

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Av. Santos Dumont - s/n - Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro DNER - CEP 78.200-00 - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS - PROFLETRAS**

FLÁVIA FERREIRA SANTANA

**JOGOS PARAFRÁSTICOS E POLISSÊMICOS EM FUNCIONAMENTO NOS
PROCESSOS CONSTITUTIVOS DE MEMES: UMA ABORDAGEM
DISCURSIVA NA SALA DE AULA**

CÁCERES – MT

2019

FLÁVIA FERREIRA SANTANA

**JOGOS PARAFRÁSTICOS E POLISSÊMICOS EM FUNCIONAMENTO NOS
PROCESSOS CONSTITUTIVOS DE MEMES: UMA ABORDAGEM
DISCURSIVA NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, da Universidade do
Estado de Mato Grosso – UNEMAT,
para a obtenção do título de Mestra
em Letras, sob a orientação da
Prof.^a Dr.^a Maristela Cury Sarian.

CÁCERES – MT

2019

SANTANA, Flávia Ferreira.
S231j Jogos Parafrásticos e Polissêmicos em Funcionamento nos
Processos Constitutivos de Memes: uma Abordagem Discursiva na
Sala de Aula / Flávia Ferreira Santana – Cáceres, 2019.
229 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Profissional) Proletras, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato
Grosso, 2019.

Orientador: Maristela Cury Sarian

1. Leitura. 2. Discurso. 3. Tecnologias de Escrita. 4. Escola.
5. Discursividades Digitais. I. Flávia Ferreira Santana. II. Jogos
Parafrásticos e Polissêmicos em Funcionamento nos Processos
Constitutivos de Memes: uma Abordagem Discursiva na Sala de
Aula.

CDU 82

FLÁVIA FERREIRA SANTANA

JOGOS PARAFRÁSTICOS E POLISSÊMICOS EM FUNCIONAMENTO NOS
PROCESSOS CONSTITUTIVOS DE MEMES: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA
NA SALA DE AULA

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maristela Cury Sarian (UNEMAT)
ORIENTADORA



Prof.^a Dr.^a Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT)
AVALIADORA



Prof.^a Dr.^a Cristiane Pereira Dias (UNICAMP)
AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Nilce Maria da Silva (UNEMAT)
SUPLENTE

APROVADA EM 24/03/2019

À minha mãe, Odezina Rufina Oliveira.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por segurar em minhas mãos sempre e nos dias mais cinzas estar presente de todas as maneiras: um céu azul, uma música, uma mensagem, o canto dos pássaros na janela, as águas do Araguaia, o pôr-do-sol...

À minha mãe, por tanto amor, fé e cuidado sempre e, principalmente, nestes últimos dias de ausência intermináveis. Obrigada por cantar para mim: *"Deus dá asas, faz teu vôo"...*

Aos meus irmãos, a turma do "F", pela ordem da nascença: Fábio, Falúbia e Flávia, um triozinho bem unido...acho que ainda dormimos, no mesmo quarto, ao som das quedas d'água e das cachoeiras do córrego Perdizes. Faz toda a diferença em minha vida o respeito, o amor, o incentivo, a torcida de vocês.

Ao meu pai Enedino Santana - "é o rio-rio-rio, o rio sempre fazendo perpétuo". (Guimarães Rosa).

Ao cunhado Josiel, à cunhada Laura, aos sobrinhos: Lucas, Heitor, Marcela e Matheus pelo incentivo de sempre.

Às minhas irmãs Mayelle, Myllene e Layra pela torcida, pelo apoio, mesmo que às vezes distinto, silencioso.

Aos familiares todos, pela torcida.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maristela Cury Sarian, pela prática pedagógica com a qual me identifiquei desde o primeiro momento na disciplina 1^a do mestrado: Elaboração de projetos e tecnologia educacional. Obrigada por ter compreendido o meu tempo e modo de funcionamento dissonantes, "lentos". Por saber me ouvir e por saber não escutar meu silêncio barulhento e desesperado. Uma gratidão infinda pela paciência, pelo empenho teórico incomum, pela ética e por acreditar em mim.

À coordenadora do PROFLETRAS - Prof.^a Dr.^a Vera Regina Martins e Silva pela alegria, garra e sede de viver inspiradores.

À Prof.^a Dr.^a Cristiane Pereira Dias, pela leveza e argúcia com que pratica a Análise de Discurso, por ser minha banca e pelas valiosas contribuições neste percurso.

À professora Mariza Vieira da Silva, pelas interlocuções na disciplina “Texto e Ensino”, pelos bate-papos nos intervalos, pelas prosas nos corredores dos eventos nos quais tivemos a oportunidade dos reencontros e, sobretudo, por produzir efeitos de sentidos que reverberam.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras - Profletras - Unidade de Cáceres: Maristela, Nilce, Vera Regina, Olga, Lima, Maria José, Elizete, Mônica, Vera Maquêa e Sandra Raquel pelas contribuições, por compartilharem outros horizontes teóricos.

A todos os meus professores da Educação Básica e superior, a todos que me ensinaram alguma coisa nesta vida, em particular à professora e amiga Antonia Parreira pelo sorriso, pelo ombro, “por me abraçar quando muitos achavam difícil fazê-lo” e pelo Português impecável. Ao professor Laércio Santos por desde cedo ter me dado livros, por discutir como ler, de Platão na ágora grega aos debates juvenis na pracinha de Baliza city. A todos pelos arquivos postos a ler na escola e na vida, afinal, quantos livros, músicas, filmes, fotos vocês não me ofereceram?

À Turma – 4 #T4Forever, pelas histórias de vida, pelas lutas, pelo amor, pelas diferenças, por nos reconhecermos em nossas origens (perifa na veia: das margens ao centro...diversos em nossos processos de identificação, de formação social): “Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu. É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu”: Gis, Martinha, Fátima, Lana, Neanderson, Nicéia, Marcos, Léia, Cléia, Queila, Mariley, Márcia, Dani, Dio. “A vida é trem bala, parceiro...” (Ana Vilela). Como passou rápido!

À turma 3 pela rede de relações, especialmente, à Lucilene (pelos e-mails recheados de grandes referências); à Maju pela sensibilidade, pelo envio de arquivos, a Claudinha pela pronta disposição e senso de colaboratividade e à Martinha pela amizade e interlocuções sempre tão fortes e produtivas.

À turma 5, pelas interlocuções, pelo suporte, pelo respeito e pelo coleguismo.

Ao amigo/irmão Fernando de Lima Correia, pelas caminhadas, por cuidar de mim em um momento tão delicado, pelas interlocuções produtivas, pelo esforço em me ouvir, um matemático discutindo AD, “é Freud rapaziada”. Obrigada pela valiosa amizade de mais de duas décadas.

Aos amigos (do Quarteto fantástico), Neanderson; Marcos e Nicéia pelas inúmeras conversas, almoços, viagens, cumplicidades, diálogos... por comermos pudim a 4 colheres, pelos incentivos uns aos outros das mais variadas formas. “Vamos de Up!”

A todos os alunos que já tive/tenho/terei a oportunidade de ter, porque aprendo e ensino com todos eles. De maneira especial, os meus agradecimentos ao 9º ano do CEOAP – 2018 pela participação, pelo envolvimento e por fraturarem imaginários. Pela rede de conhecimento e de afeto que construímos. “Temos coisas bonitas pra contar” ...

À comadre Fernanda, pela amizade sincera de longa data, por ver em mim a madrinha para seu primogênito, por todos os esforços para viabilizar minha licença para qualificação profissional.

À Luana e ao Gilson, pela amizade e por lutarem por minha licença tão necessária nesta etapa, por acompanharem e torcerem por mim.

Ao Colégio Estadual Oziel Alves Pereira, à equipe gestora e a todos os colegas por partilharem experiências e contribuírem conosco neste percurso.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Baliza, à secretária Eliane Timo Oliveira e a todos os servidores deste órgão por terem sido tão parceiros deste projeto.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela bolsa de estudos concedida.

