guimarães (1984) aponta que, neste momento, em que se instaurou uma concorrência para o ensino superior, tornou-se necessário preparar os candidatos para as disciplinas base dos cursos de interesse. Na sequência, com o mesmo ideal, surgiram os cursinhos preparatórios para os vestibulares de Medicina, Direito e Filosofia (WHITAKER *et al*, 2008).

Whitaker (2010), rememorando a década de 1950, afirma que os cursinhos pré-vestibulares, à época, não possuíam a estrutura da qual é lançada mão atualmente nos cursinhos. Segundo a autora, a estrutura dos cursinhos era modesta e sem grandes atrativos. As aulas, majoritariamente, eram ministradas pelos próprios donos dos cursinhos, com temáticas complexas que eram cobradas nos vestibulares dos poucos cursos superiores da

³ A partir desta reforma, para entrar no curso superior, o aluno teria que prestar um exame vestibular.

época. Além disso, os cursinhos eram específicos para três áreas acadêmicas: exatas, biológicas e humanas, respondendo ao tipo de prova do momento, o que se difere das configurações atuais.

Na década de 1960, o sistema de vestibulares sofreu uma mudança. Diferentemente do período anterior, em que cada faculdade realizava seu vestibular, o sistema foi organizado em três áreas: CESCEM (Centro de Seleção de Candidatos das Escolas Médicas da USP, da PUC, da UNICAMP, da Escola Paulista e da Faculdade de Botucatu. Também o CESCEM selecionava candidatos para as faculdades de farmácia e veterinária da USP), CESCEA (Centro de Seleção de Candidatos às Escolas de Administração, que selecionava para cursos da área de humanas) e MAPOFEI (sigla que unia as instituições para quem selecionava estudantes: Instituto Mauá de Tecnologia (MA), Escola Politécnica (Poli) da USP e a da Faculdade de Engenharia Industrial (FEI)). Cada uma destas áreas agrupava certo número de faculdades e a Fundação Carlos Chagas foi a responsável pela primeira prova, em 1965, de caráter classificatório (até o momento, os exames vestibulares não eram classificatórios). Para Whitaker (2010, P.292), o CESCEM “foi a primeira tentativa de racionalizar um exame que ia se tornando expressão de ascensão social para um contingente cada vez maior de classes médias em formação e/ou em reconversão”, o início da racionalização não por acaso iniciou-se a partir das Escolas Médicas, visto que desde à época o curso de medicina possuía o maior índice na relação candidato/vaga, fato que se remonta até os dias atuais.

Após o Golpe de 1964, quando houve a emergência de novas classes médias, tornaram-se necessários muitos profissionais – como médicos e professores – para garantir a reprodução da mão-de-obra que auxiliaria no “milagre brasileiro”. Nesse cenário, foram criadas muitas universidades no Brasil, sendo a maioria delas particulares, mas também muitas a partir de recursos do Governo Federal.

A partir deste momento, nos anos de 1970, expandiram-se as grandes redes empresariais de cursinhos pré-vestibulares, que atendiam, sobretudo, as classes médias emergentes, que ansiavam por garantir uma boa educação aos filhos e enquadrá-los em um novo modelo de sociedade (WHITAKER, 2010). Segundo Whitaker (2010, p.292): “a partir do sucesso do Objetivo, cujo modelo seria copiado por outros grupos, criou-se o fenômeno empresarial que acabaria por absorver ou aniquilar as modestas experiências ‘artesaniais’ anteriores”.

Segundo a autora, em 1970, com a crise energética e a automação, saturou-se o mercado de trabalho. Assim, novas mudanças ocorreram nos vestibulares. Sobre este momento, Whitaker (2010) afirma que a cada ano uma dialética negativa comandava as

mudanças no vestibular. Foi então em 1976, que nasceu a Fuvest, uma fundação de direito privado ligada à USP, mantida com recursos próprios, vindos, principalmente, do valor das inscrições para o vestibular, que selecionava candidatos para a USP, a UNESP e a UNICAMP. Na sequência, em 1981, a UNESP passou a ter seu próprio sistema para elaboração de provas e, logo depois, a UNICAMP tomou a mesma decisão. Assim, para que se pudesse ingressar uma universidade mantida pelo estado de São Paulo, era preciso, como é até os dias atuais, realizar três exames vestibulares. Nesse cenário de intensas mudanças, os cursinhos pré-vestibulares tornavam-se cada vez mais necessários, não só para apreender os conteúdos que eram cobrados nas provas, mas também para tomar ciência de todas as mudanças, que criavam cada vez mais obstáculos para o ingresso no ensino superior. Ainda, segundo Whitaker (2010), foi neste período também que surgiram os cursinhos pré-vestibulares públicos, por iniciativa dos movimentos sociais, ONG's e partidos de esquerda, a fim de propiciar, para os candidatos socialmente desfavorecidos, também a oportunidade de “competir” por uma vaga nas universidades do país.

Para Whitaker (2010), o mais surpreendente, neste momento, era o crescimento vegetativo da população e o não acompanhamento deste crescimento para a quantidade de vagas ofertadas pelos vestibulares. Isso fazia com que os vestibulares se tornassem cada vez mais elitistas e mais atraentes para o grande capital, sobretudo no estado de São Paulo, por ser o maior concentrador de capitais do país. Para a autora:

investir em educação tornou-se finalmente um grande negócio e o sistema empresarial invadiu os cursinhos, expandindo-se pelo interior e absorvendo agora os grupos empresariais menores, que haviam ‘engolido’ os cursinhos artesanais, criando franquias para outros grupos e, principalmente, investindo na universidade particular, cuja oferta de vagas supera sempre a da universidade pública (WHITAKER, 2010, p. 293).

Atualmente, os cursinhos pré-vestibulares são parte da vida escolar da maioria dos alunos, como afirma Whitaker (2010) quando os denomina de “anomalia”. Eles funcionam, ainda, como um “suplemento de revisão” dos conteúdos apreendidos durante a escola básica para ingressar no ensino superior, e estão, de maneira geral, vinculados à rede particular de ensino. Alguns, inclusive, funcionam dentro de escolas básicas.

Com o desenvolvimento desta “indústria do vestibular” os cursinhos são, hoje, grandes empresas, que possuem, inclusive, sucesso nacional: os jovens mudam-se de cidade, e até de estados, na procura pelos grandes cursinhos, que garantem o ingresso de seus alunos nas grandes universidades do país, sobretudo nos cursos mais concorridos destas universidades.

Enquanto empresas, os cursinhos pré-vestibulares sobrevivem por meio do acúmulo de capital. Este acúmulo, oriundo do pagamento da mensalidade dos alunos, é uma resposta aos investimentos de *marketing* feitos pelos cursinhos: faz-se propaganda a partir dos resultados (aprovações), da estrutura ofertada, do número de aulas, da divisão de salas, do foco em determinados vestibulares e dos professores que ministram estas aulas. Com esta emergência e demanda, surgiram também os cursinhos pré-vestibular *online* – como o *Descomplica*, objeto de estudo deste trabalho.

1.3 Desconversa: apresentando o *corpus*

Como já mencionado, o *corpus* deste trabalho consiste em um *blog* de um cursinho pré-vestibular, integralmente *online*, denominado *Desconversa* (<https://descomplica.com.br/blog/>). Foram coletados aproximadamente 250 *posts* do *blog*, das disciplinas de gramática e redação, do período de 2011 a 2016, dos quais selecionamos 12. A escolha dos *posts* do *blog* em detrimento das videoaulas do *site* do cursinho deu-se porque no *blog* os conteúdos são de acesso gratuito, enquanto, no *site* do cursinho, o acesso é permitido somente para assinantes. Além desses meios de veiculação de conteúdo, no canal do *Descomplica*, na plataforma de vídeos *Youtube*, também estão disponíveis aproximadamente 20 mil videoaulas de acesso gratuito. Neste momento, propomo-nos a realizar uma breve apresentação de nosso objeto de estudo.

A presença do humor nas atividades do cursinho é sua “marca registrada”, manifestada de diferentes formas nos enunciados produzidos pela instituição. Nos conteúdos disponibilizados no *blog*, os memes e as *gifs* (além de outros enunciados verbo-visuais) ocupam um espaço de devida importância nessa relação entre humor e ensino, o que direcionou nosso olhar para a elaboração deste trabalho. A escolha das disciplinas de gramática e redação como foco de nossas análises é justificada pelo domínio teórico e pela possibilidade de discussão dos temas dos *posts*, devido ao nosso campo de estudo, entretanto podemos afirmar que o humor perpassa todas as disciplinas disponibilizadas pelo cursinho.

O *Descomplica*, *startup*⁴ à qual pertence o *Desconversa*, é um cursinho pré-vestibular *online* que tem como foco principal de trabalho o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, mas não deixa de atender às necessidades conteudísticas de outros vestibulares.

⁴ *Startups* são empresas jovens que buscam inovação em qualquer área ou ramo de atividade, procurando desenvolver um modelo de negócio que, com o mesmo modelo econômico, atinja um grande número de clientes

O fundador do cursinho é o professor de física e engenheiro Marcos Fibshen, que, atuando como professor durante 15 anos na rede particular do Rio de Janeiro, ao não conseguir tirar as dúvidas de seus alunos durante a aula ou em outros tempos propícios, passou, em 2010, a gravar aulas e disponibilizá-las *online* para suprir essas demandas. Devido ao sucesso das aulas, o professor expandiu seu projeto e, a partir de 2011, disponibilizava, em parceria com outros profissionais, videoaulas de todas as matérias, gratuitamente, no *Youtube*⁵. A partir de 2012, com fundos de investidores, inicialmente brasileiros, mas, depois, norte-americanos, o *site* do Descomplica foi inaugurado e disponibilizado para assinantes, com baixo custo, sendo considerada, atualmente, uma das maiores *startups* de educação no mundo e também recebendo o título de maior sala de aula *online* do mundo, tendo, mensalmente, mais de 8 milhões de acessos⁶. Paralelamente ao *site*, o *blog Desconversa* foi desenvolvido e alimentado com conteúdo gratuito.

Segundo o idealizador⁷, o objetivo do *Descomplica* é propiciar aprendizado em pouco tempo (com vídeos regulares de, no máximo, cinco minutos) de uma forma que se distancie do ensino tradicional e sempre com a presença do humor.

No *site* do *Descomplica* tem-se acesso a videoaulas de todas as matérias, gravadas ou ao vivo, além de monitorias, materiais, exercícios para *download* e correção de redação. Já o *blog*, nosso objeto de estudo, não oferece videoaulas regularmente, porém algumas são disponibilizadas.

No *blog* encontram-se disponíveis *posts* com conteúdo educacional, materiais para *download*, exercícios, planos de estudos, propostas de redação, dicas e resumos de todas as matérias. Os conteúdos não são postados de maneira sequencial (como em uma apostila, por exemplo), mas todos os *posts* e materiais ficam disponíveis para acesso da maneira como o aluno preferir.

Nosso interesse, como já afirmado, é verificar como o *meme* – que é um enunciado verbo-visual – é inserido no *site* do cursinho pré-vestibular Descomplica. Na verdade, o próprio *site* é um enunciado que integra diferentes linguagens: apresenta cores e fontes diferentes, é composto por uma complexidade de gêneros, sua leitura pode ser feita em sua totalidade ou não, em voz alta ou não... Na Figura 1 temos uma imagem do *layout* do site.

e gere lucros em pouco tempo, sem haver um aumento significativo dos custos. Geralmente os projetos das *startups* são financiados por investidores e, majoritariamente, essas empresas são *online*. Fonte: <http://exame.abril.com.br/pme/o-que-e-uma-startup/>. Acesso em 16 Ago. 2017

⁵ Fonte: <https://descomplica.com.br/sobre/quem-somos/>. Acesso em 12 Fev. 2017

⁶ Fonte: Foras de Série – Marcos Fibshen, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YlzEMkxRVPE>. Acesso em 12 Fev. 2017

⁷ Foras de Série – Marcos Fibshen, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YlzEMkxRVPE>. Acesso em 12 Fev. 2017

Nela, temos predominantemente vários tons de verde, aliados ao azul, dando também espaço, mesmo que menor, para cores quentes: vermelho, laranja e amarelo. A linguagem verbal também aparece em diferentes cores: verde, branco, marrom, preto (e vários tons de cinza). Encontram-se, além disso, como linguagem visual, desenhos, fotos, logotipos e símbolos convencionais. Na imagem, também podemos perceber a disposição desses elementos na página e o destaque dado a cada elemento por sua disposição e tamanho. A complexidade desse enunciado se amplia quando se o considera um evento e se integra aí o movimento da leitura que pode ser feito pelo internauta, dando-lhe movimento e sentido: ao se clicar nas chamadas, abrem-se novas janelas, com outros enunciados imbricados, de diferentes gêneros e linguagens. Eis um exemplo de enunciado verbo-visual que, em sua complexidade, incorpora e ressignifica diferentes gêneros.

Figura 1: Página inicial do *blog*

Quer dicas exclusivas para deixar o ENEM 2017 tranquilo e favorável? Sisu e-mail **Opa, quero!**

descomplica a Blog de Descomplica O que procura? Digite aqui sua busca

ATUALIDADES BIOLOGIA FILOSOFIA FÍSICA GEOGRAFIA HISTÓRIA MATEMÁTICA PORTUGUÊS QUÍMICA REDAÇÃO SOCIOLOGIA

DICA DE VESTIBULAR
Você já pode consultar o resultado do Enem 2016!
18/JAN/2017

DICA DE VESTIBULAR
#GabaritoDescomplica: comentamos TUDO sobre a Redação do ENEM 2016!
06/NOV/2016

Dicas de Estudo
PREPARE-SE PARA O VESTIBULAR!

ATUALIDADES

Atualidades: Donald Trump, o novo presidente dos EUA
27/JAN/2017
Saiba o que o presidente dos Estados Unidos da América, Donald Trump, já fez em seus primeiros dias de mandato e como isso afeta a população dos EUA e o mundo.

ATUALIDADES

Atualidades: A história do Grafite
24/JAN/2017
O assunto "grafite" está em alta, mas você sabe a história deste importante movimento de resistência?

PLANOS DE ESTUDOS DA SEMANA
OLHA AQUI!

MATERIAL DA AULA DE HOJE
CLIQUE PARA BAIXAR 

Notícias de Vestibular & Enem

Sisu tem prazo de inscrição prorrogado
28/04/2017

Está arrependido da sua escolha no Sisu 2017? Calma, nem tudo está perdido!
28/04/2017

Já saíram as primeiras notas de corte do Sisu 2017!
25/04/2017

Veja mais

REDACÇÃO **REDACÇÃO EXEMPLAR**
A Crise de Representatividade Política
Modelo de Redação: A Crise de Representatividade Política
22/DEZ/2016

ATUALIDADES

Confira como as ideias de Zygmunt Bauman podem aparecer no seu vestibular!

Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/>. Acesso em 19 Jan. 2017.

A forma de interação do aluno com o *blog* pode ser direcionada de acordo com o tipo de conteúdo que esse aluno deseja acessar. Ao selecionar a disciplina que deseja ter acesso ao conteúdo (no caso da Figura 2, selecionamos português) o aluno pode escolher qual seção do *blog* lhe interessa no momento.

Figura 2: Seções disponíveis em cada disciplina

The image shows a screenshot of the 'desconversa' blog website. At the top, there is a yellow banner with the text 'Quer dicas exclusivas para deixar o ENEM 2017 tranquilo e favorável?' and a search bar for an email. Below this is a green header with the 'desconversa' logo and a search bar. A navigation menu lists subjects: ATUALIDADES, BIOLOGIA, FILOSOFIA, FÍSICA, GEOGRAFIA, HISTÓRIA, MATEMÁTICA, PORTUGUÊS (highlighted), QUÍMICA, REDAÇÃO, and SOCIOLOGIA. The main content area shows a sidebar with options: LISTA, MAPA MENTAL, MATERIAL, MONITORIA, RESUMO, and QUESTÕES COMENTADAS. The main content displays three posts: 'Quer saber 4 temas de Português que com certeza vão virar questões do ENEM? Vem com a gente!' (07/OUT/2016), 'Confira três questões sobre tecnologia da comunicação no ENEM!' (23/SET/2016), and '12 filmes para você nunca mais esquecer as diferenças entre Derivação e Composição na formação das palavras' (16/SET/2016). A 'VER TODOS OS POSTS' link is at the bottom right.

Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/categoria/portugues/>. Acesso em 19 Jan. 2017.

Vislumbrando uma ambientação com o material que trabalhamos, a partir de agora, apresentaremos cada uma destas seções do *blog* que compõem nossas disciplinas alvo: português e redação.

Selecionando “Lista”, o aluno tem acesso a todos os conteúdos, de todas as seções, disponíveis em formato de *posts*, da referida disciplina. A Figura 3 corresponde a um *post* sobre tipos de discurso presente nesta seção:

Figura 3: Post sobre tipos de discurso

PORTUGUÊS LISTA

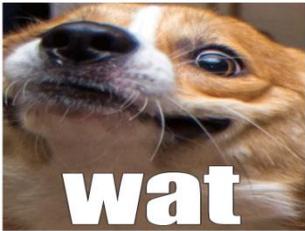
Discurso Direto? Indireto? 3 dicas para lembrar das diferentes formas de discurso

08/09/2015 Wagner Saadão

PLANOS DE ESTUDOS DA SEMANA OLHA AQUI!

MATERIAL DA AULA DE HOJE CLIQUE PARA BAIXAR

Notícias de Vestibular & Enem



wat

Discurso Direto, Discurso Indireto e Discurso Indireto Livre são tipos de discurso que se inserem no texto narrativo, variando de acordo com a intenção do narrador. Mas disso, com certeza, você já sabe. Agora, que tal descobrir algumas dicas para lembrar de tudo isso na hora da prova e mandar bem em português?



TO THE FRONTPAGE!
Vamos nessa!

1. Discurso Direto:

No discurso direto, a reprodução da fala das personagens é feita fielmente e sem interferência do narrador. Assim, suas principais características são:

- Utilização dos verbos da categoria dicendi, ou seja, aqueles que têm relação com o "dizer", chamados de "verbos de elocução", como, por exemplo, falar, responder, perguntar, indagar, declarar, dizer, exclamar, dentre outros.
- Utilização dos sinais gráficos, como travessão, exclamação, interrogação, dois pontos, aspas, etc.

1. Discurso Direto:

No discurso direto, a reprodução da fala das personagens é feita fielmente e sem interferência do narrador. Assim, suas principais características são:

- Utilização dos verbos da categoria dicendi, ou seja, aqueles que têm relação com o "dizer", chamados de "verbos de elocução", como, por exemplo, falar, responder, perguntar, indagar, declarar, dizer, exclamar, dentre outros.
- Utilização dos sinais gráficos, como travessão, exclamação, interrogação, dois pontos, aspas, etc.



"Hmm, muito interessante". A reprodução da fala é feita fielmente.

2. Discurso Indireto

No discurso indireto, o narrador conta a história, reproduz a fala e as reações das personagens. Por isso, normalmente, é escrito em terceira pessoa. Nesse caso, o narrador utiliza de palavras suas para reproduzir ou descrever aquilo que foi dito pela personagem.



O cara ficou, garoto, se manda mais de presente, era o suspeito do crime.

3. Discurso Indireto Livre

Neste caso, há uma fusão dos tipos de discurso (direto e indireto), ou seja, há uma reprodução direta da fala das personagens, bem como intervenções do narrador. A fala, entretanto, se dá sem a utilização do sinal gráfico travessão. Esse tipo de discurso é elaborado pelo ditame estético.

Dessa forma, suas principais características são:

- Liberdade sintática
- Aderência do narrador ao personagem



SO I TOLD THEM
"YOU CAN KEEP YOUR OWN DOCTOR UNDER THIS PLAN!"

No *post* que corresponde à Figura 3 não estão disponíveis exercícios de vestibulares, mas, em sua maioria, há exercícios ao final deles. Todos os *posts* no *blog* do cursinho também, em todas as disciplinas, possuem a presença marcante de enunciados verbo-visuais ou visuais: memes, *gifs*, quadrinhos, charges, gráficos e imagens. Nesta pesquisa nos detemos apenas a analisar os memes, portanto, na Figura 3, por exemplo, analisamos, quanto aos enunciados verbo-visuais, somente a última imagem.

De maneira geral, os *posts* do *blog* não são extensos e são bastante pontuais no que tange a abordagem do conteúdo, assim como as videoaulas disponibilizadas no *site* oficial do Descomplica, que possuem, majoritariamente, no máximo, cinco minutos.

Dando continuidade à apresentação do *blog*, ao acessar a sessão “Mapa Mental” (Figura 4), o aluno tem acesso a “esquemas”, feitos “à mão”, que sintetizam os conteúdos e são seguidos de pequenas explicações sobre o tema:

Figura 4: Mapa mental

Quer dicas exclusivas para deixar o ENEM 2017 tranquilo e favorável?

descomplica.com.br O que procura? Digite aqui sua busca

ATUALIDADES BIOLOGIA FILOSOFIA FÍSICA GEOGRAFIA HISTÓRIA MATEMÁTICA PORTUGUÊS QUÍMICA REDAÇÃO SOCIOLOGIA

PORTUGUÊS MAPA MENTAL PORTUGUÊS

Mapa Mental: Tipos de Discurso

2016/01/16 | Isadora Piccini

Que tal descomplicar sua prova de português? Confira este mapa mental sobre Tipos de Discurso e mande muito bem na escola e nos vestibulares! <3

TIPOS DE DISCURSO

No discurso indireto direto:

- ↳ há a mistura das vozes do narrador e do personagem.
- ↳ O tempo é escrito em 3ª pessoa.

No discurso direto:

- ↳ O personagem dá a voz.
- ↳ Não há interferência do narrador.
- ↳ São usados: travessões, aspas, dois pontos e exclamações.

No discurso indireto:

- ↳ O personagem NÃO tem voz.
- ↳ O narrador conta a história.

A linguagem, como se sabe, estabelece comunicação entre os indivíduos, criando situações comunicativas. O processo comunicativo é formado por seis elementos:

- **Emissor ou destinatador:** alguém que emite a mensagem. Pode ser uma pessoa, um grupo, uma empresa, uma instituição.
- **Receptor ou destinatário:** a quem se destina a mensagem. Pode ser uma pessoa, um grupo ou mesmo um animal, como um cão, por exemplo.
- **Código:** a maneira pela qual a mensagem se organiza. O código é formado por um conjunto de sinais, organizados de acordo com determinadas regras, em que cada um dos elementos tem significado em relação com os demais. Pode ser a língua, oral ou escrita, gestos, código Morse, sons etc. O código deve ser de conhecimento de ambos os envolvidos: emissor e destinatário.
- **Canal de comunicação:** meio físico ou virtual, que assegura a circulação da mensagem, como, por exemplo, ondas sonoras, no caso da voz. O canal deve garantir o contato entre emissor e receptor.
- **Mensagem:** é o objeto da comunicação, constituída pelo conteúdo das informações transmitidas.
- **Referente:** o contexto ao qual a mensagem se refere. O contexto pode se constituir na situação, nas circunstâncias de espaço e tempo em que se encontra o destinatador da mensagem. Pode também dizer respeito aos aspectos do mundo textual da mensagem.

Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/portugues/mapa-mental-tipos-de-discurso/>. Acesso em 19 Jan. 2017.

Na seção “Material” (Figura 5), o aluno pode ter acesso a pequenas aulas ao vivo (videoaulas) e também pode fazer *download* do material disponibilizado em formato de PDF, contendo conteúdos e exercícios abordados na aula ao vivo:

Figura 5: Seção “Material”

Quer dicas exclusivas para deixar o ENEM 2017 tranquilo e favorável? Sisu e-mail **Opa, quero!**

descomplica. a Blog de Descomplica O que procura? Digite aqui sua busca

ATUALIDADES BIOLOGIA FILOSOFIA FÍSICA GEOGRAFIA HISTÓRIA MATEMÁTICA PORTUGUÊS QUÍMICA REDAÇÃO SOCIOLOGIA

PORTUGUÊS MATERIAL

Aula ao Vivo: Exercícios Variados Inéditos – revisão de pronomes relativos, conjunções e verbos

19/12/2016 Yuri Costa

Você precisa dominar muito bem Exercícios Variados Inéditos – revisão de pronomes relativos, conjunções e verbos para fazer uma boa prova de vestibular, independente do curso que você deseja, não é mesmo? Pensando nisso, o professor Eduardo Valladares separou uma aula inteira só sobre assunto!

Ficou interessado? Saiba mais sobre dias e horários aqui no post e já pode baixar o material para tentar fazer os exercícios, que tal?

#DESCOMPLICAOVIVO

Português: Exercícios Variados Inéditos – revisão de pronomes relativos, conjunções e verbos

Turma da Noite: 18:00 às 19:00, com o professor Eduardo Valladares

Baixe o material de apoio, é só clicar aqui embaixo
[Material de Aula ao Vivo](#)
[Lista de Exercícios](#)

PORTUGUÊS

PLANOS DE ESTUDOS DA SEMANA OLHA AQUI!

MATERIAL DA AULA DE HOJE
 CLIQUE PARA BAIXAR

Notícias de Vestibular & Enem

O que fazer da minha vida depois do Sisu? Calma lá! Ainda tem Prouni e Fies!
 29/01/2017

Sisu tem prazo de inscrição prorrogado
 26/01/2017

Está arrependido da sua escolha no Sisu 2017? Calma, nem tudo está perdido
 26/01/2017

[Veja mais](#)

Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/portugues/aula-ao-vivo-exercicios-variados-ineditos-revisao-de-pronomes-relativos-conjuncoes-e-verbos/>. Acesso em 19 Jan. 2017.

Na seção seguinte – “Monitoria” (Figura 6) – o aluno pode conferir, por meio dos *hiperlinks*, as datas e horários das monitorias dos temas que lhe interessam. As monitorias são

um espaço de interação entre o professor e o aluno, em que este pode escrever no *chat online* para retirar suas dúvidas e o professor responde no vídeo ao vivo.

Figura 6: Seção “Monitoria”

Quer dicas exclusivas para deixar o ENEM 2017 tranquilo e favorável? Seu e-mail

descomplica. o Mag do Descomplica O que procura? Digite aqui sua busca

ATUALIDADES BIOLOGIA FILOSOFIA FÍSICA GEOGRAFIA HISTÓRIA MATEMÁTICA PORTUGUÊS QUÍMICA REDAÇÃO SOCIOLOGIA

PORTUGUÊS MONITORIA

Monitoria: Sintaxe + Pontuação + Crase + Regência

18/12/2016 Yuri Costa

Machado de Assis
Bandeira

Monitoria de Português

Sintaxe + Pontuação + Crase + Regência é um assunto que cai muito no vestibular! (: Por isso, as monitoras Bruna Saad, Bruna Basile e Caroline Tostes prepararam uma monitoria para falar só sobre esse assunto e te ensinar tudo sobre ele!

Descubra os horários [aqui](#) e baixe o [material de apoio](#) <3 Lembrando: usaremos a Lista de Exercícios que postamos junto com a Aula ao Vivo!

PLANOS DE ESTUDOS DA SEMANA OLHA AQUI!

MATERIAL DA AULA DE HOJE CLIQUE PARA BAIXAR

Notícias de Vestibular & Enem

O que fazer da minha vida depois do Sisu? Calma lá! Ainda tem Prouni e Fies! 29/JAN/2017

Sisu tem prazo de inscrição prorrogado 26/JAN/2017

Está arrependido da sua escolha no Sisu 2017? Calma, nem tudo está perdido 26/JAN/2017

Veja mais

Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/portugues/monitoria-sintaxe-pontuacao-crase-regencia/>. Acesso em 19 Jan. 2017.

Na seção “Resumo”⁸ podem ser encontrados materiais que se assemelham bastante ao estilo de apresentação de conteúdos de um livro didático. Embora o formato também seja *post*, o conteúdo encontrado nessa seção não utiliza os recursos de produção de humor como em outros *posts*, e os textos também são mais extensos e com mais exemplos. Ao final dos resumos, também são disponibilizados exercícios de vestibulares para resolução.

⁸ Devido à extensão do conteúdo, apresentamos somente um recorte de um *post* desta seção.

Figura 7: Seção “Resumo”

PORTUGUÊS RESUMO

Como ocorre o processo de formação das palavras?

18/09/2016 Mã Dias

As palavras podem ser formadas, basicamente, por dois processos: a derivação e a composição. Enquanto no primeiro partimos de um mesmo radical para formar uma nova palavra, no segundo haverá sempre mais de um radical.

Exemplos:

- Terreiro – Terr (radical) + Eiro (sufixo) – Derivação
- Couve-flor – Couve (Radical 1) + Flor (radical 2) – Composição

Derivação

O processo de derivação consiste na formação de uma nova palavra a partir de uma já existente, chamada de palavra primitiva.

Primitiva	Derivada
Rosa	Roseiral
Feliz	Infeliz

Podemos observar que “rosa” e “feliz” não se formam a partir de outra palavra já existente, mas permitem a formação de novas através do acréscimo de sufixos e prefixos ao radical.

Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/portugues/como-ocorre-o-processo-de-formacao-das-palavras/>. Acesso em 19 Jan. 2017.

PORTUGUÊS

RESUMÃO PARA O ENEM!

Aprenda tudo que você deveria estar sabendo até agora!

FAZER DOWNLOAD!

Receba as melhores dicas de estudo no seu email!

Nome

Email

Quero!

Notícias de Vestibular & Enem

O ITA anuncia mudanças no vestibular 2018
11/AGO/2017

Por fim, no espaço “Questões comentadas” o aluno tem acesso a listas de exercícios. No final deste *post* (não disponível na Figura 8), há a resolução dos exercícios feita pelos professores do cursinho:

Figura 8: Seção “Questões Comentadas”

The image shows a screenshot of a website page. At the top, there is a red navigation bar with the text 'PORTUGUÊS' and 'QUESTÕES COMENTADAS'. Below this, the main heading reads 'Questões Comentadas: Exame de Banca - ENEM'. There are social media sharing icons for Facebook, Twitter, and Google+. The main content area features a sub-heading: 'Lela o resumo Como ocorre a correção da Redação do ENEM? e resolva os exercícios abaixo.' Below this, there is a text block starting with '1. (ENEM) Sou feliz pelos amigos que tenho...' followed by a list of multiple-choice options (a-e). A second question is also present: '2. Assinale a opção que preenche, de forma coesa e coerente, as lacunas do texto abaixo.' followed by a paragraph of text and another list of multiple-choice options (a-e). On the right side of the page, there is a sidebar with a red header 'PORTUGUÊS'. It contains a section 'PLANOS DE ESTUDOS DA SEMANA OLHA AQUI!' with an icon of books, and another section 'MATERIAL DA AULA DE HOJE' with a document icon and a download button labeled 'CLIQUE PARA BAIXAR'. Below these are 'Notícias de Vestibular & Enem' with several short news items and a 'Veja mais' link.

PORTUGUÊS QUESTÕES COMENTADAS

Questões Comentadas: Exame de Banca – ENEM

07/10/2016 MA Dias

Lela o resumo Como ocorre a correção da Redação do ENEM? e resolva os exercícios abaixo.

1. (ENEM) Sou feliz pelos amigos que tenho. Um deles muito sofre pelo meu descuido com o vernáculo. Por alguns anos ele sistematicamente me enviava missivas eruditas com precisas informações sobre as regras da gramática, que eu não respeitava, e sobre a grafia correta dos vocábulos, que eu ignorava. Fi-lo sofrer pelo uso errado que fiz de uma palavra num desses meus badulaques. Acontece que eu, acostumado a conversar com a gente das Minas Gerais, falei em “varreção” – do verbo “varrer”. De fato, trata-se de um equívoco que, num vestibular, poderia me valer uma reprovação. Pois o meu amigo, paladino da língua portuguesa, se deu ao trabalho de fazer um xerox da página 827 do dicionário, aquela que tem, no topo, a fotografia de uma “varroa”(sic!) (você não sabe o que é uma “varroa”?) para corrigir-me do meu erro. E confesso: ele está certo. O certo é “varrição” e não “varreção”. Mas estou com medo de que os mineiros da roça façam troça de mim porque nunca os vi falar de “varrição”. E se eles rirem de mim não vai me adiantar mostrar-lhes o xerox da página do dicionário com a “varroa” no topo. Porque para eles não é o dicionário que faz a língua. É o povo. E o povo, lá nas montanhas de Minas Gerais, fala “varreção” quando não “barreção”. O que me deixa triste sobre esse amigo oculto é que nunca tenha dito nada sobre o que eu escrevo, se é bonito ou se é feio. Toma a minha sopa, não diz nada sobre ela, mas reclama sempre que o prato está rachado. ALVES, R. Mais badulaques. São Paulo: Parábola, 2004 (fragmento).

De acordo com o texto, após receber a carta de um amigo “que se deu ao trabalho de fazer um xerox da página 827 do dicionário” sinalizando um erro de grafia, o autor reconhece

a) a supremacia das formas da língua em relação ao seu conteúdo.
 b) a necessidade da norma padrão em situações formais de comunicação escrita.
 c) a obrigatoriedade da norma culta da língua, para a garantia de uma comunicação efetiva.
 d) a importância da variedade culta da língua, para a preservação da identidade cultural de um povo
 e) a necessidade do dicionário como guia de adequação linguística em contextos informais privados

2. Assinale a opção que preenche, de forma coesa e coerente, as lacunas do texto abaixo.

O fenômeno da globalização econômica ocasionou uma série ampla e complexa de mudanças sociais no nível interno e externo da sociedade, afetando, em especial, o poder regulador do Estado. _____ a estonteante rapidez e abrangência _____ tais mudanças ocorrem, é preciso considerar que em qualquer sociedade, em todos os tempos, a mudança existiu como algo inerente ao sistema social.

a) Não obstante – com que
 b) Portanto – de que
 c) De maneira que – a que
 d) Porquanto – ao que
 e) Quando – de que

PORTUGUÊS

PLANOS DE ESTUDOS DA SEMANA OLHA AQUI!

MATERIAL DA AULA DE HOJE CLIQUE PARA BAIXAR

Notícias de Vestibular & Enem

O que fazer da minha vida depois do Sisu? Calma lá! Ainda tem Prouni e Fies!
26/04N/2017

Sisu tem prazo de inscrição prorrogado
26/04N/2017

Está arrependido da sua escolha no Sisu 2017? Calma, nem tudo está perdido
26/04N/2017

Veja mais

Além das seções expostas anteriormente, que correspondem à disciplina de português, há outras duas disponíveis quando a disciplina acessada é redação, que são: “Tema de redação” e “Redação exemplar”.

Na seção “Tema de redação” são dispostos textos motivadores para leitura e desenvolvimento da redação, como pode ser conferido na Figura 9:

Figura 9: Seção “Tema de Redação”

REDAÇÃO | **TEMA DE REDAÇÃO**

Tema de Redação: A importância da humanização no atendimento ao paciente no Brasil

11/12/2016 | Yael Costa

[f](#)
[o](#)
[t](#)
[s](#)

Tema de Redação: A importância da humanização no atendimento ao paciente no Brasil

A importância da humanização no atendimento ao paciente no Brasil

O Tema de Redação da Semana 45 já está liberado! Quer saber qual é? Confira abaixo o tema e a proposta de redação, com a coletânea de textos, para você treinar a sua escrita e garantir uma boa nota do vestibular! 🍷

QUER FAZER A REDAÇÃO PERFEITA? A GENTE TE AJUDA <3

Vai ficar de fora? Confira o tema A importância da humanização no atendimento ao paciente no Brasil 🍷

Confira, abaixo, a proposta de redação.

A partir da leitura dos textos seguintes e de seus conhecimentos prévios, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **A IMPORTÂNCIA DA HUMANIZAÇÃO NO ATENDIMENTO AO PACIENTE NO BRASIL**. Para tanto, selecione e organize, de forma coerente e coesa, argumentos para a defesa de seu ponto de vista. Não copie os textos.

Texto 1

Seminário discute a necessidade de proximidade no atendimento ao paciente

SCHAEFER, C. – 07 de abril de 2016

Profissional qualificado na área da saúde não é aquele com o melhor currículo. O que diferencia médicos, enfermeiros, fisioterapeutas, psicólogos ou qualquer outro profissional é o seu lado humano. Durante uma hora, na noite de quarta, 6 de abril, o médico José Camargo falou sobre a importância de sensibilizar-se na área da saúde.

O pioneiro em transplantes de pulmão fora dos Estados Unidos encantou a plateia no 1o Seminário de Saúde Integrada da Unisinos. Emocionou professores, alunos e profissionais. [...]

Em algum ponto da trajetória, seja por uma rotina alucinante de hospital ou consultório, ou pelo curto tempo de atendimento, a relação com o paciente desapareceu. [...]

Compartilhando inúmeras histórias da relação com seus pacientes, José Camargo finaliza sua palestra falando do segredo para ser um profissional qualificado na área. "Precisamos sempre lembrar de tratar pessoas doentes, não doenças em pessoas".

Disponível em: <<http://www.unisinos.br/noticias/ eventos/a-importancia-da-humanizacao>>. Acesso em: 26 ago. 2016

Texto 2

Médico diz que 70% do diagnóstico é feito com atendimento humanizado

FREITAS, L. – 16 de setembro de 2015.

O médico e presidente da Sociedade Brasileira em Clínica Médica, Antônio Carlos Lopes, defende que a relação médico-paciente deve ser humanística e afirma que "70% do atendimento e diagnóstico dado por um médico clínico geral são realizados através das conversas com os pacientes e cerca de 30% são feitos com outras intervenções, como exames".

Disponível em: <<http://cidadeverde.com/noticias/202439/medico-diz-que-70-do-diagnostico-e-feito-com-atendimento-humanizado>>. Acesso em: 29 ago. 2016. Adaptado.

No desenvolvimento do tema, o candidato deverá

- demonstrar domínio da escrita-padrão;
- manter a abordagem nos limites da proposta;
- redigir o texto no modo dissertativo-argumentativo (não são aceitos textos narrativos nem poemas);
- demonstrar capacidade de seleção, organização e relação de argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista.

Apresentação da redação

- O texto deverá ter de 25 a 30 linhas, mantendo-se no limite do espaço destinado à Redação.
- A Redação não deve ser identificada, por meio de assinatura ou por qualquer outro sinal.

[f](#)
[o](#)
[t](#)
[s](#)

REDAÇÃO

PLANOS DE ESTUDOS DA SEMANA OLHA AQUI!

MATERIAL DA AULA DE HOJE

[CLIQUE PARA BAIXAR](#)

Notícias de Vestibular & Enem

O que fazer da minha vida depois do Sisu? Calma lá! Ainda tem ProUni e Fies! 08/04/2017

Sisu tem prazo de inscrição prorrogado 08/04/2017

Está arrependido da sua escolha no Sisu 2017? Calma, nem tudo está perdido 08/04/2017

[Veja mais](#)

Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/redacao/tema-de-redacao-importancia-da-humanizacao-no-atendimento-ao-paciente-no-brasil/>. Acesso em 19 Jan. 2017.