À Prefeitura Municipal de Baliza-GO e à Secretaria de Estado da Educação e Esporte de Goiás (SEDUCE-GO), pela concessão das licenças para qualificação.

A todos os amigos e a todas as pessoas que sonharam este sonho comigo em distintos momentos de minha vida.

Apesar das ruínas e da morte,
Onde sempre acabou cada ilusão,
A força dos meus sonhos é tão forte,
Que de tudo renasce a exaltação
E nunca as minhas mãos ficam vazias.

(Sophia de Mello Breyner Andresen, 2018, p. 45)

não quero ser triste
como o poeta que envelhece
lendo Maiakovski na loja de conveniência
não quero ser alegre
como o cão que sai a passear com o seu dono alegre
sob o sol de domingo
nem quero ser estanque
como quem constrói estradas e não anda
quero no escuro
como um cego tatear estrelas distraídas
quero no escuro
como um cego tatear estrelas distraídas.

(Zeca Baleiro, 2009)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma abordagem de leitura e escrita de memes desenvolvida sob forma de intervenção pedagógica, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública, da rede estadual, no campo, no município de Baliza-GO, como parte dos trabalhos realizados no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Unidade de Cáceres-MT, ancorado na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso pêcheuxiana. Tivemos por objetivo trabalhar o processo de constituição, formulação e circulação de memes, a fim de dar condições à assunção dos gestos de autoria de nossos alunos. Na fase inicial do trabalho, privilegiamos o processo de produção de leitura, a partir da constituição de um arquivo de leitura, oriundo de pesquisas realizadas na rede, de modo a desestabilizar os sentidos que circulam como evidentes em memes no espaço digital. Procuramos compreender o funcionamento da repetição nas diferentes formas materiais em que os memes se textualizam, colocando em evidência como se dá, nos jogos parafrásticos e polissêmicos constitutivos de memes, a tensão repetição/deslocamento, tomada pelo funcionamento da ironia e da resistência. Para pensar o funcionamento discursivo dos memes, daremos visibilidade aos efeitos de sentidos produzidos nesse espaço/entremeio humor/resistência, na relação entre a memória metálica, a memória discursiva e a memória digital. Em todos os materiais sobre os quais nos debruçamos, procuramos colocar em cena como se dá o processo de produção de sentidos, tomando a imbricada relação do verbal e do não-verbal em condições de produção dadas. No que se refere à escrita, foram criadas as condições para que os alunos formassem memes em diferentes materialidades e suportes materiais: papel, quadro branco, tela do celular, computador e aplicativos geradores de memes, de modo a colocar em evidência a relação criatividade – produtividade. Para circulação dessas produções, objetivando dar visibilidade a todo o processo e como forma de se instalar a função-autor e o efeito-leitor, criamos uma página do projeto no Facebook. Para trazer à baila os efeitos de sentidos produzidos ao longo deste percurso, elaboramos, como produto final, um vídeo para circular no encerramento da intervenção e na página do projeto. Ao filiar este trabalho à perspectiva discursiva, entendemos ter sido possível colocar em evidência a opacidade e a incompletude da língua, bem como a contradição constitutiva dos processos de textualização de

memes, nos quais podem se imbricar diferentes materialidades significantes. Desta forma, acreditamos ter produzido condições para irromper os gestos de autoria em sala de aula, desestabilizando o discurso autoritário em funcionamento na escola, a partir da entrada das discursividades contemporâneo-digitais, em seu caráter material, significadas como uma possibilidade de ressignificar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Palavras-chave: Leitura. Discurso. Tecnologias de escrita. Escola. Discursividades digitais.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo presentar un abordaje de lectura y escritura de memes desarrollada bajo forma de intervención pedagógica, con alumnos del 9º año de la Enseñanza Secundaria de una Escuela Pública, de la red estatal, en Baliza – GO, como parte del trabajo realizado en el Programa de Maestría Profesional en Filología – PROFLETRAS, ofertado en la Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Unidad de Cáceres – MT, fondeado en la perspectiva teórico-metodológica del Análisis del Discurso pècheuxtiana. Hemos tenido por objetivo trabajar el proceso de creación, elaboración y circulación de memes, con el propósito de dar condiciones a la aceptación de las prácticas de autoría de nuestros alumnos. En la primera etapa del proyecto, hemos favorecido el proceso de producción de lectura, a partir de la creación de un archivo de lectura, proveniente de investigaciones realizadas en la red, de modo a desestabilizar los sentidos que circulan como evidentes en memes en el espacio digital. Hemos buscado comprender el funcionamiento de la repetición en las diferentes formas materiales en que los memes se textualizan poniendo en evidencia como se da, en los juegos parafrásticos y polisémicos constituídos de memes, la tensión, repetición/desplazamiento, tomada por el funcionamiento de la ironía y de la resistencia. Para pensar el funcionamiento discursivo de los memes, pondremos en relieve a los efectos de sentidos producidos en ese espacio/entremedio humor/resistencia, en la relación entre la memoria metálica y la memoria discursiva. En todos los materiales a los que nos hemos dedicado, hemos buscado mostrar cómo ocurre el proceso de producción de sentidos, utilizando la entrelazada relación del verbal no verbal en condiciones de producción ofertadas. En lo que se refiere a la escritura, han sido creadas las condiciones para que los alumnos elaboraran memes en diferentes formas y soportes materiales: papel, pizarra, pantalla del móvil, ordenador y aplicativos generadores de memes, de modo a evidenciar la relación de creatividad – productividad. Para circulación de esas producciones, con el propósito de aclarar todo el proceso, como forma de instalarse la función-autor y el efecto-lector, hemos creado una página del proyecto en Facebook. Para referirnos a los efectos de sentidos producidos a lo largo de esta trayectoria, hemos elaborado, como producto final, un video para circular en el encierre y en la página del proyecto. Al legitimar este trabajo a la perspectiva discursiva, ha sido posible demostrar la opacidad y la incompletud de la lengua, bien como la contradicción constitutiva de

los procesos de textualización de memes, en los cuales pueden entrelazarse diferentes materiales significantes. De este modo, creemos haber producido condiciones para enlazar las prácticas de autoría en clase, desestabilizando el discurso autoritario utilizado en la escuela, a partir de la entrada de las discursividades contemporaneo-digitales, en su carácter material, definidas como una posibilidad de resignificar la enseñanza-aprendizaje de lengua portuguesa.

Palabras clave: Lectura. Discurso. Tecnologías de escritura. Escuela. Discursividades digitales.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O LUGAR QUE NOS CONSTITUI	21
1.1 A cidade de Baliza – GO: imaginários sobre o rural e o urbano	21
1.2 Para além das bordas do rural/urbano: em cena, o Colégio Estadual Oziel Alves Pereira	23
1.3 Dos sujeitos do processo: desestabilizando imaginários	31
1.3.1. Novas/velhas fronteiras de um ritual que falha: Das lan houses móveis à rede CEOAP memes	33
2 DO ATRAVESSAMENTO DO DIGITAL AO RECORTE DO PROJETO	35
2.1 Ousando gestos na movência dos sentidos	35
2.2 Das leituras e dos fundamentos: o movimento da teoria (re)significando nossas concepções e práticas de ensino	48
2.3 Entre o previsto e o realizado e/ou “com quantos gigabytes se faz uma jangada, um barco que veleje nesse ‘infomar’”	53
2.4 As contribuições do exame de qualificação: outras vozes olhando/pensando o processo e falando conosco	57
3 O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E SEUS EFEITOS DE SENTIDO	59
3.1 Da roda de conversa aos primeiros efeitos produzidos: um ponto de escuta	59
3.2 “Ler o quê? Não tem nada escrito” - outros sentidos para texto e sentidos	72
3.3 Leitura e discussão do meme: “Nunca nem vi”	94
3.4 Criação de página – “9º Ano Forever” lugar de/para circulação dos sentidos	105
3.5 “Entre telas, teclas e touch”: quando a circulação decide a formulação e constituição dos sentidos	128

3.6. Leitura do vídeo “Epidemias culturais”: a imbricada relação verbal/ não-verbal em composição em materiais audiovisuais	167
3.6.1 Atividade de escrita sobre o vídeo “Epidemias culturais”	183
3.7 O imbricamento de diferentes materialidades significantes na constituição de sentidos no Museu de memes	186
3.8 Pontos de escrita e reescrita de memes no pátio da escola	198
3.8.1 Encerramento do projeto no Colégio Oziel Alves Pereira	205
3.8.2 Encerramento do projeto em Baliza	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
REFERÊNCIAS	222

INTRODUÇÃO

Nesta Dissertação nos deteremos a apresentar as condições de nossa constituição como professora, considerando que, na constituição de sujeitos e sentidos na contemporaneidade atravessados pelo digital, o que temos “são efeitos ‘de sujeito’”. (CARROZZA, SANTOS 2012, p. 96). Apresentaremos também a concepção e o desenvolvimento de nosso projeto de intervenção, no qual trabalhamos em sala de aula com memes que circulam na internet, pela perspectiva discursiva.