Já na seção “Redação exemplar”, são apresentados textos “modelo” de todas os temas de redação que são disponibilizados no *blog*:

Figura 10: Seção “Redação Exemplar”

The image shows a webpage layout for the 'Redação Exemplar' section. At the top, there are two tabs: 'REDAÇÃO' and 'REDAÇÃO EXEMPLAR'. The main article title is 'Modelo de Redação: A importância da humanização no atendimento ao paciente no Brasil'. Below the title, there is a date '18/12/2016' and a user 'Yael Costa'. Social media sharing icons for Facebook, Twitter, and Google+ are present. A large green graphic contains the title 'A importância da humanização no atendimento ao paciente no Brasil'. Below this, there is a text block starting with 'Sabe aquele tema de redação que nós indicamos para você na semana 45? Ele virou um modelo de redação aqui no blog...'. A sidebar on the right contains 'PLANOS DE ESTUDOS DA SEMANA' and 'MATERIAL DA AULA DE HOJE'. The bottom of the page shows social media sharing icons again.

Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/redacao/modelo-de-redacao-importancia-da-humanizacao-no-atendimento-ao-paciente-no-brasil/>. Acesso em 19 Jan. 2017.

Todo o conteúdo do *blog*, de todas as seções, está vinculado a recursos das redes sociais, sendo assim, podem ser compartilhados no *Facebook*, *Twitter* ou *Google+* diretamente da página do cursinho. Os recursos digitais são vastamente explorados pelo Descomplica tanto no *site*, quanto no *blog*. É possível também comentar, ao final do *post*, sobre os conteúdos estudados por meio do espaço disponível no *blog*, ou pelo *Facebook*, como pode ser visto no recorte do *post* “3 músicas para você entender os 3 tipos de regência nominal” (Figura 11)

Figura 11: Possibilidades de interação entre aluno e *blog*

Quer dicas exclusivas para deixar o ENEM 2017 tranquilo e favorável? [Opa, quero!](#)

 **Wagner Santos**
Wagner Santos escreveu [36 artigos](#)

2 Comentários para este artigo

 **Stefany Rodrigues** 26/08/2016
"OOOOOH", que fofo esse pudim dançando desconversa kkkkk <3
[Responder](#)

 **Karina** 31/08/2016
Leio ouvindo a voz do Vallad kk <3
[Responder](#)

Deixe o seu comentário!
Seu endereço de email não será publicado. Campos obrigatórios são marcados *

[Enviar Comentário](#)

Ou deixe seu comentário pelo Facebook!

0 comentários Classificar por [Mais antigos](#)

PLANOS DE ESTUDOS DA SEMANA
OLHA AQUI!

MATERIAL DA AULA DE HOJE
[CLIQUE PARA BAIXAR](#)

Notícias de Vestibular & Enem

O que fazer da minha vida depois do Sisu? Calma lá! Ainda tem Prouni e Fies!
26/08/2017

Sisu tem prazo de inscrição prorrogado
26/08/2017

Está arrependido da sua escolha no Sisu 2017? Calma, nem tudo está perdido
26/08/2017

[Veja mais](#)

Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/portugues/lista-regencia-nominal/>. Acesso em 19 Jan. 2017.

Doravante, ambientados no cenário do *corpus* do nosso trabalho, damos início a nossas reflexões que, certamente, não evidenciam e nem intentam um esgotamento teórico e interpretativo, mas buscam uma compreensão das relações, sobretudo, entre humor e ensino de língua materna, que podemos verificar no *blog Desconversa*.

2. EXPLORANDO O UNIVERSO DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Nesta seção nos debruçaremos sobre a obra do Círculo para destacarmos os principais “conceitos” que norteiam esta pesquisa, dentro de uma abordagem dos estudos do Círculo em específico, e que nos auxiliam na compreensão de nosso objeto de estudo.

O chamado Círculo de Bakhtin, ainda que leve o nome de Mikhail Bakhtin, envolve um grupo de estudiosos russos (principalmente Volochínov e Medviedév), da primeira metade do século XX, que, cada um com suas características, possui uma obra composta por diferentes estudos que dialogam entre si e que possuem como cerne o homem, a linguagem e o social.

Hoje, no Brasil, há uma perspectiva teórica, que faz jus aos anseios do Círculo em estudar os sentidos produzidos nas relações dialógicas, denominada Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2006), na qual este trabalho está situado. Essa área ocupa-se de analisar a língua embasada nos estudos bakhtinianos do discurso, olhando para o *todo* do enunciado e tendo como cerne o princípio dialógico da linguagem.

Nesta seção, dividida em quatro subseções: 2.1 Metodologia; 2.2 O enunciado concreto e a arquitetônica; 2.3 Os gêneros do discurso e 2.4 O humor nos estudos bakhtinianos, apontamos os caminhos, dentro da obra do Círculo e de seus comentadores, que percorremos para analisar o todo de sentido de nossos enunciados, suas relações dialógicas e as vozes que ecoam, ressonam, reverberam e ressignificam.

2.1 Metodologia

A metodologia que seguimos neste trabalho é intrinsecamente ligada à proposta do Círculo de Bakhtin. Para tanto, ressaltamos que, para estudar o sujeito em seu meio social, objeto das Ciências Humanas, ter o texto (tomado como sinônimo de enunciado) como ponto de partida é inevitável, e isso significa assumir a subjetividade da pesquisa.

Para Bakhtin (2011), para se fazer ciência, é necessário um olhar que:

implica abandonar a posição epistemológica que somente admite como científico (e verdadeiro dentro de cada teoria) o enunciado relativo àquilo que se repete, àquilo que é imutável, àquilo que é produto da abstração deduzidas todas as particularidades, todas as singularidades como “desvios” não significativos da realidade concreta (GERALDI, 2012, p.20).

Sendo assim, a partir dos estudos bakhtinianos, olhamos para singular. Isto significa olhar para o todo do enunciado, para seu contexto de produção e para outros enunciados que se relacionam com ele, a fim de cotejá-lo (GERALDI, 2012) e fazer eclodir mais vozes, mais

sentidos, mais posicionamentos perante ele, que não são evidentes de maneira imediata no enunciado.

Para Geraldi (2012), somente cotejando textos desvendamos sentidos, ou seja, recuperando outros enunciados na cadeia discursiva que se relacionam, concordam, discordam, polemizam, etc, e este é o procedimento que seguimos em nosso trabalho, que corrobora o conceito de diálogo, cerne dos estudos bakhtinianos. Geraldi (2012) parte de escritos de Bakhtin, para quem

O texto só tem vida contrastado com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite). Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões das vozes (a alternância de sujeitos falantes), o que é extremamente possível (a dialética monológica de Hegel), o sentido profundo desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto) (BAKHTIN, 2011, p. 401).

Assumir o diálogo como metodologia significa, ainda, ater-se às relações entre os enunciados, sempre únicos, construídos por sujeitos que carregam historicidades e as imprimem nos enunciados.

Nesse sentido, a proposta de cotejamento permite um aprofundamento das interpretações dos enunciados, pois amplia o contexto, fazendo com que emergjam mais vozes do que aquelas que são evidentes na superfície discursiva (GERALDI, 2012). Essa diversidade de vozes permite a compreensão do enunciado de maneira mais ampla, desvendando mais sentidos. Ainda segundo Geraldi (2012), ao dar contextos a um texto, ou seja, ao cotejá-lo, recupera-se parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto se relaciona.

Além disso, os enunciados serão considerados em relação com o contexto sócio-histórico em que se realizam (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014). Assim, consideramos a relação de dependência entre o cenário histórico, econômico e político, e o tipo de comunicação social que se forma quando da análise. Tem-se que observar, nesta perspectiva, os gêneros dos enunciados que correspondem aos tipos de comunicação, o tipo de relação social entre *eu* e *outro*, a memória de passado e de futuro daquele que enuncia, e o estilo do enunciado.

Ademais, a proposta metodológica do Círculo é considerar o enunciado, dentro de um evento social, como um todo de sentido. Tendo em vista que nosso objeto é verbo-visual, essas materialidades serão consideradas sempre em relação. Para as análises, os trabalhos de Brait (2008, 2009a; 2009b; 2010a; 2011; 2012, 2013) e Grillo (2012) são relevantes por desenvolverem estudos acerca da verbo-visualidade, entendendo enunciados compostos por diferentes materialidades como um todo de sentido, a partir da proposta bakhtiniana, que contempla reflexões que não se restringem à verbalidade.

O nascimento da presente pesquisa deu-se a partir de experiências anteriores da autora como professora de cursinhos pré-vestibulares públicos e privados. Enquanto na rede privada era presente uma cobrança de práticas de ensino que envolvessem humor, na rede pública, mesmo sem a necessidade de resultados quantitativos e sem a “ameaça” de demissão, já se desenhava uma visão de que o humor em sala de aula era necessário para que os alunos não desistissem do cursinho pré-vestibular, tendo em vista a realidade sócio-econômica precária em que estes viviam – sendo muitos trabalhadores, inclusive rurais – na qual o cursinho era um “peso”, pois demandava tempo e dedicação, de maneira geral, em momentos que os alunos teriam para descanso. Com objetivos diferentes, a exigência pelo trabalho com o humor em sala de aula nas redes de ensino chamou-nos atenção, sobretudo quando conhecemos o *Descomplica*, site acessado pela maioria dos alunos e professores com os quais a autora trabalhava.

A escolha de estudo de um espaço não institucional – dos cursinhos pré-vestibulares –, deu-se também pela demanda que esses cursos têm na sociedade brasileira atual. Como visto em Whitaker (2010), a frequência dos alunos nos cursos pré-vestibulares, sobretudo àqueles pertencentes às classes sociais mais altas, é quase institucionalizada, ainda que os cursinhos sejam um espaço “marginal” ao sistema oficial.

Nesse cenário, propusemos o projeto que deu origem a este trabalho, em 2015, tendo com objeto os *posts* do *blog* do cursinho *Descomplica*, e constituímos o *corpus*, de maneira geral, no ano de 2016. No referido ano, foram coletados 250 *posts* das disciplinas de gramática e redação. Tendo em vista a quantidade de material encontrada e os diferentes gêneros que produzem humor no *corpus* (memes, *gif's*, charges, cartuns, tiras cômicas), foi necessário fazer um recorte, e optamos pelo estudo de memes, partindo da hipótese de que este era um gênero do discurso. A escolha do meme em detrimento de outros gêneros, como já afirmado no presente trabalho, deu-se pela demanda de sua produção em ambiente *online*, pela pouca presença deste gênero em práticas de ensino/aprendizagem formais e pelos poucos trabalhos produzidos em nossa área que tomam este gênero como objeto. Selecionamos ainda,

durante os dois anos de pesquisa, outros enunciados verbo-visuais que circulam em outros ambientes *online* para cotejarmos com os memes, como outros memes, charges, cartuns, tiras e caricaturas.

Dos 250 *posts* coletados, 44 deles possuíam memes. Ainda assim, o número de *posts* nos parecia elevado para análise, e, então, recortamos novamente o *corpus*, selecionando qualitativamente 12, que são aqueles que consideramos prototípicos dos três grupos pré-estabelecidos metodologicamente para análise, os quais descrevemos a seguir.

Os 12 enunciados selecionados foram distribuídos, como afirmado, em três grupos. No primeiro deles, estão os *posts* com memes utilizados como recursos interacionais, com relação com o conteúdo temático do *post*, servindo como exemplo; no segundo grupo, estão os *posts* com memes que não servem como exemplo do conteúdo, e, no terceiro grupo, estão os *posts* que possuem memes em língua estrangeira. Por meio desta divisão metodológica, a partir da concepção de linguagem e de sujeito do Círculo, e tendo o diálogo como o norteador de nosso olhar, é que analisamos os enunciados presentes em nosso *corpus*.

2.2 O enunciado concreto e a arquitetura

A importância do estudo dos enunciados, de sua gênese e da diversidade de gêneros discursivos que emergem dos campos de atividade humana é justificada, por Bakhtin (2015), pela relevância desses conceitos para os estudos linguísticos e filológicos, pois é por meio do estudo da língua e de sua axiologia que se compreende a vida e as relações sociais.

Bakhtin e o Círculo não estavam interessados em desenvolver uma ciência “particular” ou mesmo em serem “cientistas” (pois rejeitavam o positivismo), o interesse desses pensadores, à sua época, era a própria vida do homem, em suas diferentes formas de manifestação. Entretanto, como a vida se manifesta em forma de enunciados, pois o homem interage por meio da língua(gem), e como a maneira como constituímos o discurso é a como constituímos a realidade, para pensar a vida, era preciso estudar a língua, já que ela está neste limiar.

Para estudar a língua, o Círculo distanciou-se das concepções e correntes de sua época que se interessavam em estudar as unidades da *langue* e abriam mão da riqueza da *parole* (pensando nos estudos Saussurianos e nos que dele derivaram). Em toda sua obra encontramos críticas aos estruturalistas, aos formalistas e aos objetivistas, pela forma como eles observavam os fenômenos a fim de desenvolver um estudo particular. Porém, além das críticas, encontramos também propostas de interpretação dos fatos reais na história, e são

estas que nos interessam, pois queremos entender como determinados enunciados se comportam em certas atividades humanas, especificamente, como gêneros que veiculam humor (em especial, os memes) são utilizados como práticas pedagógicas em *posts* em *blog* de um cursinho pré-vestibular, e como esses enunciados (pensando, agora, nos *posts* como um todo) são arquitetados na relação de alteridade entre professor-aluno (*eu-outro*).

Segundo Bakhtin (2011), usamos a língua sempre em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos por sujeitos nos campos de atividade humana. O termo *concreto*, que determina os enunciados, é justificado, pois os enunciados são reais, se dão em atividades humanas, fazem parte de situações de comunicação reais, efetivas. Quando retirados de seus contextos, eles deixam de ser enunciados e tornam-se orações, que servem somente a análises linguísticas e não produzem sentidos. Segundo Medviédev (2012, p.198) “não é possível dar consciência e compreender a realidade com a ajuda da língua e de suas formas em um sentido estritamente linguístico. São as formas do enunciado, e não da língua, que desempenham o papel essencial na tomada de consciência e na compreensão da realidade”.

Ademais, os enunciados são únicos, porque só podem ser proferidos por um sujeito, de uma certa maneira (e não de outra), que enuncia de determinada posição social, para determinados sujeitos, em algum tempo oportuno e respondendo a enunciados procedentes e subsequentes. Nenhum outro sujeito poderia enunciar da mesma maneira, estabelecendo as mesmas relações dialógicas e axiológicas, por isso, o enunciado, além de responsivo (ou seja, que responde a outros e que pode ser respondido) é também fruto de um ato responsável, porque o sujeito, sem álibi na enunciação, assume a responsabilidade, frente ao outro, sobre “o que” e “como” enuncia (BAKHTIN, 2012).

Os estudos bakhtinianos do enunciado também se distanciam daqueles que tomam o destinatário como passivo. Não há passividade para o Círculo: os sujeitos sociais estão a todo o tempo respondendo a enunciados anteriores, que são primordiais para elaboração do enunciado “presente”, e esperando respostas para seus enunciados. Segundo Bakhtin, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]” (BAKHTIN, 2011, p.271) e, dessa maneira, os “destinatários” (entre aspas, já que não os entendemos como depósitos de enunciados) tornam-se ativos, pois “[...] ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa[m] simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usa-lo, etc” (BAKHTIN, 2011, p.271), ou seja, opõe ao enunciado contrapalavras, outros signos.

Essa resposta ao enunciado, de que fala Bakhtin, não necessita ser imediata, nem verbalizada. Além disso, responder a um enunciado não pressupõe diálogo face-a-face: “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Assim, respondemos, o tempo todo, a enunciados outros, não necessariamente imediatos, e, nesse movimento, já elaboramos novos enunciados, visto que, a partir do momento em que se há compreensão do enunciado, também o ouvinte se torna autor, pois tem consigo um novo posicionamento sobre o enunciado, uma nova visão, um novo enunciado sobre determinado objeto de sentido e sob outras influências pessoais, temporais, culturais e históricas. Trazemos novos sentidos aos enunciados quando os lemos a partir de nosso lugar social, com nossas experiências, afeições, com as vozes sociais que nos povoam, etc. Devido a isso, o enunciado proferido pelo *eu* nunca é o mesmo recebido pelo *outro*.

Ao elaborarmos os enunciados, lançamos mão de palavras outras (ou seja, retomadas de outros enunciados), consciente ou inconscientemente, que, assimiladas, ressignificadas e reacentuadas, tornam-se palavras próprias no acontecimento do enunciado, pois já estão impregnadas de nova expressividade. Em todo enunciado ouvem-se ecos de outros, “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo” (BAKHTIN, 2011, p.272). Por meio dos “já-ditos” é que o falante, em seu tempo e espaço, considera e mobiliza as possibilidades de dizer e enuncia, pensando em um futuro.

Portanto, os enunciados, além de serem uma resposta a outros que os antecederam (memória de passado), também são elaborados na espera de uma resposta futura (memória de futuro) e com base na ideia que temos dessa resposta, desse destinatário e de suas concepções, afeições, seus preconceitos, seu conhecimento sobre o assunto, seu lugar social, etc. Para o estabelecimento dessas relações, com o passado e com o futuro, a memória é imprescindível, pois é ela que permite as “pontes” para que os sentidos sejam produzidos. Segundo Bakhtin (2011, p.301) “o enunciado não está ligado apenas aos elos procedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva”. Essa memória de futuro, de que fala Bakhtin quando cita os elos subsequentes, determina, além do tema do enunciado, seu gênero e estilo, que são desenvolvidos na seção 2.3, pois o enunciatador considera a realidade presumida de seu(s) destinatário(s). Ademais, é importante ressaltar que a atitude responsiva ativa permanece infinita nos sujeitos dos discursos e pode também ser infinita em sua quantidade. Durante nossa vida, podemos dar várias e diferentes respostas a um mesmo enunciado de

acordo com o espaço, tempo e cultura na qual estamos inseridos, porque somos instáveis e inacabados.

A responsividade, característica constitutiva dos enunciados, está ligada diretamente a outra importante noção, cerne dos estudos Bakhtinianos, que é o diálogo. Segundo Bakhtin

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Não temos alibi para o diálogo. Cada ato humano dialoga com atos humanos de um *outro*, estabelecendo com eles elos de concordância, discordância, refutação, etc. Todo enunciado é um posicionamento de um sujeito perante *outro*. Portanto, no diálogo, o *outro* (familiar ou imaginário) tem importância fundamental. A voz do *outro* faz com que o *eu* veja novos sentidos, contribui com novas vozes e valores ideológicos. Sendo assim, em um enunciado há sempre pelo menos duas vozes: aquela que enuncia e aquela à qual se responde.

É também no diálogo, na relação com o *outro*, que o *eu* se constitui e compreende o mundo de maneira específica, individual. Não somente entende como atua em seu meio social, a partir das vozes que o constituem e seus posicionamentos perante elas: todo enunciado é sempre um ato social, político e cultural.

Entendendo o caráter social língua, podemos aprofundar a noção de campos de atividade humana. Esses campos, apresentados na obra do Círculo de Bakhtin (2011) são espaços, que não são precisamente e fisicamente delimitados, mas ideologicamente concebidos, onde os sujeitos sociais se valem da língua e interação, se organizam, compartilham saberes, valores, etc, ou seja, produzem seus enunciados, sejam eles de quaisquer naturezas. Esses campos não são isolados, pelo contrário, se inter-relacionam e influenciam, expandem-se, atualizam-se, e, com eles, novos enunciados também nascem e se (re)configuram.

Os enunciados são sempre produzidos nos seios dos campos de atividade humana e se diferenciam de acordo com cada campo, pois há certos assuntos, valores e maneiras de se enunciar mais adequados e comuns em cada um deles. Enunciar, por exemplo, sobre aborto no campo religioso ou no científico possui diferenças importantes, já que cada campo possui uma forma de olhar, pensar, valorar e enunciar sobre os fatos sociais. Corroborando Bakhtin/Volochínov “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de

sua própria função no conjunto da vida social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 33). É no interior dos campos, que os discursos são organizados e marcados pelas características do campo do qual emergem, sobretudo seus conteúdos temáticos, estilos e construção composicional, o que entendemos, em 3.3, de acordo com o Círculo, como gêneros do discurso.

Por ser ideológico, único, ético, responsivo e sócio-histórico é que o enunciado só deve ser analisado em seu contexto axiológico, o que se desprende dos limites linguísticos do texto e, tendo isso em vista, propomos, em nossas análises, uma perspectiva da arquitetura dos enunciados que encontramos em nosso *corpus*. Ou seja, uma análise do todo que envolve o enunciado (do *post*) para entender como se deu essa produção na relação de alteridade e como os sentidos foram produzidos por meio do conteúdo, do material e da forma desses enunciados, na relação com o contexto de produção e com os valores que circulam socialmente.

Segundo Bakhtin: “o enunciado, em sua plenitude, é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro” (BAKHTIN, 2011, p.313). Podemos encontrar esses elementos extra-verbais no interior do enunciado, recuperando os elos na cadeia dialógica. Esses elementos deixam no enunciado marcas que revelam posicionamentos ideológicos, valores, afeições, histórias, tempos e espaços que produzem sentidos, pois situam um objeto social e ideologicamente. De acordo com Bakhtin:

Um enunciado isolado e concreto sempre é dado num contexto cultural e semântico-axiológico (científico, artístico, político, etc) ou no contexto de uma situação isolada da vida privada; apenas nesses contextos o enunciado isolado é vivo e compreensível: ele é verdadeiro ou falso, belo ou disforme, sincero ou malicioso, franco, cínico, autoritário e assim por diante. Não há enunciados neutros (BAKHTIN, 1998, p.46).

Além disso, esses elementos (extra-verbais, axiológicos e ideológicos) ligam-se diretamente à entonação valorativa do enunciado e à ideia, desenvolvida em Medvedév (2012) de avaliação social, pois manifestam a valoração de um sujeito social. Segundo Medvedév (2012, p.185) “a avaliação social determina todos os aspectos do enunciado, penetrando-o por inteiro, porém ela encontra expressão mais pura e típica na entonação expressiva. A entonação expressiva que dá cor a cada palavra do enunciado reflete sua singularidade histórica [...]” e, dessa forma, está relacionada à arquitetura, que entendemos como organizadora do enunciado concreto e diretamente responsável por sua produção de sentidos.

Os estudos do Círculo fundamentam-se no intento de analisar os enunciados concretos a partir do método sociológico. Isso se deve pelo fato da suma importância, que insistimos em ressaltar, do contexto axiológico na composição do enunciado. Outro aspecto importante para compreender a arquitetônica dos enunciados é a relação do *eu* (aquele que enuncia) com o seu *outro* (para quem se enuncia) e com o seu objeto (tema do enunciado), que também mobiliza saberes, valores e sentidos. No caso desse trabalho, a arquitetônica contribui para a compreensão, portanto, da relação entre professor, aluno e conteúdo, da constituição dos enunciados com base nessas relações e da ponte – com vias de mão dupla, que permitem influências concomitantes, ininterruptas e inerentes – dessas relações com seus possíveis contextos axiológicos.

Em *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* (2012) Bakhtin faz a distinção entre forma composicional e forma arquitetônica, consagrando à primeira a possibilidade de realizar uma forma arquitetônica, ou seja, de realizar um projeto de dizer de um enunciador socialmente situado. A forma composicional, por sua vez, ao organizar as materialidades do enunciado, cada qual com suas finalidades, supera-as e passa a relacionar-se diretamente com o conteúdo na produção de sentidos.

Na prática, a forma arquitetônica corresponde ao projeto de dizer de um sujeito, que, situado sócio-historicamente, arquiteta como construirá e demonstrará em seu enunciado esse projeto de dizer. Uma forma arquitetônica se constrói, portanto, pela forma como “digo (ou desenho, aceno, sonorizo) o que quero dizer” e se realiza em uma forma composicional, que compõe/materializa o que esse sujeito quer demonstrar, que desenha o projeto de dizer e que concede a ele um formato. O humor, a ironia, o caráter, por exemplo, correspondem à forma arquitetônica e, à maneira como os manifesto em meu enunciado, corresponde à forma composicional, e, acrescentamos, estilística. Interessa-nos, dessa maneira, demonstrar, neste trabalho, como a forma composicional torna-se a forma de um conteúdo e relaciona-se com ele; como ela unifica e organiza valores de uma instituição, no caso, a escolar; como relaciona gêneros e conteúdos de campos distintos, reacentua-os e coloca-os a serviço no enunciado, e qual a importância do *outro* (aluno) na realização da forma arquitetônica.

2.2.1 Expandindo o enunciado: o enunciado verbo-visual

O interesse do Círculo era observar os fatos da vida do homem, com fins de elaborar uma filosofia da linguagem que não se restringisse a abordagens parciais ou objetivistas

abstratas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014) do fenômeno da linguagem em sociedade, sendo assim, entendemos que todas as formas de manifestação humana são enunciados concretos, pois são sócio-históricos, se dão nos eventos, produzem sentidos, podem ser lidos e, portanto, são textos. Dessa maneira, os pensamentos do Círculo não se restringem às materialidades verbais dos enunciados, aos seus níveis linguísticos, estendendo-se às materialidades visuais, verbo-visuais e verbo-voco-visuais. Bakhtin (2011), nesse sentido, em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, afirma que: “se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte)” (BAKHTIN, 2011, p. 307), o que nos revela que o signo, para o autor, não é só linguístico. Neste trabalho, centramos as análises em enunciados verbo-visuais e, para isso, apoiamos-nos, além de nas obras do Círculo, nos estudos de Brait (2008, 2009b, 2010a, 2011, 2012, 2013) e Grillo (2012) sobre o tema.

Tomando como base os estudos do Círculo, fica evidente que, para esses pensadores, as diferentes formas de manifestação da linguagem devem ser consideradas. Para Bakhtin/Volochínov (2014, p. 36) “todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele”. Sendo assim, não há também, na perspectiva do Círculo, uma valorização da materialidade verbal da língua em detrimento de outras, pois todas constituem um enunciado e porque, para os autores, “nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavras” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, p.38). Dessa maneira, tudo o que pode ser revestido de sentido constitui um signo, e todas as manifestações para as quais se atribuem signos constituem discurso.

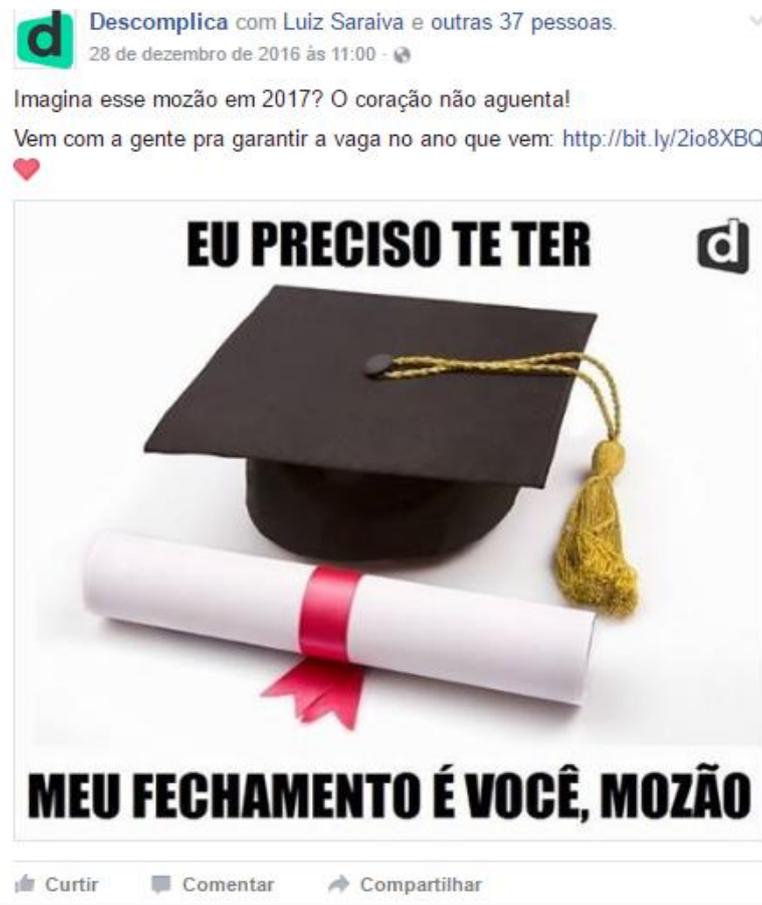
Há um conjunto extenso de trabalhos, em *Análise Dialógica do Discurso*, em especial no Brasil, dedicando-se ao estudo de enunciados que se compõem de diferentes materialidades. Brait (2013) cita e comenta obras do Círculo em que o enunciado aparece relacionado não somente ao verbal, mas também ao visual (retrato, pintura etc) e ao verbo-visual (como um todo de sentido). A autora ressalta que, quando articulados em um único enunciado, verbal e visual podem possuir gradações, e não hierarquias, “pendendo mais para o verbal ou mais para o visual, mas organizados num único plano de expressão, numa combinatória de materialidades” (BRAIT, 2013, p.50). Destacamos aqui, com a autora, a importância de se tomar o enunciado verbo-visual como um todo de sentido, um só enunciado concreto, potencializando os sentidos – é claro, conservando as peculiaridades de cada materialidade – e sempre o pensando dentro de seus campos de produção, circulação e

recepção, pois “se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.128). Portanto, entende-se que não basta a leitura de enunciados que se restrinja à decodificação de signos verbais e à atenção aos aspectos linguísticos, é preciso que estes sejam relacionados à imagem, associados ao som, ao movimento, para que as vozes se tornem evidentes e dialoguem com as vozes do *outro* para que os sentidos sejam potencializados. É necessário, a cada dia, que se desenvolvam novas práticas de leitura e novos olhares para os enunciados de diferentes materialidades que diariamente emergem dos campos de comunicação. Bakhtin (2011, p.294) já chamava atenção para essa necessidade quando afirma: “em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc”, por isso, o trabalho com enunciados é inesgotável.

Em suma, nos escritos do Círculo, o enunciado, tomado com ato/evento sócio-histórico, não é pensado separado de sua enunciação, que agrega diferentes linguagens dependendo da forma como essa enunciação se dá. Essa é uma maneira de entender o enunciado com um *processo*, sem separá-lo da “rede” que o constitui e lhe dá sentido (memória, contexto verbal, gestualidade, entonação, espaço/tempo de enunciação, interlocutor etc). Dessa forma, a “multimodalidade” é constitutiva do enunciado.

A Figura 12 ilustra o que estamos entendendo por enunciado verbo-visual:

Figura 12: Enunciado verbo-visual



Fonte: <https://www.facebook.com/descomplica.videoaulas/?fref=ts>. Acesso em 23 Jan. 2017

A Figura 12, veiculada na *fanpage* do *Descomplica* no *Facebook*, é prototípica para o que estamos entendendo por enunciado verbo-visual, pois mobiliza materialidades verbais e visuais na constituição do enunciado. Não desconsideramos o fato de que, no evento de leitura, outras materialidades podem ser ligadas ao enunciado, pois este pode ser lido em voz alta, por exemplo, ou remeter à memória da canção com que o enunciado verbal dialoga (“Deu onda” de MC G15).

Considerando apenas o meme presente na imagem acima, temos, separadamente, no enunciado verbal, o trecho “Eu preciso te ter, meu fechamento é você, moção” e no visual a imagem de um capelo e de um diploma. Na leitura do enunciado, os aspectos ligados à interação social devem ser considerados e são relevantes para as escolhas linguísticas, o estilo, a sua constituição semântica, formal, etc.

Assim sendo, devemos considerar que o enunciado é produzido por um curso de ensino pré-vestibular e é destinado aos seus seguidores na rede e alunos, possivelmente jovens, integrantes da rede social *Facebook*. Dessa forma, o enunciador, na sua memória de futuro, tem a imagem de um destinatário, possivelmente jovem, atuante na rede e vestibulando. Por ser atuante na rede, espera-se desse destinatário que recupere na memória discursiva outros enunciados desse ambiente para, junto a este, produzir sentidos.

Considerando a espaço-temporalidade de veiculação desse meme na página do cursinho e a imagem que se tem desse *outro*, podemos pensar que a produção de sentidos e humor nesse meme seja feita por meio do diálogo na cadeia enunciativa com a música “Deu onda” de MC G15 (cujo refrão é: “Eu preciso te ter, meu fechamento é você, moção”) com que o enunciado verbal dialoga, e com outros enunciados que circularam na rede⁹, parodiando – verbal e pictoriamente – a música e seu conteúdo imagético. Neste exemplo, o lexema “moção” carrega os sentidos ligados a uma garota/namorada, e, quando lido em conjunto com a imagem, quebra estes sentidos previstos e estabilizados e refere-se a outras necessidades/desejos e afeições, ligadas ao ensino superior. Nesta quebra de expectativa, propiciada pela não correspondência de sentidos previstos entre “moção” e a imagem, o humor é produzido.

Por meio dos enunciados abaixo, coletados na página “Meu fechamento é você” e na página do Governo do Estado de São Paulo no *Facebook*, pode-se visualizar a ressignificação e reacentuação do enunciado da referida música.

⁹ É importante ressaltar que esses enunciados circularam na rede entre dezembro de 2016 e janeiro de 2017 e, devido à efemeridade desse gênero (meme), já deixaram de circular.

Figura 13: “Meu fechamento” 1



Figura 14: “Meu fechamento” 2



Fonte 13 e 14: <https://www.facebook.com/meufechamentovoce/?fref=ts>. Acesso em 23 Jan. 2017

Figura 15: Comemoração do aniversário de São Paulo - 2017



Fonte: <https://www.facebook.com/governodesaopaulo/?fref=ts>

Nesse contexto, o enunciado verbal, que dá ideia de desejo, mas que, por ser veiculado por um cursinho, não é o desejo por uma namorada, e por estar vinculado a imagens que estão no campo semântico de uma cerimônia de formatura, revela novos sentidos, sendo um deles a necessidade de um cursinho para que se resolva outra necessidade: o ingresso na universidade e um diploma em curso superior. Dessa maneira, fica evidente a suma importância de leitura do enunciado em sua totalidade, considerando o contexto sócio-histórico, recuperando os elos na cadeia de enunciados e também considerando as materialidades presentes no enunciado, que realizam sua arquitetônica. Corroborando as idéias de Brait, “A dimensão verbo-visual está articulada por um projeto visual, constituído a partir de determinadas esferas estético-ideológicas, as quais evidenciam a riqueza das intersecções língua e cultura, linguagens e culturas” (BRAIT, 2008, p.261), ou seja, o enunciado verbal e o visual interligam discursos estéticos e culturais.

Os estudos sobre a verbo-visualidade se fazem importantes neste trabalho, pois, na arquitetônica dos enunciados em questão, o humor vem produzido pelo meme¹⁰. Nesse sentido, o rigor metodológico na análise desse gênero é relevante para que a produção de sentidos não seja prejudicada.

2.3 Os gêneros do discurso

Falamos em gêneros do discurso quando nos referimos às maneiras de manifestação sócio-cultural do homem no processo de interação. Nesse contexto, pensar na arquitetônica dos enunciados implica diretamente na reflexão sobre gêneros do discurso, isto porque todo enunciado, segundo Bakhtin (2011) pertence a um gênero, pois faz parte de uma atividade humana, ou seja, de uma maneira do homem agir no mundo por meio da linguagem.

Quando colocado em circulação em um evento, o enunciado passa a ser entendido dentro de um gênero, ou seja, dentro de uma maneira específica de manifestação humana em determinado campo de atividade. Neste trabalho, a noção de gênero discursivo e suas estabilidades e instabilidades é primordial para entendermos a relação entre humor e gênero e também as movimentações do discurso didático na *internet*. Sendo assim, o postulado bakhtiniano de que os gêneros estão sempre em modificação é importante, porque os enunciados são instáveis, sobretudo porque o homem é instável, portanto, nosso olhar como

¹⁰ Há outros gêneros que veiculam humor nos *posts* em análise, como tiras, *gifs*, e charges, entretanto, neste trabalho, atemo-nos somente aos memes.

pesquisadoras não é direcionado por perspectivas estanques que pressupõem finitudes absolutas. Nosso interesse é pelo movimento, pela língua em atividade e pela imensa gama de gêneros que emergem dos campos de atividade humana.

A ideia de que a língua é organizada pelos gêneros do discurso aparece pela primeira vez na obra do Círculo como conceito, segundo Souza (2002), em *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica* (2012), publicado originalmente em 1928, de Medviédev, obra na qual o autor critica os formalistas pelo engessamento do conceito de gênero. Não que a ideia bakhtiniana de organização dos enunciados tenha surgido deste estudo, até porque em ensaios anteriores como *O discurso na vida e o discurso na arte* (1926), de Volochínov, já vemos reflexões sobre gêneros primários (discursos da vida) e secundários (discursos da arte), mas a ideia de gênero enquanto conceito vai se consolidando no decorrer das obras do Círculo, passando também por *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2014), publicado originalmente em 1929, por Volochínov, obra em que as noções sobre “tipos e formas de enunciado” já indicavam reflexões para o que posteriormente, no texto dos Gêneros do Discurso, em *Estética da Criação Verbal* (2011), de 1979, é assumido e consolidado como gênero discursivo, sob a tríade fundamental: conteúdo temático, forma composicional e estilo.

Em *O método formal dos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica* (2012), de Medviédev, contrapondo-se aos formalistas, que estudaram o gênero considerando apenas seus elementos formais, o autor propõe um ponto de vista sobre a *totalidade* do enunciado, sobre aquilo, portanto, que tem como resultado o gênero do discurso.

Nessa obra, o gênero é entendido como um ato enunciativo orientado para a realidade em tempo e espaço específicos. Dentre as considerações, destaca-se a ideia de que o gênero é *duplamente* orientado na realidade, o que inova dentre as correntes da época, pois, nessa perspectiva, para estudar o gênero, faz-se necessário analisar as condições extra-verbais de enunciação (tempo, espaço, ideologias circundantes, etc), que penetram o discurso e o constituem, e também os aspectos linguísticos e formais, que materializam os enunciados.

A primeira orientação do gênero na realidade corresponde ao postulado de que ele é desenhado a partir de sua exterioridade, dos aspectos que estão ligados diretamente à vida, como a espaço-temporalidade, o campo de emergência, a ideia de destinatário e de respostas procedentes e subsequentes. A segunda orientação, em contrapartida, dá-se a partir da interioridade, e compreende os aspectos formais do gênero, que também são determinados na relação com seu meio de produção. Considerando que o rompimento do estudo de Medviédev

consistia na ideia de se analisar a *totalidade* do enunciado, entende-se que a primeira e a segunda orientação do gênero na realidade são intrinsecamente ligadas e determinadas uma pela outra.