Discutiremos como realizávamos nossa prática de ensino antes de ingressarmos no Mestrado Profissional em Letras, colocando em evidência o que nos afetou, o que nos inquietou, o que nos despertou na direção de nosso recorte, mesmo em face a tantas determinações, muitas delas que nem alcançávamos teoricamente, bem como o que nos levou a ousar produzir uma prática que fizesse sentido, em alguma medida, para nós e para nossos alunos, nas condições de produção que nos são constitutivas.

O meu percurso como professora começou em 2001, egressa do magistério técnico e graduanda do 1º ano do curso de Letras, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus de Pontal do Araguaia-MT, quando fui convidada a assumir as aulas de Língua Portuguesa da 2ª fase do Ensino Fundamental da Escola Municipal Maria Conceição, em Baliza-GO.

Em 2002 tornei-me efetiva na rede pública municipal e continuei lotada na mesma escola. Ao término da graduação, em abril de 2005, fui transferida para a zona rural. Por manifestar posições políticas distintas dos que ocupavam os locais de poder, fui lotada na Escola Municipal Bandeirante, no Assentamento Oziel Alves Pereira, à época, um dos maiores assentamentos do estado e do país. Nesta conjuntura, o sonho do mestrado, já delineado, ficou pra trás.

Continuei trabalhando no mesmo nível e fase de ensino. Em 2007, passei no concurso público da SEDUC-GO, para a vaga da zona rural, passando a atuar nas duas escolas do mesmo assentamento. Na formação de professores no município e no Ensino Médio, na rede estadual, no Colégio Estadual Oziel Alves Pereira. Em 2011, terminei a especialização em Metodologia do Ensino Fundamental, pelo CEPAE/UFG.

Desde o início da carreira, foram muitos os desafios, tanto os que se referem aos aspectos estruturais das instituições, quanto aos pedagógicos, pois ambas as instituições são marcadas pela ordem da falta, localizam-se em áreas de difícil acesso e ficam a aproximadamente 60 km da sede do município, cujo acesso se faz por uma rodovia não pavimentada. Nenhuma das escolas tem biblioteca, laboratório de informática e/ou locais adequados para a prática de esportes ou acesso a alternativas culturais. É uma regularidade a falta dos alunos, devido à precariedade histórica do transporte escolar.

Além disso, há uma pressão do sistema e da equipe gestora em produzir dados positivos ante as inúmeras avaliações as quais os alunos são submetidos durante o ano, produzindo uma artificialização do processo pedagógico, visto que, até o 3º bimestre, são recorrentes em Goiás: o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), a Avaliação Diagnóstica Amostral (ADA), além das avaliações nacionais.

Em consequência da concepção dessas avaliações, acentuam-se os problemas com a relativa autonomia do professor, pois há uma preocupação em atender essas exigências, o que gera uma descontinuidade no trabalho com a leitura, que prescinde ser processual. Advém daí parte da visão de que os alunos não leem, de que não se interessam pela leitura. Quanto a esse cenário, Pfeiffer (1995, apud LAGAZZI, 2015, p. 106) chama a atenção para a necessidade de se refletir sobre as “críticas costumeiras dos professores sobre a pequena capacidade interpretativa dos alunos”, porque esse tratamento da interpretação como um sentido fechado não convida nem professores, nem alunos para as práticas autorais.

Por essas razões, a leitura discursiva ganha destaque, pois problematiza a interpretação, propõe fazer aparecer os sentidos apagados, é uma prática de leitura que abre para a polissemia. Nos termos em que concebe Orlandi (2015a, p. 24),

a análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma ‘chave’ de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender.

A interpelação pela ideologia capitalista, o assujeitamento pelos sentidos de escola e de alunos que circulam como evidentes fazem o professor até certo ponto e em alguma medida ceder à pressão de pais e da escola no que se refere ao uso do

livro didático, uma forma de veto à interpretação, segundo Pfeiffer (1995, p. 74, apud LAGAZZI-RODRIGUES, 2015, p. 106):

A escolarização cerceia a constituição da memória discursiva através de seu veto implícito produzido pelo uso do livro didático. Quando falamos no livro didático, não estamos nos limitando ao seu uso empírico e concreto; estamos falando de uma prática mais geral que consiste na negação da entrada do professor e do aluno na posição de responsabilidade pelo gesto interpretativo. O livro didático não precisa estar presente concretamente, pois seu uso em épocas anteriores repercute efeitos, sempre, no processo discursivo escolar.

Desse modo, a escola tem trabalhado com um conjunto de textos que não significam para os alunos no processo de leitura, pois, para a composição desses materiais, não se considera a exterioridade, ficando excluídos muitos materiais significativos, como por exemplo, as novas e distintas materialidades significantes que estão em circulação, incluindo-se aí aquelas que compõem o discurso digital.

Ante o exposto, entendi serem necessárias (re)significações no trabalho com a leitura e escrita, na instituição em que atuo, no sentido de se exercitar “a responsabilidade da autoria [que] vale pela ousadia de praticá-la no cotidiano da linguagem”. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2015, p. 108).

Nessa direção, este trabalho tem como objetivo apresentar uma abordagem de leitura e escrita de memes desenvolvida sob forma de intervenção pedagógica, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública, da rede estadual, no campo, no município de Baliza-GO, como parte dos trabalhos realizados no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Unidade de Cáceres-MT, ancorado na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso pêncheuxtiana.

Na constituição de nosso trabalho, pensamos que a leitura e a escrita de memes de temáticas distintas que circulam na rede e na rede social Facebook, por meio da constituição de um arquivo de leitura, poderia ser uma entrada para desestabilizar a discursividade político-pedagógica sobre leitura em funcionamento na escola.

Tive por objetivo trabalhar o processo de constituição, formulação e circulação (ORLANDI, 2012a) de memes, a fim de dar condições à assunção dos gestos de autoria a meus alunos. Na fase inicial do projeto, privilegiei o processo de produção de leitura, a partir da constituição de um arquivo de leitura, oriundo de pesquisas

realizadas na rede, de modo a desestabilizar os sentidos que circulam como evidentes em memes no espaço digital.

Procuramos compreender o funcionamento da repetição nas diferentes formas materiais em que os memes se textualizam, colocando em evidência como se dá, nos jogos parafrásticos e polissêmicos constitutivos de memes, a tensão repetição/deslocamento, tomada pelo funcionamento da ironia e da resistência. Para pensar o funcionamento discursivo dos memes e dar visibilidade aos efeitos de sentidos produzidos nesse espaço/entremeio humor/resistência, na relação entre a memória metálica, a memória discursiva e a memória digital, em todos os materiais sobre os quais nos debruçamos, procuramos colocar em cena como se dá o processo de produção de sentidos, tomando a imbricada relação do verbal e do não-verbal (LAGAZZI, 2017) em condições de produção dadas.

No que se refere à produção escrita, foram criadas as condições para que os alunos formulassem memes em diferentes materialidades e suportes materiais: papel, quadro branco, tela do celular, computador e aplicativos geradores de memes, de modo a colocar em evidência a relação criatividade – produtividade (ORLANDI, 2015a).

A escolha da materialidade significativa meme deveu-se à importância que lhe atribuo, pois, segundo Carrozza e Santos (2012, p. 98, grifo do autor), “o surgimento das redes sociais, possibilitou que a reduplicação, a repetição e a amplitude dos *memes* tomassem proporções nunca vistas antes”, o que coloca em evidência a força do digital na constituição dos sujeitos e dos sentidos no século XXI (DIAS, 2004).

Além de problematizar as interpretações, normalmente engessadas, cristalizadas na escola, meu intuito foi, principalmente, desestabilizar as formações discursivas que se materializaram sob a forma de pré-construídos, estereótipos e preconceitos na discursivização dos memes.

Assim, ao trabalhar com a leitura e a escrita de memes que circulam na rede, entendo estar abrindo essas possibilidades de leituras outras e possibilidades de (re)significação do próprio processo de leitura e escrita na sala de aula, dando acesso ao não-verbal, ao digital, no sentido que coloca Carrozza e Santos (2012, p. 95-96):

A mídia acaba por produzir e fazer circular determinados sentidos que têm estreita relação com o modo como hoje se constitui a forma

sujeito histórica capitalista e seus desdobramentos em posições sujeito.

Por essas razões e com o intuito de dar visibilidade ao processo de constituição, no espaço de minha prática, de possibilidades de leitura e de autoria inscritas na história, organizei este trabalho em três capítulos.

O *Capítulo 1* apresenta a cidade, o campo, a escola e os alunos sujeitos do projeto, a questão do digital nos documentos institucionais, bem como o que se diz sobre o uso de celulares na escola.

No *Capítulo 2*, discorro sobre minha prática e como cheguei ao recorte para desenvolver um trabalho com o digital nas condições de produção de nossa escola. Na sequência, apresento a fundamentação teórica que sustenta o trabalho, que nos permitiu estruturar metodologicamente a proposta de intervenção.

No *Capítulo 3*, descrevi e analisei as atividades desenvolvidas em sala de aula, as quais foram divididas em três grandes frentes:

1ª Etapa: leitura de memes, constituição de arquivo de leitura e criação de página do projeto no Facebook.

2ª Etapa: escrita e circulação de memes em diferentes materialidades.

3ª Etapa: socialização dos resultados do projeto na escola e na sede do município, como forma de desestabilizar a “construção sócio-histórica do lugar discursivo urbano sobre o campo”. (PAYER, 2001, p. 165), que significa o campo e cidade em um par opositivo, o que não se sustenta, pois “campo e cidade não se apresentam assim tão separadamente, mesclando suas bordas em formas de significação atualmente ainda pouco reconhecidas nos discursos públicos” (Ibidem, p. 165). Um lugar, portanto, de interpretação.

Para circulação dessas produções, objetivando dar visibilidade a todo o processo, como forma de se instalar a função-autor e o efeito-leitor e trazer à baila os efeitos de sentidos produzidos ao longo deste percurso, elaboramos, como produto final, um vídeo para ser exibido no encerramento do projeto e, posteriormente, circular na fanpage do projeto.

Ao filiar este trabalho à perspectiva discursiva, entendemos ter sido possível colocar em evidência a opacidade e a incompletude da língua, bem como a contradição constitutiva dos processos de textualização de memes, nos quais podem se imbricar diferentes materialidades significantes.

Desta forma, acreditamos ter produzido condições para irromper os gestos de autoria em sala de aula, desestabilizando o discurso autoritário em funcionamento na escola, a partir da entrada das discursividades contemporâneo-digitais, em seu caráter material, significadas como uma possibilidade de (re)significar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

1 O LUGAR QUE NOS CONSTITUI

1.1 A cidade de Baliza – GO: imaginários sobre o rural e o urbano

A cidade de Baliza-GO está localizada na região do oeste goiano, às margens do Rio Araguaia, na divisa de Goiás com o estado de Mato Grosso, com uma população estimada de 4.992 habitantes, segundo dados do IBGE – 2018.

É uma cidade fundada na esteira do garimpo, pois

a ilusão do garimpo como um lugar redentor, o sonho do enriquecimento rápido, de uma vida melhor e da liberdade no trabalho que o garimpo oferece está presente nas vozes daqueles que chegaram à Baliza em busca de pedras preciosas e iniciaram em 1924, a exploração dos diamantes. (MACÊDO, 2011, p. 19).

Para Orlandi (2004, p. 71), “a cidade materializa relações e formas sociais, em suas significações”, não do ponto de vista empírico, mas como “espaço material que significa, que tem sua historicidade: espaço de significação, afetado pela interpretação, pela ideologia, em que sujeitos vivem. (ORLANDI, 2010, p. 13).

As origens de Baliza remontam aos anos de 1924, quando os garimpeiros Cosme e Borges chegaram à região do Ribeirão João Velho em busca de riquezas e pedras preciosas, dando origem ao povoamento que viria a se chamar “Baliza”, cujo nome, efeito do “funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome” (GUIMARÃES, 2003, p. 54), na relação com a designação e a referência (Ibidem, 2003), se deve à existência de uma pedra de aproximadamente cinco metros de altura no centro do Rio Araguaia, que banha a região, e servia de ponto de referência para aos que por ali passavam, viviam e garimpavam: “a origem do nome da cidade era...o garimpeiro tem sua vida supersticiosa...aí tinha aquela pedra como baliza, que indicava que tinha pedra ali por perto”. (MACÊDO, 2011, p. 31).

A nomeação da cidade de Baliza evoca uma memória discursiva do garimpo, que remete à fundação da cidade, assim como uma memória sobre mobilidade em um tempo em que mover-se era “o mover-se no espaço, de um ponto a outro” (DIAS, 2013, p. 247), em que a mobilidade se dava pelo rio, e como ponto de referência em distintas direções de sentidos, “a pedra”. A pedra da Baliza.

Em 13 de dezembro de 1930, com a evolução do garimpo e o consequente crescimento da população, o povoado foi elevado à categoria de distrito, pelo Decreto nº 4, integrando o município de Rio Bonito, atual Caiapônia. Pela Lei

Estadual nº 91, de 27 de outubro de 1936, o distrito tornou-se município, sendo suas divisas fixadas em 11 de julho de 1942, pelo Decreto Estadual nº 5.911. Em abril de 1948, foi elevado à comarca, tendo como termo judiciário os Distritos de Aragarças e Bom Jardim de Goiás. (VARJÃO, 1981).

São muitos os imaginários e as vozes que atravessam a constituição da cidade de Baliza; as que têm maior visibilidade são as que narram a Baliza dos tempos áureos, famosa por sua agitada vida cultural e política nas primeiras décadas do século XX. A cidade que recebeu, em 1930, o Mal. Cândido Mariano da Silva Rondon, fazendo assentamento de marcos divisórios entre os estados de Goiás, Mato Grosso e Pará; em 1934, o Senador da República Nero Macedo; em 1936, a família real brasileira, e, em 1940, o interventor federal Pedro Ludovico Teixeira. (VARJÃO, 1981).

A Baliza das bandas “Jazz Band Baliza”; dos grandes carnavais; da Sociedade Philarmônica Lyra do Araguaia; dos memoráveis colégios e professores; dos teatros e do famoso cinema (MACÊDO, 2011), cuja memória se atualiza hoje pela existência do Cine Clube Picuá, uma parceria da Universidade Federal de Mato Grosso e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A Baliza, “Rainha do Araguaia”, que também mostra as divisões de seus segmentos sociais, pois o trabalhador braçal, o garimpeiro, o homem do campo, era segregado desses espaços e desses sentidos, restritos à elite dos capangueiros, compradores de diamantes, comerciantes, fazendeiros e funcionários públicos. Por essa razão,

consideramos a cidade, do ponto de vista discursivo, como um espaço simbólico diferenciado que tem sua materialidade e que produz sua significância. Em outras palavras, a cidade caracteriza-se por dar forma a um conjunto de gestos de interpretação específicos e isto constitui o urbano. Quer dizer que, na cidade, o simbólico e o político se confrontam de um modo específico, particular. A isto chamamos ‘a ordem do discurso urbano’. (ORLANDI, 1999, p. 8).