Analisar a totalidade do enunciado para entendê-lo, significa assumir que

Uma obra entra na vida e está em contato com os diferentes aspectos da realidade circundante mediante o processo de sua realização efetiva, como executada, ouvida, lida em determinado tempo, lugar e circunstâncias. Ela ocupa certo lugar, que é concedido pela vida, enquanto corpo sonoro real. Esse corpo está disposto entre as pessoas que estão organizadas de determinada forma. Essa orientação imediata da palavra como fato, mais exatamente como feito histórico na realidade circundante, determina toda a variedade de gêneros (MEDVIÉDEV, 2012, p.195).

Evidentemente, essa orientação sociológica de abordagem de enunciados perpassa toda a obra do Círculo. Destacamos aqui esta abordagem em *Os gêneros do Discurso*, de Bakhtin. Neste texto, encontramos, de maneira detalhada, as “partes” do gênero delineadas em: conteúdo temático, estilo e forma composicional, sempre com a ressalva de que essas “partes” são orientadas pelas características sócio-históricas do campo do qual emerge o enunciado e que elas possibilitam a compreensão da singularidade de um gênero em relação a outro.

Como já apontado em 2.2, há determinados assuntos mais comuns em cada campo, que correspondem ao conteúdo temático. Entretanto, o conteúdo temático não se limita apenas ao assunto de que trata o enunciado, repleto de valorações. Segundo Medviédev (2012, p.196) “o tema de uma obra é o tema do todo do enunciado, considerado como determinado ato sócio-histórico”. Ele funciona como uma alavanca que possibilita que o ouvinte/destinatário recupere enunciados outros e posicione-se responsivamente. Para podermos analisar um conteúdo temático, devemos ultrapassar os limites linguísticos do texto, mas não os desconsiderar, pois eles são organizados a fim de se fazer ecoar um tema. Eles devem ser avaliados em associação à sócio-historicidade da produção do discurso e em diálogo com as vozes sociais que atravessam o enunciado em elaboração. Nesse contexto, é interessante pensar também que o conteúdo temático coloca o *outro* em diálogo com aquilo que já foi dito sobre o tema, mas não podemos desconsiderar que, na memória, esse ouvinte/leitor também trava diálogos com aquilo que não foi dito, que cabe à experiência desse sujeito social. Os “não-ditos” também possuem importância significativa para a produção de sentidos, pois revelam posicionamentos, ideologias e histórias nos enunciados.

Para enunciar, também o *eu* faz escolhas linguísticas, que são orientadas pelo campo do qual enuncia e correspondem ao estilo do enunciado. Temos estilos, segundo Bakhtin

(2011), individuais e estilos do gênero, tendo gêneros mais propícios para manifestações de estilo individual do que outros, como os do campo literário. Ao enunciar, o sujeito se coloca em relação com essas possibilidades e desejos, individuais e sociais, para dar acabamento ao enunciado.

Por fim, o sujeito se utiliza de construções composicionais, que desenham o enunciado, dão formato, organizam linguisticamente (ou sonoramente, pictoriamente...) este enunciado nas formas mais estáveis dentro do campo do qual se enuncia. A forma composicional ordena as “partes” do gênero, porque realiza uma forma arquitetônica, está ligada à realização concreta do projeto de dizer daquele que enuncia.

Entendidas as “partes” que compõem o gênero, passamos então a pensar em sua *relativa estabilidade*, pois, segundo Bakhtin (2011, p.262): “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”. Essa *relativa estabilidade*, de que fala Bakhtin (2011), justifica-se, pois, ainda que existam determinados assuntos mais comuns em cada campo, determinadas formas linguísticas mais usadas em cada campo e construções composicionais mais esperadas, cada enunciado é sempre um *novo*, e inova perante os demais porque é rendido, sem alibi, às cadeias dialógicas de enunciados, e assim se atualiza, assim *acontece* de maneira única porque está ligado a um sujeito social. Além disso, os campos de atividade, por não serem estáticos, nem estanques, permitem o relacionamento dos enunciados e, por conseguinte, dos gêneros, fazendo com que eles se atualizem e com que o próprio campo se atualize e se desenvolva, produzindo novos tipos de enunciados de *relativa estabilidade*.

Tendo em vista esse cenário inesgotável das formas de manifestação humana, tem-se como consequência direta que a diversidade dos gêneros do discurso também é infinita. Isso não significa, segundo Bakhtin (2011), que não haja uma regularidade nos gêneros, visto que, ainda que relativa, a estabilidade existe, o que nos faz, ao entrarmos em contato com o gênero, buscarmos na memória de passado enunciados similares e identificá-lo. Há sempre o *dado* e o *novo* em cada enunciado, ou seja, respectivamente, aquilo que se repete e aquilo que se atualiza no *acontecimento*, o que prova a dinamicidade da língua, e o que nos afasta de uma perspectiva classificatória dos gêneros como enunciados fechados, mortos e imutáveis, pois o que nos interessa é o movimento, é a relativa estabilidade dos gêneros nas atividades humanas, é o *como* eles se comportam nas atividades e não o *como* eles são, numa perspectiva estanque.

Entendemos, portanto, que, os gêneros se multiplicam e, principalmente, renovam-se. Com as tecnologias permeando cada vez mais as relações humanas, a ocorrência de

surgimento de novos gêneros e a atualização ou migração de outros para os meios digitais é imensurável, acentuando-se cada vez mais, devido às novas necessidades e possibilidades comunicativas. Segundo Bakhtin (2015, p. 121): “o gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero”.

Uma proposta de olhar para a heterogeneidade dos gêneros também pode ser encontrada no texto *Os gêneros do discurso*, em *Estética da Criação Verbal* (2011). Nesse texto, Bakhtin, não desprezando a dificuldade de se pensar uma natureza geral para os enunciados, divide-os em dois grandes grupos: o dos gêneros primários e o dos gêneros secundários. Os gêneros primários são, segundo o autor, os simples, do cotidiano, que se constituem das situações de comunicação espontâneas, que estão em contato direto com a vida. Já os secundários, os complexos, são os que incorporam os gêneros primários e os remontam em situações de comunicação mais elaboradas e de comunicação cultural, como no romance, no teatro, no discurso científico etc. É importante salientar que os gêneros primários e secundários também se interinfluenciam, aproveitam-se um do outro, interagem e se renovam. Dessa forma, a importância da separação entre gêneros primários e secundários nos parece mais uma maneira de evidenciar o processo de formação dos gêneros (a partir de outros gêneros), e também de suas formas de interação, do que uma forma de classificá-los em dois grandes grupos, ainda que essa separação reitere a ideia do mundo da vida e do mundo da arte, presente em outros textos do Círculo. Segundo Medviédév (2012, p.206):

Um novo gênero constitui-se dos gêneros existentes: em cada um dos gêneros acontecem reagrupamentos dos elementos previamente dados. Tudo está dado para o artista, resta-lhe apenas combinar de modo novo o material já existente. A fabulação é dada e resta apenas combinar por meio dela o enredo. Mas também os procedimentos do enredo já existem e só é necessária sua reorganização. O protagonista está dado, é necessário apenas enfileirar nele os motivos preexistentes.

Como já mencionado, os campos se atualizam e se desenvolvem, fazendo com que novos gêneros surjam e/ou se modifiquem. Isto posto, vemos que a expansão do campo didático-pedagógico para o ambiente digital propiciou o surgimento de novos enunciados de conteúdo educacional, já que, na *internet*, espaço de produção, circulação e recepção, dispõe-se de novas possibilidades e recursos de manifestação humana. Esse fato leva-nos diretamente a compreender a relação direta do gênero com a realidade, pois novas realidades implicam novos gêneros ou a atualização de gêneros, da mesma forma que novos gêneros implicam novas formas de encarar e interagir na realidade.

Os memes, que aparecem nos *posts* que compõem o *corpus*, e que analisamos, também são deslocados de seus meios de circulação mais comuns, como as redes sociais, e incorporados no discurso didático-pedagógico com finalidades específicas, que são discutidas nas seções que se seguem. No entanto, vale a consideração inicial de que também os memes são reacentuados nos *posts*, e esta reacentuação agrega a eles novos valores, tons e finalidades, devido a essa migração de campo.

2.3.1 O que entendemos por memes?

O termo “meme” já é conhecido devido à sua disseminação na *internet* na contemporaneidade. Entretanto, julgamos ser de importância expor esse gênero (e o que entendemos sobre ele), numa perspectiva dialógica do discurso, já que ele é de grande importância para a produção de humor nos *posts* educacionais em análise e, por conseguinte, para nos encaminharmos para o entendimento sobre a relação entre humor e ensino. Assim, nessa seção deste trabalho, temos como objetivo evidenciar o que estamos entendendo como memes, dentro da perspectiva da análise dialógica do discurso, já propondo sua constituição enquanto gênero discursivo, destacando estabilidades e instabilidades.

O termo “meme” foi cunhado na literatura no livro *O gene egoísta* (1976) (LISBOA, 2015; RECUERO, 2006), do biólogo Richard Dawkins. Nesse livro, o autor, pensando sobre replicadores culturais, no campo da biologia, discute a necessidade de um nome que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural. Sendo assim, analogamente a *gene* (que transmite características genéticas) e a partir do termo grego *mimeme* (traduzido como cópia, imitação), Dawkins chega ao nome “meme” para se referir, portanto, àquilo que se copia, é compartilhado e disseminado por sujeitos nos espaços de interação, ou seja, àquilo que transmite aspectos culturais.

O termo em questão adentrou no campo das ciências da linguagem pela área da comunicação social, que assume como meme tudo aquilo que “viraliza”, ou seja, que é altamente compartilhado, podendo consistir em imagens, frases, *hashtags* e afins. Entretanto, observando o meme do campo dos estudos discursivos, pensando as interações sociais orientadas pelos gêneros do discurso, e observando sua estabilização formal na rede, entendemo-los de maneira diferente e assumimos como tal:

a) Enunciados verbo-visuais

Figura 16: Recorte de *post* sobre gêneros textuais

Texto Expositivo



Bem por all

Os textos expositivos possuem a função de expor determinada ideia, utilizando-se de recursos como definição, conceituação, informação, descrição e comparação. Alguns exemplos de gêneros textuais expositivos:

- Seminários
- Palestras
- Conferências
- Entrevistas
- Trabalhos acadêmicos
- Enciclopédia
- Verbetes de dicionários



Notícias de Vestibular & Enem

Hora do Enem: desvende tudo sobre o programa

20/11/2016 08:33

SOS! As inscrições para a 1ª fase do vestibular 2017 da UERJ foram prorrogadas!

18/11/2016 12:14

Estão abertas as inscrições para o vestibular do meio do ano da Unesp 2016!

08/10/2016 10:16

[Veja mais](#)

Fonte: <http://descomplica.com.br/blog/portugues/resumo-generos-textuais/>. Acesso em 21 Jul. 2016.

b) Enunciados visuais

Figura 17: Recorte de *post* sobre coesão e coerência**4- Coesão Sequencial**

Já para estabelecer ligações, você pode utilizar conectivos, ganchos semânticos e frases de apoio. Sempre fique atento porque esse tipo de coesão é muito importante pois um texto deve estar com as ideias muito bem entrelaçadas. Se você não estabelecer nem as ligações entre as partes do texto é quase a destruição do Superman pela criptonita, ok?



Notícias de Vestibular & Enem

#GabaritoDescomplica: comentamos TUDO sobre a Redação do ENEM 2016!
06/NOV/2016

Enem 2016: locais de prova já podem ser consultados
20/OUT/2016

UERJ: confira os locais de prova do 2º Exame de Qualificação
26/SET/2016

[Veja mais](#)

Fonte: <http://descomplica.com.br/blog/redacao/lista-coesao-coerencia/>. Acesso em 21 Jul. 2016.

Pensamos, nesta pesquisa, o meme enquanto gênero e não como fenômeno de compartilhamento. Dessa forma, não entendemos, como no campo da comunicação social, qualquer enunciado “viralizado” como meme. Pensamos que *hashtags*, vídeos e bordões, por exemplo, pertencem a outro gênero, que podem dialogar com os memes, e, dessa forma, julgamos ser importante explanarmos o que estamos entendendo como meme, como fizemos ao ilustrar com as imagens 16 e 17.

Devido ao fato de entendermos o meme enquanto gênero, há estabilidades que identificamos nestes enunciados, que vão além do fenômeno de compartilhamento. Aliás, o compartilhamento, para o meme, é, claro, de suma importância, mas já podemos inferir que os “índices” desse compartilhamento são potenciais, mas não determinantes – como são para o campo da comunicação social (vide Recuero, 2006) – pensando nos estudos discursivos. Para nós, o que vale para entender o meme como gênero são as estabilidades do enunciado no que se refere à forma composicional, ao estilo e ao tema, e não aos números de compartilhamento. Assim sendo, um meme que um colega faz para outro e só circula entre eles não pode, na

nossa visão, deixar de ser considerado meme devido aos números de compartilhamento e à viralização.

O meme é um gênero que veicula humor e que ressignifica imagens, acontecimentos, estereótipos e frases para que essa finalidade seja atingida. Portanto, uma foto, que a princípio não produziria humor, por exemplo, pode ser ressignificada, reacentuada e tornar-se um meme. Ou então, imagens e frases podem ser criadas já com o objetivo de serem memes, ou seja, de veicularem humor de maneira específica na *internet*. Além disso, uma mesma imagem/foto/ilustração pode dar origem a vários memes, alterando-se somente o texto verbal. Ainda, um mesmo texto verbal pode dar origem a vários memes, modificando-se apenas a imagem, como visto nas Figuras 12, 13, 14 e 15. Dependendo, portanto, dessa hibridização de materiais em meios tecnológicos, a produção desse tipo de enunciado exige dispositivos que disponham de ferramentas de edição, como computadores, *tablets* ou *smartphones*. Alguns sites, como o Gerador de Memes (www.geradordememes.com), que possuem também aplicativo para celular, disponibilizam para os internautas as ferramentas necessárias para a criação dos memes, e as imagens mais procuradas pelos usuários para que a montagem possa ser feita.

A circulação dos memes acontece em ambiente virtual (redes sociais, blogs, *whatsapp*) e em diferentes campos: jurídico (vide LISBOA, 2015), artístico, científico e, como mostramos nesse trabalho, didático-pedagógico, o que nos revela que não é um gênero “rebaixado” perante outros, visto que vozes de autoridade (Cf. *fanpage* do Governo Estado de São Paulo <<https://www.facebook.com/governodesaopaulo/>>, do Ministério da Educação <https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/?ref=br_rs> e do Senado Federal <<https://www.facebook.com/SenadoFederal/>>) apropriaram-se desses enunciados buscando interação com o público por meio desses gêneros na *internet*, investindo em *marketing*, na disseminação de serviços, ideologias, informes, etc. A circulação dos memes em diferentes campos, até mesmo naqueles em que se tem uma imagem de formalidade absoluta, como o jurídico, argumenta a favor da noção de que também os campos de atividade humana se relacionam e influenciam.

A “vida” e a produção de sentidos de um meme são temporárias e efêmeras, podendo variar entre semanas, meses ou mesmo horas. É muito difícil, na rede, mesmo com as ferramentas de busca, recuperar memes, ou seja, encontrá-los novamente após passada uma temporalidade de sua circulação. Por esses motivos hipotetizamos que os memes, ao contrário dos romances, por exemplo, não entram para o grande tempo, pensando nos estudos bakhtinianos sobre cronotopo (BAKHTIN, 1998), restringindo-se à pequena temporalidade.

Outra perspectiva pra se pensar na temporalidade dos memes é embasada nos estudos de Azzari e Melo (2016), que fazem uma relação entre Bakhtin (e a noção de cronotopo) e Bauman (2001) com a noção de modernidade líquida. Em conformidade com as autoras, podemos dizer, sobre o cronotopo dos memes, que eles pertencem ao cronotopo da modernidade líquida, que é efêmero, descartável, fugaz e sem lugar físico específico. Ainda sobre a temática da temporalidade, podemos pensar, a partir de Possenti (2014), no humor de circunstância, que abarca a temática temporária do gênero, no sentido de tema do dia, e também a questão da exigência de um conhecimento partilhado do tema para a compreensão do texto.

Bakhtin (1998, p. 98) escreve sobre a instabilidade e efemeridade da linguagem do cotidiano, que nos parece ser o que acontece com os memes na contemporaneidade:

[há] até mesmo linguagens dos dias: com efeito, o dia sócio-ideológico e político de “ontem” e o de hoje não têm a mesma linguagem comum. Cada dia tem a sua conjuntura sócio-ideológica e semântica, seu vocabulário, seu sistema de acentos, seu *slogan*, seus insultos e suas lisonjas.

Na busca por armazenar esse conteúdo demasiadamente produzido virtualmente, alunos de graduação em Estudos de Mídia/UFF, pós-graduação em Comunicação e áreas correlatas e professores da UFF criaram o #MUSEUdeMEMES (<http://www.museudememes.com.br>), *site* vinculado ao grupo de pesquisa coLAB (Laboratório de Comunicação, Culturas Políticas e Economia da Colaboração) e ao Polo de Produção e Pesquisa Aplicada em Jogos Eletrônicos e Redes Colaborativas, cadastrado no CNPq, que possui acervo de memes e exposições temporárias. Neste *site* também são disponibilizadas referências bibliográficas sobre memes, é recuperada a história de cada meme e são veiculadas entrevistas realizadas com personagens (sobretudo celebridades ou criadores de personagens) que viralizaram na *internet* por meio de memes.

Os acontecimentos, temas (no sentido bakhtiniano) dos memes, podem ser de conhecimento compartilhado, seja de todo o mundo, ou então de uma nação, estado ou cidade, de um grupo social, ou mesmo de apenas dois sujeitos, o que reacentua a importância do diálogo nas interações com a linguagem, pois a resposta do leitor depende dos elos que ele estabelecerá na cadeia de enunciados para produção de sentidos. A arquitetônica do meme dá-se nessa relação com a memória, portanto caso o meme não se refira mais à espaço-temporalidade de seu leitor, a recuperação de outros elos para produção de sentido pode ser feita na memória discursiva da cadeia de enunciados; o acontecimento é novo, mas sempre em relação com a memória. Sendo assim, entendemos, como não poderia deixar de ser nesta

perspectiva teórica adotada, o meme como um enunciado aberto, no que diz respeito à produção de sentidos, no qual “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)” (BAKHTIN, 2011, p.410). Ademais, cada compartilhamento do meme é sempre um acontecimento novo, único e irrepetível, pois se trata de um enunciado concreto. Essa relação com a memória para produção de sentidos pode ser exemplificada por meio da Figura 18, recorte de nosso *corpus*:

Figura 18: *Post* sobre possíveis “temas reflexivos” para redação

The image shows a screenshot of a blog post from 'descomplica.com.br'. The main title is 'Senhora? Senhora? Vem aprender sobre Temas Reflexivos, senhora!'. Below the title, there is a date '13/10/2015' and the author 'Bruna Basile'. There are social media sharing icons for Facebook, Twitter, and YouTube. The main content area features a video player with a woman in a red shirt walking away from the camera, and the word 'SENHORA?' is overlaid in large white letters. To the right of the video, there are two promotional banners: one for 'PLANOS DE ESTUDOS DA SEMANA OLHA AQUI!' and another for 'MATERIAL DA AULA DE HOJE CLIQUE PARA BAIXAR'. Below these banners, there is a list of news items under the heading 'Notícias de Vestibular & Enem', including '#GabaritoDescomplica: comentamos TUDO sobre a Redação do ENEM 2016!', 'Enem 2016: locais de prova já podem ser consultados', and 'UERJ: confira os locais de prova do 2º Exame de Qualificação'. A 'Veja mais' link is at the bottom of the news list.

Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/redacao/lista-temas-reflexivos/>. Acesso em 21 Jul. 2016.

A Figura 18 faz parte de um *post* da disciplina de redação sobre “temas reflexivos” para as redações de vestibular. Esse *post* tem como objetivo orientar o aluno no desenvolvimento das temáticas reflexivas propostas em alguns vestibulares. São dadas três orientações: 1) “Procure seu alvo” – momento no qual o aluno deve encontrar as palavras-chave do tema, e, subjetivamente, conceitua-las e defini-las para, depois, ilustrá-las com exemplos; 2) “Lembre-se das leis da física” – momento no qual o aluno deve lembrar-se e discorrer sobre as causas e consequências das palavras-chave selecionadas no momento 1, e 3) “Fechando com chave de ouro” – momento no qual o aluno é orientado a ajudar a resolver

o problema que está sendo discutido com uma proposta de intervenção (diferentemente das propostas do ENEM, de acordo com o *post*, nos temas reflexivos estas propostas não devem ser materializáveis). Todos os itens de orientação do *post* são ilustrados com enunciados verbo-visuais ou visuais e, no caso da Figura 18, o meme acompanha o título da postagem “Senhora? Senhora? Vem aprender sobre Temas reflexivos, senhora!” e dialoga com ele, pois o título retoma o episódio ocorrido cuja imagem está no meme. O meme apresentado neste trecho do *post* retoma o que afirmamos anteriormente sobre a necessidade de compartilhamento de referências (culturais) entre *eu* e *outro* para produção de sentidos, ou a necessidade de estabelecimento de elos, pelo leitor, na memória de passado e de futuro.

Este meme é uma ressignificação de um trecho de uma reportagem de uma emissora televisiva, que após observar a “senhora” (de azul, no meme) em questão entrando e saindo da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás todos os dias durante um período, aborda-a e interroga-a sobre uma denúncia de que ela ocupava um cargo fantasma (pelo qual se recebe sem trabalhar) na assembleia legislativa. Ao ser questionada, a entrevistada sai correndo, e a repórter a persegue, também correndo, gritando várias vezes “senhora”, episódio ao qual se refere à imagem do meme em análise e pronome retomado no texto verbal, reafirmando a importância da leitura conjunta do texto verbal e do visual, pois o texto “senhora”, sozinho, não produziria o sentido esperado (mas poderia produzir outros sentidos no diálogo com a memória desse leitor). Na *internet*, a partir deste episódio, vários memes e *gifs* foram elaborados e utilizados com sentidos diferentes para produzir humor. Por exemplo, criaram-se memes em que a repórter era vendedora de produtos Jequiti, funcionária de lojas de departamento que oferecem cartões de crédito, orientador de monografias de conclusão de curso, fã, entre outros. Essa busca na memória discursiva, importante para a produção de sentidos na leitura de um meme, confirma a efemeridade dos temas desse gênero e a importância do conhecimento compartilhado (o que não significa que sujeitos que não tenham esse compartilhamento de informações façam uma leitura “errada” do gênero, mas, nesses casos, a produção de sentidos talvez se distancie da intencionalidade discursiva do “eu” que produziu o enunciado, resultando em respostas outras desse “outro”).

Tematicamente, podemos dizer que os memes, geralmente os compostos por materialidades verbais e visuais, muitas vezes parodiam, satirizam ou criticam sujeitos sociais, acontecimentos históricos, políticos, trabalham com imagens de animais etc, colocando novas vozes em cena e reacentuando outras, o que pode ser visto na Figura 19, que traz um meme com a ex-presidente Dilma Rousseff em um *post* da disciplina de redação sobre política no Brasil e no mundo, disponibilizado no *blog* pouco tempo antes do *impeachment* da

presidente (o texto verbal corresponde a “Valeu! Falou”, despedidas comuns na oralidade). Devido a isso, os memes têm se tornado uma forma de expressão vastamente utilizada, e sua autoria não é – quando compartilhados na rede – de possível detecção.

Figura 19: Meme com ex-presidente Dilma Roussef



Quer dicas exclusivas para deixar o ENEM 2016 tranquilo e favorável?

de Cuba desde 1959, sem eleições diretas ou imprensa livre.

3. Presidencialismo

VLW FLWS

É um regime político em que a chefia do governo é prerrogativa do presidente da República, que escolhe seus ministros, com a independência dos 3 poderes (executivo, legislativo e judiciário).

O sistemas presidencialistas são vários e diversos, mas seguem algumas características. O executivo pode vetar atos legislativos e, por sua vez, uma maioria de legisladores podem derrubar o veto, o que é derivado da tradição britânica de aprovação real, em que uma lei do Parlamento só pode ser aprovada com o consentimento do monarca. O presidente tem um mandato fixo e as eleições são realizadas em períodos regulares e não podem ser desencadeada por um voto de confiança ou por outros procedimentos parlamentares. Embora em alguns países haja uma exceção, que prevê a remoção de um presidente que comprovadamente quebrou a lei.

Fontes: <http://descomplica.com.br/blog/redacao/resumo-politica-no-brasil/>. Acesso em 23 Jul. 2017.

PLANOS DE ESTUDOS DA SEMANA OLHA AQUI!

MATERIAL DA AULA DE HOJE CLIQUE PARA BAIXAR

Notícias de Vestibular & Enem

#GabaritoDescomplica: comentamos TUDO sobre a Redação do ENEM 2016! 05/NOV/2016

Enem 2016: locais de prova já podem ser consultados 20/OUT/2016

UERJ: confira os locais de prova do 2º Exame de Qualificação 26/SET/2016

[Veja mais](#)

Outros memes que têm se mostrado muito presentes nas redes sociais, e que estão também em nosso *corpus*, são os visuais, que representam, *grosso modo*, expressões, gestos, reações, geralmente ressignificando fotos, imagens de filmes ou de algum acontecimento, que os usuários utilizam para expressar suas próprias reações perante outros enunciados (vide Figura 20). Com isso, podemos mensurar a importância da imagem na *web*, que, não só com os memes, mas também com os *emojis* ou *emoticons*, por exemplo, que não estão

hierarquicamente abaixo dos enunciados verbais, produzem sentidos de maneira específica, e visual.

Figura 20: Meme em *post* sobre 5 “erros” que não podem ser cometidos em uma redação

Quer dicas exclusivas para deixar o ENEM 2017 tranquilo e favorável?

3. Não generalize ou seja maniqueísta!

Não use expressões como “Ninguém respeita as leis” ou “Todo mundo acredita...”.
Nem tudo é bem x mal.





PLANOS DE ESTUDOS DA SEMANA
OLHA AQUI!



MATERIAL DA AULA DE HOJE
CLIQUE PARA BAIXAR 

Notícias de Vestibular & Enem

#GabaritoDescomplica: comentamos TUDO sobre a Redação do ENEM 2016!
06/NOV/2016

Enem 2016: locais de prova já podem ser consultados
20/OUT/2016

Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/redacao/5-erros-que-voce-nao-pode-cometer-no-desenvolvimento-da-sua-redacao/>. Acesso em 23 Jul. 2017.

Retomando a reflexão sobre autoria nos memes, é interessante pensar nos novos valores que circulam nesse ambiente *online*. Em um cenário de produção majoritariamente colaborativa, a discussão sobre autoria nesses gêneros digitais torna-se praticamente irrelevante. Vê-se, cada vez mais, uma valorização, em ambiente digital, da instantaneidade, do compartilhamento e da produção de sentidos imediata, quesitos que se “descolam” de um conceito de autoria (pensando em um sujeito que produz um enunciado e é reconhecido por isso).

Na *internet*, pensando nos memes, não há reivindicação de autoria, e essa discussão nos parece difícil de ser desenvolvida, visto que o compartilhamento faz com que as origens do enunciado se percam, garantindo até uma “proteção de face” caso o enunciado faça alguma crítica severa ou ridicularize algum sujeito social. Sobre a autoria na contemporaneidade, Brait (2010a, p.215) reflete que:

As ideias da geração espontânea, propriedade coletiva e livre apropriação assumem proporções de tal monta que a discussão em torno do autor e autoria desloca o foco de uma ética da recepção para a do bem comum assumido, consumido e modificado de acordo com os interesses do usuário.

Dessa forma, é interessante pensar, corroborando a citação acima, na questão do enunciado como “bem comum” na *internet*, pois é exatamente esse o valor de “posse” que se tem nesse ambiente: enunciados “de ninguém” ou “de todo mundo”, que podem (e devem) ser modificados e ressignificados de diferentes maneiras, por diferentes sujeitos, inúmeras vezes, para produzirem sentidos, sem se preocupar com quem foi o primeiro a produzir o enunciado.

Pensando agora, nas “partes” indissolúveis que compõem o gênero, intentamos discutir as estabilidades e as instabilidades nos memes.

A forma composicional estável de um meme revela-se por meio de uma imagem, em forma quadrangular ou retangular (podendo ser seccionada, como veremos em figuras na continuidade do texto), com texto verbal sobreposto (podendo ser em português ou em outra língua), organizado de forma binária na parte superior e inferior da imagem (sendo na inferior, geralmente, o enunciado “inesperado”, que produz humor), o que o caracteriza como um enunciado verbo-visual, como pode ser visto na Figura 21. Há também a possibilidade de o texto verbal estar presente somente na parte superior ou inferior da imagem. O estilo do meme também é constituído, muitas vezes, por citação e paródia, ou seja, em diálogo com outros textos e outras imagens, podendo citá-los de forma direta ou indireta, ressignificando-os em um novo acontecimento, como exemplificado pelas Figuras 21, 22 e 23, em que o texto verbal “ME SOLTA QUE” é retomado (a imagem também é retomada nas Figuras 22 e 23. Esse diálogo é recuperado na seção 4 “O humor no Desconversa”).

Para Bakhtin (2015), a paródia está relacionada ao plurilinguismo, pois é vista como um dos fatores que confere ao sistema linguístico uma significação literária - embora não seja um recurso exclusivo da literatura. A paródia é, portanto, segundo os estudos bakhtinianos, um fenômeno bivocal: nele, a palavra tem duplo sentido. Volta-se para o objeto do discurso e para o discurso de outro. Há o cruzamento daquilo que é parodiado e daquilo a que se parodia e uma luta de forças, pois os dois discursos (o que parodia e o que é parodiado) não são correspondentes, e o enunciado paródico utiliza a linguagem parodiada para “desmascará-lo”, já que, ainda que a linguagem do outro seja retomada, ela é revestida de outra orientação semântica.

Para Bakhtin (2015), a paródia pressupõe deformação do dizer do outro e rebaixamento, possivelmente ridicularizado, em diferentes graus, a depender do projeto de dizer daquele que enuncia. Por ser a paródia relacionada ao carnaval, na perspectiva bakhtiniana, ela, para o autor, serve para fins de crítica à seriedade e às hierarquias.

Ainda de acordo com os estudos bakhtinianos, para que a paródia seja reconhecida é necessário que a palavra do outro esteja em evidência e que a ação modificadora da segunda

voz seja identificada. O estudioso ressalta que, com o passar do tempo, muitas paródias são normalizadas e o ouvinte/leitor deixa de perceber a segunda voz, deformadora. Assim, o enunciado paródico passa a soar como um "discurso comum" e a paródia se perde, totalmente ou parcialmente.

Bakhtin também destaca que os enunciados paródicos não correspondem ao mesmo gênero daqueles que parodiam. Ou seja, em nosso caso, os memes parodiam outros gêneros do discurso.

Quanto às citações, Bakhtin/Volochínov (2014) ressalta que consistem em discursos em discursos, enunciações em enunciações, e, sobretudo, discursos sobre discursos e enunciações sobre as enunciações. Quando citamos, trazemos a voz do outro para nosso discurso, apagando ou não seus elos de origem.

Figura 21: Meme em *post* sobre formas nominais do verbo

Quer dicas exclusivas para deixar o ENEM 2016 tranquilo e favorável?

Opa, quero!

1. Infinitivo

Indica a ação verbal propriamente dita, sem situá-la no tempo. Pode ter valor substantivo. O elemento mórfico que caracteriza o infinitivo é a desinência -r. Ex.: **Lutar** é preciso, **amar** o próximo é necessário.



Eu dou, tu dás, ele dá... A locução verbal acima é uma locução verbal de infinitivo, logo, VOU DAR.

Principalmente em redes sociais, vemos muitos casos de confusão entre presente do indicativo e infinitivo como: "Ela estar me esperando" ou "Vou está viajando". O melhor é procurar escrever corretamente, mesmo em redes sociais, para não cair no erro de usar esta forma em uma redação ou resposta.

Fonte: <http://descomplica.com.br/blog/portugues/lista-formas-nominais/>. Acesso em 23 Jul. 2017.



Notícias de Vestibular & Enem

Hora do Enem: desvende tudo sobre o programa
20/MAIO/2016

SOS! As inscrições para a 1ª fase do vestibular 2017 da UERJ foram prorrogadas!
19/ABR/2016

Estão abertas as inscrições para o vestibular do meio do ano da Unesp 2016!
19/ABR/2016

[Veja mais](#)

Figura 22: Meme em diálogo com as Figuras 21 e 23



Fonte:

<https://www.facebook.com/MeSoltaMiga2/photos/a.1579043725681737.1073741829.1578735399045903/1908178342768272/?type=3&theater>. Acesso em 17 Jun. 2017

Figura 23: Meme em diálogo com as Figuras 22 e 23



Fonte:

<https://www.facebook.com/MeSoltaMiga2/photos/a.1579043725681737.1073741829.1578735399045903/1909245159328257/?type=3&theater>. Acesso em 17 Jun. 2017

Quanto ao enunciado verbal que constitui o meme, temos um estilo, pensando no contínuo entre oralidade e escrita proposto por Marcuschi (2010), que é, de maneira geral, mais próximo da oralidade, o que confere informalidade ao enunciado (como pode ser visto na Figura 21). Além disso, a materialidade visual do meme constitui-se de imagens que, geralmente, são retiradas de outro local de circulação e, logo após, ressignificadas e associadas ao texto verbal, por meio de programas de edição, mas isso não é uma regra: há também memes criados com personagens específicos (é também o caso da Figura 21), de conhecimento na rede e idealizados para memes, ou mesmo há a possibilidade de se produzir um meme com uma foto ou imagem elaborada com essa finalidade, o que demonstra que sua produção pode ou não ser originada a partir de outra já existente. Ademais, geralmente uma mesma imagem (ou um mesmo texto) dá origem a vários memes, e, apenas modificando o texto verbal (ou a imagem), cria-se o diferente em cima do mesmo, como pode ser visto nas Figuras 21, 22 e 23.

Considerando, doravante, as instabilidades do gênero, ou seja, suas diferentes formas de realização na vida, já encontramos memes com materialidades apenas visuais, como já mencionado anteriormente, que exploram feições, gestos, posições, expressões, etc. O material visual destes memes também pode ser uma citação de outra imagem ou uma imagem

elaborada com fins específicos de se produzir humor, como vemos com as produções de memes do cursinho com os professores sendo personagens. Entendemos a Figura 24 como um meme, pois a imagem consiste em uma paródia que ridiculariza o episódio¹¹ ocorrido o empresário Alexandre de Almeida, em que este concede uma entrevista a uma rede televisiva, contando sobre suas posses, costumes e gastos quando se dirige a festas noturnas. Nesta mesma figura é feita uma montagem em que o rosto do professor é “colado”, sobrepondo o rosto do empresário.

Figura 24: Meme com imagem de professor

The image shows a screenshot of a news article from a website. The main headline is "Modelo de Redação: Os impactos da ostentação no plano de consumo da sociedade brasileira". Below the headline, there is a date "18/10/2015" and the author "Yuri Costa". A social media sharing bar is visible. The main image is a photograph of a man with glasses and a green shirt, smiling and holding a glass of champagne. This image is a meme where the face of a professor is superimposed on the face of the man in the original photo. To the right of the main image is a sidebar with a purple header "REDAÇÃO". Below this, there are two promotional boxes: one for "PLANOS DE ESTUDOS DA SEMANA" and another for "MATERIAL DA AULA DE HOJE". Below these are several news items under the heading "Notícias de Vestibular & Enem", including "#GabaritoDescomplica: comentamos TUDO sobre a Redação do ENEM 2016!", "Enem 2016: locais de prova já podem ser consultados", and "UERJ: confira os locais de prova do 2º Exame de Qualificação".

Fonte: <http://desconversa.com.br/redacao/redacoesexemplares/modelo-de-redacao-ostentacao/>. Acesso em 12 Maio 2017.

Como visto, o entendimento sobre os gêneros do discurso, para Bakhtin, confere noções de estabilidades e mudanças nos enunciados. Nesse jogo, na produção de enunciados, ocorrem reiterações de outras produções e também novidades, o que faz, inclusive, com que novos gêneros se configurem. Sendo assim, nenhum gênero nasce na situação de comunicação imediata. Segundo Bakhtin (2011), se fosse necessário criar os gêneros do

¹¹ A entrevista concedida pelo empresário e que viralizou na mídia pode ser encontrada em: <https://www.youtube.com/watch?v=fOdszmdvebA>. Acesso em 15 Dez. 2017.

discurso no momento da enunciação, a comunicação verbal seria quase impossível. Nas palavras do autor (BAKHTIN, 2011, p.297): “os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros”.

Portanto, dizer que o meme é um novo gênero do discurso nos confere a responsabilidade de estabelecê-lo em relação a outros enunciados verbo-visuais de características semelhantes, a fim de propiciar seu entendimento enquanto um enunciado com características próprias, diferente de outros verbo-visuais. Acerca da discussão sobre verbo-visualidade, Paulo Ramos (2007; 2009; 2010; 2011; 2013) possui um amplo estudo sobre gêneros em quadrinhos como tiras, cartuns e charges.

Em seus estudos, Ramos (2007) entende as histórias em quadrinhos como um grande rótulo que engloba uma diversidade de gêneros que utilizam a linguagem dos quadrinhos para compor um texto narrativo dentro de um contexto sociolinguístico interacional (RAMOS, 2009). Para ele, são vários os gêneros que se utilizam da linguagem dos quadrinhos, como a charge, o cartum e as tiras. Nesses gêneros, segundo o autor, há predomínio do tipo textual narrativo, pode haver personagens fixos ou não (baseados ou não em personalidades reais) e a narrativa pode estabelecer-se em um ou mais quadrinhos, variando de acordo com o formato do gênero. Ainda, Ramos (2007) infere que a tendência dos gêneros que se utilizam da linguagem dos quadrinhos, de maneira geral, é de uso de imagens desenhadas, entretanto há casos de utilização de fotografias na composição dos gêneros. O rótulo, o formato e o veículo de publicação destes gêneros que se utilizam da linguagem dos quadrinhos acrescentam informações genéricas ao leitor, segundo Ramos (2007), de modo a orientar a identificação e leitura do gênero em questão. Ademais, o veículo de publicação destes gêneros geralmente estabelece um formato específico para eles, de acordo com o espaço de veiculação disponível para os mesmos.

Evidentemente há realizações na vida dos gêneros em questão que apresentam características diferentes das elencadas pelo autor, o que ressalta a relativa instabilidade dos gêneros, postulada por Bakhtin (2011). Segundo Ramos (2009), entre cartuns, tiras e charges, há a possibilidade de as tiras, por exemplo, não veicularem humor. Ainda, é recorrente, dentre esses gêneros, as sequências narrativas, em um ou mais quadros, e o uso da linguagem gráfica em quadrinhos (como os balões) (RAMOS, 2009).