Imaginários e vozes de homens e mulheres silenciados, excluídos, apagados começaram a irromper, pois

ao se ver o garimpo através da lente daqueles que lutaram, disputando espaços, mas que não foram bem-sucedidos, entra-se em contato com uma Baliza em que as diferenças e a discriminação são bem visíveis e, a vida de alguns se resume ao trabalho duro de sol a sol. (MACÊDO, 2011, p. 52).

Divisões sociais que colocam em evidência

uma Baliza que se torna cada vez mais diferenciada, conflituosa, ao contrário daquela Baliza em que todos eram recém-chegados e, de certa forma se igualavam, no anonimato, na busca da realização dos mesmos sonhos. (MACÊDO, 2011, p. 52).

Às questões sociais se somaram a retração do garimpo, a chegada da Fundação Brasil Central em Aragarças, a construção da nova capital de Goiás, Goiânia, a construção das pontes do Rio Garças e do Rio Araguaia, ligando as cidades de Aragarças-GO, Pontal do Araguaia e Barra do Garças-MT, fazendo com que o eixo econômico da região fosse sendo gradativamente transferido para Aragarças-GO e Barra do Garças-MT.

Com isso, a cidade de Baliza foi do apogeu de riquezas e aglomeração populacional meteóricas, chegando a ter 25 mil habitantes nos anos 40 do século XX, à decadência e à crise econômica, ficando relegada aos imaginários de “corrutela”, como uma pacata cidade do interior que, ainda hoje, tem sua economia no eixo da produção rural e agrícola, significada pelos sentidos da urbanização das cidades e estruturação do Brasil, assim como pelo funcionamento do próprio sentido do garimpo, uma vez que

no final da década de 1950, os garimpos vão se acabando, e esses garimpeiros, que já haviam trabalhado e esgotado as margens e o leito do Araguaia, saem à procura de outros rios diamantíferos. E os encontram na outra margem do Araguaia, no estado de Mato Grosso, nos rios que foram descobertos nesse período, em Guiratinga, Tesouro e Batovi. (MACÊDO, 2011, p. 62).

Em 2001, o município, por ser o maior da microrregião de Aragarças-GO, passa por um processo de reforma agrária, tendo instalado em seu território 05 assentamentos rurais e a população rural passando a corresponder por 71% da população do município (IBGE, 2010), sendo o Assentamento Oziel Alves Pereira, antiga fazenda Bandeirantes (de propriedade de uma multinacional alemã), o maior deles, com 553 famílias, no qual se localiza a escola onde desenvolvemos nossa intervenção pedagógica.

1.2 Para além das bordas do rural/urbano: em cena, o Colégio Estadual Oziel Alves Pereira

Baliza possui 05 escolas públicas, sendo 2 rurais e 03 urbanas. Das duas rurais, passamos a uma breve apresentação da Escola Municipal Bandeirante,

localizada às margens da GO-194, antiga Fazenda Bandeirante, atual Assentamento Oziel Alves Pereira, a qual oferece do pré-escolar ao 5º ano do Ensino Fundamental, atende a uma média de 170 alunos no período vespertino, é uma instituição que foi construída, inicialmente, para atender um reduzido número de alunos nos anos 90, conforme se vê em sua Lei de Criação: 019/90, de 15 de Junho de 1.990, tempo das escolas multisseriadas, principalmente em áreas rurais. (PPP, 2019, p. 16).

Contudo, em 2001, quando da constituição do assentamento Oziel, a escola foi transferida para outro espaço em caráter de urgência, para que pudesse atender ao público de alunos que estava chegando. Dessa forma, ergueu-se uma edificação de maneira precária, não sendo, portanto, um prédio no formato padrão; que conta com salas pequenas, fora das especificações, sem iluminação e sem ventilação adequadas, apresentando distintos problemas estruturais.

A Escola municipal Bandeirante é estruturada em três blocos no quais funcionam nove salas de aula, os alojamentos dos funcionários, duas cantinas, uma dispensa, uma sala para professores, sete banheiros, sendo: dois para alunos, tendo cada um quatro repartições, um para professores e quatro nos alojamentos dos funcionários. Conta com uma biblioteca, um almoxarifado com dois cômodos, um auditório forrado e climatizado. A escola é murada, possui uma sala para a diretoria e secretaria escolar e uma quadra poliesportiva coberta em construção. (PPP, 2019, p. 48).

Das três escolas urbanas, o Colégio Estadual Dona Doquinha localiza-se à rua São Sebastião, nº 650, Setor Central, em Baliza-GO, oferece Ensino Médio Regular no turno vespertino e Novo Ensino Médio no turno noturno, atende a uma média de 65 alunos. Em termos de estrutura, a escola é fruto do chamado “Mutirão das 1.000 salas de aulas” construídas em território goiano em meados dos anos 80. (PPP, 2019, p. 10).

Esta obra foi executada em 30 dias por um órgão ligado ao governo do estado e inaugurada em março de 1985, apresenta estrutura rústica, pouco arejamento por ser feita de placas de concreto, o que melhorou recentemente com a climatização da escola. O colégio possui 04 salas de aula, 03 banheiros masculinos, 03 femininos e 01 banheiro masculino e 01 feminino para os professores, 01 cantina, 01 sala para a secretaria escolar, 01 para a coordenação e 01 para a biblioteca. (PPP, 2019, p. 11).

O seu quadro de pessoal se compõe da seguinte maneira: 1 diretor, 1 auxiliar administrativo, 07 professores efetivos, 02 executores de serviços administrativos, 2 vigias e 1 merendeira. (PPP, 2019, p. 12).

A Escola Estadual Dr. José Feliciano Ferreira, inaugurada em 1958, leva o nome do então governador do estado, hoje atende uma média de 80 alunos do primeiro ao 9º ano do Ensino Fundamental, funciona em dois turnos matutino e vespertino, está localizada à rua São Sebastião, nº 309, centro, Baliza-GO. A escola oferta o Ensino Fundamental anos iniciais e finais. Em termos de estrutura física apresenta uma boa estrutura, é uma escola que atende aos padrões é em formato de L e as 04 salas de aula atendem as especificações técnicas. (PPP, 2019).

O seu quadro de pessoal tem a seguinte composição: 1 diretora, 10 auxiliares administrativos, 14 professores, sendo 09 efetivos e 05 contratados. (PPP, 2019, p. 13).

A escola tem uma biblioteca escolar registrada que se chama José Alves de Assis, tendo sido inaugurada em agosto de 1960. Tem 01 cantina, 06 banheiros para os alunos e 01 para os professores, 01 sala para a secretaria, 01 sala para os professores e 01 para a diretoria e 01 quadra esportiva sem cobertura. (PPP, 2016, p. 14).

A Escola Maria Conceição foi criada pela lei 090/94, de 20 de maio de 1.994, oferta do pré-escolar ao 9º ano do Ensino Fundamental e atende a uma média de 200 alunos, nos turnos matutino e vespertino, localiza-se à rua Manoel Bizerra do Nascimento nº 47, setor Pavão. (PPP, 2016, p. 5).

A escola conta com 10 salas de aulas, que foram sendo construídas paulatinamente, mas não são todas que atendem aos parâmetros de metragem e arejamento mínimos, pois não se enquadra ao formato padrão. Tem 01 cantina, 06 banheiros para os alunos e 01 para os professores, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, 01 sala para a secretaria e 01 barracão. (PPP, 2019, p. 14).

O seu quadro de pessoal se compõe da seguinte maneira: 1 diretor, 1 auxiliar administrativo, 19 professores entre efetivos e contratados e 13 servidores do quadro administrativo. (PPP, 2019, p. 40).