A partir de Ramos (2007, 2009), trazemos, neste momento, características estáveis dos gêneros dos quadrinhos que citamos – charge, cartum e tira –, de maneira breve, a fim de pensarmos nas características dos memes em relação às expostas. Assim podemos entender,

corroborando Bakhtin (2011), que os gêneros não são criados nas situações comunicativas, mas são frutos de atualizações e de relações entre gêneros já existentes.

A escolha dos gêneros dos quadrinhos para o cotejo com os memes deu-se devido à materialidade verbo-visual destes gêneros, à forma composicional e à predominância de veiculação de humor, o que, evidentemente, estabelece um tipo de ligação entre esses enunciados e os memes. Uma consideração a ser feita é quanto ao espaço de circulação dos gêneros em questão (charges, cartuns e tiras) que, a princípio, era físico, entretanto agora também é virtual, fato que altera as características dos gêneros, mas que, segundo Ramos (2015), pensando especificamente nas tiras, ainda não alterou o gênero.

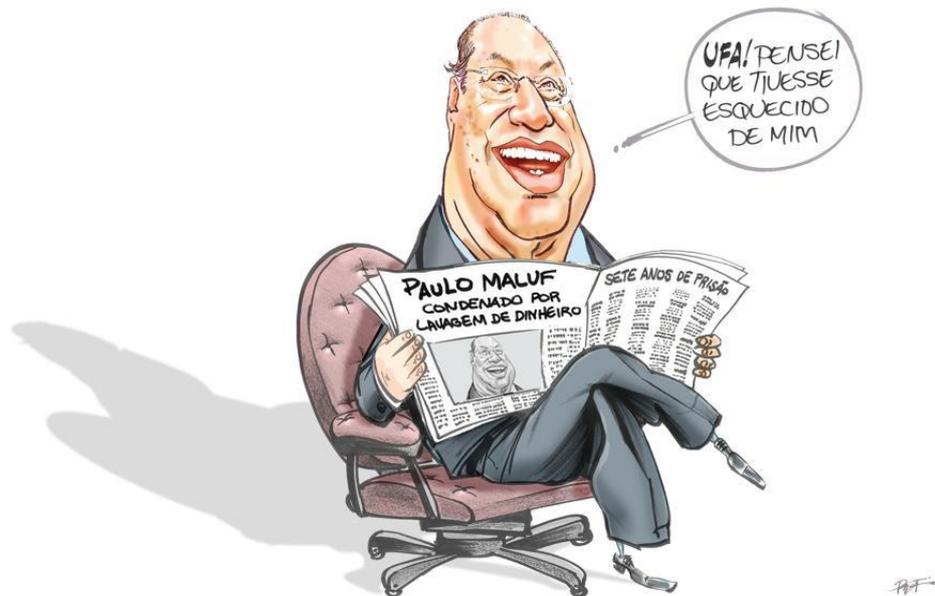
Damos início ao nosso olhar sobre os gêneros dos quadrinhos pela charge. Segundo Ramos (2007, 2009), a principal característica da charge é abordar, com humor e crítica, algum tema jornalístico da atualidade, ou seja, neste gênero as notícias são recriadas em forma ficcional. Essa característica é interessante, pois exige, assim como os memes, um conhecimento prévio do leitor para a compreensão do enunciado em um sentido mais próximo ao que foi arquitetado para o autor. Esse conhecimento prévio, na memória de passado, é também relevante para a produção de humor. Nesse sentido, segundo Mota (2006, p.18 *apud* RAMOS, 2007, p.97) “a charge estrutura seu discurso sobre o real como uma narrativa, uma imagem que contém uma história com início, meio e fim, que descreve personagens que enunciam conteúdos subjetivos sobre ações objetivas de sujeitos reais”. Assim, vemos que a charge remete a um episódio, que, por sua vez, é dotado de narratividade, pois nos confere um antes e um depois.

A forma composicional das charges segue a forma de representação dos quadrinhos e geralmente é constituída por apenas um quadrinho. Quanto ao estilo do gênero, este acompanha o estilo da linguagem dos quadrinhos, que se constitui de textos curtos com uma ruptura discursiva que causa o humor. Há também sempre um título e a assinatura do autor da charge. As imagens – aqui, obrigatoriamente de personagens que são personalidades – geralmente são desenhadas e caricaturescas, entretanto, devido aos novos meios de produção de enunciados, há charges também feitas em meios gráficos ou com fotos (RAMOS, 2007).

Pensando os memes em relação às charges, podemos dizer que eles podem (ou não) abordar, também com humor e crítica, temas jornalísticos da atualidade. Entretanto este tipo de temática não é exclusivo, visto que podemos ter memes de muitos outros temas. Sendo assim, os memes podem conter personagens que são personalidades, como também podem conter qualquer outro tipo de personagem. Quanto à forma composicional, os memes também se configuram em apenas um quadro e com imagens, majoritariamente, ao contrário das

charges, digitais (desenhos feitos em mídias digitais, fotos, etc). Os textos dos memes também são curtos e com elementos linguísticos, cognitivos, ideológicos e culturais que causam a ruptura, gerando humor. Por fim, contrariamente à charge, os memes não possuem títulos, nem assinaturas.

Figura 25: Charge sobre Paulo Maluf



Fonte: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/charges/>. Acesso em 21 Jun. 2017.

Figura 26: Meme sobre presidente Michel Temer



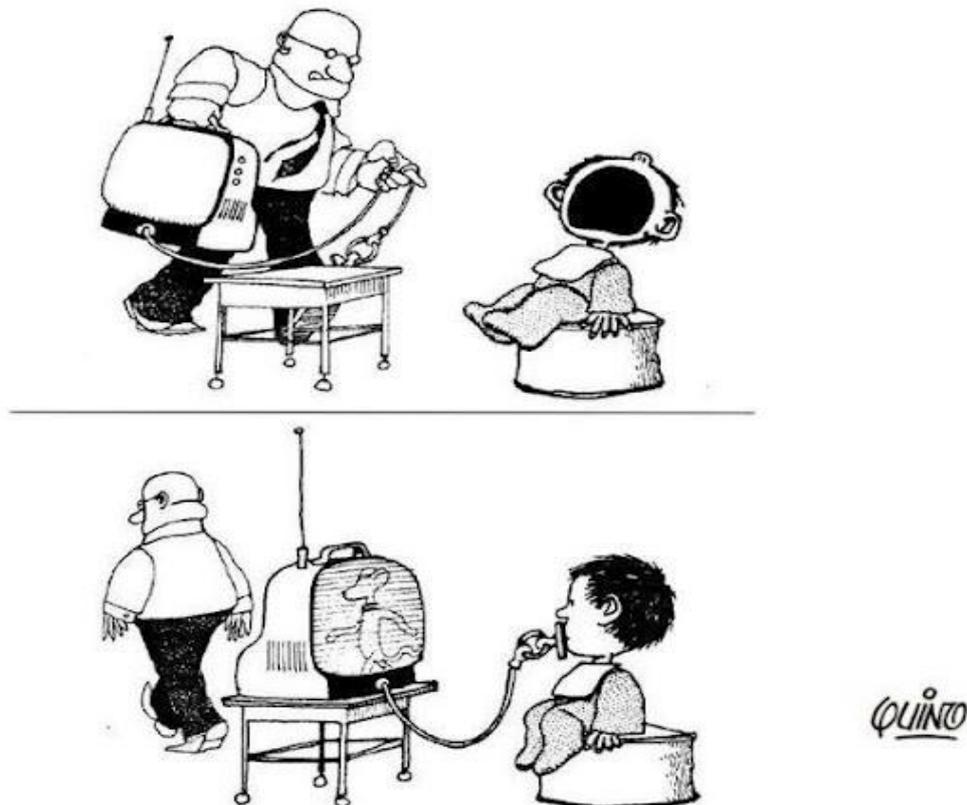
Fonte:

http://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/18/fotorrelato/1495134560_993166.html?rel=mas#1495134560_993166_1495134751. Acesso em 17 Jun. 2017.

Outro gênero das linguagens dos quadrinhos que produz humor é o cartum. O cartum é semelhante à charge quanto à forma composicional (em um quadrinho), segundo Ramos (2007, 2009), entretanto, no cartum o personagem não é uma personalidade específica, como na charge, pois os temas abordados não se relacionam à atualidade jornalística. No cartum também os textos são curtos e, mesmo não se referindo a alguma temática em evidência, esse gênero consegue sintetizar uma sequência entre um antes e um depois, que dá sentido à narrativa. Os cartuns também podem possuir títulos, sempre possuem assinaturas e os desenhos são comumente feitos à mão, mas também podem ser feitos em mídias digitais ou consistirem em fotos.

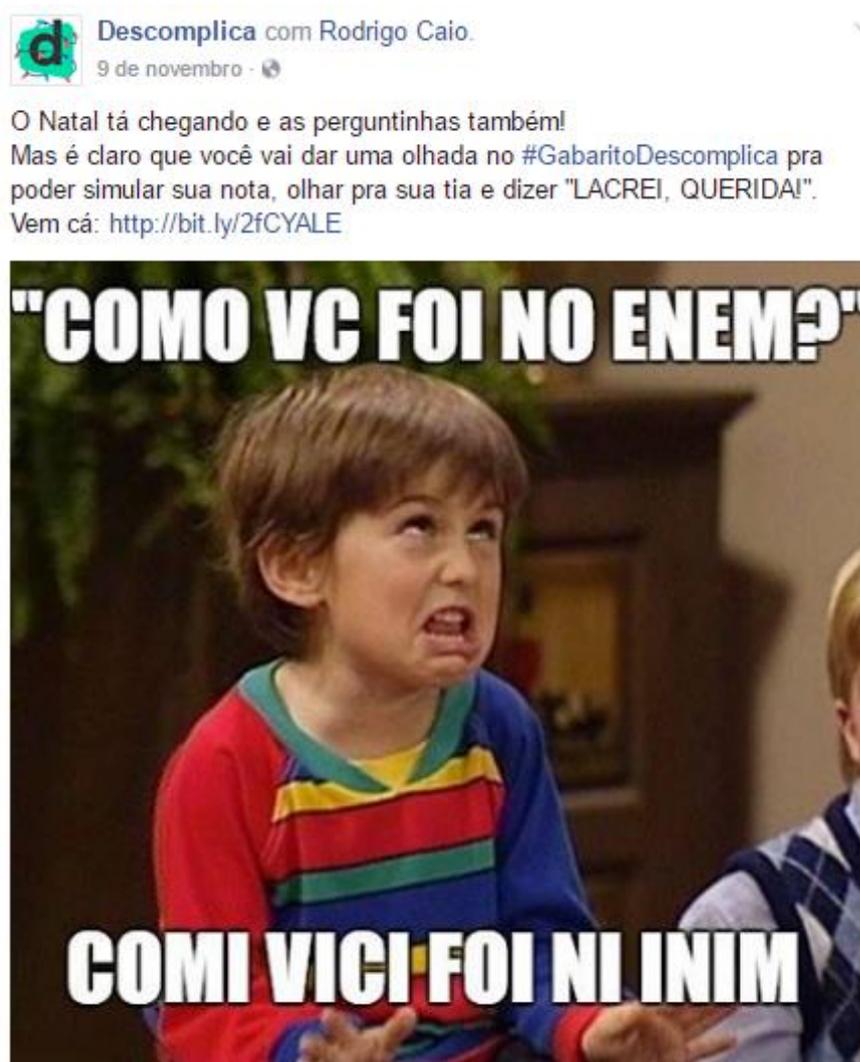
Pensando os memes em relação aos cartuns, vemos que eles se aproximam quanto à forma composicional, quanto ao estilo do enunciado verbal e quanto à produção de humor. O tema do cartum e do meme pode ser relacionado, como também pode não ser, visto que os memes podem abordar temas que se ligam à atualidade jornalística ou não. Como já afirmado, contrariamente à charge, e agora, ao cartum, o meme não possui título e nem autoria marcada, e suas imagens são, majoritariamente, constituídas por produções digitais ou fotos.

Figura 27: Cartum



Fonte: <http://verborragio.blogspot.com.br/2012/04/cartum-quino-moderna-educacao-infantil.html>. Acesso em 17 Jun. 2017.

Figura 28: Meme sem relação com conteúdo jornalístico



Fonte: https://www.facebook.com/descomplica.videoaulas/?hc_ref=NEWSFEED. Acesso em 17 Jun. 2017.

Por fim, podemos pensar também nas tiras, especificamente cômicas (RAMOS, 2007) em relação ao meme. Sobre as tiras cômicas, Ramos (2007) afirma que o seu formato é importante e é marcado desde o nome. Esse formato é horizontal ou vertical, e seccionado em quadrinhos, a opção pela verticalidade ou pela horizontalidade dá-se devido ao espaço para circulação do gênero. Há a possibilidade de as tiras possuírem título ou não, entretanto elas sempre são assinadas. Além disso, as tiras cômicas podem possuir personagem fixo ou não, possuem texto curto e narrativa com desfecho inesperado. Os desenhos são, majoritariamente, feitos à mão, entretanto também hoje já encontramos tiras com desenhos feitos em mídias digitais, fotos e vídeos. Segundo Ramos (2010-2011), as tiras cômicas possuem estratégias textuais semelhantes às das piadas para provocar efeito de humor. Para o autor, as tiras cômicas são um híbrido das piadas e dos quadrinhos.

Os memes não são, geralmente, seccionados em quadrinhos (podem ser encontrados memes seccionados embora em menor quantidade, como pode ser visto na Figura 30), como as tiras, mas também possuem personagens fixos ou não, textos curtos e desfecho inesperado. Sendo assim, podemos dizer que o meme, assim como as tiras cômicas, também possui na memória as piadas, pois compartilha das estratégias linguísticas destas para a produção de humor.

Figura 29: Tira cômica



Fonte: <http://esconderijos.com.br/o-mundo-segundo-mafalda/>. Acesso em 17 Jun. 2017.

Figura 30: Meme seccionado em dois quadrinhos



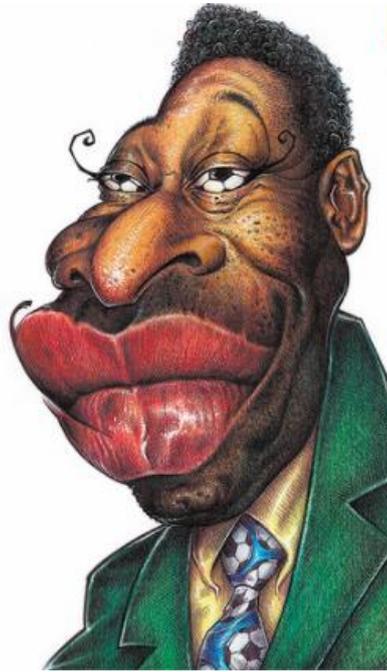
Fonte: http://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/27/ciencia/1495899503_382776.html. Acesso em 17 Jun. 2017.

Já os memes compostos por materialidades visuais, compreendemos como mais próximos das caricaturas. As caricaturas, segundo Ramos (2007), não são histórias em quadrinhos, sobretudo por não conter uma narrativa mínima, com um antes e um depois. Neste gênero, segundo o autor, o predomínio é do tipo textual descritivo. Para Ramos (2007), as caricaturas consistem em ilustrações, que provocam riso apenas pela apresentação de uma imagem com características deformadas, sem que nenhuma ação se dê, ou seja, sem uma sequência narrativa – este tipo de humor, provocado pela caricatura, é visual. Ainda, para Ramos (2007), as caricaturas são um recurso estilístico presente na linguagem dos quadrinhos, comuns, inclusive, para a identificação dos personagens.

De maneira similar, os memes visuais, ainda que não tenham um desenho de estilo semelhante ao da caricatura (ressaltando traços dos indivíduos), visto que são, majoritariamente, recortes, descontextualizados, de cenas e expressões de pessoas, possuem o objetivo de produzir humor. Neste contexto de produção de memes, os limites entre a foto e o meme se confundem, podendo acarretar discussões sobre o porquê um meme não é uma foto, por exemplo. Entendemos que o meme pode se apropriar da foto, e se diferencia desta, pois o valor atribuído à cena – da foto, do filme, etc – é humorístico, ainda que a cena original não seja (como é o caso da Figura 32: Recorte de *post* com meme visual). Obviamente, outros fatores levam um meme visual a se diferenciar de uma foto, como o meio de circulação, entretanto aqui destacamos a questão da resignificação, que faz com que um gênero possa ser outro em um evento.

Também não entendemos os memes visuais como caricaturas, devido à especificidade do tipo de imagem que a caricatura possui, o que não ocorre com os memes, pois não há deformações na imagem. Em contrapartida, memes e caricaturas são gêneros próximos por serem visuais e produzirem humor especialmente desta forma – visual, não remetendo a um evento.

Figura 31: Caricatura Pelé



Fonte: https://www.flickr.com/photos/elias_ilustracao_design/3922232063. Acesso em 17 Jun. 2017.

Figura 32: Recorte de *post* com meme visual

4. Linguagem

Como já falamos algumas vezes, o relatório é um texto **impessoal**. Dessa forma, a linguagem **precisa** ser mais **objetiva** e até **formal**, já que estamos tratando de um texto técnico. Escolhendo uma linguagem mais técnica, a estrutura textual já fica bem mais clara e, não sendo indicada (como na prova da UNICAMP), seu texto continua tendo características de um relatório. Fácil, não? 😊



@RitaBolada não gostou disso!

Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/redacao/4-dicas-para-escrever-um-relatorio-seu-vestibular-que-deixariam-rita-skeeter-de-harry-potter-chocada/>.

Acesso em 21 Out. 2016

As caricaturas, ainda, na atualidade, podem ser confundidas com as fotos devido aos efeitos que são disponíveis para modificar fotos em aplicativos de *smartphones*, como o *Snapchat*. Uma observação importante é que as caricaturas, textos assinados por cartunistas, não têm a estabilidade estilística que as fotos modificadas no aplicativo. Ou seja: o aplicativo reproduz sempre o mesmo efeito de deformação, mantendo o mesmo estilo. As diferenças entre essas duas materialidades ainda requerem mais estudos na área.

Figura 33: Foto modificada com recurso do *Snapchat*



Fonte: <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/bad-bad-server/atriz-em-busca-de-um-sonho-ana-paula-e-sucesso-com-filtro-fofo-de-snapchat/>. Acesso em 17 Jun. 2017.

A partir do exposto podemos dizer que os memes verbo-visuais dialogam com os gêneros dos quadrinhos, pois possuem relações explícitas, como apresentado. Também entendemos que os memes visuais podem possuir relações com as caricaturas. Entretanto a afirmação categórica de que o meme é evidentemente um gênero que pode ser entendido como dos quadrinhos (no sentido de Ramos 2007; 2009), ou não, requer um estudo maior e específico. O que podemos afirmar, até agora, é que essa relação existe, e que os diálogos estão marcados nos enunciados.

Voltando ao *corpus*, temos os memes sendo inseridos no campo didático-pedagógico, nele assumindo finalidades específicas, não perdendo o objetivo de produção de humor, mas, ressignificados e reacentuados, agregando outros valores e outras finalidades, como servir a práticas didáticas, que discutimos adiante, e podendo ser entendidos como “gêneros escolarizados” (BARROS; COSTA, 2012), que são associados à educação e que são utilizados comumente em aulas, apostilas e provas, com o propósito pedagógico, como as

tirinhas, as charges e as propagandas impressas, que também aparecem em nosso *corpus*, mas não são nosso escopo de análise.

2.4 O humor nos estudos bakhtinianos

Bakhtin é um importante estudioso da cultura popular e das relações entre a literatura e o folclore, tendo como trabalhos expressivos nesse contexto sua tese de doutoramento *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*, publicada em 1965, e *Problemas da Poética de Dostoiévski*, de 1963. Nessas obras, o destaque dado é à categoria “Carnaval”, categoria importante para adentrarmos nas imagens e ao cenário da cultura popular cômica da Idade Média e do Renascimento, que se opõe à ideologia oficial da Igreja e do então Estado Feudal, e também importante para propiciar reflexões sobre o embate entre a Ideologia Oficial e a Ideologia do Cotidiano.

Para Bakhtin, Rabelais é o mais complexo dos autores clássicos, pois demanda uma libertação das amarras da tradição cânone literária para compreender o universo da cultura cômica popular (que Bakhtin reflete a partir de Rabelais), tão desvalorizada no meio literário, especialmente a partir do século XVII, e também para compreender a obra rabelaisiana. Segundo o autor “as imagens rabelaisianas inclusive continuam ainda e grande parte enigmáticas” (BAKHTIN, 2013, p. 2), assim sendo, todo universo da cultura popular permanece intocado, incompreendido e desvalorizado, principalmente a partir da época pré-romântica (e também posteriormente por especialistas da área, que liam Rabelais à luz das concepções de sua época e não mergulhavam no universo da cultura popular para compreender as imagens ali dispostas), na qual se estabeleceram as concepções de cultura popular e folclore e excluíram destas concepções a cultura peculiar da praça pública e suas formas de riso.

Entretanto, no Renascimento (século XVI), Rabelais é uma figura de suma importância. Foi no Renascimento que o riso alegre da praça pública deixou de ser encarado como inferior e “não oficial” e adentrou o meio literário: nas obras de Rabelais vê-se a tradução da praça pública para o meio literário. A partir das análises bakhtinianas das obras *Gargantua e Pantagruel*, de Rabelais, descobre-se um mundo libertador, construído por meio do carnaval, do riso popular, na praça pública, um mundo

[...] infinito das formas e manifestações do riso [que] opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época. Dentro da sua diversidade,

essas formas e manifestações – as festas públicas carnavalescas, os ritos e cultos cômicos especiais, os bufões e tolos, gigantes, anões e monstros, palhaços de diversos estilos e categorias, a literatura paródica, vasta e multiforme, etc – possuem uma unidade de estilo e constituem partes e parcelas da cultura cômica popular, principalmente da cultura carnavalesca, una e indivisível (BAKHTIN, 2013, p.3).

O carnaval, na Idade Média, era o momento de libertação do povo. Com duração de, segundo Bakhtin (2013), aproximadamente três meses, era nesse período que o povo livrava-se dos medos e amarras do sistema oficial e, na praça pública, assumia uma nova forma de vida, “às avessas”. Tudo o que era temido, sério e abusador transforma-se em cômico durante o carnaval e, por meio de teatros, danças, vestes e vocabulários, a visão carnavalesca e o riso popular davam asas à imaginação do sujeito na praça pública. Enquanto as festas oficiais consagravam as desigualdades e eram estáveis, sérias e imutáveis, a festa popular na praça pública era libertadora, renovadora, estabelecia a igualdade entre todos, rompia com a monofonia, com a hegemonia, com as classes sociais, hibridizava as culturas, e questionava o sistema oficial e os valores por ele propagados. De acordo com Ponzio (2008), Bakhtin “lê” as diferenças entre a festa oficial e festa da praça pública, e atribui sentidos e valores a elas, por meio dos signos “[...] verbais e não verbais, que as caracteriza respectivamente: vestidos, insígnias, colocação especial, vocabulário, gesto, etc. A festa oficial serve-se de diferentes sistemas sígnicos, da vestimenta à postura, para reafirmar e destacar as distinções hierárquicas e as distâncias sociais” (PONZIO, 2008, p.177), reafirmando os estudos sobre os signos ideológicos, que refletem e refratam realidades, expostos em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2014).

A visão sobre ideologia trazida pelo Círculo de Bakhtin, abordada de forma mais ampla em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2014), parte dos estudos de Marx e Engels, que pensavam a ideologia nas supraestruturas ideológicas. Bakhtin/Volochínov (2014) tinha como objetivo pensar a linguagem e sua função/funcionamento nas relações sociais e nas mudanças históricas, sendo assim, os autores adentram os estudos marxistas e avançam em relação a eles. A ideologia marxista é pensada em relação aos acontecimentos nas estruturas socioeconômicas e a repercussão nas superestruturas, não se pensava na relação entre infra e supraestrutura, por exemplo, questão cara ao Círculo, nem na constituição e papel dos signos ideológicos, tampouco na constituição da subjetividade e da consciência. Segundo Miotello (2016), esta era a queixa inicial do Círculo: “a produção teórica marxista não havia colocado o problema do estudo da ideologia no lugar certo, e o tinha tratado de forma mecanicista” (MIOTELLO, 2016, p.167).

Uma das inquietações do Círculo era referente à colocação da questão da ideologia na consciência pelas Ciências Humanas, como uma visão de mundo acabada advinda do mundo da natureza (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014). Afinal, se a ideologia permanecesse na consciência dos sujeitos, e fosse individual e imutável, como pensavam os marxistas, ela morreria. Outra questão que o Círculo colocou em discussão foi a visão idealista da ideologia, que a pensava como algo dado, que teria que ser combatido. Pensar a ideologia como algo dado é esquecer-se, na perspectiva bakhtiniana, do diálogo que a constitui enquanto acontecimento. Nesse sentido, o Círculo não trabalha a ideologia como algo pronto, dado ou incluso na consciência do homem, mas insere a discussão no conjunto de outras, como a constituição dos signos ou da subjetividade. Segundo Miotello (2016, p.168):

Bakhtin mesmo alerta que não ser medíocre dialeticamente, e por isso vai construir o conceito no movimento, sempre se dando entre a instabilidade e a estabilidade, e não na estabilização que vem pela aceitação da primazia do sistema e da estrutura; vai construir o conceito na concretude do acontecimento, e não na perspectiva idealista.

Sendo assim, partindo dos pressupostos marxistas sobre ideologia, o Círculo propôs uma nova perspectiva que pensava na dinamicidade do conceito, que é estável, mas também instável, que se dá no acontecimento. A partir disso, o Círculo propõe uma nova visão sobre a ideologia (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014): pensar na ideologia oficial, mas também na ideologia do cotidiano, que se chocam e se interinfluenciam. A ideologia oficial é a dominante e tem uma visão única do mundo, mais sistematizada (religião, ciência, arte, etc). Já a ideologia do cotidiano se dá nos encontros fortuitos, é próxima das condições de produção e reprodução da vida e é influenciada por elas, é instável e não sistematizada. A ideologia do cotidiano, ainda, é o lugar de onde emergem e se acumulam mudanças, é o lugar da criação ideológica ininterrupta; ela é mais flexível, é mais móvel, muda mais constantemente do que as ideologias constituídas. Na ideologia do cotidiano, as mudanças sociais podem repercutir mais rapidamente. Juntas, a ideologia oficial e a do cotidiano formam um “contexto ideológico concreto e único, em relação recíproca, se perder de vista o processo global de produção e reprodução social” (MIOTELLO, 2016, p.169).

Para o Círculo, a ideologia nasce das interações sem padrão fixo e, aos poucos, infiltra-se nas instituições oficiais ideológicas, num movimento ininterrupto e recíproco de renovação dos campos de atividade. Enquanto a classe dominante precisa, para assegurar sua situação de classe dominante, manter a estrutura social e os sentidos estabilizados, a classe

dominada tem interesse em criticar e discutir o que se apresenta como natural e óbvio no contexto daquela ideologia, a fim de mudar suas condições de vida.

A concepção de ideologia do Círculo, construída no movimento entre ideias, abrange, ainda, a concepção de signo ideológico. Para Bakhtin/Volochínov (2014) é a linguagem o lugar mais claro e completo de materialização do fenômeno ideológico, e, com isso, o Círculo propõe uma visão semiótica da ideologia. Cada sujeito, do lugar social que ocupa, valora os signos a partir de um posicionamento, e esses signos, que podem ser palavras, mas também qualquer outra materialidade repleta de sentido, revestem-se de sócio-historicidade e carregam em si sentidos produzidos de acordo com o posicionamento de cada grupo social, que podem, inclusive, ser contraditórios. Sendo assim, para o Círculo, todo signo é ideológico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014). Segundo Miotello (2016, p. 171), na relação intrínseca entre a supra e a infraestrutura:

[...] os signos se revestem de sentidos próprios, produzidos a serviço dos interesses daquele grupo. Em sociedades que apresentam contradições de classe social, as ideologias respondem a interesses diversos e contrastantes; ora podem reproduzir a ordem social e manter como definitivos alguns dos sentidos das coisas [...], e ora podem discutir e subverter as relações sociais de produção da sociedade capitalista [...].

As classes sociais utilizam a língua de acordo com seus valores e diferenças. Da língua viva, em uso no acontecimento, emergem os enunciados, sempre ideológicos, que, na maior parte das vezes, escolhem “um lado”, um dos valores, e procuram mascarar o dialogismo constitutivo da língua e suas contradições internas.

É pelo fato de o signo ser ideológico que Bakhtin/Volochínov (2014) afirma que é nas palavras que se dá a luta de classes, pois signos refletem e refratam posicionamentos ideológicos diferentes. Entretanto, a ideologia oficial tenta conferir ao signo ideológico um caráter monológico, imutável, que oculta a luta de classes e que apaga as contrariedades do signo, para que a hegemonia seja mantida e visando estabilizar os sentidos que respondem a seus interesses. Como resultado, os sentidos estabilizados pela classe dominante são apresentados como tendo um caráter de universalidade e não de particularidade.

Um exemplo de que temos ideologias em conflito é o Carnaval, segundo Bakhtin (2013). O carnaval era uma visão alternativa de mundo, a qual não se assistia, mas se vivia. Para Bakhtin, o carnaval “[...] é a própria vida apresentada com elementos característicos da representação” (BAKHTIN, 2013, p.6), sem divisão entre atores e espectadores. Ainda, para o autor: “[...] o carnaval não era uma forma artística de espetáculo teatral, mas uma forma concreta (embora provisória) da própria vida, que não era simplesmente representada no

palco, antes, pelo contrário, vivida enquanto durava o carnaval” (BAKHTIN, 2013, p.6). Durante o carnaval, grupos sociais opostos (corpo social do palácio e corpo social da praça pública) se tocam e produzem mudanças que perduram por uma temporalidade. É o momento de libertação dos sujeitos da praça pública, o momento de inversão dos valores: o vendedor da praça pública pode tornar-se rei, e o rei pode ser despido de suas vestes. No carnaval são rompidas temporariamente as barreiras hierárquicas e as normas oficiais e também é quando as regras e os valores sociais são invertidos, libertando a população, ainda que momentaneamente, do sistema oficial. É importante ressaltar a temporalidade momentânea da “libertação” do povo, o que, portanto, não constituía uma transformação, pois, passado o período do carnaval, os membros da praça pública voltavam às suas subjugações. O discurso da praça pública, durante o carnaval, é oposto ao discurso oficial, o que revela dois movimentos nesse contexto social da Idade Média e do Renascimento: um centralizador, dominador, e outro libertador. O discurso libertador (ambivalente, que gera o riso), o da praça pública, destrona o discurso das autoridades, torna-o familiar, “dizível” por todo e qualquer cidadão, destruindo a formalidade, os valores, e a imutabilidade dos discursos oficiais e hierárquicos. No tempo do carnaval, a ordem do oficial e popular se inverte, e todos participam da vida “às avessas”. Nesse sentido, podemos afirmar que o carnaval é, em sua gênese, dialógico, pois coloca em relação duas formas de vida opostas: uma oficial, monológica, séria, imutável e temível e outra livre, alegre, profana e familiar.

No Carnaval, nesse movimento de ridicularização de saberes e poderes oficiais, ri-se com o outro, não se ri do outro. Rir do outro evidencia preconceitos, desigualdades, e o espírito do carnaval era outro: o da igualdade, o do destronamento de poderes. A festa do carnaval evidenciava uma concepção de mundo, totalmente contrária à habitual, e essa concepção era do povo, que se opunha, através do riso, ao sistema oficial. Portanto:

o riso carnavalesco é, em primeiro lugar, patrimônio *do povo* [...]. *Todos* riem, o riso é ‘geral’; em segundo lugar, é *universal*, atinge a todas as coisas e pessoas (inclusive as que participam no carnaval), o mundo inteiro parece cômico e é percebido e considerado no seu aspecto jocoso, no seu alegre relativismo; por último, esse riso é *ambivalente* : alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita simultaneamente (BAKHTIN, 2013, p.10).

O riso da praça pública era uma conquista do povo, um momento em que um *outro* – cômico – revelava-se por meio das manifestações populares (que geralmente eram ligadas às festas religiosas), evidenciando as falhas do mundo oficial, e garantido uma inversão de valores no sistema normativo da época, conferindo liberdade e igualdade a todos. Para

Bakhtin, “na forma do riso resolvia-se muito daquilo que era inacessível na forma do sério” (BAKHTIN, 2015, p.145).

O povo via na comicidade uma possibilidade de manifestação de diversas vozes sociais, o que não contribui para estabelecer uma hegemonia, mas, sim, para construir um espaço onde, com o riso, não há dominação, os sentidos são diversos e a vida é regenerada. Para Ponzio, atribui-se ao riso “[...] a capacidade de provocar, ele próprio, a vida” (PONZIO, 2008, p. 173).

A seriedade do mundo oficial só produz hegemonias e soberanias, pois é o lugar da voz única, da monofonia. Não há espaço, no mundo oficial, para a voz do outro e para o acabamento do outro, pois as relações são de domínio e opressão. Entretanto, mesmo nesse cenário de contrastes entre o sério e o cômico, é importante destacar que, para Bakhtin (2013), o riso ambivalente do carnaval não nega o sério, para o autor:

ele purifica-o e completa-o. Purifica-o do dogmatismo, do caráter unilateral, da esclerose, do fanatismo e do espírito categórico, dos elementos de medo ou intimidação, do didatismo, da ingenuidade e das ilusões, de uma nefasta fixação sobre um plano único, do esgotamento estúpido. O riso impede que o sério se fixe e se isole da integridade inacabada da existência cotidiana. Ele restabelece essa integridade ambivalente (BAKHTIN, 2013, p.105).

Das diferentes formas da cultura popular manifestar-se, sempre de maneira exagerada e diferente da habitual, encontramos, em Bakhtin (2013), uma proposta de em três grandes categorias:

- 1) As formas dos ritos e espetáculos;
- 2) Obras cômicas verbais;
- 3) Diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro.

À subdivisão 1 pertencem as peças teatrais, os festejos, as festas que ocorriam na praça pública, geralmente ligadas às festas da igreja, como a “festa do tolo” e a “festa do asno”, as feiras e as procissões. As cerimônias e ritos civis também eram submetidos às reformulações cômicas. Em suma, todas as celebrações eram tomadas por uma visão de mundo diferente, conferida pelo riso carnavalesco.

À subdivisão 2 pertencem as obras, mesmo as paródicas, produzidas nesse período, carnavalesco, em latim ou língua vulgar, na modalidade oral ou escrita e, à subdivisão 3, pertence o vocabulário da praça pública que, através do contato familiar ali estabelecido, desenvolveu uma linguagem específica, grosseira, com xingamentos, destituída das regras de etiqueta da época, mas que não ofendia, pois fazia parte da liberdade utópica dos festejos da

praça pública e estava ligada à cosmovisão carnavalesca. Por “cosmovisão carnavalesca” entendemos uma forma irreverente e libertária de ler os fatos sociais e viver em sociedade durante o período do carnaval.

Perpassando essas três subdivisões de manifestação da cultura popular propostas por Bakhtin em observação à obra de Rabelais, destacamos, doravante, também no seio das imagens e da produção rabelaisiana, a imagem grotesca, que é uma influência da cultura cômica popular na literatura¹² e de uma estética popular peculiar, à qual Bakhtin (2013) dá o nome de *realismo grotesco*. Segundo o autor: “No realismo grotesco (isto é, no sistema de imagens da cultura cômica popular), o princípio material e corporal aparece sob a forma universal, festiva e utópica. O cósmico, o social e o corporal estão ligados indissolivelmente numa totalidade viva e indivisível. É um conjunto alegre e benfazejo” (BAKHTIN, 2013, p.17).

Por grotesco entendemos tudo o que se distancia dos ideais estéticos de belo e de harmonioso. Para Bakhtin (2013), a imagem grotesca evidencia um momento de transformação e de limiar (entre morte e nascimento; entre o velho e o novo, correspondendo respectivamente à morte do mundo antigo e nascimento do novo, ao velho mundo e ao novo mundo) e também é ambivalente, por assumir esse caráter metamórfico. O grotesco também revela o exagero e os “defeitos” do mundo oficial. Pensando especificamente no corpo grotesco, presente em *Gargantua e Pantagruel*, de Rabelais, Bakhtin afirma:

[...] o corpo grotesco não está separado do resto do mundo, não está isolado, acabado, nem perfeito, mas ultrapassa-se a si mesmo, franqueia seus próprios limites. Coloca-se ênfase nas partes do corpo em que ele se abre ao mundo exterior, isto é, onde o mundo penetra nele ou dele sai ou ele mesmo sai para o mundo, através de orifícios, protuberâncias, ramificações e excrecências, tais como a boca aberta, os órgãos genitais, seios, falo, barriga e nariz (BAKHTIN, 2013, p.23).

As imagens grotescas fazem parte do mundo exagerado e hiperbólico da praça pública (que era considerado positivo), do mundo do devir, do inacabado. Esse rebaixamento material e corporal das imagens rabelaisianas (que destacam órgãos genitais, posições de parto, de coito, etc) aponta para uma noção de rebaixamento também dos valores da cultura oficial.

Ligado às imagens do corpo grotesco está o banquete, o exagero da comida, também destacado por Bakhtin (2013), que faz parte da festa popular. Segundo Bakhtin, “essa hiperbolização do alimento é paralela às mais antigas hiperbolizações do ventre, da boca do

¹² O movimento de tradução do carnaval da Idade Média na literatura, Bakhtin (2013) chama de “Carnavalização da literatura”. Em seus estudos sobre esse fenômeno Bakhtin destaca, principalmente, a obra de dois autores: Rabelais e Dostoiévski.

falo” (BAKHTIN, 2013, p.159). A ligação entre o corpo grotesco e o banquete estabelece-se pelas quebras, em ambos, das barreiras entre mundos interiores e exteriores, pois, ao alimentar-se, coloca-se também em interação esses dois mundos.

Todas as imagens das obras de Rabelais analisadas por Bakhtin, que têm influência da cultura popular da Idade Média, são constituídas de rostos disformes, de corpos que exibem seus orifícios, que banham-se em excreções e, assim, essas imagens

[...] precipitam, lançam para baixo, rebaixam, absorvem, condenam, denigrem (topograficamente), dão a morte, sepultam, enviam aos infernos, injuriam, maldizem e ao mesmo tempo concebem novamente, fecundam, semeiam, renovam, regeneram, louvam e celebram. É um movimento geral para baixo, que mata e dá a luz simultaneamente, aproximando acontecimentos que poderiam parecer estranhos um ao outro, como as brigas, as grosserias, os infernos, a absorção de alimentos, etc (BAKHTIN, 2013, p.382).

Nesse movimento de oposição, essas imagens grotescas traduzem os sentidos carnavalescos de renovação, de nova forma de vida, de renascimento. Materializam em si a história de civilizações e a utopia de um povo que via no carnaval um momento de libertação e de encerramento de uma vida velha, dando lugar a uma vida livre e igualitária.