Ressaltamos que o município não conta com o funcionamento de creches, nem na área rural, nem na área urbana.

Das instituições em que trabalho, escolhi o Colégio Estadual Oziel Alves Pereira para o desenvolvimento da intervenção pedagógica, o qual atende uma

média de 200 alunos e atualmente tem excelente estrutura física, em termos de prédio, pois é uma escola padrão século XXI que foi entregue à comunidade no ano de 2010.

Figura 1 - Colégio Estadual Oziel Alves Pereira



Fonte: Arquivo da autora (2018).

O quadro de professores é composto por 09 professores, sendo apenas 1 efetivo, os demais são contratos temporários, situação que permanece desde o início do funcionamento da instituição. Nos anos de 2007 e 2011, o estado de Goiás realizou concurso público, no entanto, os interessados que foram aprovados não assumiram as vagas, pelo fato de o estado não ofertar as condições mínimas de permanência dos trabalhadores no local e ainda por não haver previsão no plano de cargos e salários de gratificações de difícil acesso e/ou alimentação que motive o professor a permanecer na comunidade.

A escola oferta aulas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Por iniciativa dos servidores, a internet foi implantada em meados de 2017, os quais, num sistema de colaboratividade, fazem a manutenção das mensalidades, sendo de acesso restrito aos funcionários, o que gera certa tensão, fazendo

funcionar as relações de força, haja vista que o hackeamento da rede por alunos, tornou-se “uma regra”.

Ainda sobre o Colégio Estadual Oziel Alves Pereira (doravante CEOAP), acrescentamos que atende da 2ª fase do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e foi criado em 30 de setembro de 2010, pela lei de Criação e Denominação nº 17.169, de 30 de setembro de 2010.

A escola leva esse nome, por escolha dos assentados, ante a uma consulta pública, à época motivada pela resistência à qualquer nomeação que remetesse ao colonizador, como é o caso da Escola Municipal Bandeirante, uma vez que os sentidos da militância estavam em funcionamento nesse processo de constituição, por ser um assentamento do Movimento dos trabalhadores rurais Sem-Terra - MST.

A escola leva o mesmo nome do assentamento, nome que simboliza resistência à morte do jovem goiano de 18 anos, Oziel Alves Pereira, que liderava as negociações com a polícia na curva do “S” e foi tombado em luta no massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996.

O movimento pela construção da escola teve início no ano de 2002 e teve em suas bases a participação de alunos, professores, gestores escolares, movimento social e da comunidade. O período de consolidação do Assentamento, no qual havia apenas a Escola Municipal Bandeirante, que atendia somente alunos do Ensino Fundamental. Ante a demanda do Ensino Médio em 2004, começa a funcionar na escola Bandeirante um anexo do Ensino Médio, para que os jovens, filhos de assentados e filhos dos donos das propriedades vizinhas, não tivessem que ir para cidade ao término do Ensino Fundamental.

Em 2005, depois de um processo de luta da comunidade e do movimento social é implantada no assentamento uma extensão do Colégio Estadual Dona Doquinha, de Baliza, denominado de extensão Bandeirante, que funcionou em caráter precário, numa das casas da sede da antiga da fazenda, até o ano de 2010, quando o prédio do Colégio Estadual Oziel fica pronto e começa a funcionar. Além de alunos do assentamento Oziel, o CEOAP atende aos alunos dos assentamentos Vitória do Nativo, Nova Aliança e das fazendas circunvizinhas.

Figura 2- Colégio Estadual Oziel Alves Pereira



Fonte: Arquivo da autora (2018).

No tocante ao ensino da língua portuguesa, a rede pública do estado de Goiás trabalha com o texto na perspectiva do gênero textual/discursivo, conforme postulam os Referenciais curriculares da rede. No que tange ao trabalho com o digital, no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), percebemos que lhe é dado pouco relevo, pois no documento vemos menções a sentidos do digital, como podemos ver no item c do documento, intitulado: “Oportunidades ao mercado de trabalho, pela facilidade de acesso”, em que é possível perceber que o digital é significado como ferramenta de inserção no mercado, ou sendo entendido na perspectiva dos objetos digitais de aprendizagem (ODAS) (DIAS, 2014), que pode ser visto pelas formulações a seguir, também expressas no referencial, no quadro de nomeação das áreas e de nomeação de algumas disciplinas.

Figura 3 - Print PPP

ppp_OZIEL_2019 [Modo de Compatibilidade] - Word

Arquivo Página Inicial Inserir Design Layout Referências Correspondências Revisão Exibir Ajuda Design Layout Diga-me o que você deseja fazer Compartilhar

c) PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR ÚNICA – ANUAL – 25 HORAS

Núcleo Básico Comum + opcional – Vespertino

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO		2º ANO		3º ANO		TOTAL
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
I- LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	480
	Arte	1	40	1	40	-	-	80
	Educação Física	1	40	1	40	1	40	120
	*Língua Est. Moderna - Espanhol	2	80	2	80	2	80	240
II- CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	2	80	2	80	240
	Química	2	80	2	80	2	80	240
	Biologia	2	80	2	80	2	80	240
III- MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	160	4	160	4	160	480
IV- CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	2	80	2	80	240
	Geografia	2	80	2	80	2	80	240
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
	Ensino Religioso	-	-	-	-	1	40	40
SUB-TOTAL		24	960	24	960	24	960	2880

Página 83 de 131 28281 palavras Português (Brasil)

Fonte: Arquivo da autora (2019).

Figura 4 - Print PPP

ppp_OZIEL_2019 [Modo de Compatibilidade] - Microsoft Word

Arquivo Página Inicial Inserir Layout da Página Referências Correspondências Revisão Exibição Design Layout

Layout de Impressão Leitura em Tela Inteira da Web de Tópicos Modos de Exibição de Documento

Regras Linhas de Grade Painel de Navegação Zoom 100% Uma Página Duas Páginas Largura da Página Nova Janela Organizar Tudo Dividir Janela Exibir Lado a Lado Rolagem Sincronizada Redefinir Posição da Janela Janela Alternar Janelas Macros

SUAS TECNOLOGIAS								
IV- CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	2	80	2	80	240
	Geografia	2	80	2	80	2	80	240
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
	Ensino Religioso	-	-	-	-	1	40	40
SUB-TOTAL		24	960	24	960	24	960	2880
NÚCLEO OPCIONAL	Ética e Relações do trabalho	1	40	-	-	-	-	40
	Educação Orçamentária	-	-	1	40	-	-	40
	Tecnologia e mundo do trabalho	-	-	-	-	1	40	40
SUB-TOTAL		1	40	1	40	1	40	120
TOTAL		25	960	25	960	25	960	2960

Página: 74 de 123 Palavras: 28.281 Português (Brasil)

Fonte: Arquivo da autora (2019).

É ainda possível encontrar o significante digital como nome de conteúdo programático na disciplina de Educação Física, que aparece discursivizado como “Novas tecnologias, sedentarismo e fatores de risco à saúde”, que lemos como uma reiteração, no corpo do documento, do sentido de tecnologia e/ou do digital como objeto de aprendizagem (DIAS, 2014), um sentido que circula como evidente nas escolas brasileiras.

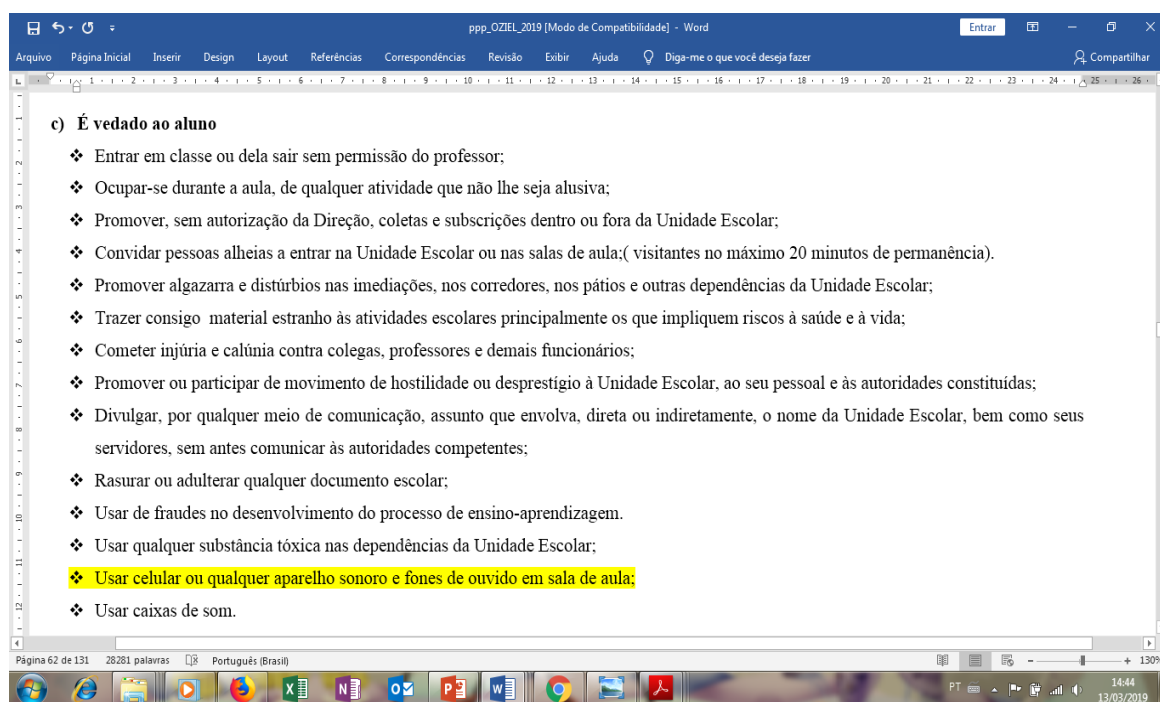
Figura 5 - Print PPP

	Expectativas de aprendizagem	Eixos temáticos	Conteúdos
2º Bimestre	- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas; - Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida. - Compreender o papel da mídia na ginástica e o quanto tais determinações condicionam as práticas corporais.	- Mídias e indústria cultural; Tema: Ginástica; - Corpo, saúde e estética. Temas: Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes.	- Ginástica de "conscientização corporal" (técnicas alternativas, relaxamento); - Ginástica: um modelo antigo ou uma roupagem nova? Ou uma nova maneira de aprisionar os corpos? (ver texto complementar, p. 111) - Estresse, atividades físicas e qualidade de vida; - Benefícios da caminhada e os cuidados para a sua realização; - Alteração do organismo durante e depois da atividade física; - Novas tecnologias, sedentarismo e fatores de risco à saúde; - Envelhecimento e limites do corpo; - Obesidade, alimentação e atividades físicas; - Mídia e influência nas práticas corporais. - Saúde é o que interessa? O resto não tem pressa! (ver texto complementar, p. 127)

Fonte: Arquivo da autora (2019).

Faz-se referência ao digital no item relativo às vedações, proibindo, por exemplo, o uso em sala de aula de celulares e caixas de som, um efeito das interdições ao digital e de estabilização dos sentidos evidentes.

Figura 6 - Print PPP



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Sobre essas interdições ao digital, lemos em Dias (2018, p. 140) que

a estrutura do currículo escolar, apesar de migrar para uma plataforma (escola?) permanece a mesma, com sua divisão organizacional própria o que também mantém o sujeito no estabilizado da conjuntura escolar. Sem adentrarmos tão profundamente nessas questões, atentemos para o que seria a articulação do conhecimento (o sujeito na relação com o sentido) nesse modo de formulação dos saberes pelo digital, que é variado, mas mantém o mesmo sentido, sem deslocar o já estabilizado da estrutura de ensino-aprendizagem: a divisão disciplinar do conhecimento, por exemplo. O que há de novo é a quantidade, é a própria plataforma, e isso produz uma diferença no efeito-leitor, já que configura uma prática específica de leitura, uma outra forma de ler.

Como se pode perceber nos recortes que trazemos, o PPP da instituição não é suficiente do ponto de vista do planejamento e da organização alinhados à práticas pedagógicas em sintonia com as demandas dos sujeitos do processo e das atuais condições sócio-históricas, principalmente relativas ao digital.

1.3 Dos sujeitos do processo: desestabilizando imaginários

Para iniciar o desenvolvimento de nossa proposta de intervenção, agendamos um bate-papo com a direção da escola e com os alunos do 9º ano em 2018, ocasião em que novamente apresentaríamos o projeto de intervenção para a equipe gestora.

Etapa que já havíamos realizado com duas gestões no ano de 2017, contudo, em virtude de uma onda de instabilidade institucional pela qual passava a escola, no início de 2018, por ter havido mudança de gestão, precisamos fazê-la novamente.

Após a apresentação do projeto à equipe gestora, que se animou com a proposta, conversamos sobre as expectativas do desenvolvimento do projeto e falamos, pontualmente, sobre a necessidade de acesso e uso da internet na escola pelos alunos da turma que participaria do projeto. Essa era uma questão importante de ser tratada, pois a internet da escola até o momento era de uso restrito aos funcionários que arcavam com seus custos. Após a conversa, a diretora ficou responsável por contactar e acertar os detalhes da implantação e manutenção da internet com a empresa que atendia o assentamento. Começamos também a pensar em uma forma “segura” de garantir acesso somente aos alunos participantes do projeto, vez que essa era uma condição para a realização do trabalho, visto que a escola sofre com a invasão e hackeamento constantes da rede, chegando em determinados períodos a ter o trabalho inviabilizado por conta de tais práticas.

Nessa oportunidade, conversamos também sobre a necessidade de aumento da capacidade da rede, de modo que não atrapalhasse o funcionamento dos trabalhos administrativos da escola, tendo em vista que a rede era de apenas 2 Giga, por esse motivo, nos propusemos a aumentar a velocidade da internet e assumimos os custos para dar condições de os alunos a utilizarem sem causar transtorno para a escola.

Após esse momento com a gestão, agendamos uma conversa com os alunos na sala de vídeo e conseguimos realizar um bate papo com eles, ocasião em apresentamos em linhas gerais a proposta do trabalho, explicamos que pretendíamos trabalhar a leitura e escrita de memes em um determinado número de aulas de Língua Portuguesa, no decorrer de aproximadamente 1 semestre.

A turma escolhida para o desenvolvimento do projeto foi uma turma de 9º ano que já eram alunos da escola, em sua grande maioria, desde o 6º ano, com os quais não havia trabalhado, mas já nos conhecíamos da escola. Os imaginários sobre a turma não eram muito motivadores, havia relatos de colegas referentes às dificuldades de aprendizagem, à indisciplina e ao número de alunos em sala, há época.

Me questionaram se eu tinha certeza de minha escolha, afirmei que sim. No primeiro dia na roda de conversa com os alunos, foi possível perceber o

funcionamento desse imaginário entre os alunos, pois um deles fez um questionamento na mesma direção: me perguntou se eu tinha certeza de que queria fazer aquele trabalho com eles, falando em nome da turma, alegando que eles não “dariam conta”, que não conseguiriam acompanhar as atividades. Diante do encontro de imaginários desses sujeitos, reafirmei minha escolha, coadunando com Orlandi: “o bom ou mau aluno o é por *constituição* e não por *natureza*”. (2015, p. 19, 1, grifo do autor).