2.4.1 O processo de degeneração do riso popular e o humor na sala de aula: aproximações e distanciamentos entre o riso rabelaisiano e o *corpus* de trabalho

Em *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, Bakhtin desenvolve, ao analisar cuidadosamente Rabelais, uma reflexão sobre o riso que lhe possibilita ampliar as concepções de arte e literatura e as formas de entendimento da cultura renascentista devido ao seu caráter revolucionário.

Durante o Renascimento (século XVI), como desenvolvido em 3.4, o riso era visto como uma forma de libertação e de “versão” do mundo, que se opunha ao sério, mas que não era menosprezado perante ele. Nesse sentido, o Renascimento tem uma forma específica de entender o mundo que parece enxergá-lo em sua totalidade e essência, e que era constituída por duas faces: uma séria e outra cômica. Com essas maneiras de encarar a realidade, o campo literário da época aceita e assume essas duas formas de ver o mundo, além de incorporar as obras de tradição cômica, com destaque para François Rabelais, que é, por excelência, segundo Bakhtin (2013), o autor do riso renascentista.

Segundo Bakhtin (2013), a partir do século XVII dá-se início à degeneração do riso, pois se passou a encarar a literatura cômica como inferior a de outros gêneros, retirando-a do patamar dos “grandes cânones”, esmaecendo com ela uma concepção de mundo e tantos valores ideológicos, dando lugar à normatividade do Classicismo em detrimento do Humanismo e desmerecendo, por conseguinte, a obra Rabelaisiana, que passou a ser lida com novos olhares. No século XVII e XVIII o riso deixou de ser uma concepção de mundo, como outrora era, e passou a referir-se a situações pontuais da vida social, o que é “importante”, a partir do século XVII, não pode ser cômico. Dessa maneira, não se mostrava, com a comicidade, as verdades sociais, pois apenas a seriedade era aceita. Por isso o riso passou a ocupar, segundo Bakhtin (2013) um lugar entre os gêneros “menores”, que relatavam sobre a vida das camadas sociais mais pobres ou de indivíduos isolados. De acordo com o autor:

Nesta época (mais precisamente, desde a segunda metade do século XVII), assiste-se a um processo de redução, falsificação e empobrecimento progressivos das formas dos ritos e espetáculos carnavalescos populares. Por um lado, produz-se uma estatização da vida festiva, no cotidiano, isto é, ela é relegada à vida privada, doméstica e familiar. Os antigos privilégios da praça pública em festa restringem-se cada vez mais. A visão do mundo carnavalesco, particular, com seu universalismo, suas ousadias, seu caráter utópico e sua orientação para o futuro, começa a transformar-se em simples humor festivo. A festa *quase* deixa de ser a segunda vida do povo, seu renascimento e renovação temporários. Sublinhamos o advérbio quase porque, na verdade, o princípio da festa popular do carnaval é indestrutível. Embora reduzido e debilitado, ele ainda assim continua a fecundar os diversos domínios da vida e da cultura (BAKHTIN, 2013 p. 30).

Com a hierarquização dos gêneros e, por conseguinte, o rebaixamento dos cômicos, consolida-se o processo de reinterpretação do riso (BAKHTIN, 2013). Devido a esses motivos, o nosso interesse, já mencionado, de desenvolver, na dissertação, uma reflexão sobre as perdas e ganhos de força dos gêneros – no sentido de desvalorização/valorização, tendo em vista que os interesses de nosso trabalho envolvem um gênero que gera riso.

Pensando no humor na contemporaneidade em um espaço específico, que é o de ensino/aprendizagem, vemos um movimento contrário em sua valoração. O espaço escolar, concebido como o lugar da “ordem”, da seriedade, das regras, da voz única e autoritária, da reprovação, do erro, da opressão e do medo, hoje é espaço também de descontração e de produção de humor, e, nem sempre, essa presença é encarada como produtiva. Nosso interesse não é valorar as práticas pedagógicas com a presença ou a ausência do humor, mas, sim, verificar como se dá essa relação e quais as mudanças ela acarreta no que tange à memória do ambiente escolar.

No *corpus* que compõe esta pesquisa, que é *online* e no qual constam gêneros que veiculam humor, entendemos que o humor não possui uma função revolucionária, como Bakhtin descreve quando pensa sobre o carnaval na Idade Média e em Rabelais, ou mesmo em Dostoiévski, contudo, não desconsideramos que a presença do meme em práticas de ensino/aprendizagem seja um avanço em relação aos cenários que envolvem a educação, que desconsideram o aluno. Sendo assim, entendemos que o humor dos *posts* em análise se afasta do fenômeno que o autor nomeia de Carnavalização e se aproxima do que o autor entende como “formas reduzidas do riso: humor, ironia, sarcasmo, etc” (BAKHTIN, 2013, p. 103), estabelecidas a partir do século XVII, após o início do processo de decomposição do riso da festa popular. Esse humor, desprovido de caráter revolucionário, encontrado no *corpus*, relaciona-se com o gênero meme, presente no *post*, e ali se faz importante, nessa relação, ou seja, o humor é suplantado por esse gênero, integra-se a ele, como pode ser visto na seção “O humor no Desconversa”.

No cenário dessa pesquisa, que constitui um Cursinho Pré-Vestibular, o humor funciona como um termômetro para qualificar o discurso pedagógico, e já está presente nas propagandas das instituições escolares, que garantem sucesso nos exames vestibulares a partir de aulas descontraídas e profissionais engraçados. Como exemplo do Cursinho Descomplica, temos o *post* de *Facebook* da Figura 34 (que não faz parte do *corpus* selecionado como “principal”, mas é usado para cotejamento), que funciona como propaganda e conta com a presença do professor de redação do *Descomplica* em um meme já tradicional na rede e agora ressignificado e reacentuado para atender aos fins comunicativos dessa enunciação, conferindo ao cursinho e ao professor uma imagem descontraída e engraçada por meio da associação do texto verbal ao não verbal, e produzindo a imagem de um *outro* (aluno) que compartilha desses referenciais das redes sociais e busca unir o estudo aos seus interesses pessoais e vida na *web*. O estilo do texto verbal que antecede a imagem também é interessante e garante uma proximidade e identificação entre *eu* e *outro*:

Figura 34: Propaganda do cursinho, com meme, veiculada no *Facebook*



Fonte: <https://www.facebook.com/descomplica.videoaulas/?fref=ts>. Acesso 15 Dez. 2016.

Ainda assim, mesmo pensando que a presença do humor que se manifesta no *corpus* deste trabalho não se configura por um fenômeno de carnavalização, não podemos deixar de considerar que há um diálogo entre os memes que compõem nosso *corpus*, produzindo humor, e as estratégias carnavalescas. Pensamos que, na memória discursiva, algumas características do carnaval são retomadas e é interessante observar essa presença, até porque, no caso do *corpus*, entendemos que essas estratégias de carnavalização, que poderiam incitar uma ruptura com o sistema oficial, têm a possibilidade de reacentuá-lo e reafirmá-lo. Sobre a memória carnavalesca nos gêneros que produzem humor, Bakhtin afirma:

A cosmovisão carnavalesca é dotada de uma poderosa força vivificante e transformadora e de uma vitalidade indestrutível. Por isso, aqueles gêneros que guardam até mesmo a relação mais distante com as tradições do sério-cômico conservam, mesmo em nossos dias, o fermento carnavalesco que os distingue acentuadamente entre outros gêneros. Tais gêneros sempre apresentam uma marca especial pela qual podemos identifica-los. Um ouvido sensível sempre adivinha as repercussões, mesmo as mais distantes, da cosmovisão carnavalesca (BAKHTIN, 2015, p.122).

Destacamos, neste momento, quatro pontos principais, presentes no *corpus*, que retomam as estratégias carnavalescas:

- 1) O afastamento da tradicionalidade (ainda que momentaneamente) do discurso didático:

Figura 35: Recorte de *post* sobre gêneros textuais

Os textos expositivos possuem a função de expor determinada ideia, utilizando-se de recursos como definição, conceituação, informação, descrição e comparação. Alguns exemplos de gêneros textuais expositivos:

Fonte: <http://descomplica.com.br/blog/portugues/resumo-generos-textuais/>. Acesso em 21 Out. 2016.

O carnaval na Idade Média, como já afirmado, era um momento provisório de libertação do povo de suas opressividades. Ou seja, uma temporalidade em que a normalidade da vida cotidiana era transpassada por um novo espírito, libertador, ainda que com término previsto. Na Figura 35, entendemos o meme na postagem como esse “momento provisório” de desprendimento do autoritarismo nas relações de ensino/aprendizagem, que rompe, de alguma forma, com a normalidade dessas relações, ideia que será desenvolvida no decorrer deste texto.

2) O ato de travestir-se e as paródias

Figura 36: Videoaula Descomplica



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=-dGAhGj-X7c>. Acesso em 21 Dez. 2017.

Entendemos os elementos que compõem a Figura 36 como fatos que rememoram as estratégias carnavalescas tendo em vista que os atos de travestir-se e de parodiar, segundo Bakhtin (2013), são comuns ao carnaval rabelaisiano. Na Figura 36 temos o professor travestido de mulher, e parodiando a jornalista Marília Gabriela, ressaltando características marcantes na imagem da profissional, como o tom de voz, cor de cabelo e o uso de mais de um modelo de óculos. Para Possenti, as piadas operam fortemente com estereótipos, “seja porque veiculam uma visão simplificada dos problemas, seja porque assim se tornam mais facilmente compreensíveis para interlocutores não-especializados” (POSSENTI, 1998, p.26).

Seguindo a lógica das coisas “ao avesso”, o carnaval por inteiro funciona como uma paródia da vida ordinária, sempre visando uma renovação. Contudo, Bakhtin (2013, p.10) ressalta que “[...] a paródia carnavalesca está muito distante da paródia moderna puramente negativa e formal”, que, inclusive, pode levar a diferentes leituras sobre o travestir-se – questão que retomaremos na continuidade do trabalho.

3) A utilização de referências escatológicas;

Figura 37¹³: Postagem no *Facebook* do Descomplica referente a conteúdos de biologia



Fonte: <https://www.facebook.com/descomplica.videoaulas/?fref=ts>. Acesso em 12 Dez. 2016.

¹³ Essa figura não faz referência a conteúdos de gramática ou redação, entretanto contribui para nossas hipóteses sobre o humor. Não foi encontrado, nos *posts* de gramática e redação, nenhum meme que produz humor com referências escatológicas, devido a isso a busca em outras fontes do Cursinho. A imagem acima está disponível na página do *Facebook* do Cursinho, não faz parte de nenhum *post* do blog.

Destacamos a Figura 37 como uma das que rememora estratégias carnavalescas devido à presença de referências escatológicas. O carnaval de Rabelais, marcado, sobretudo, por elementos grotescos, fazia alusão ao baixo corporal. Nessa relação com o baixo corpóreo, os excrementos desempenhavam papel importante: em Rabelais, sobretudo em *Gargantua e Pantagrue* temos cenas em que se jogam urinas e fezes em personagens, como, por exemplo, forma de destronamento. Lembrando que as imagens carnavalescas são sempre ambivalentes, os atos de atirar excrementos nos outros carregam na memória os sentidos de destronar, mas também de renascer e de renovar.

4) Palavras de “baixo calão”

Figura 38: Recorte de *post* sobre formas nominais

1. Infinitivo

Indica a ação verbal propriamente dita, sem situá-la no tempo. Pode ter valor substantivo. O elemento mórfico que caracteriza o infinitivo é a desinência -r. Ex.: Lutar é preciso, amar o próximo é necessário.



Eu dou, tu dás, ele dá... A locução verbal acima é uma locução verbal de infinitivo, logo, **VOU DAR**.

Principalmente em redes sociais, vemos muitos casos de confusão entre presente do indicativo e infinitivo como: "Ela estar me esperando" ou "Vou está viajando". O melhor é procurar escrever corretamente, mesmo em redes sociais, para não cair no erro de usar esta forma em uma redação ou resposta.

Fonte: <http://descomplica.com.br/blog/portugues/lista-formas-nominais/>. Acesso em 21. Out. 2016.

A linguagem da praça pública caracteriza-se pelo uso comum de grosserias e palavras injuriosas (BAKHTIN, 2013); segundo Bakhtin (2013), os palavrões contribuíam para a criação de uma atmosfera libertadora e cômica. O meme da Figura 38 traz na memória esse diálogo com o vocabulário de “baixo calão”, devido à presença da palavra “égua”, usada atualmente para ofender pessoas do sexo feminino, porém incomum em materiais utilizados em ambientes escolares, que geralmente prezam pela comunicação cordial. Por esses motivos destacamos a Figura 38 como um possível diálogo com as estratégias carnavalescas, que rompem, de diferentes maneiras – inclusive com “palavrões” – com a “normalidade” de atividades humanas.

Por fim, mesmo afirmando que o humor encontrado no *corpus* não é o Rabelaisiano, podemos concluir que nele há ambivalência de alguma forma, pois sempre há confluência de valores em uma produção de humor (por exemplo: se provoca humor, é porque não deveria ser dito, mostrado). O humor é sempre produzido em uma quebra de expectativa, em valores em confluência, naquilo que é “indizível” e, nesse sentido, é ambivalente, como em Rabelais (alegre e sarcástico). No *corpus* vemos essa ambivalência, sobretudo sobre a imagem do professor. Quando o professor se manifesta com gêneros que produzem humor, vemos essa ambivalência de sua imagem que altera o estilo e o tom dos enunciados produzidos. Por conseguinte, altera as relações aluno-professor. Este é um dos movimentos do discurso didático, quando há presença do humor, entendemos que ele não deixa de ser autoritário, mas é ambivalente.

3. HUMOR E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Nesta seção, propomo-nos a apresentar estudos sobre o humor e a Teoria da Incongruência, que será também utilizada no momento de análise dos enunciados que compõem o *corpus* da presente pesquisa, sempre em relação aos estudos bakhtinianos e à concepção de linguagem do Círculo. Para tanto, foi feita uma leitura histórica sobre os estudos do humor, a partir, sobretudo, de Alberti (1999) e Ramos (2007). Não pretendemos, nesta seção, uma explanação exaustiva sobre teorias sobre humor, mas sim pontuar alguns aspectos relevantes para esta pesquisa, de modo que possamos aliar os estudos do humor aos do Círculo para analisarmos os enunciados propostos.

Os estudos sobre o riso e o humor remontam à antiguidade. De início, ressaltamos que embora façamos um elo entre riso e humor¹⁴, o humor não necessariamente se relaciona ao riso. Segundo Ziraldo (1990 *apud* Travaglia, 1990, p.65), a ocorrência do riso e do humor representaria “a alegria que ele provoca pela descoberta inesperada da verdade que não é engraçada [...], pois engraçada é a maneira como o humor nos faz chegar a ela”, que se relaciona à Teoria do Alívio, de Freud, em que o riso é desencadeado pelo prazer, pela sensação de transgressão da censura e do controle social.

Platão é citado nos trabalhos sobre humor como o primeiro a dedicar-se sobre o fenômeno (ALBERTI, 1999; RAMOS, 2007). O filósofo, em *Filebo*, propõe uma reflexão ética e moral sobre o assunto, pensando em prazeres verdadeiros e falsos, sendo os verdadeiros os ligados ao belo, às cores, aos sons, etc, e os falsos resultados de práticas/situações que assimilam prazer e dor e que são ligadas a características negativas, como à inveja e ao ciúme. Para Platão, o riso surgiria da mistura do prazer com as dores da alma, afastando os homens da razão, ideia presente em *A República*. A teoria do riso e do risível, de Platão, condena moralmente tanto o risível quanto aquele que ri. Esse conceito negativo do autor quanto ao riso e ao risível pode ser justificado, segundo Alberti (1999), por sua concepção de filosofia como prazer puro e única forma de apreensão da verdade, em oposição à ilusão característica das paixões.

A Platão se seguiu Aristóteles, que, no Livro II da *Poética*, define o cômico em oposição ao trágico. Para o autor, o cômico é uma deformidade que não causa dor, nem destruição. Para Aristóteles, a comédia é elaborada a partir de algo verossímil e se difere da

¹⁴ A brevidade deste estudo leva-me a “contornar” o obstáculo terminológico que envolve o humor. São muitas as categorias ligadas a esse tema: comédia, ironia, farsa, piada, sátira, brincadeira, jogo de palavras, etc. Tomamos todos os trabalhos estudados como aqueles cujas temáticas falam do “universo do humor”, sem nos atermos às diferenças terminológicas, muitas vezes não delimitadas pelos autores.

tragédia, pois, no desfecho, não pune os homens, e porque representa os denominados “homens baixos”. Assim, para Aristóteles, o cômico não se liga a ideias negativas. Apesar do caráter negativo, a representação dos “homens baixos” não implica *a priori* uma inferioridade da comédia, que é tão válida quanto à tragédia no que tange à criação poética. Ainda, para o autor, quando aborda o cômico a partir da retórica, o riso poderia ser uma estratégia para desconstruir a plateia sobre aquilo que é dito. Uma das formas de desviar o foco da plateia é pela persuasão, que pode ocorrer por meio do jogo de palavras, por exemplo, explorando a dualidade de sentidos das mesmas e causando surpresa no público.

De acordo com Alberti (1999), Cícero e Quintiliano foram os primeiros a sistematizar o riso, pensando-o, ainda, em relação à retórica, como uma forma de persuadir a plateia. Quintiliano, que, segundo Alberti (1999), tem estudos que dão continuidade ao pensamento de Cícero, também pensa a duplicidade de sentidos que pode ser provocada com as palavras, além de que com as “coisas” (mais ligadas à encenação do cômico) surpreendendo o público.

Segundo Alberti (1999), o riso, na Idade Média, era muito associado à visão teológica. Essa associação, segundo a autora, pode ser explicada pelo fato de Deus, feito homem, não demonstrar rir nos textos bíblicos. Ou seja, o homem, visto como imagem e semelhança e Deus, não poderia rir. Segundo Alberti (1999, p.69) “o riso torna-se a prova por excelência da ambiguidade própria à condição humana: a superioridade em relação ao mundo físico e aos seres irracionais, e a inferioridade em relação ao transcendental e ao eterno”. Essa barreira foi sendo quebrada paulatinamente com a inclusão de elementos cômicos nas paródias. A autora, ainda, destaca, no século XII, a figura de São Francisco de Assis, risonho e bondoso, conferindo uma nova imagem aos santos católicos. Além disso, sobre o século XIII, Alberti (1999) afirma que foram inseridos trechos cômicos nas pregações das igrejas como estratégias persuasivas, no raciocínio de Cícero e Quintiliano.

Como visto, o riso e o risível são ora condenados, ora tolerados, de acordo com medidas e regras. A condenação, seja platônica, seja vinculada à igreja, tem origem na distância entre o riso e a verdade suprema, entre o riso e o pensamento sério. Já a tolerância ocorre na medida em que o riso é visto como uma especificidade humana, que nos distingue de Deus. De maneira geral, as abordagens do riso envolvem conceitos éticos, sempre no limiar entre riso e pensamento sério.

Essa paulatina inserção do riso nos hábitos sociais e o pensamento contribuiu para a elaboração do *Tratado sobre o riso*¹⁵, de Laurent Joubert, escrito em 1579. O tratado, segundo

¹⁵ Título original: *Traité du ris suivi d'un dialogue sur la cacographie française*.

Alberti (1999), é considerado a primeira leitura científica sobre o tema, e os interesses abordados eram ligados à medicina, aos efeitos do riso no corpo. A visão de Joubert sobre o riso é positiva: ao organismo, por exemplo, o riso confere longevidade, já nas situações cotidianas, ele auxilia na socialização humana.

Nos séculos XVII e XVIII, segundo Alberti (1999), não houve teorias específicas sobre humor. Houve, segundo a autora, intensos debates, no intuito de responder, criticar ou comentar os motivos pelos quais um autor dedicava-se ao riso. Neste período, destacam-se duas tendências: uma que associava o riso ao ridículo e outra que o associava a demonstrações de superioridade, em que se ri de fraquezas humanas, caso de Hobbes. Hobbes, segundo Alberti (1999), entende o riso como atrelado ao conceito de honra, uma demonstração de poder. Contudo, este seria um falso atributo de superioridade, tendo em vista que atinge a honra dos “homens de bem”. O que havia em comum entre os conceitos de riso era a ideia de que o riso liga-se ao inesperado, à surpresa.

A partir do século XVIII há uma diferença nos estudos do riso, pois ele passa a ser analisado no domínio da razão. Kant, por exemplo, coloca como cerne da análise do riso o conhecimento, contudo não descarta um entendimento do riso ligado à fisiologia, como Joubert. Para ele, o que ocorre é uma quebra de expectativa no fluxo informacional, ou seja, o que é esperado inicialmente não se confirma. Essa quebra – mental – manifesta-se no corpo, de acordo com Kant, por isso a aproximação entre ele e Joubert.

Para Schopenhauer, o riso é ligado ao pensamento e é resultado de incongruências repentinas entre duas formas de representação do mundo: uma abstrata (baseada em conceitos) e outra intuitiva (ligada à percepção e ao entendimento dos objetos reais). Segundo Alberti (1999), Schopenhauer pensa o risível em oposição ao sério, pois o sério seria a congruência perfeita entre realidade e pensamento. Ainda, para a autora, em Schopenhauer é a razão que se torna ridícula: ela tem a aparência de verdade, porque não é capaz de alcançar a realidade: “os conceitos pelos quais a razão ‘pensa’ a realidade estão sempre sujeitos a um desnudamento que revele sua falsidade, e esse desnudamento nada mais é do que o objeto do riso” (ALBERTI, 1999, p.196). Além disso, para Schopenhauer, há dois tipos de situações que provocam riso: a absurda, que é composta por personagens cômicos, e os chistes.

Para Bergson, pensar sobre a incongruência não explica o motivo pelo qual o cômico faz com que os homens riem. Para o autor, que estuda os processos de formação do cômico e o riso gerado, o riso possui uma função social: funcionaria como uma correção para um desvio do que é natural. Segundo Alberti (1999, p.184), para o autor “cômico e riso [...], são, respectivamente, um desvio negativo e sua sanção funcional que restabelece a ordem da vida

e a sociedade”. Segundo Bergson, insensibilidade, indiferença, eco, falta de emoção, inesperado e desvio estão na base de sua teoria social. Para Alberti (1999), há uma dualidade nos pensamentos de Bergson, pois, ao mesmo tempo em que o riso corrige, ele gera descontração – são as forças complementares de *tensão* e *elasticidade* de que trata o autor. Ainda, para Bergson, o cômico estaria em diferentes esferas sociais, como nas deformações, em situações acidentais, em gestos e em ações cômicas.

Por fim, Freud tem estudos ligados a humor pensando nos chistes. O autor relaciona o funcionamento dos chistes de maneira semelhante ao do sonho, como uma manifestação inconsciente que gera prazer. Ou seja, o riso seria uma expressão de um prazer original reencontrado, ao qual renunciamos quando a consciência impõe o sentido, a censura. O autor também fala sobre jogos de palavras, que consistem na ideia de que a palavra ultrapassa a significação.

Para Alberti (1999), os autores citados até o momento estão no cerne sobre os estudos modernos do humor. De maneira geral, percebe-se que houve um movimento entre visões negativas sobre o humor e visões positivas. Há, ainda, outros pontos em comum entre estas teorias, como a oposição entre sério e não sério, as “brincadeiras” com os sentidos das palavras, a criação de cenas improváveis e a quebra de expectativa nos interlocutores. Ainda, para a autora:

Na abordagem moderna, o sério e a gravidade não coincidem mais com a verdade; o riso continua a ser o não-sério, mas isso, agora, é positivo, porque significa que ele pode ir para além do sério e atingir uma realidade ‘mais real’ que a do pensado. O não-sério passa a ser mais ‘verdadeiro’ que o sério, fazendo com que a significação do riso se torne ‘mais fundamental’. Dir-se-ia que uma teoria do riso não incorpore essa mudança não é mais possível [...] (ALBERTI, 1999, p.197)

Raskin e Attardo (RASKIN & ATTARDO, 1991 *apud* RAMOS, 2007) dividem o pensamento moderno sobre o humor em três grupos de teorias: a da superioridade (ligada a Platão, Hobbes e Bergson), a do alívio (centrada nas ideias de Freud) e a da incongruência (que embasa a maioria dos autores supracitados). Neste trabalho, interessa-nos particularmente a teoria da incongruência. Isso porque, por um lado, o inesperado é um aspecto que nos chama atenção em nosso *corpus*, por outro, Volochínov (2013) dialoga de maneira conflituosa com a noção do inconsciente na perspectiva de Freud, que, segundo o autor, não considera a importância do sócio-histórico para a construção da consciência dos sujeitos.

3.1 As teorias da incongruência

Neste trabalho, optamos por teorias que abordam as estratégias utilizadas nas piadas, pois entendemos que estas, que podem provocar riso na piada, são semelhantes às dos memes. Raskin (1985 *apud* RAMOS, 2007) desenvolve um modelo próprio para análise de piadas. A hipótese inicial do autor é a de que:

Um texto pode ser caracterizado como um texto que veicula uma (só) piada se ambas as seguintes condições são satisfeitas: (1) o texto é compatível, completamente ou em parte, com dois diferentes *scripts*; (2) os dois *scripts* com os quais o texto é compatível opõem-se de uma forma especial (por exemplo, oposições entre ‘real’ e ‘irreal’, entre ‘estados de coisas normais, esperados’ e ‘anormais ou inesperados’ e ‘situação possível, plausível’ e ‘total ou parcialmente impossível ou implausível’; uma piada se caracteriza ainda por outros dois traços: (3) não é uma comunicação *bona fide*, e (4) inclui um ‘gatilho’, que dispara a passagem de um para outro *script* (RASKIN, 1985 *apud* POSSENTI, 2014, p. 104).

O modelo de Raskin (1985 *apud* RAMOS, 2007) é denominado *Semantic Script Theory of Humor* (SSTH), contudo, ele vem sendo chamado comumente de Teoria dos Scripts. De acordo com este modelo, os usuários das línguas têm determinadas competências humorísticas (termo designado em associação à ideia de competência linguística, de Chomsky).

Segundo Ramos (2007), a competência humorística, proposta por Raskin (1985 *apud* RAMOS, 2007), permite a percepção de um modo de comunicação *non-bona-fide*, ou seja, não confiável, que poderia se sobrepor ao *bona-fide* (confiável). Isso significa que, ao ter contato com um enunciado, o leitor começa a entendê-lo de uma maneira e termina entendendo-o de outra, devido a estratégias linguísticas (fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, etc), que funcionam como “gatilho” para a passada de um *script* para outro.

A piada, então, possui uma sequência própria, que passa, de acordo com Raskin (RASKIN, 1985 *apud* RAMOS, 2007, p.137), pelas seguintes etapas: “1) troca do modo de comunicação *bona-fide* para o *non-bona-fide*; 2) o texto possui um intenção de ser piada; 3) há dois *scripts* compatíveis com o texto; 4) ocorre uma relação de oposição entre os dois *scripts*; 5) um gatilho, óbvio ou implícito, evidencia a oposição de *scripts*”. Attardo (1994 *apud* RAMOS, 2007), sobre isso, ressalta que não é, necessariamente, a alternância de *scripts* que pode causar riso, mas, sim, o fato de eles serem opostos. No mesmo raciocínio, Possenti (1998) afirma que não é o tema que faz uma piada ser engraçada, mas o modo como ele é abordado no texto.

Em momento posterior, a Teoria dos Scripts, de Raskin, foi revista. Segundo Attardo (1994 *apud* RAMOS, 2007), havia uma dificuldade em aplicar o método do autor a textos que não fossem piadas (Raskin havia excluído de sua pesquisa ‘gatilhos’ não-verbais, por exemplo) ou que possuísem mais de dois *scripts*.

Como resultado da revisão, tem-se a *General Theory of Verbal Humor* (GVTH), que, em suma, é uma versão ampliada da Teoria de Scripts. Da primeira versão para a segunda, feita por Raskin em parceria com Attardo (RASKIN & ATTARDO, 1991 *apud* RAMOS, 2007), foram inclusos elementos de outras áreas, como a narrativa, a pragmática e a linguística textual. Assim, de acordo com Ramos (2007), a piada passou, com a revisão teórica de Raskin e Attardo (1991 *apud* RAMOS, 2007), a envolver seis conhecimentos:

- 1) Linguagem (envolve aspectos verbais e todos os níveis de análise linguística);
- 2) Estratégia narrativa (a piada manifesta-se numa organização narrativa);
- 3) Situação (assunto abordado pela piada e a situação de inserção dos personagens);
- 4) Oposição de *scripts* (como no modelo da Teoria dos *Scripts*);
- 5) Mecanismo lógico (evidencia como os *scripts* são manipulados no enunciado);
- 6) Alvo (envolve os conhecimentos prévios em relação aos leitores/ouvintes da piada – o estereótipo é um recurso muito usado neste aspecto, segundo os autores).

Segundo Ramos (2007, p.141), há uma hierarquia entre os seis itens do modelo revisitado:

A tendência é a linguagem ser determinada, algo comum às diferentes pessoas que se valem da piada. Já a oposição de *scripts*, por ser um assunto variável e mais específico, tende a ser um elemento menos determinado entre falante/ouvinte ou escritor/leitor, ou seja, é construído textualmente. Linguagem ficaria num extremo, *scripts*, em outro. Entre ambos, haveria os outros quatro itens do modelo teórico, que se tornariam mais ou menos relevantes para a compreensão do texto conforme os conhecimentos pelo interlocutor.

Para Attardo (1994 *apud* RAMOS), a *General Theory of Verbal Humor* trouxe, ao menos, dois avanços. O primeiro deles é porque ela permitiu que se avaliasse o grau de semelhança entre as piadas, que antes eram vistas de modo mais uniforme, o segundo é que ela possibilitou a abertura para outras formas de textos de humor.

De acordo com os estudos de Possenti (1998), mecanismos linguísticos de diferentes ordens estão presentes nas piadas, como sintáticos, morfológicos, fonológicos, lexicais, semânticos etc, e também ideológicos, culturais etc, a fim de se produzir a incongruência no

desfecho do enunciado que pode produzir humor. Essa é a maneira como pensaremos naquilo que produz humor em nossos enunciados: olhando para o verbal e para o não verbal, pensaremos em possíveis rupturas, incongruências, que podem gerar humor.

A partir dos estudos bakhtinianos também é possível compreender a noção de incongruência/ruptura a partir da noção de "presumido" desenvolvida por Volochínov (1926). O autor propõe uma reflexão sobre a importância da situação de comunicação extraverbal para a compreensão do enunciado. Para o autor, “na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação” (VOLOCHÍNOV, 1926, p.4). Essa reflexão retoma, também, outros textos do Círculo que discutem o vazio de significado do fenômeno puramente linguístico.

Segundo Volochínov (1926), o contexto *extraverbal* do enunciado compreende três fatores, conhecidos pelos participantes ativos da comunicação e que devem ser retomados por aqueles que, não fazendo parte da situação de comunicação imediata, querem entender o seu sentido:

- 1) O horizonte espacial comum dos interlocutores;
- 2) O conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores;
- 3) A avaliação comum dessa situação.

Ressaltamos que, quando falamos de contexto *extraverbal*, corroborando Volochínov (1926), não estamos falando de uma causa externa, que age no enunciado “de fora”, mas, sim, de uma parte constitutiva da estrutura do enunciado e de sua significação. Os três fatores citados, ainda, compreendem, por exemplo, unidades visíveis da situação de comunicação e a entoação, isto é: o horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes que conhecem, entendem e avaliam a situação (VOLOCHÍNOV, 1926). Assim, o enunciado concreto, como um todo, é constituído por duas “partes”: 1) a parte percebida ou realizada em palavras e 2) a parte presumida (VOLOCHÍNOV, 1926).

A “parte” presumida de um enunciado faz com que, em uma situação de comunicação, que demanda sempre um conhecimento compartilhado entre os sujeitos, espere-se sempre algo que se relacione diretamente ao momento. Quando esperamos x, mas o que se realiza no evento do enunciado é y, temos uma ruptura, e essa ruptura pode causar riso, que não

necessariamente é revolucionário, nos termos de Bakhtin (2013). A ruptura no enunciado concreto relaciona-se com uma estabilização de eventos na memória, e um movimento que desestabiliza, que seria o que não estava presumido. A instabilização causada pela ruptura relaciona-se aos estudos sobre incongruência, citados nesta seção, pois produzem um movimento na memória discursiva. Este movimento, dialogando com Possenti (1998), pode ser causado por elementos sintáticos, morfológicos, fonológicos, lexicais, semânticos, ideológicos, culturais etc. É a partir deste pensamento sobre estabilização/instabilização de discursos na memória, a partir de elementos marcados nos enunciados, que podem causar a ruptura, é que pensaremos o humor no *corpus* selecionado.

4. O HUMOR NO ESCONVERSA

Na presente seção dedicamo-nos à apresentação do humor no *blog* Desconversa e propomos discussões que envolvem a presença do humor no ensino de língua materna.

Não é recente o fato de que as propagandas dos grandes cursinhos pré-vestibulares são compostas por professores cantando, dançando e contando piadas, recursos hoje vastamente utilizados para atrair e entreter alunos em sala (sobretudo pré-vestibulandos), como pode ser visto nas Figuras 43 e 44, a seguir. A, podemos dizer, “indústria do vestibular”, que capitaliza através de ofertas de “soluções” para o acesso às grandes universidades, acarretou mudanças no cenário escolar, dentre elas, a que denominamos de espetacularização da aula. Chamamos “espetacularização”, pois, o que encontramos nas salas de aula atualmente, no Brasil, sobretudo nas de Ensino Médio e Cursinho Pré-vestibular e que se relaciona ao espetáculo pela apropriação – voluntária ou não –, por parte dos professores, de elementos como música, dança, humor e teatro.

Destacamos que esse movimento, que tem sido incorporado nos ambientes escolares e que envolve, sobretudo, a presença do humor, é importante se considerarmos o histórico de autoritarismo e opressão que marca a imagem de escola que se tem no Brasil, pois é um passo – ainda que não suficiente – para uma possível mudança nas relações que permeiam estes ambientes. Contudo, é preciso analisar as finalidades dessa mudança (da incorporação do humor, por exemplo), que envolvem as ideologias dessa instituição e a construção de uma nova imagem para o ambiente escolar e para aqueles que o constituem.

Nesse movimento atual de espetacularização da aula, esses recursos, majoritariamente verbo-visuais ou verbo-voco-visuais (quando possuem som em associação ao verbo-visual no acontecimento), funcionam como um termômetro das aulas, “qualificando-as” (e “qualificando” também os professores), e buscam estabelecer uma relação de proximidade entre *eu* e *outro* (respectivamente professor e aluno). Engracio (2008), no que se refere ao fenômeno que chamamos de espetacularização, afirma que podem ser encontradas algumas semelhanças entre o professor atual e o humorista que faz números de *stand up*¹⁶ e corroboramos o autor, pois alguns professores, frente à sala de aula, realizam *performances* cômicas, a partir de técnicas de captação de atenção, como imitações e jogos de palavras, a fim de provocar o riso no público – no caso, os alunos. O autor afirma que o professor pode e deve aprender algumas técnicas da comédia de modo a que esse instrumento possa ser usado

¹⁶ Segundo Figueiredo e Radi (2016) o *stand up comedy* é um gênero de origem norte-americana trazido para o Brasil na década de 60. Segundo as autoras, a característica principal do gênero é a apresentação feita em pé, a ausência de caracterização e a autoria do texto, baseado em situações corriqueiras vividas pelo comediante.

com eficácia e, nesse ponto, discordamos, afinal o humor não é um elemento indispensável na formação e papel do professor.

Sobre a aula-*show* e sobre a presença do humor neste tipo de aula, em cursinhos pré-vestibulares brasileiros em ambiente presencial, destacamos o trabalho de Paris (2013). Na monografia a autora destaca, a partir de dados coletados em salas de aula de cursinhos, estilos de humor considerados não produtores, que ridicularizam alunos e reproduzem estereótipos sociais.

Outros trabalhos, esses estrangeiros, ainda que não em contexto de curso pré-vestibular, possuem uma visão positiva quanto ao uso do humor em sala de aula. Engracio (2008), em estudo relativo ao ensino em Portugal, destaca, inclusive, vantagens quanto à presença do humor na educação, afirmando que esse recurso contribui para a diminuição dos níveis de *stress* e para a sensação de bem-estar. O autor afirma, corroborando os trabalhos de diversos autores, sobretudo estadunidenses e europeus, como Berk, Ziv, White, Kher, Burgess, Lundberg e Thurston e Shade, que o humor cria junto ao aluno uma ligação útil para a satisfação nos momentos de ensino/aprendizagem, e que essa boa relação estimula o trabalho em equipe e facilita o alcance dos objetivos. Para Engracio, depois de fomentar os laços com os alunos é mais fácil fazê-los participar e incluir-se nas matérias dadas. Os resultados da pesquisa do autor, a exemplo de Ziv (1982 *apud* ENGRACIO, 2008), partiram de estudos com dois grupos de alunos de ensino superior, em que em um deles o humor foi utilizado para explicar e ilustrar a matéria e, em outro, esse recurso não foi utilizado. De acordo com os dados quantitativos e qualitativos apresentados, o grupo que trabalhou com uso de humor foi mais bem sucedido nos resultados dos exames finais. Para o autor, ainda, o humor pode ter o efeito de aproximar professor e aluno, e de dar ao professor uma aura mais humana aos olhos do outro.

No entanto, Berk (2002 *apud* ENGRACIO, 2008), no contexto de ensino/aprendizagem norte-americano, afirma que vários tipos de humor não devem estar presentes em sala de aula devido à sua hostilidade. Dentre estes, o autor destaca atitudes, acompanhadas de humor, como a ridicularização, o sarcasmo, a vulgaridade e a humilhação como contraproducentes (com exceção de quando esses recursos são usados contra si próprios). O problema é que a grande maioria das situações que produzem humor envolve alguma destas características. Ziv (1982 *apud* ENGRACIO, 2008), ainda, destaca um fator perigoso: o fato de o professor poder se tornar um “palhaço” frente à sala de aula, quando usa o humor em demasia, fator que poderia acarretar em perda de credibilidade. Nesse aspecto, consideramos importante destacar que esta perda de credibilidade está relacionada a uma

imagem sobre a identidade do professor em sala de aula, de como ele deve se colocar enquanto profissional, imagem esta que é construída social e historicamente, e em sociedades e momentos históricos diferentes essa identidade se modifica. No Brasil, considerando os cursinhos pré-vestibulares, essa identidade do professor engraçado é valorizada, tanto pelas empresas que os contratam, quanto por boa parte do público (alunos).

Na rede, é possível verificar a receptividade do humor em sala de aula por meio dos canais dos professores na plataforma de vídeos *Youtube*. Evidentemente, além do cursinho Descomplica, muitos outros cursinhos e professores brasileiros são conhecidos na rede e a popularidade destas empresas e profissionais pode ser evidenciada a partir dos números de inscritos em seus canais, nos quais são disponibilizadas videoaulas. O canal do Descomplica, por exemplo, tem 1.318.050 de inscritos e vídeos com mais de 6 milhões de visualizações em dezembro de 2017. Outros canais conhecidos na rede e que utilizam o humor como recurso são: “Redação e Gramática Zica” (<https://www.youtube.com/user/redacaoegramatica>), com aproximadamente 250 mil inscritos, “Matemática Rio” (<https://www.youtube.com/user/matematicario>), com quase 1 milhão de inscritos, “Se liga nessa história” (<https://www.youtube.com/user/seliganessahistoria1>), com pouco mais de meio milhão de inscritos, e “Biologia Total com Prof. Jubilut” (<https://www.youtube.com/user/jubilut/videos>), com mais de 1 milhão de inscritos. Estes dados correspondem a índices coletados em dezembro do ano de 2017.

A partir da análise dos comentários postados nas videoaulas do *Youtube* do cursinho Descomplica vemos que, naturalmente, há comentários positivos e negativos quanto à atitude do professor, entretanto os comentários positivos são quantitativamente superiores. Na sequência apresentamos alguns deles – tanto positivos, quanto negativos – relativos a uma postagem sobre redação do ENEM, em que o professor está travestido de mulher e canta uma música que retoma a estrutura da redação do ENEM para que se tenha a nota mil (nota máxima no exame), parodiando a música *Wrecking Ball*, de Miley Cyrus.

Figura 39: Comentário 1

Eu ja nao sei + se sao professores ou palhaços...
 RESPONDER 12  

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=4jDmB3Y1PwM>. Acesso em 17 Dez. 2017.

Figura 40: Comentário 2

o quê não se faz por dinheiro?!

RESPONDER  

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=4jDmB3Y1PwM>. Acesso em 17 Dez. 2017.

Figura 41: Comentário 3

O descomplica sem dúvida um dos melhores canais... professores nota mil..parabéns a todos ..abraço

RESPONDER 1  

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=4jDmB3Y1PwM>. Acesso em 17 Dez. 2017.

Figura 42: Comentário 4

Tá explicado o por que de vocês todos serem os melhores professores desse Mundoooooo!

RESPONDER 3  

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=4jDmB3Y1PwM>. Acesso em 17 Dez. 2017.

Engracio (2008), em contexto português, apresenta dados que apontam para a positividade na recepção dos alunos quanto ao uso de humor, exceto quando esse humor tem algo de agressivo ou excessivo, e podendo ter variações em relação a sexo, expectativas, faixa etária, etc. Para o autor, vencidos os obstáculos para com o uso de humor em sala, é possível uma proximidade psicológica imediata que contribui para o momento de ensino/aprendizagem.

Carvalho (2009), por sua vez, apresenta dados que apontam para a positividade da presença do humor em sala de aula, neste caso, em contexto de ensino de português como língua estrangeira para médicos. O autor ressalta a importância do humor enquanto ferramenta que propicia uma quebra na tensão que permeia a sala de aula, e também enquanto objeto de ensino/aprendizagem. A ressalva feita é a de que as piadas podem gerar reações diversas em diferentes alunos, devido a aspectos culturais.

Skarbek e Shepherd (2013), assim como Engracio (2008) e Carvalho (2009) destaca a importância do humor em sala de aula em contexto estadunidense. Suas considerações são feitas a partir de resultados obtidos por meio de questionários aplicados a professores de alunos especiais, os quais, em sua maioria, consideram que o uso do humor é importante para

a criação de um ambiente agradável e para um bom relacionamento entre professor e aluno. Por consequência, segundo a autora, este cenário educacional – no qual o humor é utilizado – é mais propício para aprendizagens significativas dos estudantes. Ainda, a partir de Berk (2002 *apud* ENGRACIO, 2008) e semelhantemente a Engracio (2008), a autora destaca que há tipos de humor produtivos e improdutivos em sala, e caracteriza estes como aqueles que intimidam ou ridicularizam o aluno, causando um negativo impacto social nos estudantes.

Tendo em vista os trabalhos apresentados, vemos que, de maneira geral, o trabalho com o humor em sala de aula, independentemente de faixa etária, é bem visto. Ressalvas são feitas quanto aos tipos de humor presentes em sala de aula, que podem oscilar quanto à sua produtividade. O único trabalho que destaca apenas aspectos negativos quanto à presença do humor em sala de aula é o que tem como *corpus* enunciados de professores em salas de aula de cursinhos pré-vestibulares no Brasil, de Paris (2013).

Outra visão possível sobre a importância da presença do humor em sala de aula está ligada a condições institucionais/históricas que influenciam na maneira como o discurso acontece no espaço escolar brasileiro, visto que as aulas-*show* parecem ser interessantes para o mercado educacional, pois garantem uma imagem atrativa aos espaços de ensino, mesmo que não necessariamente contribuam para os momentos de ensino/aprendizagem.

Como visto por meio dos comentários 41 e 42, e como já afirmado, há uma boa receptividade das aulas-*show* e dos professores que utilizam humor em sala de aula por parte dos alunos. Pode haver variações nessa receptividade quanto a tipos de humor, teor das piadas, etc, mas, de maneira geral, o apreço é positivo. Há, inclusive, uma procura em demasia pelas instituições melhor colocadas nos *rankings* do INEP, sobretudo nos terceiros anos do Ensino Médio¹⁷, que geralmente são aquelas que possuem em seu corpo este tipo de aula e de professor e que utilizam essas estratégias como propaganda, a fim de construir uma imagem positiva de seu espaço e divulgar seus resultados. A existência dos cursinhos no Brasil tem sido bastante polemizada do campo educacional, porque eles têm crescido no país aproveitando um discurso da falência da escola e não questionando, por exemplo, os critérios de ingresso na universidade e quantidade de vagas disponibilizadas, e impõem à educação valores e características que são oriundas de outros meios, como o empresarial.

Do ponto de vista educacional, as estratégias utilizadas pelos cursinhos pré-vestibulares não são bem vistas, pois servem ao mercado e porque se centram em conteúdos e

¹⁷ Há diversas notícias publicadas na *internet* que demonstram estes dados. Entre elas, destacamos: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/busca-por-alta-posicao-no-ranking-do-enem-faz-escolas-criarem-estrategias-para-atrairem-alunos-17100612> e <https://veja.abril.com.br/educacao/as-melhores-escolas-no-enem/#>. Acesso em 18 Dez. 2017.

objetivam resultados imediatos, para os quais técnicas de memorização, por exemplo, são suficientes. Além disso, estas estratégias condicionam professores, exigem deles novas atitudes – pelas quais são avaliados – que não correspondem às atribuições de sua profissão. Contudo, há de ser considerado e reconhecido o “efeito cursinho”, destacado por Whitaker (2010), a partir do qual se percebe que a maioria das estratégias utilizadas pelos cursinhos, condenadas pelo campo educacional, são, no mínimo, eficientes para a aprovação no vestibular.

Nas Figuras 43 e 44 temos trechos de algumas videoaulas de redação do cursinho pré-vestibular *online* Descomplica que representam o que também ocorre nas salas de aula presenciais em todo país e ilustram aquilo que estamos chamando de espetacularização da sala de aula e que constituem estratégias destas instituições:

Figura 43: Videoaula de redação do Descomplica



Fonte: <https://www.youtube.com/user/sitedescomplica>. Acesso em 21 Maio 2017.

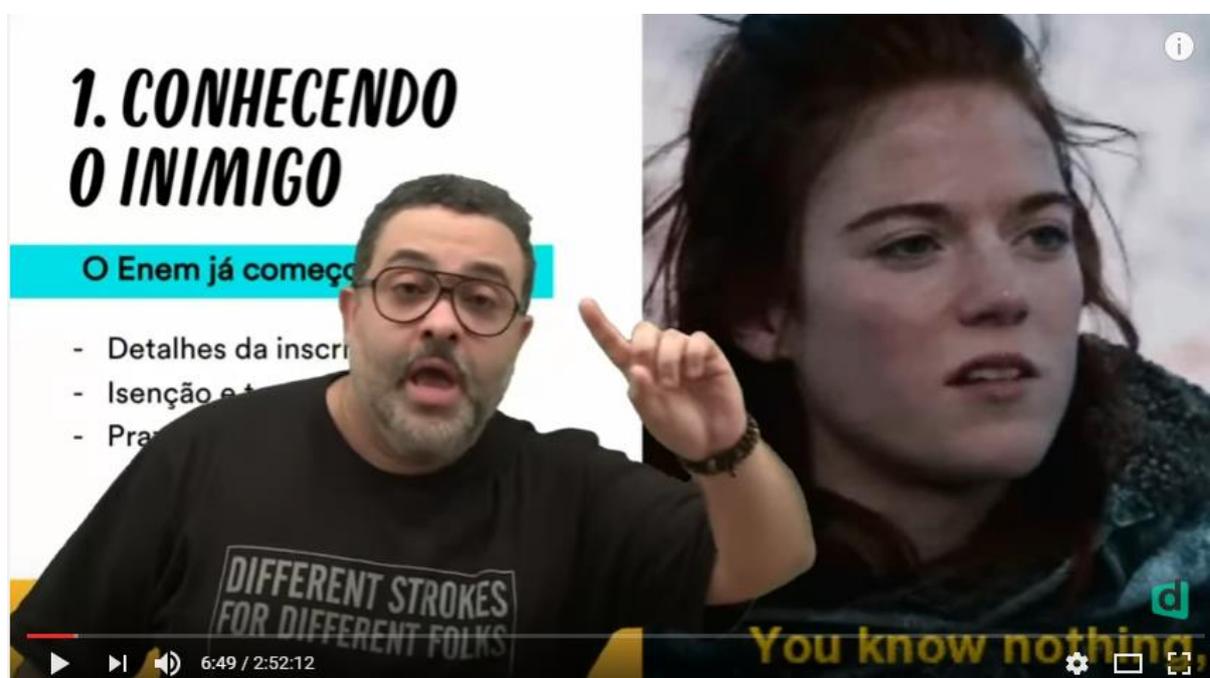
A presença de professores travestidos é recorrente nas videoaulas do Descomplica – e também em aulas presenciais – e é também recurso recorrente em situações de produção de humor. Este (Figura 43) é, em especial, um tipo de acontecimento que pode gerar diferentes leituras¹⁸, que podem ser agressivas ou engraçadas a partir dos elos que o leitor estabelece na

¹⁸ Os comentários expostos nas figuras 39, 40, 41 e 42 referem-se a este tipo de postagem e, dos 480 comentários disponíveis em 15 Dez. 2017 no vídeo, nenhum deles havia crítica quanto ao travestir-se de mulher.

cadeia de enunciados e também a partir dos valores ideológicos os quais compartilha. Evidentemente, corroborando Possenti (1998), quando afirma que todo estereótipo é quase sempre preconceituoso, e partindo do pressuposto de que a caracterização e imitação feminina são quase sempre estereotipadas, e que este é um elemento recorrente em textos humorísticos, podemos considerar que o humor produzido na Figura 43 pode incomodar o outro, gerando um efeito reverso do objetivado, a saber: propiciar um momento mais interessante de ensino/aprendizagem.

A Figura 44 apresenta outro recurso das aulas-*show*:

Figura 44: Videoaula de redação com *slide* que possui meme



Fonte: <https://www.youtube.com/user/sitesdescomplica>. Acesso 21 Abr. 2017.

Na Figura 44 podemos perceber outro recurso utilizado para produção de humor nas aulas-*show*. Nesta videoaula de redação, em especial, o professor, além de explicar os conteúdos referentes à matéria, dá algumas instruções sobre a inscrição no ENEM. Neste momento da aula, no *slide*, ao fundo, vê-se, à direita, um meme com a seguinte mensagem “Você não sabe nada”, que dialoga com a questão de o professor estar instruindo-os para inscrições no referido exame no intuito de produzir humor, mas coloca-o numa posição que subestima o aluno, porque ressalta sua incapacidade até mesmo de realizar uma inscrição em um exame. Neste sentido, o humor pode ser entendido como ofensa pelo aluno.

Quanto ao trabalho com os gêneros do discurso, entendemos que estes, quando utilizados como recursos didático-pedagógicos em aulas e/ou materiais didáticos, apresentam diferentes finalidades: “ilustrar, desenvolver/compreender conceitos, atividade gramatical, atividade de leitura, atividade de literatura, atividade de produção de textos e abertura de unidade” (BARROS; COSTA, 2012, p.46). Somamos, aqui, aos gêneros escolarizados, os diferentes gêneros que fazem parte do discurso do professor em sala de aula para produzir humor – como as piadas, pensando, especificamente, em aulas presenciais dos grandes cursinhos pré-vestibulares do país.

Em nosso *corpus*, os gêneros encontrados em materiais didáticos (como charges, tiras e piadas) e os que compõem o discurso do professor em sala de aula imbricam-se. Percebemos, na análise dos enunciados, que a preocupação com o humor também é presente em ambiente *online*, além da preocupação com o aproveitamento dos recursos e dos gêneros digitais disponíveis na rede.

As relações de ensino no país têm sido, nas últimas décadas, norteadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos no final da década de 1990. Esses documentos, quando direcionados ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, tomam o *texto* como eixo central das atividades didático-pedagógicas; essa orientação se encontra em diversos volumes dos documentos, direcionados a níveis de formação distintos – “[...] a unidade básica do ensino só pode ser o texto” (BRASIL, 1998, p. 23); “A unidade básica da linguagem verbal é o texto [...]” (BRASIL, 2000a, p. 18).

Eles incorporam o ensaio de M. Bakhtin sobre os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011) e propõem que estes sejam tomados com *objetos de ensino*, considerando-se sua diversidade composicional, estilística e temática:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracteriza como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p. 23).

Brait (2000) faz uma reflexão sobre a relação entre os PCN, os gêneros do discurso e o ensino de língua, da perspectiva bakhtiniana. Para a autora, ainda que os PCN dialoguem com os pressupostos bakhtinianos, há, neste documento, uma confusão em relação ao conceito de gênero do discurso, mesclando a noção bakhtiniana de gênero à de tipo textual, oriunda de outras teorias, e fazendo com que o trabalho com os gêneros nas unidades de

ensino sejam fechados e se aproximem da noção de textos enquanto modelos preestabelecidos e enunciados artificiais que não fazem parte/representam o mundo da vida. A autora também fala de “restrição” nas práticas de leitura e de escrita na escola a partir de uma interpretação dos PCN que fecha os textos para o diálogo, no sentido bakhtiniano, deixando de lado a sócio-historicidade de toda produção de enunciados e assumindo como verdade a noção de estabilidade absoluta dos gêneros.

Geraldi (2015) também traça uma reflexão sobre o ensino de gêneros do discurso nas relações de ensino quando se os tomam como “objetos de ensino”. O autor assume uma concepção de linguagem em que a produção de sentido dos textos está ligada à ordem do sócio-histórico, das ideologias, e é resultado de uma atividade sempre inacabada, que extrapola os limites das regras estruturais da língua. Os gêneros do discurso, dessa forma (pois se manifestam em linguagens), estão relacionados com esse inacabamento, com essa eventicidade. Segundo o autor, quando os gêneros do discurso se tornam, nas relações escolares, “objeto de ensino”, produz-se um fechamento dessa “eventicidade” do gênero, na direção do “definido”, do “fixado”, do “classificável”, movimento na direção de uma ideologia que valoriza as certezas do “ensinar” e não a pluralidade do “aprender”. Contudo, um modelo como este, em que o professor é mediador e não transmissor de um conteúdo pronto e acabado, não atende a um “capital escolar vendável e consumível” (GERALDI, 2015, p.80).

Ambos os pesquisadores, ao discutirem o uso que se faz dos gêneros do discurso em sala de aula, no Brasil, têm por alvo uma discussão mais ampla sobre as atividades de ensino/aprendizagem, em que se “fixam” conceitos, mais em direção à homogeneização do que à abertura para o acontecimento/evento de linguagem. Ou seja, uma questão que mobiliza esses trabalhos é *como* os gêneros do discurso são inseridos nesse campo didático-pedagógico.

O que nos parece produtivo em nosso *corpus*, além da presença de memes em enunciados do campo pedagógico, gênero do discurso que não atingiu (e talvez não atinja) as aulas presenciais, devido à sua efemeridade, é o reconhecimento de que os gêneros digitais não servem somente ao entretenimento, que não são inferiores a outros, e que podem estar a serviço de práticas pedagógicas que podem ser significativas aos estudantes, e que os encaminham à produção de novos significados por meio da leitura de enunciados verbo-visuais dentro do campo didático-pedagógico, em ambiente digital.

Após uma primeira análise da presença dos memes em nossos enunciados, constatamos que essa presença se manifesta principalmente de duas formas:

- 1) Memes enquanto recursos interacionais, com relação com o conteúdo temático, servindo como exemplo;
- 2) Memes enquanto recursos interacionais, não servindo como exemplo do conteúdo;

Essa divisão é proposta metodologicamente a fim de organizar a análise, contudo o limite entre os dois grupos é muito tênue, pois não desconsideramos que o leitor, no ato de compreensão do texto, estabeleça outras relações, algumas delas já apresentadas em nossa proposta de análise. Nesse sentido, ressaltamos que nossa intenção não é fechar as leituras possíveis dos memes em relação ao restante do enunciado.

Nestes dois grupos propostos há, ainda, memes produzidos em língua estrangeira (inglês), fato que nos chamou atenção. Sendo assim, esta seção será dividida em, além desta introdução, mais três subseções, sendo elas: 4.1 Memes enquanto recursos interacionais, com relação com o conteúdo temático do *post*, servindo como exemplo; 4.2 Memes enquanto recursos interacionais, não servindo como exemplo do conteúdo e 4.3 A presença da língua estrangeira no *corpus*.

De início, quanto à arquitetura dos enunciados que apresentaremos, ressaltamos:

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos a leitura. O outro se insere já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de *pistas* para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor (GERALDI, 1993, p.102).

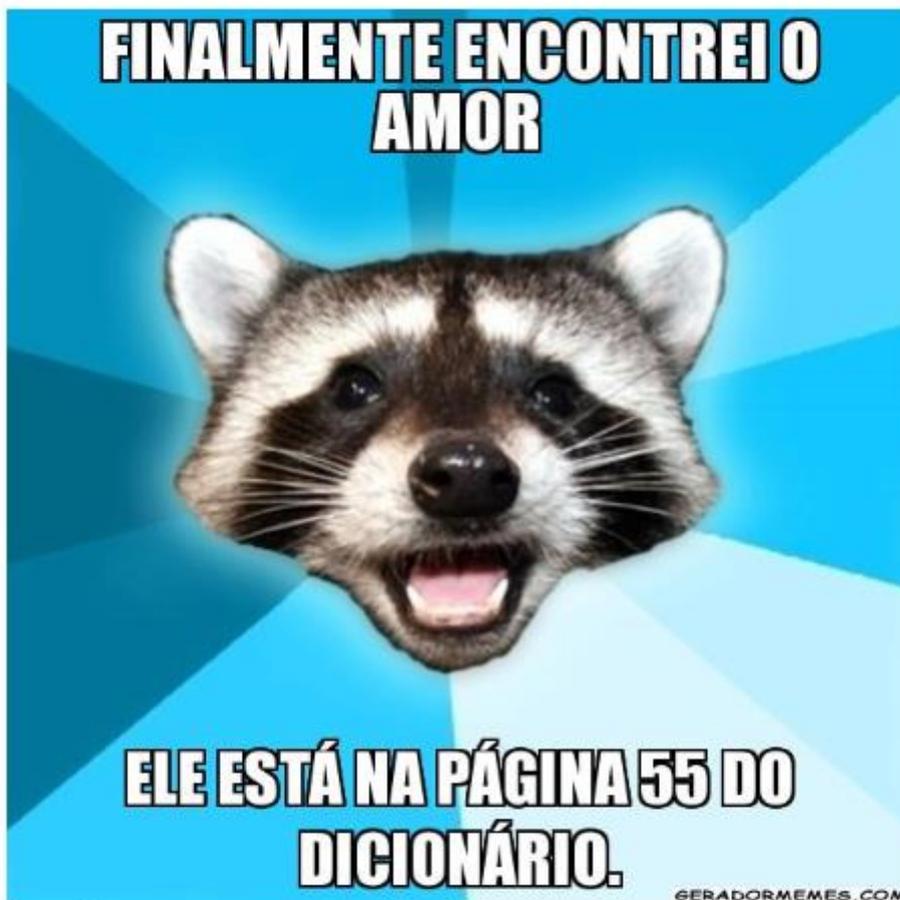
Destacamos a importância do *outro*-aluno na produção dos enunciados que apresentamos. Enunciados que, de maneira geral, são compostos por elementos que o *eu* imagina que fazem parte do universo desse *outro*: acontecimentos que envolvem cantores/atores famosos, trechos de séries, filmes, memes de temática amorosa etc.

4.1 Memes enquanto recursos interacionais, com relação com o conteúdo temático do *post*, servindo como exemplo

Como já mencionado, neste primeiro grupo encontram-se os memes que possuem relação com o conteúdo temático do *post* e que são “utilizados” para exemplificar os conteúdos abordados, vide Figura 45:

Figura 45: Meme como exemplo de conteúdo sobre gêneros textuais

Texto Expositivo



Bem por aí!

Os textos expositivos possuem a função de expor determinada ideia, utilizando-se de recursos como definição, conceituação, informação, descrição e comparação. Alguns exemplos de gêneros textuais expositivos:

- Seminários
- Palestras
- Conferências
- Entrevistas
- Trabalhos acadêmicos
- Enciclopédia
- Verbetes de dicionários

Fonte: <http://descomplica.com.br/blog/portugues/resumo-generos-textuais/>. Acesso em 21 Out. 2016.

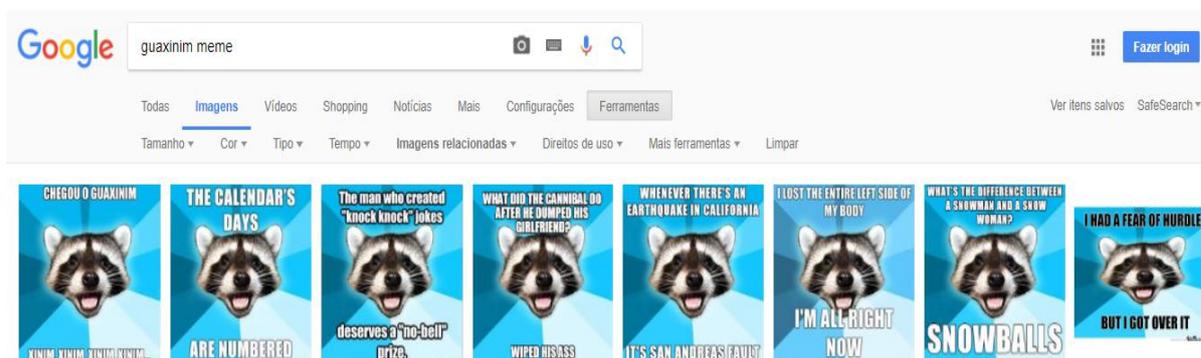
A Figura 45 é um recorte de um *post* cujo tema é gênero textual. O título da postagem é: “Gêneros textuais: entenda-os e não deixe o vestibular te pegar de surpresa”. No texto verbal, após uma conceituação do que são os gêneros textuais, são apresentados e ilustrados estes tipos de gênero: narrativo, descritivo, dissertativo-argumentativo, expositivo e injuntivo. Para cada tipo, além da conceituação, há a ilustração que o exemplifica, como é o caso que ocorre com o meme na Figura 45. Os outros tipos são exemplificados com poema (narrativo), obra de arte (descritivo), charge (dissertativo-argumentativo) e propaganda (injuntivo). Como visto, o meme aparece neste enunciado como exemplo do conteúdo, prática bastante tradicional – e criticada por estudiosos da linguagem como Brait (2000) e Geraldi (1993; 2015) – de instrumentalização do gênero.

Uma característica que nos chama atenção neste enunciado (Figura 45) são as definições breves, pontuais, topicalizadas e rígidas do conteúdo. Como visto na Figura 45, em três linhas é definido o tipo de texto expositivo e, logo após, são topicalizados os exemplos deste tipo de texto. Esta composição faz parte de um estilo que compõe o discurso didático, que explora conteúdos de forma que caminha para um fechamento de sentidos (no sentido de Geraldi, 1993; 2015), pois não abre para o diálogo, não abre questionamentos e não abre para outras posições, apresentando um conteúdo de forma assertiva. Este é um estilo esperado, sobretudo de cursinhos pré-vestibulares, espaços em que a proposta é assimilar muito conteúdo em pouco tempo. Temos, assim, um discurso em que predominam as forças centrípetas: trata-se de um discurso verbal autoritário, que não dá voz ao *outro*-aluno e no qual o dizer do professor e o saber se equivalem, como verdades absolutas e imutáveis. Esse tipo de abordagem do conteúdo também nos parece prezar mais pela *transmissão* de conhecimentos do que pela *construção*, assim como apontado por Geraldi (1993; 2015), pois é oferecido um conteúdo pronto, fechado e imutável (GERALDI, 1993; 2015) ao leitor-aluno por meio desse discurso e de um gênero instrumentalizado. Nesse sentido, esse enunciado caminha para o que Orlandi (1987) denominou discurso “monológico”, que é o autoritário, que não dá voz ao *outro*-aluno e no qual o dizer do professor e o saber se equivalem, como verdades absolutas e imutáveis, fato que evidencia que, ainda que com a presença de memes e após a publicação dos PCNs, o discurso pedagógico guarda traços do estilo do discurso pedagógico que prevalece nas relações de ensino. Ainda sobre esse fechamento de vozes que podem abrir para o diálogo, os estudos de Bourdieu (2003) contribuem no sentido de nos fazer entender que estas práticas de fechamento respondem ao papel social da escola, de conservação social.

Quanto à distância hierárquica entre a voz professoral e o aluno/aprendente, entendemos que, apesar do estilo autoritário, uma leitura possível da Figura 45 é a que admite um esforço do enunciador em estabelecer um espaço de interação quando integra em seu discurso verbal gêneros que produzem humor como o *meme*. Com a presença do meme nesse enunciado, atesta-se um esforço para produzir um movimento no discurso didático (no sentido de trazer algo mais próximo do aluno), que, tradicionalmente, tem *tom* de seriedade e concede espaço a gêneros já presentes na esfera pública (receita, *charge*, tirinha, *e-mail*, etc), que aparecem comumente em materiais didáticos após os PCN (BRASIL, 1997). Ainda que esse movimento seja insuficiente para uma mudança radical nas relações dadas na escola, nessa leitura não se pode desconsiderar esse diálogo de vozes em conflito acerca do discurso sobre ensino/aprendizagem. Um discurso que tende para o “monológico”, que entende que o ensino se dá de forma mecânica, marcado pelo estilo do discurso verbal sobre o conteúdo do *post*, e outro, que se utiliza do humor, a partir do meme, adotando um estilo de proximidade com o outro.

O meme da Figura 45 contém um personagem tradicional para este gênero (ou seja, há outros memes que circulam na *internet* com o mesmo personagem, apenas modificando-se o texto verbal, vide Figura 46, em que apresentamos a recorrência dessa imagem e tipo de fundo em uma busca simples no *site Google*), e brinca com a temática da desilusão amorosa no enunciado verbal, que serve também como exemplificação no conteúdo do *post*. A partir desta primeira leitura deste meme, o aluno poderia rir, descontraír-se, e também aprender um conteúdo, o que seria considerado positivo e pode ser colocado em relação com os resultados dos trabalhos de Engracio (2008) e Skarbak e Shepherd (2013), que apontam os benefícios da presença do humor em sala de aula.

Figura 46: Meme Guaxinim



Fonte: www.google.com.br. Acesso em 15 Dez. 2017

A imagem do rosto do animal, destacada pelo jogo de tonalidades de azul no plano de fundo do enunciado, coloca-o em perspectiva e destaque. Outros memes, com outros animais, personagens e cores, também recorrem a este estilo. A imagem, quando associada ao discurso verbal, torna-se inusitada, pois, no texto verbal, temos elementos que remetem a temáticas humanas (a busca por um amor). A ruptura deste enunciado verbo-visual encontra-se na quebra da expectativa sobre como encontrar o amor, e pelo fato de este caminho para encontrá-lo ser enunciado por um animal. Assim, encontrar o amor na página de um dicionário não é a resposta esperada inicialmente (ou seja, o caminho esperado para encontrar o amor não é o do dicionário), fato que desestabiliza os sentidos presumidos pelo outro no compartilhamento da enunciação e que gera humor.

Outra ruptura presente na Figura 45 que não produz necessariamente humor, mas causa o inesperado nas relações de ensino/aprendizagem e instabiliza esse discurso se consideramos sua memória de discurso conservador, é propiciada pela própria presença do enunciado verbo-visual – meme. Ou seja, a singularidade da presença do meme neste espaço, em que o autoritarismo é historicamente privilegiado, auxilia no movimento de um estilo que é tido como sisudo e autoritário.

Como legenda para o meme, temos o enunciado “bem por aí”, que brinca com o conteúdo do meme, o qual possui temática que aborda o não sucesso em relacionamentos amorosos. A presença das legendas “comentando” os memes é recorrente no *site*, e aparece como um espaço para o aflorar da voz do professor em tom de descontração, diferente do resto do texto verbal do *post*, em que a “seriedade” do discurso “da escola” se mantém. Dessa maneira, entrelaça-se na postagem a memória do discurso pedagógico, sisudo e autoritário, com a memória do discurso cotidiano e descontraído, em uma mescla que tem por alvo o *outro* (jovem, com história de letramento digital, afeito aos textos verbo-visuais e a gêneros

como memes). Uma memória irrompe no interior da outra, movimentando o discurso didático na direção da “aula-*show*”, do “espetáculo”, que, nesse meio digital, se dá pela exploração do verbo-visual, em que o meme substitui a piada do professor.

Em todo o *corpus* são presentes essas frases que se encontram como legenda não só dos memes, como também de outras ilustrações e que, muitas vezes, têm traços de discurso de autoajuda (sobre esse discurso, ver Pimenta e Oliveira, 2006) e são professorais. Entendemos que esse é mais um movimento do discurso didático, que tem um apelo ao motivacional (no sentido de estabelecer relação de proximidade com o *outro*, de motivar o *outro*, de chamar a atenção desse *outro*-aluno) e, no caso dos cursinhos pré-vestibulares, também estimula a competição, no intuito de desenvolver a autoconfiança do aluno para os exames que enfrentará e a rivalidade perante seus concorrentes. Com o aluno seguro de si, bons resultados podem ser esperados pela instituição, o que lhe atende financeiramente. Além disso, ao incluir o *outro* nessa relação de ensino/aprendizagem, também se reforçam coerções comuns a este ambiente.

Ainda quanto à Figura 45, podemos afirmar que há outras possibilidades de leitura, como não seria diferente na perspectiva bakhtiniana, mas destacamos uma em especial, por meio da qual a tentativa de aproximação, apresentada anteriormente, não seria bem sucedida, e na qual o humor trazido pelo meme pode acarretar outros efeitos. Nessa leitura, associa-se o aluno ao animal do meme, o que poderia gerar um efeito negativo, pois o meme depreciaria a imagem do aprendente, construindo outra de alguém desprovido de esperteza, por exemplo. A partir desse olhar, obviamente o aluno não atenderia à expectativa de encontrar o amor no lugar “correto”, porque seria visto de maneira rebaixada, como aquele que frequentemente não atende ao esperado. Com isso, a legenda que segue o meme, com a voz professoral, reforçaria essa incapacidade do aluno, como se o professor já estivesse acostumado com esse tipo de comportamento.

Essa voz outra sobre o personagem presente no meme, somada ao estilo do discurso didático presente na imagem, poderia gerar sentidos não positivos para as relações de ensino, porque as relações que se dariam a partir deste entendimento poderiam ser agressivas, reforçariam as coerções comuns a este ambiente e ridicularizariam o aluno, o que poderia não trazer bons resultados para o espaço educacional.

Assim, vemos dois lados na mobilização dos personagens, que permitem diferentes leituras: um em que, à semelhança do que temos nas redes sociais, por exemplo, em que há

um alto número¹⁹ de compartilhamento de memes com animais e filhotes, não entende o meme em um sentido negativo, e outro que vê, nesse meme, a princípio não pejorativo, vozes que atravessam esse enunciado verbo-visual e fazem com que ele tenha um sentido depreciativo. Essas diferentes leituras são resultantes de diferentes memórias com as quais o sujeito dialoga. A princípio, para o estudante, pensamos que o meme pode não causar estranhamento ou sentidos depreciativos porque imaginamos que este esteja familiarizado e seja afeito a este tipo de imagem, porque atuante na rede e devido à popularidade destes personagens na *internet*, como já ressaltado, o que poderia conferir resultados positivos às relações de ensino/aprendizagem, contudo, não podemos desconsiderar diferentes possibilidades de leituras e produções de sentido.

Por fim, uma última questão a ser considerada acerca da Figura 45 é que, independentemente da leitura feita, o meme sempre instabiliza o discurso didático, por se tratar de um gênero incomum nas relações de ensino, e serve a ele para fins educacionais e também mercadológicos, pois atrai alunos em busca de práticas de ensino/aprendizagem que se distanciem daquelas que carregam um estilo autoritário, gerando lucro para, neste caso, o cursinho. Ressaltamos que ainda que o autoritarismo esteja presente mesmo nas relações que ensino nas quais o meme está presente, este enunciado verbo-visual instabiliza essa memória.

Outros exemplos de memes utilizados como exemplo de conteúdo, semelhantes ao da Figura 45, são os das Figuras 47 e 50.

¹⁹ Nestes compartilhamentos, temos animais – em sua maioria humanizados – de diferentes tipos e assumindo diversas características. Dentre essas características, a questão do “fofo” e do “bonitinho” sobressai-se, mas não podemos desconsiderar outras construções de personagens que podem se distanciar disso, como uma coruja que aparece sempre com drogas, lícitas e ilícitas, por exemplo. Nos *sites* Gerador de Memes e #MUSEUdeMEMES é possível, por meio de buscas, verificar a recorrência dos memes com animais. De modo mais abrangente, apenas uma busca no *Google* por “memes de animais” já nos apresenta essa recorrência. Algumas notícias, ainda, ressaltam o sucesso de alguns memes com animais na internet, como pode ser visto nas páginas M de Mulher (<https://mdemulher.abril.com.br/estilo-de-vida/43-memes-de-animais-para-voce-ter-na-manga/> - acesso em 15 Dez. 2017), que destaca os memes de animais como a ligação de duas paixões perfeitas dos internautas: memes e bichinhos, Techtudo (<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/01/animais-aristocratas-sao-o-novo-meme-de-sucesso-na-web.html> - acesso em 15 Dez. 2017) e Thechive (<http://thechive.com/2017/04/17/40-animal-memes/> - acesso em 15 Dez. 2017).

Figura 47: Meme em *post* sobre formas nominais

1. Infinitivo

Indica a ação verbal propriamente dita, sem situá-la no tempo. Pode ter valor substantivo. O elemento mórfico que caracteriza o infinitivo é a desinência -r. Ex.:
Lutar é preciso, amar o próximo é necessário.



"Me solta que vou DAR na cara dessa égua."

Eu dou, tu dás, ele dá... A locução verbal acima é uma locução verbal de infinitivo, logo, VOU DAR.

Principalmente em redes sociais, vemos muitos casos de confusão entre presente do indicativo e infinitivo como: "Ela estar me esperando" ou "Vou está viajando". O melhor é procurar escrever corretamente, mesmo em redes sociais, para não cair no erro de usar esta forma em uma redação ou resposta.

Fonte: <http://descomplica.com.br/blog/portugues/lista-formas-nominais/>. Acesso em 21 Out. 2016.

O meme exposto (Figura 47) faz parte de um *post* cujo título é “3 erros cometidos com as formas nominais que nunca mais passarão despercebidos aos seus olhos”, fato que já sugere a abordagem da temática das formas nominais. O *post*, assim, faz considerações acerca do infinitivo, do particípio e do gerúndio, e todas estas formas nominais são ilustradas com enunciados – verbo-visuais – que exemplificam o conteúdo. Como visto, o meme é utilizado para exemplificar a forma nominal infinitiva.

De acordo com a página²⁰ #MUSEUdosMEMES, o personagem presente na Figura 47 é o “Suricate Seboso”, criado por Diego Jovino, em dezembro de 2012, para uma página da rede social *Facebook* cujo objetivo é apresentar costumes, tradições e o cotidiano do nordeste brasileiro (especificamente do Estado do Ceará), sempre de forma bem humorada, fazendo



Notícias de Vestibular & Enem

#GabaritoDescomplica: comentamos TUDO sobre a Redação do ENEM 2016!
06/NOV/2016

Enem 2016: locais de prova já podem ser consultados
20/OUT/2016

UERJ: confira os locais de prova do 2º Exame de Qualificação
26/SET/2016

[Veja mais](#)

²⁰ Fonte: <http://www.museudememes.com.br/sermons/suricate-seboso/>. Acesso em 15 Dez. 2017

com que o animal de origem africana se passe por local, utilizando-se de expressões características da região.

Já o texto verbal, na estrutura “ME SOLTA” ficou conhecido com o meme do “ET Revoltado” (Figura 48), como consta no *site* #MUSEUdosMEMES. Há a possibilidade de o texto verbal realizar-se também como “ME SEGURA”:

Figura 48: Meme ET Revoltado



Fonte: <http://www.museudememes.com.br/sermons/et-revoltado-mesegura/>. Acesso em 15 Dez. 2017

Na imagem da Figura 48, vemos um ET sendo segurado pelos braços de uma mulher. Essa mulher aparentemente segura e ampara o alienígena, que demonstra revolta ou susto perante alguma situação.

A imagem que deu origem ao meme foi criada a partir da pintura *L'amour Désarmé*, do francês William-Adolphe Bouguereau (Figura 49), na qual o personagem segurado pela mulher é, na realidade, um cupido:

Figura 49: *L'amour Désarmé*



Fonte: <https://theartstack.com/artist/william-adolphe-bouguereau/l-amour-desarme>. Acesso em 15 Dez. 2017

O Alien foi incorporado à imagem em 2008, em um concurso de *Photoshop*²¹ criado pelo site Worth1000 (www.worth1000.com), que promoveu uma competição cujo objetivo principal era integrar um alienígena em uma obra de arte clássica e essa (imagem que deu origem ao meme) foi a imagem com a qual o artista brasileiro, que se identifica como Mandrak, saiu vitorioso. Quando a imagem chegou à rede, transformou-se em meme com a incorporação dos textos verbais “ME SOLTA” ou “ME SEGURA”, como já afirmamos. Retomamos, na continuidade do texto, a questão do diálogo entre a pintura, o meme do alienígena e o do “Suricate Seboso”.

O que nos chama atenção, inicialmente, no *post* (Figura 47) como um todo, é, novamente, o estilo na apresentação do conteúdo, que carrega marcas típicas do discurso didático: trata-se de uma apresentação sucinta e precisa, com frases curtas e poucos conectivos. No entanto, por meio do enunciado verbo-visual, busca-se conferir ao *post* uma estética convidativa, bem-humorada, que dialoga com discursos e personagens em exibição na *internet* por meio do meme. As frases curtas e objetivas nos remetem novamente aos estudos de Orlandi (1987), quando a autora se refere ao discurso “monológico”, no qual há uma voz,

²¹ Programa de edição de imagens.

soberana, que atualiza verdades e certeza tidas como imutáveis, e aos de Geraldi (1993), no que tange às práticas de transmissão de conteúdos de maneira fechada.

O meme presente na Figura 47 representa verbal e pictoriamente o conteúdo do *post*. Verbalmente, pois exemplifica o apagamento da marca de infinitivo do verbo DAR, realizando-se como da-, e, pictoriamente, pois a personagem está sendo segurada e pedindo para ser solta, já que está sendo impedida de realizar o que deseja, materializando visualmente o texto “me solta”. O humor pode ser produzido a partir da leitura do verbal e do visual em associação, assim como propõe Brait (2000, 2013), ou seja, o enunciado verbo-visual se configura como um todo indissolúvel com um projeto de dizer em conjunto. No caso desse meme, uma ruptura, que pode produzir o humor, é, novamente, a personificação de uma personagem do reino animal. No caso, esta é também uma personagem de comum circulação na rede, e a associação de animais a atitudes e figuras humanas, como já afirmado, é uma estabilidade desse gênero.

No caso deste meme (Figura 47), pensando em um histórico de sua criação, tem-se uma junção de verbal e visual de enunciados distintos: o visual da pintura de William-Adolphe Bouguereau, o texto verbal que ficou conhecido com o meme do alienígena e também o visual disseminado pelos memes do Suricate Seboso. Com isso, temos outra ruptura nesse enunciado, visto que há uma quebra de expectativa tanto do aparecimento do texto verbal, quanto do visual, já que há uma atualização de diferentes textos em outros a partir do entrecruzamento de memórias de enunciados verbais e/ou visuais diferentes.

Como afirmado na subseção 2.3.1 os memes podem ser paródias. Neste caso, pensando no percurso para criação do meme da Figura 47 temos paródias de diferentes enunciados. Primeiramente, na resposta à obra do pintor francês, que data do século XIX, no auge do academicismo na França (período em que a tradição clássica era valorizada e as artes tinham funções estéticas e pedagógicas), é colocado um alienígena em substituição ao cupido, que deu origem aos memes do alienígena. Na sequência, em substituição ao alienígena, diferentes animais foram colocados, como o suricate, que está sendo segurado por outro animal, que substitui a mulher da obra original, possuidora de traços angelicais e equilibrados, seguindo os ideais de belo da estética clássica.

Na Figura 47, também temos o diálogo com outra memória e mais uma ruptura, pois no suricate, que está sendo segurado por outro animal, é colocada uma peruca loira²². Na história da mulher loira no Brasil, há a associação estereotipada entre a mulher com essa cor

²² Há outros memes desde mesmo personagem – suricate – em que ele aparece de peruca loira e vestimentas tipicamente femininas.

de cabelo e a ausência de inteligência. Lembrando que a página originária do suricate tem como objetivo disseminar costumes do Ceará, outros estereótipos ligados à figura da mulher e da mulher nordestina, em específico, podem ser recuperados na memória a partir da figura do suricate com a peruca loira, como o da histeria, em diferentes momentos da vida, e da “baixaria” quando seu marido/namorado/companheiro/“ficante” relaciona-se ou flerta com outra mulher – o suricate com peruca loira está sendo segurado para não bater em, possivelmente, outra mulher. Essa imagem da mulher histérica evidencia-se também devido ao teor da palavra égua quando esta é usada para se referir a outra mulher e ao formato boca da personagem, que indica gritos.

Como já dito, a cor loira da peruca reforça o preconceito sobre o suposto desprovimento de inteligência das mulheres loiras, o que justifica, até mesmo, o fato de ser este animal, de peruca loira, que diz “dá” ao invés de “dar”, acentuando mais preconceitos.

Como legenda do meme, temos o enunciado: “Me solta que eu vou DAR na cara dessa égua”, espaço em que ressoa a voz autoritária do professor – o legitimado responsável pela inculcação (BOURDIEU & PASSERON, 1982) – que corrige o texto verbal e se coloca em uma posição de superioridade, inclusive por ressaltar – em caixa alta, acentuando sua posição hierárquica – o verbo dar. Na continuidade, a voz professoral conjuga o verbo “Eu dou, tu dás, ele dá...”, tirando o aluno do momento de “descontração” e retornando para a explanação em tom sério, ao qual o discurso escolar está ligado. Ainda, neste enunciado, no texto verbal que segue o meme, vemos os valores puristas a respeito da língua sendo propagados, quando o enunciador se refere às práticas de escritas corretas, inclusive em redes sociais, ambiente no qual já há estudos linguísticos que demonstram variações específicas na comunicação escrita. O enunciador alega que escrever segundo a norma culta em diferentes ambientes garante a segurança de não cometer “erros” (para nós, inadequações) no momento de escrita da redação ou resposta no vestibular. Assim, ainda, o enunciador desconsidera a capacidade do falante de língua materna de fazer uso de sua língua de diferentes maneiras nos diferentes contextos de comunicação, fator que atualiza a ideologia da incompetência propagada na escola (SOARES, 1986).

Na Figura 47, com o meme, podemos ter um movimento no discurso didático em um sentido que pode alterar as relações nos espaços escolares, devido à presença do meme, contudo o professor mantém o estilo autoritário em sua fala. Isto é, o meme não rompe as hierarquias estabelecidas socialmente sobre o papel do professor e da escola, não se desliga completamente da memória autoritária do discurso didático. Ainda, quanto à questão da produtividade do humor em sala de aula, na busca por resultados positivos e por práticas de

ensino/aprendizagem significativas, destacamos que o meme da Figura 47 está no limite entre gerar uma reação positiva ou negativa nos alunos devido à presença do animal e da caracterização deste animal como uma mulher, loira e histérica. Não podemos afirmar categoricamente se este meme, e, por conseguinte, o humor, na postagem, aproxima ou não o aluno das práticas de ensino e se beneficia ou não o ensino/aprendizagem, pois as leituras diferentes que podem ser geradas a partir desse enunciado dialogam com memórias pessoais dos alunos e com valores ideológicos destes, que ocasionam diferentes leituras.

A Figura 50 também contém um meme utilizado como exemplo do conteúdo em um *post* sobre estruturas da redação:

Figura 50: Recorte de *post* sobre estruturas da redação

Quer dicas exclusivas para deixar o ENEM 2016 tranquilo e favorável?

Opa, quero!

DESENVOLVIMENTO

O parágrafo de desenvolvimento de uma dissertação argumentativa deve desenvolver apenas uma ideia principal que deve ser articulada ao todo. O parágrafo-padrão deve ser composto de um tópico frasal, que é o período que contém a síntese da ideia que vai ser desenvolvida ao longo do parágrafo.

Formas de Ampliação:

- Explicação
- Exemplificação
- Argumento de autoridade
- Causas e consequências
- Dados estatísticos
- Raciocínio lógico (dedução, indução e dialética)

PLANOS DE ESTUDOS DA SEMANA

OLHA AQUI!

MATERIAL DA AULA DE HOJE

CLIQUE PARA BAIXAR

Notícias de Vestibular & Enem

#GabaritoDescomplica: comentamos TUDO sobre a Redação do ENEM 2016!
06/NOV/2016

Enem 2016: locais de prova já podem ser consultados
20/OUT/2016

UERJ: confira os locais de prova do 2º Exame de Qualificação
26/SET/2016

[Veja mais](#)



Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/redacao/resumo-dissertacao-argumentativa/>. Acesso em 21 Out. 2016.

Esse recorte (Figura 50) é parte de um *post* cujo título é “Dissertação argumentativa: aprenda a estrutura de uma redação” e que aborda as três partes que – didaticamente – compõem uma dissertação argumentativa, quais sejam: introdução, desenvolvimento e conclusão. Estes três “itens” abordados são ilustrados por enunciados visuais ou verbo-visuais, sendo o “desenvolvimento” (Figura 50) pelo meme.

No texto verbal que antecede do meme deparamo-nos com um enunciado que possui um estilo muito próximo daquele que Orlandi (1987) descreveu ao tomar o discurso pedagógico como objeto de pesquisa – o autoritário –, no qual é comum o modo imperativo (da ordem), as repetições, o uso de dêiticos e as paráfrases. Este estilo, que carrega marcas do autoritarismo, pode ser verificado na Figura 50 em trechos como “o parágrafo de desenvolvimento de uma dissertação argumentativa **deve desenvolver** [...]” e “o parágrafo-padrão **deve ser** composto de um tópico frasal [...]”. O autoritarismo do *post* pode ser notado, também, pela transmissão sucinta e rígida dos conteúdos, na direção de um fechamento dos sentidos destes (GERALDI, 1993; 2015). De acordo com Freire (2017), o educador é o que disciplina, e os educandos são os disciplinados porque ele prescreve conteúdos e os alunos devem obedecer a essa prescrição.

Ainda, a presença de apenas uma possibilidade de elaboração de um texto argumentativo, com características fixas e limitadas, como um modelo, também evidencia o caráter autoritário deste discurso. Assim, o enunciador limita a prática de escrita do aluno, desconsiderando práticas de leitura e escrita autênticas e modelando-as a partir de roteiros pré-estabelecidos, que atendem aos critérios estruturais de avaliação do vestibular e que garantem, supostamente, a possibilidade de o aluno desenvolver um texto sobre qualquer assunto apenas preenchendo uma estrutura, rendendo resultados para si e para o cursinho. Essa é uma problemática que Cláudia de Lemos (1988) traz. Para a autora:

os desvios característicos do discurso escrito do vestibulando não resultam da utilização de estratégias ou recursos extraídos de sua linguagem oral na modalidade escrita. Ao contrário, eles parecem resultar de operações de preenchimento de um arcabouço ou estrutura vazia que deve corresponder a um modelo, dado ou inferido, que o adolescente tem do discurso dissertativo escrito. Esse modelo, esquema ou arcabouço consistiria em uma articulação de posições vazias, a serem preenchidas mais ou menos aleatoriamente e constituídas a partir da presença de um determinado conjunto de termos relacionais, como conjunções, e de mecanismos relacionais, como a subordinação, de menor frequência no discurso oral informal (DE LEMOS, 1988, p.72).

O “preenchimento do arcabouço” ou da “estrutura vazia” é resultado destas práticas de ensino que impõem modelos para os textos a fim de que os alunos obtenham bons resultados.

Como ônus, os alunos produzem textos pouco coesos, pouco coerentes e com informações superficiais, assim como apontado por De Lemos (1988).

O meme da Figura 50, que traz a imagem do filósofo francês René Descartes, e é dividido, horizontalmente, em duas imagens, semelhante à tira cômica, representa verbo-visualmente a forma de ampliação “Raciocínio lógico (dedução, indução e dialética)” do parágrafo de desenvolvimento e vem ao final do texto verbal, separado da voz professoral, que ora se apresenta seriamente, ora de forma jocosa, ora apresenta estes dois estilos de maneira conjunta. Ele funciona como um exemplo de raciocínio lógico e traz a imagem do filósofo modificada, com uma nova expressão em sua segunda apresentação. É importante salientar, na memória, a recorrência de memes de Descartes na *internet* que relacionam sua imagem à do ator Sylvester Stallone. Na Figura 51 podemos verificar a semelhança entre ambos, o que pode causar uma ruptura a qual pode motivar riso caso o leitor tenha esse diálogo na memória. A semelhança entre ambos e sua relação com os memes na *internet* será retomada na Figura 60.

Figura 51: René Descartes e Sylvester Stallone



Fonte: <https://imgur.com/gallery/nf5QY54>. Acesso em 15 Dez. 2017

Outra ruptura deste enunciado (Figura 50) é o sorriso de Descartes na segunda ocorrência da imagem. É importante salientar que a imagem não só deste, mas de todo filósofo, geralmente é ligada à seriedade ou, neste caso, à racionalidade, portanto a modificação de sua tradicional imagem para um rosto com um sorriso no momento de chegada a uma conclusão pode provocar o riso, pois é inesperada.

Cabe ainda ressaltar a possibilidade de que a memória do Stallone, ator, cineasta, roteirista e diretor americano, sobretudo de filmes de ação, quando suscitada em um *post* cujo conteúdo é como mobilizar e ampliar sua dissertação, inclusive com repertórios

socioculturais, seja inesperada. São memórias que não se relacionam de maneira direta – a imagem do que é repertório sociocultural e a imagem do que é filme de ação, respectivamente, se formos pensar a partir do que temos no senso comum, a imagem de algo que “faz pensar” – quando ligado ao conhecimento tido como erudito, como a filosofia – e de algo que “não faz pensar”, do que exige raciocínio lógico e do que não exige raciocínio lógico. –, pois habitam universos diferentes.

“Repertório sociocultural” é um critério de correção do ENEM, o maior exame do país, que é o foco do Descomplica, ainda que, hoje, o cursinho já tenha interesse em preparar alunos para outras provas. Este critério está relacionado à Competência II (são cinco, no total), que visa verificar se o candidato compreendeu a proposta de redação e aplicou conceitos das áreas de conhecimento ao texto. Em uma escala que vai de 40 a 200 pontos (nesta competência), o candidato que apresenta repertório sociocultural que não está presente nos textos motivadores da proposta de redação pode ter notas que variam de 160 a 200 pontos. Não há, por parte dos organizadores do Exame, uma especificação do que seria repertório sociocultural ou não. Entende-se, portanto, que tudo aquilo que não consta nos textos motivadores é entendido como repertório. Curiosamente, nas redações nota 1000 disponibilizadas na Cartilha do Participante²³ de 2017, os repertórios culturais mobilizados pelos candidatos fazem referência a cientistas sociais, biólogos, historiadores, filósofos e cientistas políticos, o que demonstra que, no senso comum, há uma valoração deste repertório, fato que pode ser visto no *post* da Figura 50, ainda que a banca do exame entenda conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento como parte do repertório do candidato.

Retomando, doravante, a ideia de que este *post* está metodologicamente inserido no grupo daqueles que têm uma relação com o conteúdo temático do momento de ensino/aprendizagem, pode-se inferir sentidos específicos a partir de uma leitura que coloca em diálogo imagem do Stallone e a de Descartes. Trata-se de um *post* sobre estrutura de dissertação-argumentativa, pensando em maneiras de ampliação do repertório sociocultural no texto. Assim, vemos um conflito, neste *post*, a partir desta leitura, entre o que é repertório ou não em uma dissertação, pois se tem uma imagem do que é cultura, e certamente filmes de ação não entrariam, a partir desse raciocínio, como um exemplo de repertório sociocultural produtivo em uma aula, mas filosofia sim, pois está ligada ao conhecimento erudito. Em certa medida, isso pode ser ofensivo, tendo em vista aqueles que se identificam, conhecem ou são

²³ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em 21 Dez. 2017

afeitos ao ator e aqueles que não conhecem Descartes. Partindo da imagem que se tem socialmente de aluno, ele pode ser entendido como aquele que não conhece o filósofo e que não dialoga com a memória de seus pensamentos. Nesse sentido, o professor e o meme podem se tornar ofensivos ao aluno.

Há também a leitura em que essa memória em relação ao ator não será suscitada, e possivelmente o meme não incomodaria ao aluno, podendo auxiliá-lo no momento de aprendizagem a partir de um exemplo prático – o enunciado verbo-visual –, de maneira prazerosa, sobre como desenvolver “melhor” seu texto. Nessa leitura, o meme se tornaria “produtivo” do ponto de vista educacional, e aproximaria o aluno do professor.

Neste exemplo, assim como nos anteriores, a relação entre conteúdo e exemplo (meme) é claramente marcada. Nessa relação, vemos que os sentidos do enunciado são produzidos em conjunto, ou seja, o conteúdo referente à redação e o meme. Eles estão integrados e o diálogo é marcado; ainda que não tenhamos enunciados como nos livros didáticos semelhantes a: “veja na imagem a seguir um exemplo deste conteúdo”, os fios dialógicos se embrenham na leitura.

4.2 Memes enquanto recursos interacionais, não servindo como exemplo do conteúdo

Os memes apresentados nesta seção não possuem relação direta com o conteúdo temático do *post*, ou seja, não funcionam como exemplo do conteúdo abordado, assumindo outras funções no discurso didático.

Figura 52: Meme que não é exemplo do conteúdo do post

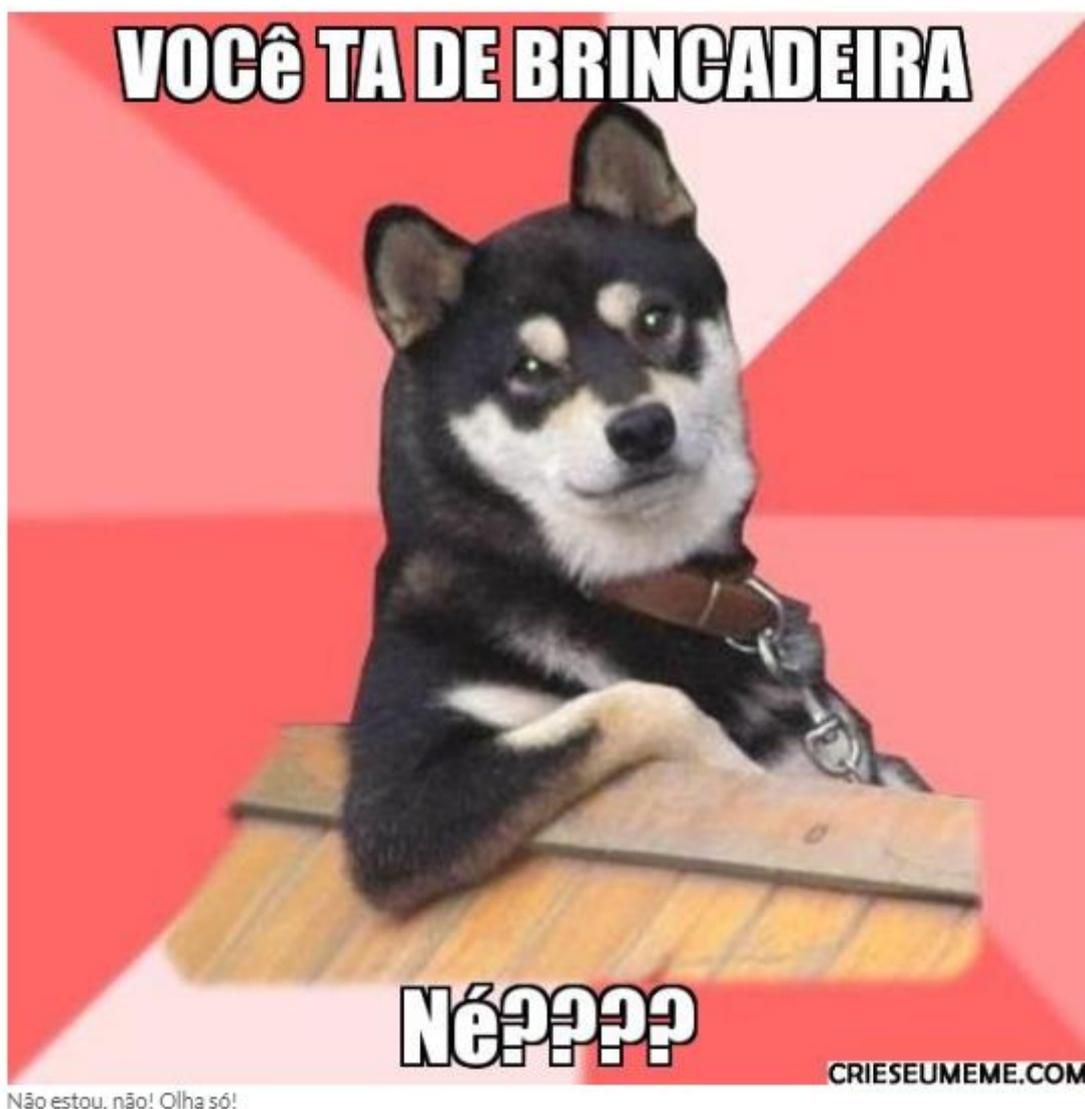
REDAÇÃO LISTA

3 temas de redação que mais caem nos vestibulares!

06/10/2015 Caroline Tostes

f t g+

Quer tirar nota 10 na redação? Então olha aqui! 3 temas de redação que mais caem nos vestibulares!



Fonte: <http://descomplica.com.br/blog/redacao/lista-temas-de-redacao/>. Acesso em 21 Out. 2016.

A Figura 52 corresponde a um recorte de um *post* sobre temas de redação recorrentes nos vestibulares. O *post* é dividido em três tópicos que correspondem, portanto, às temáticas que costumam estar presentes nas propostas de redação dos vestibulares, sendo elas: questões sociais, atualidades, leis e projetos. Cada tópico é ilustrado com uma *gif*, acompanhada de legenda e, logo abaixo do título da postagem, temos o meme exposto, vide recorte que corresponde à Figura 52.

Como citado, entendemos que o meme apresentado na Figura 52 não funciona como exemplo de conteúdo, ainda que, na leitura, possa se estabelecer uma relação com esse conteúdo, seja ela de comentário, de resposta, de reação, etc. Sendo assim, o meme pode assumir outras funções como a de descontrair inicialmente o internauta quando da leitura para depois, no momento de apresentação do conteúdo, o discurso manter-se em tom “sério”, como vimos também nos *posts* da seção anterior.

Uma das leituras possíveis deste enunciado é a que associa a imagem do cachorro à do aluno de maneira pejorativa. Esta imagem de aluno pode relacionar-se à daquele que não é capaz, devido ao diálogo com a voz do professor, que dá a ele a possibilidade de tirar 10 na redação, fato que sozinho não seria possível. Outra leitura possível sobre a colocação do aluno como animal é quanto à infantilização e ridicularização do aluno, mascarada por uma imagem “fofinha”, que esconde os sentidos das vozes que o depreciam.

Seguindo nesta leitura possível, o cachorro/aluno presente na figura está “amarrado” em sua “casinha” – veja a corrente em seu pescoço, presa à casa. Sua postura corporal, ainda, nessa leitura, revelaria um sujeito que não está empenhado para fazer algo – é uma postura desanimada, de quem está entediado cumprindo seu papel –, preso à casinha, sem fazer nada que lhe interesse verdadeiramente. Volochínov (2013), e os estudos do Círculo como um todo, destacam a importância da gestualidade (aqui estamos considerando a postura como uma gestualidade) para a composição da enunciação. Para o autor (VOLOCHÍNOV, 2013), gesto é parte indissolúvel, porque acompanha o comportamento social do homem e apresenta valorações, organizadas pela orientação social. Ainda, pensando a corrente presa ao cachorro como signo ideológico, temos, em Bakhtin/Volochínov (2014) que, quando o signo assume o sentido a partir de um determinado grupo ou contexto sócio-histórico, ele refratará outra realidade, a realidade da ideologia. Uma destas refrações, pensando na relação do aluno com a coleira, carregaria a voz de um vínculo indissolúvel do aluno com a escola, e sua relação de ser subjugado a esta.

A postura do aluno responderia a esse discurso: ele está ali, pois é obrigado, submisso, e não se sente motivado para realizar algo, por isso duvida da possibilidade de tirar 10 na

redação do vestibular – sua postura reflete sua orientação social. Há também, intrinsecamente, nesta leitura da Figura 52, uma metáfora da escola como um espaço prisional, o que dialoga com os estudos de Bourdieu (2003) e Bourdieu & Passeron (1982) e Freire (2017), que pensam a escola como um espaço de repressão para o aluno. O fundo da imagem, em tons avermelhados, coloca o aluno em uma perspectiva de destaque e possivelmente de perigo, afinal, ele “responde” ao professor, fato que cria uma expectativa em relação à resposta deste, que está presente na legenda.

O aluno, “preso”, submisso, responde ao enunciado “Quer tirar 10 na redação? Então olha aqui! 3 temas de redação que mais caem nos vestibulares” e esta conduta, associada à sua postura e à sua expressão – de descrença, deboche – constrói uma imagem de aluno que não é esperada, produzindo humor, pois duvida da voz professoral, sua “autoridade”. Nesse sentido, entendemos que há uma ruptura no esperado da postura do aluno, que não deveria falar neste tom com o professor, mesmo que ainda preso. O aluno questiona o professor, põe em discussão a possibilidade de tirar 10 e expressa sua indignação, colocando-se em situação de perigo – o fundo avermelhado, em tom de “alerta”, rompe com a ideia presumida de aluno que se submete a estas relações. No entanto, ao responder: “Não estou, não! Olha só!” a voz professoral retoma a hierarquia entre professor e aluno: este submisso, aquele no comando, que dita os sentidos, “mascarado” por uma roupagem interessante, chamativa – o meme.

Outra possível leitura da Figura 52 é a que não associa a imagem do cachorro ao aluno, ou ainda, que não se incomoda perante esta associação, por estar familiarizado com este tipo de imagem e relação na *internet*. Neste leitura, o meme assume seu papel de auxiliar prazerosamente o momento de ensino/aprendizagem, porque coloca o aluno em uma relação agradável com o conteúdo, propiciada pelo humor e por personagens aos quais é afeito. Ainda nesta perspectiva, a legenda do meme, com a voz professoral, continua marcando as hierarquias no sentido de deixar aflorar a “voz de comando”, ou seja, o meme não causa uma revolução que altera completamente a configuração no espaço escolar, mas cria uma atmosfera em que o aluno pode ser aproximado nas relações de ensino.

Também na Figura 52, há a tentativa de estabelecer proximidade com o *outro* através da entonação verbal, marcada graficamente pelas exclamações (Ex: “Então olha aqui! 3 temas de redação que mais caem nos vestibulares!”), que conferem emoção ao discurso do enunciador-professor. Essa necessidade de proximidade pode ser justificada pela tentativa de aproximar-se do aluno, visando resultados positivos ao cursinho e ao aluno. Outra evidência desta tentativa está na interpelação direta desse *outro-aluno* (Ex: Quer tirar 10 na redação?),

que dá ao discurso um tom de descontração e aproximação, simulando uma conversa cotidiana. Sobre isso, Bakhtin/Volochínov (2014, p.137) afirma:

toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou *apreciativo*, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra.

Esse *acento*, de que fala o autor, é transmitido através da entoação expressiva. O enunciado em análise, e os outros enunciados de nosso *corpus*, de maneira geral, possuem um tom que altera a entoação expressiva típica do discurso didático (direta, autoritária), que cria/reforça hierarquia. No entanto, na Figura 52, a resposta do aluno também possui tom que se difere daquele esperado quando se pensa em uma imagem de aluno, como já afirmado. Quando o professor responde “não estou não, olha só!”, ele mantém as relações sociais e os valores desse campo de que “quem fala por último é o professor”, pois ele é a voz de autoridade que comanda o momento de ensino/aprendizagem, fato que retoma os posicionamentos de educadores e educandos de Freire (2017). Nesse sentido, vemos que há uma ruptura no enunciado, pois o texto do aluno e a resposta do professor possuem o mesmo tom. Com isso, apesar de o discurso da “motivação” aparecer nesse enunciado, por meio da linguagem verbal, a imagem do aluno, na Figura 52, pode ser entendida como carregada de valores de que o aluno é aquele que é incapaz e que está, de certa maneira, desesperado por conseguir assimilar os conteúdos.

Durante a explanação do “conteúdo”, no texto verbal que segue o meme, não há presença do humor (Figura 52) – ele aparece separado da voz que “transmite” esse conteúdo. Contudo, a legenda do meme, que o comenta, deixa aflorar a voz do professor, ou seja, ele não se desvincula completamente da “brincadeira”. Nesse sentido, entendemos que há um conflito de valores sobre a voz do professor na Figura 52, que ora se coloca em uma posição social – autoritária, ora se coloca em outra, e o meme é o lugar da instauração desse conflito.

Figura 53: Recorte com texto que segue o meme

Quer dicas exclusivas para deixar o ENEM 2016 tranquilo e favorável? Seu e-mail

VOCÊ TA DE BRINCADEIRA

NÉ????

CRIESEMEME.COM

Não estou, não! Olha só!

PLANOS DE ESTUDOS DA SEMANA OLHA AQUI!

MATERIAL DA AULA DE HOJE CLIQUE PARA BAIXAR ↓

Notícias de Vestibular & Enem

#GabaritoDescomplica: comentamos TUDO sobre a Redação do ENEM 2016!
06/NOV/2016

Enem 2016: locais de prova já podem ser consultados
20/OUT/2016

UERJ: confira os locais de prova do 2º Exame de Qualificação
25/SET/2016

[Veja mais](#)

É possível categorizar os tipos de temas que caem nos vestibulares do Brasil inteiro em duas grandes categorias, Temas Objetivos e Temas Reflexivos. Nessa lista, vamos observar 3 desses tipos, dentro da primeira categoria, que valem principalmente para textos argumentativos – dissertações, cartas argumentativas, artigos de opinião.

Fonte: <http://descomplica.com.br/blog/redacao/lista-temas-de-redacao/>. Acesso em 21 Out. 2016.

A presença do humor no *post* da Figura 52 e também nos outros enunciados que compõem nosso *corpus*, como já afirmado, não possui um caráter revolucionário no sentido que Bakhtin entende em Rabelais, pois não questiona o sistema oficial e não o ridiculariza. Sendo assim, o humor presente neste *corpus* não parece ser derrisório, porque se organiza em função dos valores do ambiente ao qual se relaciona. A depender da leitura feita, este meme pode ter uma função importante na relação de ensino/aprendizagem, por aproximar o aluno do conteúdo, trazendo resultados positivos. Ele trabalha com a imagem do aluno, na relação com a produção de redações, no sentido de ressaltar a capacidade de todo aluno conseguir produzir bons textos. Contudo, há outras possibilidades de leitura também, como apresentado, que fariam com que o meme se tornasse algo ofensivo, o que não seria produtor para as relações de ensino.

A Figura 54 é recorte do *post* “7 tipos de textos jornalísticos que você vai aprender com Sandra Annenberg e Evaristo Costa”. Esse *post* traz considerações sobre os seguintes textos: 1) Reportagem; 2) Notícia; 3) Entrevista; 4) Artigo; 5) Crônica; 6) Coluna; e 7) Resenha, e todos estes itens são acompanhados por enunciados verbo-visuais. O meme está presente no item 1, correspondente à reportagem.

Figura 54: Meme em *post* sobre tipos de textos jornalísticos

Quer dicas exclusivas para deixar o ENEM 2016 tranquilo e favorável?

desconversa. o blog do Descomplica

YouTube Facebook Twitter Instagram RSS

ATUALIDADES BIOLOGIA FILOSOFIA FÍSICA GEOGRAFIA HISTÓRIA MATEMÁTICA PORTUGUÊS QUÍMICA REDAÇÃO SOCIOLOGIA

PORTUGUÊS LISTA

7 tipos de textos jornalísticos que você vai aprender com Sandra Annenberg e Evaristo Costa

24/06/2016

Já pensou em estudar textos jornalísticos com a Sandra Annerberg e com o Evaristo Costa, jornalistas da Globo? Essa lista foi feita para você, confira!

Quer aprender que tipos de textos são esses? Sandra Annenberg e Evaristo Costa, jornalistas da Rede Globo, te ensinam tudo em 7 passos, confira!

1. A reportagem

É um texto oral ou escrito que trabalha de forma abrangente e investigativa um fato ocorrido (O quê?, Como?, Quando?, Onde?, Porquê?, Quem?). Apresenta linguagem formal, objetiva e impessoal.



Evaristo aprova!

Fonte: <http://descomplica.com.br/blog/portugues/aprenda-sobre-os-textos-jornalisticos-sendo-elegante-assim-como-a-sandra-annenberg-e-evaristo-costa/>. Acesso em 21 Out. 2016.

Como já afirmado, para o Círculo o *outro* é primordial na produção de todo enunciado, pois arquitetamos nossos enunciados sempre embasados na memória de passado e de futuro, em conhecimentos presumidos de nosso leitor. Sendo assim, a Figura 54 traz um personagem

– jornalista da Rede Globo – que se destacou à época nas redes sociais²⁴, sobretudo por estabelecer uma relação de proximidade com os internautas, respondendo aos comentários dos seguidores em tom de brincadeira em suas redes sociais, e pelas suas postagens cômicas, satirizando até mesmo situações de seu dia-a-dia. Essa é uma maneira do *eu* – professor – poder aproximar-se de seu *outro* – aluno – nas práticas de ensino, em um movimento no sentido de Geraldini (2015) e Freire (2017). Além disso, é uma forma de o próprio cursinho colocar-se como espaço que compartilha dos mesmos interesses dos alunos.

Novamente, assim como em outras postagens, o conteúdo é apresentado sucintamente. Em três linhas “define-se” o gênero reportagem a partir de características estáveis e apresentadas de modo superficial. O mesmo acontece com os outros gêneros; por exemplo, sobre o gênero notícia, consta que ela “se caracteriza pela impessoalidade, linguagem formal e por ser considerada uma reportagem curta” e sobre a entrevista há explicação “sempre acontece no formato de pergunta e resposta, escrita ou falada”. Na perspectiva bakhtiniana, como já afirmado, o gênero é relativamente estável (BAKHTIN, 2011) e não pode ser entendido somente por suas (no caso, algumas) propriedades estáveis, fora de um evento, que o atualiza. Desligado do acontecimento, o gênero “morre”, no sentido de que perde seus laços com a vida. Evidentemente, por esses motivos, este enunciado caminha na direção do fechamento de sentidos (no sentido tomado por Geraldini, 1993; 2015), pois apresenta o conteúdo assertivamente, pronto, de maneira fechada; cabe ao aluno apenas absorvê-lo, fator que retoma os posicionamentos de educadores e educandos de Freire (2017).

Assim como em outros *posts*, apesar do tom autoritário, que se dá pelo estilo da apresentação verbal do conteúdo, há um movimento que busca interação com o *outro*-aluno, marcado pela entonação verbal, sobretudo, no título e no texto que o segue. Esse movimento pode ser atestado pela marca gráfica da entonação em interrogativas “Já pensou em estudar textos jornalísticos com a Sandra Annenberg e com o Evaristo Costa, jornalistas da Globo?” e “Quer aprender que tipos de textos são esses?” e em exclamativas “Esta lista foi feita para você, confira!” e “Sandra Annenberg e Evaristo Costa, jornalistas da Rede Globo, te ensinam tudo em 7 passos, confira!”, que travam um diálogo direto com o *outro*-aluno, a fim de motivá-lo e de aproximá-lo na relação de ensino/aprendizagem.

A imagem do professor também se distancia da autoritária quando este afirma que “Sandra Annenberg e Evaristo Costa, jornalistas da Rede Globo, te ensinam tudo em 7 passos, confira!”, considerando o universo desse *outro*-aluno, pois estes personagens, no momento de

²⁴ Sobre isso, ver: <http://ego.globo.com/famosos/noticia/2016/05/evaristo-costa-confira-melhores-postagens-do-rei-das-redes-sociais.html>. Acessado em 9 Ago. 2017.

realização desta dissertação, estavam ligados a episódios cômicos durante a apresentação do telejornal e na rede. Todos os itens do *post* (Figura 54) são ilustrados com enunciados – memes e *gifs* – que envolvem estes personagens.

O humor, neste recorte (Figura 54), é produzido pelo meme do Evaristo Costa, em formato de “selo de veracidade”, funcionando como uma garantia da voz do professor que enunciou sobre um gênero em que este personagem é autoridade. Há diferentes leituras que podem ser feitas deste meme, com personagem da Rede Globo, neste lugar. Por um lado, o “selo de veracidade” pode avalizar o discurso da emissora, por outro, estudar textos jornalísticos com a Rede Globo – famosa por seu partidarismo e manipulação de discursos – pode ser ruim. A leitura dependerá da imagem que o aluno possui da Rede Globo.

Neste sentido, uma ruptura neste *post* pode ser o fato de a Rede Globo ser considerada modelo de veracidade, na figura de Evaristo Costa. Contudo, há outras possibilidades de produção de humor, como a partir do diálogo na memória como os enunciados cômicos que o jornalista veicula na rede. Uma questão a ser ressaltada é que a figura de um global pode incomodar alguns alunos, sobretudo por ela estar presente em enunciados com fins didáticos. Assim, novamente, temos ambivalentes leituras sobre o meme neste espaço.

Na *internet* a brincadeira com “selos” é recorrente. Os internautas inserem selos em comentários, com diferentes intuítos. Na sequência apresentamos alguns selos que podem ser encontrados na rede:

Figura 55: Selo 1



Fonte:

<https://br.pinterest.com/michelelebre/memes-divertidos-engra%C3%A7ados/>. Acesso em 15 Dez. 2017

Figura 56: Selo 2



Fonte:

<https://boards.br.leagueoflegends.com/pt-br/player/BR/WLynx> . Acesso em 15 Dez. 2017

Figura 57: Selo 3

Fonte: <http://divadepressao.com.br/tati-quebra-barraco-comemora-o-manequim-36-apos-26a-cirurgia-plastica/>. Acesso em 15 Dez. 2017

Figura 58: Selo 4

Fonte: https://br.pinterest.com/suelen_bia/eu-eu-mesma-euzinha/. Acesso em 15 Dez. 2017

A frase “é verdade, Sandra!” também pode produzir humor, pois viralizou na *internet*, pelo fato de o jornalista repeti-la em suas apresentações do telejornal com Sandra Annenberg. Assim, o meme aparece nessa postagem, ainda que não exemplificando o conteúdo, pois não se trata de um exemplo de reportagem, em diálogo com ele, já que funciona como um comentário – com comicidade – do texto verbal que o antecede. Como legenda do meme, temos a voz professoral “Evaristo aprova!”, que reforça a “qualidade” do conteúdo transmitido pelo professor, reforçando sua posição de sujeito que domina o conteúdo (FREIRE, 2017), e que coloca o professor na “brincadeira” a partir deste enunciado descontraído.

Novamente, neste enunciado, o humor é apresentado separadamente da voz que enuncia, tendo um espaço específico de veiculação, por meio do enunciado verbo-visual. Retomamos, assim, a ideia de memórias que se cruzam: a memória do discurso didático, autoritário, a do meme, que interage com o *outro*, fato que produz um movimento no estilo do discurso didático e que pode aproximar o aluno da relação de aprendizagem, e a memória política que se tem da Rede Globo, que pode provocar afeição ou não a depender do diálogo que o leitor estabelece na cadeia dialógica de enunciados.

4.3 A presença da língua estrangeira no *corpus*

Outro fator que nos chama atenção no *corpus* é a presença de enunciados em inglês – no caso, memes – em *posts* que se relacionam a conteúdos de língua portuguesa. Pensamos que essa presença revele valores que auxiliam na construção de uma imagem para o cursinho em questão e para professores e alunos, valores estes ligados a classes sociais específicas, mais elevadas.

De início, segundo GERALDI

A construção deste ‘modo de ver o mundo’ e portanto de representá-lo para nós mesmos é atravessada por confrontos que se dão na existência histórica. Assim, numa sociedade de classes, a desigualdade de relações leva à formulação de universos discursivos diferenciados, antes de mais nada pela segregação que uma classe impõe, através dos mais diversos mecanismos, pela articulação e retomada dos produtos herdados do passado na produção do universo discursivo do presente (GERALDI, 1993, P.55-56)

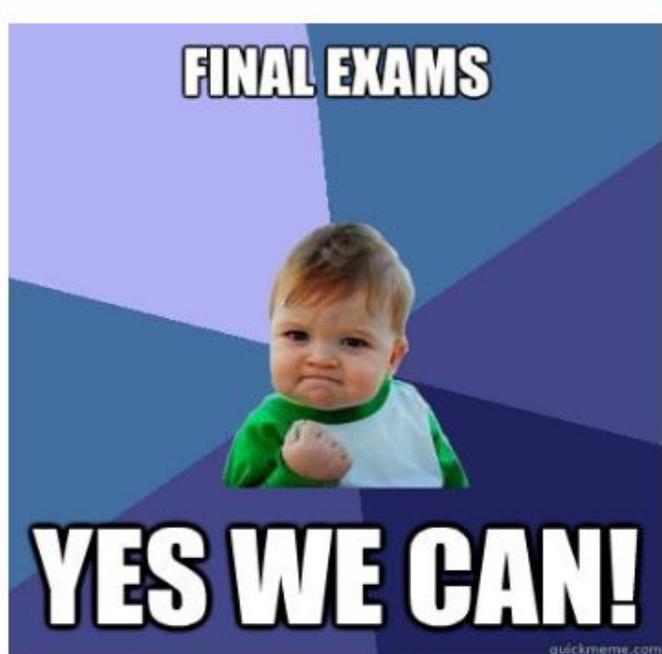
Pensando no cenário educacional brasileiro – público e privado, no qual o domínio de línguas estrangeiras não é uma unanimidade, pelo contrário, é privilégio de poucos, ainda que na *internet* as línguas estrangeiras coexistam com o português, esta arquitetônica do enunciado indica uma seleção prévia do público alvo desse cursinho, fato que retoma um discurso sobre quem pode ocupar o espaço escolar, mesmo na *internet*. Assim, inferimos que o projeto de dizer do cursinho em análise não é abrangente no que tange aos alunos em idade escolar, mas deixa marcas que nos revelam valores ideológicos de um perfil específico de aluno e de vestibulando, com determinados conhecimentos culturais.

A Figura 59 é um recorte do *post* “5 erros que você não pode cometer no desenvolvimento da sua redação”.

Figura 59: Meme em post sobre “erros” que não podem ser cometidos na redação

2. Não use clichês, frases feitas ou provérbios

Seja original e criativo! Frases como “Faça sua parte.” “Juntos venceremos”, não são bem vistas e fazem você perder ponto.



Sim, nós podemos... não usar frases de efeito!

Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/redacao/5-erros-que-voce-nao-pode-cometer-no-desenvolvimento-da-sua-redacao/>. Acesso em 21 Out. 2016.

Essa postagem, como o nome já indica, apresenta cinco "erros" presentes em redações e que não podem ser cometidos pelos alunos. Esses "erros" são divididos em itens, são eles: 1) Não fale com o leitor!; 2) Não use clichês, frases feitas ou provérbios; 3) Não generalize ou seja maniqueísta! 4) Não utilize gírias ou abreviações comuns na *internet* e 5) Não “encha linguiça”!. Todos os itens são acompanhados por enunciados verbo-visuais – meme e *gifs* – e o meme está presente no item 2, como visto na Figura 59.

Este meme (Figura 59) funciona como exemplo do conteúdo se consideramos o texto “*Yes, we can*” (“sim, nós podemos”), que pode ser entendido como uma frase de efeito, assim como “faça sua parte” e “juntos venceremos”, presentes no enunciado verbal que antecede o meme. Essa frase popularizou-se durante a campanha presidencial estadunidense de Barack Obama em 2008, ao prometer mudanças significativas para o país após um governo que não agradou a todos. O presidente, que assumiu o posto em 2009, fez uso dela durante toda sua trajetória no comando do país, encerrando seu percurso na presidência com a frase “*Yes, we*

did". A frase, ainda, repetida na maior parte dos discursos de Obama, estampou diferentes imagens do presidente veiculadas nos jornais mundiais durante sua história na presidência dos Estados Unidos, ou seja, ao vê-la, há um diálogo direto com a imagem do político.

O meme presente nesta postagem é composto por um bebê, que está em realce pelo jogo de tonalidades em azul no plano de fundo do enunciado, que o coloca em perspectiva e destaque. De acordo com o *site* #MUSEUdeMEMES, o personagem do meme é conhecido na rede como *Success Kid*, ou "*I hate sandcastles*" ("eu odeio castelos de areia"), cuja imagem é referente a um evento com o garoto ocorrido em uma praia, quando este estava prestes a comer areia. A imagem do bebê, com punho em evidência, traduz sentidos de perseverança e estampou memes, propagandas e campanhas no Reino Unido. Esta imagem²⁵ pode produzir humor, pois um bebê não possui comumente esta postura, o que consiste em uma ruptura neste enunciado.

A expressão da criança, no meme, é marcada pela gestualidade incomum a um bebê, fator que pode gerar humor quando associado ao texto verbal "*Final exams...Yes we can*" (Exames finais...Sim nós podemos!), pois o ato de realizar "exames finais" corresponde a tarefas de jovens ou adultos em atividade escolar. Neste meme, uma leitura possível, e que é uma ruptura no enunciado, é a que identifica o aluno com o bebê, o que confere ao aluno imagens de fragilidade, de necessidade de cuidado e de imaturidade, pois o infantiliza – é o discurso da incompetência que se materializa na figura do bebê. Nesse sentido, o cursinho se coloca em posição de alguém que oferece os cuidados à criança, e que permite que ela consiga superar os exames finais, pois lhe garante o conhecimento necessário. Esta é uma leitura que pode incomodar ao aluno, o que faz com que o trabalho com o humor não o aproxime do espaço escolar, mas o distancie.

A legenda do meme "Sim, nós podemos... não usar frases de efeito" traz a voz do professor no sentido de explicar o meme e propiciar o entendimento do mesmo, trazendo parte da tradução, não explicitamente. A partir da legenda, entendemos que o meme exemplifica uma frase de efeito "*Yes, we can*", aspecto não adequado, segundo a postagem, para uma redação de vestibular. Contudo, mesmo presente a fim de propiciar um entendimento do aluno da imagem em relação ao restante do texto, pensamos que a legenda do meme não garante que um aluno desconhecedor da língua compreenda a imagem na relação com o restante do texto e produza sentidos significativos para seu aprendizado, afinal, em nenhum momento é explícita

²⁵ Na *internet*, a produção de humor com imagens de bebês ressignificadas com características adultas é recorrente. Tal recorrência pode ser verificada em: <http://www.museudememes.com.br/?s=beb%C3%AA>. Acesso em 27 Dez. 2017.

a relação texto original – tradução, cabendo ao aluno o estabelecimento dos elos na cadeia de sentidos.

Neste enunciado também encontramos aspectos que remontam relações assertivas nas atividades de ensino/aprendizagem desde o título, composto com o uso do modo imperativo para dirigir-se ao aluno “não use [...]”, modo presente também no texto que segue o título “Seja original e criativo”. Ainda, o enunciado “Frases como ‘faça sua parte’ ‘juntos venceremos’ não são bem vistas e fazem você perder ponto” possui tom que faz com que o aluno não pratique tais atos pela intimidação causada pela afirmação de que essas práticas “[...] fazem você [o aluno] perder ponto”. Ressaltamos a problemática de a justificativa dada para a indicação de o aluno não usar tais tipos de construção é o fato de “perder ponto”: em momento algum é mencionado que o uso desse tipo de frase pode prejudicar a qualidade da argumentação do texto, a coesão e coerência, etc. É uma recomendação que faz com que o texto vire redação, e que perca os elos com a realidade, assim como postula Galdi (2015), pois ele serve para propósitos avaliativos e não comunicacionais, já que não há um leitor real e sim, corretores.

Como afirmado na subseção 2.3.1, o texto verbal de um meme pode ser escrito em diferentes línguas. O interessante, quando um meme escrito em inglês está presente em um enunciado que pertence a temáticas que envolvem o ensino de língua portuguesa, é a finalidade desta presença. Qual imagem o *eu* tem do *outro* para que utilize como exemplo, em um processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, um enunciado em inglês? Com certeza, há pressupostos sobre este aluno *online*, e há uma expectativa de público, por parte desse *eu*, que domine – ainda que minimamente – a língua inglesa. Essa expectativa e arquitetura do enunciado revelam, ainda, uma seleção prévia de um perfil de aluno, com certo nível de conhecimento e, até mesmo, pertencente a classes sociais mais elevadas, retomando um discurso sobre quem pode ocupar o espaço escolar, mesmo na *internet*, presente em Bourdieu e Passeron (1982).

A presença de memes em inglês também ocorre em outras postagens. Na sequência, apresentamos mais uma (Figura 60), que é um recorte do *post* “Descartes, Kant e Nietzsche: três pensadores que vão te ajudar a entender a subjetividade humana”. Essa postagem, que se refere a conteúdos de redação, apresenta filósofos que podem auxiliar o aluno no momento de construção do texto, são eles: Descartes, Nietzsche e Kant. Todos os itens que trazem informações sobre os filósofos são ilustrados com fotos – acompanhadas de frases elaboradas pelos pensadores, e o item que traz informações sobre Descartes possui um meme:

Figura 60: Recorte de *post* sobre filósofos

Quer dicas exclusivas para deixar o ENEM 2017 tranquilo e favorável?

Descartes



René Descartes foi um importante filósofo, matemático e físico francês do século XVII. Também fez estudos nas áreas de Epistemologia e Metafísica. Nasceu na cidade de La Haye, na França, em 31 de março de 1596. Morreu na cidade de Estocolmo, na Suécia, em 11 de fevereiro de 1650.

PLANOS DE ESTUDOS DA SEMANA OLHA AQUI!

MATERIAL DA AULA DE HOJE
CLIQUE PARA BAIXAR ↓

Notícias de Vestibular & Enem

#GabaritoDescomplica: comentamos TUDO sobre a Redação do ENEM 2016!
06/NOV/2016

Enem 2016: locais de prova já podem ser consultados
20/OUT/2016

UERJ: confira os locais de prova do 2º Exame de Qualificação
26/SET/2016

[Veja mais](#)

Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/redacao/resumo-subjetividade-humana-kant/>. Acesso em 21 Out. 2016.

Nesta postagem (Figura 60), há esforço pela interação com o *outro* marcado no título e no texto verbal que o segue, que são dirigidos diretamente ao aluno: “Descartes, Kant e Nietzsche: três pensadores que vão **te ajudar** a entender a subjetividade humana” e “Descartes, Kant e Nietzsche: três grandes filósofos que vão **te ajudar** a fazer uma boa redação”. O restante do texto verbal traz informações sobre os pensadores, com estilo semelhante ao de um livro didático, mais informativo, direto, sem interação com o aluno, mantendo o caráter “sério” e prescritivo do discurso didático. Ressaltamos aqui, novamente, a questão da valoração do repertório sociocultural, como destacado na Seção 4.1, pois se trata de uma aula de redação e o conteúdo mobilizado é referente à filosofia, área que é entendida comumente como erudita.

Em uma leitura, a presença do meme pode ser entendida, assim como nos outros enunciados analisados, como um esforço pela interação, no sentido de considerar o *outro* no processo de ensino/aprendizagem. Traz-se o aluno para si, por meio de um meme. Contudo, nestes caso, o meme é escrito em outro idioma, o que gera o questionamento sobre que *outro* é este com o qual se quer interagir e quais os propósitos desta interação tão peculiar em uma

aula de língua portuguesa. Como pode ser visto na imagem, não há, acompanhando o meme, nenhuma legenda que oriente a leitura do enunciado e que possa auxiliar em seu entendimento, cabe ao aluno a leitura e estabelecimento de sentidos na cadeia dialógica de enunciados.

Este meme não se relaciona diretamente ao conteúdo temático do *post*, não servindo como exemplo para compreensão de um conteúdo, como no exemplo anterior (Figura 59), mas possui uma relação por trazer uma piada que envolve o filósofo em questão, em associação ao ator Sylvester Stallone – a semelhança entre eles está apresentada na Figura 51. Para que o humor seja produzido neste enunciado, é preciso que o aluno relembra a fisionomia de Stallone e saiba de sua fama, em associação à fisionomia de Descartes e sua produção intelectual, o que revela que este *outro*-aluno, também possui outros tipos de conhecimentos que entendemos que fazem parte de uma classe social específica, mais elevada. A incongruência neste enunciado, portanto, que pode gerar humor, é a associação da imagem de Descartes, filósofo, com Sylvester Stallone, ator, personagens que produzem conhecimentos demasiadamente diferentes – um ligado ao pensamento erudito, outro ao entretenimento – e diferentemente valorados quando se pensa, no senso comum, sobre repertório sociocultural. O esperado é que o texto verbal trouxesse algo relacionado ao filósofo, tendo em vista a imagem e o conteúdo do *post*, mas ele rememora ao ator e brinca com a semelhança fisionômica entre os dois.

No texto verbal, temos um enunciado que funciona como se dito pelo próprio Descartes: “Eu era Sylvester Stallone, antes que isso fosse legal”. Ou seja, o filósofo já “era” o ator (por estarem temporariamente separados e devido à sua aparência) antes que Stallone fosse reconhecido mundialmente por suas participações e *performances* em filmes. Este é um meme que circula em outros espaços na *internet*, como em redes sociais. Um questionamento em relação a essa incorporação do meme, sobretudo em inglês, ao material disponibilizado pelo cursinho, é, novamente, sua finalidade. De que maneira um meme em inglês poderia auxiliar alunos de maneira isonômica, ou, caso o objetivo seja propiciar descontração, que aluno é esse, que compreende o enunciado e que possui, na memória, as referências esperadas para a compreensão do humor do meme? Certamente, este não é um meme que se torna acessível a todo aluno, inclusive porque não há uma tradução, nem em legenda, do texto verbal do meme. Isso, somado ao fato de que o aluno deve saber quem é Descartes e entender a referência à Stallone, revela um aluno que tem um repertório sociocultural variado, não só de língua, reforçando ideologias constituídas de quem detém o poder do conhecimento.

Essa relação com as ideologias constituídas de poder do conhecimento podem ser entendidas a partir do trabalho de Bourdieu e Passeron (1982), pois os autores assumem a escola como a responsável pela definição do que é conteúdo ou do que não é, do que é relevante para ser ensinado e do que não é, e essa seleção, feita por esta instituição de poder, corresponde, segundo aos autores, aos interesses da classe dominante, pois a escola é o lugar desta classe e da perpetuação das classes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, objetivamos, inicialmente, pensar na presença do meme – gênero que produz humor – nas relações de ensino/aprendizagem. Neste percurso, a pesquisa nos mostrou diferentes caminhos e sentidos produzidos, e procuramos trazer um pouco de cada uma destas reflexões para a presente dissertação. No entanto, ainda que com diferentes ramificações, a centralidade de nossa proposta inicial manteve-se, e procuramos mostrar, a partir do exposto nas quatro seções deste trabalho, os efeitos do uso do humor, através dos memes, em um cursinho pré-vestibular *online*, para as relações de ensino/aprendizagem. Propomo-nos a verificar como o discurso humorístico do professor em sala de aula presencial atualizava-se em ambiente *online*, e, para isso, interessou-nos, particularmente, a presença de gêneros “novos” nestas relações.

Inicialmente, considerávamos a presença do humor nos cursinhos pré-vestibulares como um recurso eficaz para a interação professor-aluno, porque considera o aluno nas relações de ensino/aprendizagem, por trazer referências do mundo deste *outro* (aluno). Hipotetizávamos sobre a presença do humor ser uma possibilidade de rompimento com o ambiente hostil que é o escolar na história do Brasil. O desenvolvimento do trabalho nos mostrou que esta é apenas uma leitura e que o uso do humor, a partir dos memes, nas relações de ensino, é ambivalente, ou seja, ora pode produzir efeitos positivos, ora efeitos negativos, a depender da leitura feita e do diálogo na memória de enunciados que o leitor estabelece. Assim, o humor pode ser eficaz para aproximar o aluno do professor e do espaço educacional, amenizando as hierarquias, ou não, nesse caso ele pode causar distanciamento, reforçando coerções comuns ao ambiente escolar.

A Seção 1 “Considerações sobre a instituição escolar e as relações de ensino”, mostramos um panorama sobre a educação escolar no Brasil que foi relevante para pensarmos nas configurações de ensino e da escola na história, no nascimento dos cursinhos pré-vestibulares no Brasil e na atualização destes espaços. É interessante pensar que também as relações de ensino possuem uma memória, ou seja, temos comportamentos e situações esperadas quando consideramos relações de ensino/aprendizagem, como a imagem do professor, que se mostrou ambivalente no *corpus* no decorrer da pesquisa: ora autoritária, ora próxima ao aluno. Evidentemente, algumas questões que envolvem os cursinhos pré-vestibulares não foram discutidas de maneira aprofundada neste trabalho, visto que extrapolavam nossos objetivos, como a questão da educação bancária, da própria existência e configuração dos cursinhos e dos projetos de ensino à distância. Assim deixamos aqui um caminho e uma perspectiva de

desenvolvimento de novos trabalhos para que estas questões sejam mais bem estudadas a fim de darmos mais respostas quanto ao funcionamento do campo educacional atual a partir dos estudos do discurso.

Na Seção 2, foram delineados os caminhos que utilizamos para nossas análises, a partir dos estudos bakhtinianos. Foram destacados os conceitos de enunciado concreto, gênero do discurso e carnaval, passando também por estudos sobre diálogo, campos de atividade e ideologia. Estes conceitos foram importantes para a constituição de nossa análise, que partiu de enunciados em diálogo, situados sócio-historicamente e veiculados por sujeitos sociais. Partindo da concepção bakhtiniana de que os enunciados concretos estão sempre em diálogo, nossas análises foram enriquecidas com muitos sentidos a partir do cotejamento de textos. Foi a partir do cotejamento, do colocar textos em relação, que pudemos entender como os enunciados com fins didáticos do Descomplica se constituem, como o humor se manifesta no *corpus* e como o meme produz humor de maneira específica.

Sobre esse gênero, que foi central no presente trabalho, tecemos considerações para entendê-lo a partir dos estudos dialógicos do discurso. Procuramos, na Seção 2, mostrar as estabilidades e instabilidades do gênero, sobretudo quanto à sua forma composicional, conteúdo temático e estilo e suas formas de produção, recepção e circulação. A partir das análises, percebemos que a produção de humor nos memes se dá de maneira específica, a partir da retomada de imagens, episódios e bordões, e produz ruptura e reações diferentes, à semelhança das piadas, a depender da leitura feita. Também, na mesma seção, relacionamos os memes aos gêneros dos quadrinhos, ainda que este estudo não seja suficiente para afirmar categoricamente se aqueles se tratam de um gênero dos quadrinhos ou não. Por fim, os estudos de Brait (2000) e Geraldi (2015) acerca do trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula também nos auxiliaram quanto ao entendimento deste gênero na escola, tendo em vista a vasta produção destes autores quanto ao trabalho com gêneros antes e depois nos PCN, e nos auxiliaram na chegada à conclusão de que, mesmo atualmente, com os avanços nos estudos da área, ainda temos o que melhorar no trabalho com o gêneros do discurso em sala de aula, sobretudo ao lembrar que, “por trás” dos gêneros, há sujeitos sociais, que os atualizam em cada acontecimento.

Os estudos bakhtinianos sobre o carnaval foram relevantes nesta pesquisa para entendermos manifestações humorísticas na história e para verificarmos como os gêneros atuais, em especial, os memes, carregam na memória algumas características do carnaval. A partir das análises dos enunciados, concluímos que os memes nos *posts* do cursinho Descomplica não se constituem daquilo que Bakhtin (2013) chama de carnavalização, tendo

em vista que o humor produzido nos enunciados de nosso *corpus* não é revolucionário, no sentido que o autor entende, podendo, inclusive, reforçar coerções comuns não só na escola, mas na sociedade de maneira geral.

A Seção 3 foi dedicada a algumas breves considerações sobre estudos sobre humor. Nela, recuperamos, a partir dos trabalhos, sobretudo de Alberti (1999) e Ramos (2007), um pequeno histórico e teorias sobre humor para compreendermos a Teoria da Incongruência e podermos pensá-la em nossos enunciados, aliada aos estudos bakhtinianos, a fim de entendermos as rupturas que cada enunciado possui que podem produzir humor. Assim, a ideia daquilo que rompe com o esperado em cada enunciado foi importante para pensarmos nas possíveis reações que o humor poderia produzir nas relações de ensino.

Na Seção 4 apresentamos de maneira mais abrangente o *corpus* em estudo e tecemos considerações. O *corpus* foi dividido, metodologicamente, em três grupos: o dos memes que servem como exemplo do conteúdo, os do que não servem e os memes em inglês. Esses grupos são, dessa forma, constituídos de enunciados com características semelhantes e recorrentes no material em análise.

Primeiramente, gostaríamos de afirmar que, evidentemente, a presença de memes em enunciados com fins didáticos atende a leis de mercado e não desconsideramos este fato. Sabemos que, em se tratando de espaços educacionais particulares, que são empresas, há muitas características presentes que respondem a interesses maiores do que os ligados à educação, como os lucros financeiros. Se retomarmos a configuração do Descomplica como *startup*, temos justificativas plausíveis para pensar na possibilidade de uso desses recursos humorísticos como propaganda, que contribuem para a ideologia deste tipo de empresa: pouco investimento e lucros altos. Contudo, entendemos que centralizando nossos olhares somente para as leis de mercado deixaríamos de considerar alguns movimentos produzidos às margens e que impactam a educação e as relações educacionais de alguma forma.

A presença do humor em sala de aula, como retomado em partes do trabalho, é comum nas configurações atuais de ensino, de maneira especial, nos cursinhos pré-vestibulares presenciais. Em se tratando de um cursinho pré-vestibular *online*, em formato de *posts*, hipotetizamos que seria muito “ruim” se o professor colocasse piadas em seu discurso verbal, tendo em vista que estas são mais comuns na oralidade e pensando que, na rede, há outros gêneros que produzem humor, como os memes. Sendo assim, a partir das análises, nossa hipótese inicial de que os memes são gêneros que, na *internet*, atualizam o discurso do professor em sala de aula, inclusive mobilizando valores em comum, como os estereótipos, confirmou-se.

Percebemos, a partir das análises e de todo o percurso de pesquisa, que há diferentes possibilidades de interpretação do humor nos memes e, de maneira especial, dos memes em relações de ensino/aprendizagem. Optar por afirmar que a presença do humor e dos memes no ensino é positiva ou negativa, se ajuda ou não no processo de ensino, seria desconsiderar os inúmeros sujeitos únicos que são *outros* desses enunciados e que respondem a eles de maneiras diferentes. Os trabalhos de Ziv (1982 *apud* ENGRACIO, 2008), Berk (2002 *apud* ENGRACIO, 2008), Skarbek e Shepherd (2013), Engracio (2008) e Carvalho (2009) nos oferecem subsídios para entender os diferentes usos e efeitos do humor em sala de aula. É possível que, em trabalhos futuros e com mais análises, outras respostas possam ser dadas a este fenômeno em sala de aula.

Em diálogo com a Seção 1, percebemos que temos muitas memórias que se cruzam quando há a presença do humor em práticas de ensino/aprendizagem: a memória do espaço escolar, a memória do discurso didático, a memória do que é ser professor, a memória do que é ser aluno, de como se constituem as relações de ensino/aprendizagem, do que são os memes, dos episódios a que eles se referenciam, etc. Todas elas estão presentes nos enunciados e se diferenciam a cada leitura, a depender do sujeito que está em contato. De maneira geral, percebemos que a presença do humor, por meio do meme, não rompe completamente com a imagem de escola e de professor, ligadas, comumente, na história, ao autoritarismo, que apresentamos na Seção 1, mas pode propiciar um movimento nessas relações no sentido de aproximar professor e aluno de alguma maneira, desde que o leitor não se incomode e não dialogue com “memórias que lhe desagradem” em relação ao tipo de humor produzido. Pensamos, ainda, que o fato de um ambiente escolar conceder espaço para gêneros que veiculam humor faz parte de um projeto – ideológico – de reconstrução de uma imagem histórica deste ambiente, o que, inclusive, atende a interesses mercadológicos. Não podemos desconsiderar o fato de que é uma empresa que manipula um discurso em prol de si, entretanto, pensamos que, ainda assim, a presença do humor pode alterar, de alguma forma, as relações no ambiente escolar. Sendo assim, há um movimento, propiciado pelo humor, no que tange à relação de ensino/aprendizagem presente em nosso *corpus*, mas este movimento não é suficiente para quebrar as hierarquias e as relações coercitivas que envolvem este ambiente.

Nesse movimento de espetacularização da aula, pensamos que o discurso didático passa a assumir outro tom, que, não se desprendendo totalmente do autoritário, pois o autoritarismo, como visto em nossas análises, perpassa todo o histórico das práticas de ensino/aprendizagem, busca estabelecer com esse *outro* (aluno) uma relação de

afetividade/proximidade, num esforço pela interação, e pode causar um efeito de descontração.

Nessa primeira leitura, o humor pode ser entendido como um recurso na construção de possibilidades de engajamento dos alunos nos atos de ensino/aprendizagem, pois, devido à distância criada entre aquilo que se aprende na escola e a vida real, entre o espaço escolar e todos os outros de vivência cotidiana, o discurso didático pode ser considerado desinteressante, por não fazer parte direta da realidade do aluno, soando como um acúmulo de informações que não interfere na vida fora da escola. Nesse sentido, o meme torna-se um atrativo a esse aluno, afeito às redes sociais e espaços de interação na *internet*.

Por outro lado, admitimos leituras que pensam o humor em sala de aula como mais uma ferramenta de coerção e de subjugação dos alunos, sobretudo quando é possível entender algum tipo de ridicularização dos sujeitos que envolvem o ambiente escolar. Nessa leitura também o humor atende a interesses mercadológicos, mas não traz consigo benefício nas relações de ensino, porque reafirma e reforça as hierarquias tradicionalmente tidas nos espaços de ensino/aprendizagem.

Uma questão que surgiu durante a pesquisa e que procuramos responder aqui e também em Mendonça & Lara (2017, no prelo) é a questão do uso de gêneros que circulam em outros campos – que não o didático-pedagógico – em práticas de ensino/aprendizagem, como ocorre com alguns memes em nosso *corpus*. A conclusão a que chegamos é a de que os gêneros podem perder algumas de suas características apresentadas no contexto em que são produzidos e veiculados com frequência, mas esse movimento permite que assumam novas e passem a exercer outra função neste novo contexto, ou seja, o fato de o gênero assumir uma nova função e apresentar novas características não faz dele, necessariamente, outro gênero, pois ele carrega na memória sua historicidade. Assim, pelo fato de o enunciado ser um evento, na sua realização em outro contexto, ele perde determinados laços com a vida, contudo estabelece outros e também mantém alguns, ou seja, ele se atualiza. Os memes presentes nos *posts* do cursinho que apresentamos continuam produzindo humor e não deixam de ser um gênero ligado à brincadeira e à descontração, efeitos de sentido produzidos pelos memes na rede (*Facebook, Instagram, Tumblr* etc), seu espaço de “origem”. No entanto, esse humor está, nesse novo campo, a serviço de atividades de ensino/aprendizagem, o que lhe confere novos matizes de apreciação que demandam estudos mais aprofundados. Além disso, quando o meme é inserido em um material ligado ao ensino/aprendizagem, a sua eventicidade e a ligação direta de seu conteúdo temático com o cotidiano imediato se perde, visto que o material didático trabalha com conhecimentos fixados na história (aqui, o caráter de

efemeridade do conteúdo temático do meme, que trata de temas com temporalidade curta e pontual, entra em choque com o conteúdo temático típico do campo de atividade didático-pedagógico, que lida com temas avalizados pela ciência e pela história, com temporalidade mais longa e com tendência à estabilidade). Assim, ao migrar de um campo para outro, o gênero é ressignificado por valores do “novo” campo, mas, por carregar características em sua memória, também a afeta: o meme, nos casos analisados, passa a ser exemplo de conteúdos de língua portuguesa, mas também faz com que o estilo das práticas educacionais – sério, autoritário – possa passar a assumir características mais descontraídas, ou seja, ele também influencia o campo.

Paulo Freire (2017) postula que para uma educação como prática de liberdade é preciso que o conteúdo programático seja elaborado a partir dos viveres e experiências dos educandos. Em uma visão positiva sobre os memes em sala de aula, podemos entender que sua presença é um caminho no sentido de uma educação libertária. No entanto, devido à ambivalência de sentidos que esse gênero pode produzir, mais do que afirmarmos um efeito específico da presença do meme nas relações de ensino, julgamos importante a ressalva sobre esses diferentes efeitos, a fim de refletirmos, inclusive, sobre nossas atitudes e práticas enquanto professores. Por isso, o cuidado nas relações de ensino e no discurso do professor, que, ainda, é o norteador das relações de ensino/aprendizagem, é primordial, pois ele pode modificar todo o destino de um estudante, ainda que provisoriamente, em sua relação com os estudos. Assim, vemos que o apelo incessante do mercado e da própria evolução da sociedade a novas práticas de ensino pode gerar efeitos contrários aos esperados e pode prejudicar ainda mais as relações escolares. Nesse sentido, este trabalho também é um alerta, porque nem sempre enxergamos outras vozes que vêm disfarçadas de roupagens interessantes nas práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **O riso e o risível na história do pensamento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed.: FGV, 1999.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. 1ª ed. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ATTARDO, S. *Linguistic theories of humor*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1994.

_____. *et al. The linear organization of jokes: analysis of two thousand texts. Humor - international journal of humor research*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1994. vo. 7-1. p.27-54.

_____. & RASKIN. *Script theory revis(it)ed: Joke similarity and joke representation model. Humor - International journal of humor research*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1991. vol. 4-3/4. p. 293 - 347

AZZARI, E.F, MELO, R. Olhares sobre a linguagem em redes sociais e suas interfaces com a educação crítica e pluralista. **Texto livre: linguagem e tecnologia**. Belo Horizonte, v.9, n.2, jul-dez, 2016.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2ªed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Disponível em: <
https://vk.com/doc259715455_314878368?hash=7ed08d30138922e147&dl=ce61f64b4afd45294f> Acesso em: 31 jan. 2017.

BERK, R. A. *Humor as an Intructional Defribillator*, Sterling: Stylus Publishing, 2002.

BONFIM, T. A. (2003). **O CAPE em nossas vidas: A visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um curso pré-vestibular gratuito**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: Educ, Campinas: Mercado das Letras, 2000, p.15-25.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006.

_____. (org.) **Bakhtin - Conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2007

_____. Contribuições Bakhtinianas para a análise do verbo-visual. In: **Língua Portuguesa: lusofonia-memória e diversidade cultural.** BASTOS, N. B. (org.). São Paulo: EDUC, 2008.

_____. (org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2009a.

_____. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana.** São Paulo, v.1, n.1, p.142/160, 1ºsem 2009b.

_____. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: **Literatura e outras linguagens.** São Paulo: Contexto, 2010a, p.193-228.

_____. (org.) **Bakhtin – outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2010b.

_____. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. **Bakhtiniana,** São Paulo, v. 1, n.5, p. 183-196, 1º semestre 2011.

_____. Reflexões dialógicas: de olho no verbal, piscando para a imagem. In: MACHADO, I.I. & MENDES, E. (org.). **Imagem e Discurso.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

_____. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana,** São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – Língua Portuguesa.** Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Língua portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

CAMARGO, F. F. (2009) 119f. **Cursinhos pré-vestibulares populares e o caso da UNESP: alguns condicionantes à sua criação e transformação.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

CAMPOS, M. I. B. A questão da arquitetura em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. **Filol. Linguíst. Por.,** n. 14(2), p.247-263, 2012.

_____. Compreensão sobre arquitetônica em Bakhtin: fontes kantianas. **Organon**. Porto Alegre, v.30.n.59, p.199-210, jul/dez 2015.

CARVALHO, A. C. F. (2009) 119f. **O humor nas aulas de português língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em português língua segunda/língua estrangeira). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. Tradução Rejane Rubino. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007.

DE LEMOS, C. T. G. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1. e 2. graus**. São Paulo: SE/CENP, 1988. 3v.

ENGRACIO, H. A. **O humor na educação**. 129f. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, 2008.

FIGUEIREDO, M. F.; RADI, A. R. O orador humorístico: a construção do ethos na comédia. **Texto livre: linguagem e tecnologia**. V.9, N.1, 2016. ISSN 1983-3652. DOI 10.17851/1983-3652.9.1.48-61.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GERALDI, J.W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de Passagem**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. . In: GRUPO DE ESTUDOS DO DISCURSO – GEGE (org.). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p.19-39.

_____. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In.: GERALDI, J.W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015, p. 71-80.

GRILLO, S. Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais. **Filol. linguíst. port.**, n. 14(2), p.235-246, 2012.

GUIMARÃES, S. **Como se faz a indústria do vestibular**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

_____. *Aristotle, Poetics I with the tractatus Coislinianus. A hypothetical reconstruction of Poetics II. The fragments of the On poets*. Indianapolis: Cambridge, 1987.

JOUBERT, L. *Traité du ris suivi d'un dialogue sur la cacographie française*. Genebra: Slatkine, 1973.

MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MEDVIÉDEV, P. N.; **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.** Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, R.; ROJO, R. Arquitetônica Bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, E. L. do; ROJO, R. (orgs.) **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade.** Campinas: Pontes Editores, 2014. P. 249 – 272.

MENDONÇA, M. C.; LARA, M.T.A. Gêneros do discurso, ensino/aprendizagem e verbo-visualidade: o caso dos memes em um curso pré-vestibular online. **PROLÍNGUA** (JOÃO PESSOA), V. 2, N. 2, 2017, no prelo.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin – outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. In: GRUPO DE ESTUDOS DO DISCURSO – GEGE (org.) **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p.151-168.

LARA, M. T. A. **A (des)construção da imagem do sujeito professor na mídia: evidências da materialização de valores sociais.** 2015. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Letras) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/139045>>.

_____. Valores sociais acerca da classe docente materializados em enunciados: uma análise bakhtiniana In: ALED BRASIL, 2016, São Carlos. **Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas,** 2016. v.2.

_____. A presença de memes em aulas online de língua materna: considerações sobre multiletramentos e práticas de leitura de enunciados verbo-visuais. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli,** Crato, v. 6, n. 1, p. 05-23, jan.-abr. 2017a.

_____. O gênero “meme” em *posts* de *blog* educacional: lendo enunciados verbo-visuais com Bakhtin e o Círculo. **Letras em Revista,** v.8, n. 01, 2017b, no prelo.

LISBOA, L. V. **Memes jurisprudenciais no Facebook do STJ: a constituição dialógica de um gênero verbo visual.** 105f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás – Catalão, 2015.

NARZETTI, C. A filosofia da linguagem de V. Voloshinov e o conceito de ideologia. **Alfa,** São Paulo, 57 (2): 367-388, 2013.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 2.ed.rev.e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987.

PARIS, L. G. **Nem tudo tem graça: a construção de estereótipos e representações sociais negativas no discurso “humorístico” de professores de cursos pré-vestibulares.** Monografia de conclusão de curso. Unicamp, 2013.

PEY, M. O. **O discurso pedagógico no cotidiano da escola.** Data de defesa: 27 de Maio de 1987. 348f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 1987.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

PORTO JÚNIOR, F. G. R. **A incidência de pré-vestibulares populares: o caso do PRÉUnB**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, UFMT, v. 2002, n. 17, p. 39-62, 2002.

POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

RAMOS, P. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. 421f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2007.

_____. Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero? **Estudos Linguísticos**. São Paulo, 38(3); p. 355 – 367, set.- dez. 2009.

_____. Piadas e tiras cômicas: semelhanças entre gêneros. **Revista USP**. São Paulo, n.88, p. 50-59, dezembro/fevereiro, 2010-2011.

_____. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, 42 (3): p.1267 – 1277, set. – dez., 2013.

_____. Tiras cômicas em suportes digitais. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 44 (2): p. 770-783, maio-ago. 2015.

RASKIN, V. *Semantic mechanisms of humor*. Holland: D. Reidel Publishing Company, 1985.

RIBEIRO, P. B. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**. São Paulo. V.1. n.3, p. 54-67, 1ºsem 2010.

SKARBEEK, D.; SHEPHERD, T. L. Knock, Knock: Who's There? The Funny Teacher: The Funny Teacher Who? Exactly! The Need to Use Humor in the Special Education Classroom. *Israeli Journal for Humor Research*, Issue 4, December, 2013.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 3ªed. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. 2ªed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

VOLOCHÍNOV, V. N. Que é a linguagem. In: **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 131-156.

_____. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica**. Tradução de C. A. Faraco; C. Tezza. Circulação restrita. [1926].

WHITAKER, D. C. A. **UNESP: Diferentes perfís de candidatos para diferentes cursos: Estudo de variáveis de capital cultural** (Série Pesquisa Vunesp, Vol. 2). São Paulo: Fundação Vunesp, 1989.

WHITAKER, D. C. A.; FIAMENGUE, E. **10 anos depois: UNESP: Diferentes perfís de candidatos para diferentes cursos** (Série Pesquisa Vunesp, Vol. 11). São Paulo: Fundação Vunesp, 1999.

WHITAKER, D. C. A.; FIAMENGUE, E. **A heterogeneidade sócioeconômica vestibulandos dos diferentes cursos da UNESP a partir de algumas variáveis de capital cultural** (Série Pesquisa Vunesp, Vol. 17). São Paulo: Fundação Vunesp, 2001.

WHITAKER, D. C. A.; ONOFRE, S. A. Representações sociais em formação sobre os vestibulares dos estudantes de um cursinho comunitário na zona rural. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 7(1), 45-56, 2006.

WHITAKER, D. C. A.; PAIVA, F. N.; ONOFRE, S. A. Cursinhos comunitários, esperança e desalento: Um estudo de caso em assentamentos de reforma agrária (Araraquara-São Paulo). In A. V. M. FERNANDES, C. P. D. ALMEIDA, & D. C. A. WHITAKER (Orgs.), **Educação, juventude e políticas públicas: Reflexões sobre inclusão e preconceito** (pp. 35-50). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

WHITAKER, D. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. In: **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 11, no. 2, São Paulo, 2010, p. 289-297.