1.3.1. Novas/velhas fronteiras de um ritual que falha: das lan houses móveis à rede CEOAP memes

Observamos que a chegada da internet no assentamento e na escola que escolhemos para o desenvolvimento de nosso projeto provocou um fenômeno interessante, pois mesmo o acesso à internet sendo restrito aos funcionários, muitos alunos adquiriram um aparelho celular. Em nossa leitura, duas questões eram fortes naquele momento: a novidade pela chegada da internet e a percepção de que o celular contribuía para o desenvolvimento das aulas, já que a grande maioria dos alunos não tinham um computador em suas casas. E, como muitos, inicialmente, não tinham acesso em casa, eles levavam os aparelhos para a escola para se conectarem em redes nas suas proximidades, a partir de acordos que faziam com os respectivos proprietários, pois muitas dessas redes tinham uma quantidade maior de mega e funcionavam como “lan houses móveis”.

As conexões tinham finalidades distintas: a principal era o acesso às redes sociais, realização de pesquisas e participação em grupos do WhatsApp, entre outras. No final de 2017, uma parcela considerável dos alunos já tinha acesso à internet em casa ou nos vizinhos, ampliando mais ainda a conectividade e a mobilidade. Assim, foram criados grupos no WhatsApp e no Messenger por salas, por grupo de amigos da escola, de professores, de pais e dos alunos etc.

É importante ressaltar que os que estavam conectados cobravam dos que não tinham acesso, para que criassem as condições para tê-lo, pois, como são costumeiros os problemas no transporte escolar e as longas distâncias de um lugar para o outro em escolas rurais/no campo, todos os informes, principalmente os relacionados ao transporte escolar, sobre o funcionamento das escolas e das instituições do assentamento, são repassados em tempo real, por meio dos grupos

de WhatsApp, sendo a mobilidade na/da rede decisiva, uma vez que a geografia produz fortes efeitos na vida da comunidade, visto que há alunos que residem a um raio de 60km da escola.

Essa relação do digital no espaço rural/no campo, nessas condições de produção, nos convoca a trabalhar com materialidades, linguagens e discursividades distintas, as quais nos parecem estar sendo pouco exploradas pela escola, tendo em vista todo seu potencial, a partir do que diz Orlandi (1995, p. 39):

O sentido tem uma matéria própria, ou melhor, ele precisa de uma matéria específica para significar. Ele não significa de qualquer maneira. Entre as determinações - as condições de produção de qualquer discurso – está a própria matéria simbólica: o signo verbal, o traço, a sonoridade, a imagem etc. e sua consistência significativa. Não são transparentes em sua matéria, não são redutíveis ao verbal, embora sejam intercambiáveis, sob certas condições.

De maneira que, em nossa prática pedagógica e para realização deste trabalho, sempre procuramos contornar essas dificuldades. De 2005 até 2009, pesquisávamos e baixávamos o que fosse necessário para ser utilizado nas aulas aos fins de semana, na única lan house da cidade. E, a partir de 2009, passamos a realizar essas pesquisas em casa (na cidade) aos finais de semana, para usarmos durante a semana nas escolas, localizadas em Assentamento, pois, nessa época, já havíamos conseguido fazer aquisição de um computador e instalar rede doméstica.

Uma trajetória com o digital de enredo longo em que dispensávamos um tempo considerável no trabalho com o arquivo e no transporte desses materiais que vai do CD/DVD, pen drive, o próprio Notebook e hoje por e-mail, ou redes sociais, porque as novas tecnologias sempre nos chamaram a atenção, nos afetou, principalmente pelos efeitos produzidos em sala de aula com os alunos. Embora, nessa época, o trabalho com o arquivo se desse nessas condições de produções, ainda assim os efeitos eram fortes, significativos.

Para desenvolvimento do projeto, nossa proposta era de que os alunos trabalhassem em formatos diversos: individual, em grupos e, principalmente em duplas. Alguns utilizando o celular e os que não tivessem o aparelho usariam dois computadores da escola que seriam disponibilizados para o projeto.

2 DO ATRAVESSAMENTO DO DIGITAL AO RECORTE DO PROJETO

2.1 Ousando gestos na movência dos sentidos

Optamos por trabalhar o processo de constituição, formulação e circulação de memes, a partir dos efeitos do digital na constituição do sujeito contemporâneo, principalmente no que se refere aos gestos de autoria, a fim de desestabilizar, a partir da elaboração de um arquivo de leitura, os sentidos que circulam como evidentes em memes na rede, dando condições de os alunos realizarem gestos de autoria em relação à materialidade significativa meme.

Tal abordagem se configurou devido à necessidade de se deslocar os sentidos estabilizados sobre o processo de leitura e escrita na escola, que “atinge alunos e também professores” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2015, p. 91), como efeito do funcionamento do discurso pedagógico (doravante, DP) “um discurso autoritário que se apresenta como próprio da instituição, a escola, na qual ele tem origem e também para a qual ele garante estabilidade”. (FURLAN; MEGID, 2009, p. 12).

Pretendemos romper com o discurso autoritário e com a noção de leitura que circula na escola e que impede os sentidos não previstos, que faz a interdição de um lugar de autoria para professores e alunos, via livro didático (CONTI, et al., 2014, p. 54), e que adota “uma concepção de língua como instrumento de comunicação”. (Ibidem, p. 54).

Partindo da noção de discurso entendido como “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2012a, p. 64), acreditamos ser possível, pela mobilização desse conceito, “mexer” com a concepção de linguagem em funcionamento na escola, que toma a “linguagem como instrumento de comunicação” baseada no “esquema elementar de comunicação” (ORLANDI, 2015b, p. 17), segundo a qual, no processo de constituição dos sentidos, existiria a figura do emissor e do receptor e que cada um responderia na lógica do “estímulo e resposta” (Ibidem, p. 17), em seu respectivo turno verbal, às questões postas.

Essa noção de discurso configura um gesto de leitura que provoca um deslocamento, pois “desestabiliza sentidos já dados, daí o efeito de inconsistência de todo e qualquer texto, que se caracteriza como uma heterogeneidade provisoriamente estruturada” (CAZARIN, 2006, p. 302), uma vez que “sujeito e

situação” são considerados no circuito da produção de sentidos, assim, não existem textos com sentidos prontos, acabados e unívocos, o que há são efeitos de sentidos:

Efeitos que resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso, dentro de circunstâncias dadas. Os efeitos se dão porque são sujeitos dentro de certas circunstâncias e afetados pelas suas memórias discursivas. (ORLANDI, 2015b, p. 17).

Conceber a linguagem, a partir de seu funcionamento, enquanto materialidade discursiva, pode produzir efeitos de sentidos capazes de desestabilizar esse discurso, pois a interdição aos gestos de autoria, a nosso ver, produz uma problemática em torno da questão da leitura, porque estabiliza o sentido unívoco de interpretação. Por essa razão, estamos de acordo com Orlandi (2008, p. 61), que afirma que “explicitar o princípio da autoria é desvelar o que produz o apagamento do sujeito”.

Os problemas de leitura motivam as recorrentes reclamações em torno do desempenho dos alunos abaixo das expectativas nos espaços de debates de professores, em reuniões de pais e/ou responsáveis por alunos, visto que a leitura que se pratica e “se ensina” na escola ganha os contornos que destaca Hashiguti (2009, p. 28):

Ler torna-se uma atividade ‘chata’, para professores e alunos, como eles mesmos mencionam, porque o deslize nunca pode aparecer, a história não é convocada, e a sensação de que também somos seres a-históricos, máquinas de repetição, tende a surgir, para não mencionar a própria frustração de não se conseguir chegar aos mesmos sentidos que os manuais trazem para as obras.

A nosso ver, o trabalho sustentado na Análise de Discurso, na sala de aula, com a leitura e a escrita de memes de temáticas distintas é um recorte pertinente, pois, ao se fazer a leitura discursiva, rompe-se com o sentido dominante de leitura em funcionamento, a leitura de conteúdo, parafrástica, em que o aluno ocupa uma posição passiva, na qual lida com os sentidos previstos e determinados pelo professor.

Além disso, essa perspectiva reproduz os sentidos estabilizados para o ensino de língua portuguesa na escola. Por esse motivo, a necessidade de abordar outras formas de linguagem e outras discursividades, como a discursividade digital, pois “é preciso atentar para o fato de que a conectividade é um elemento do laço social contemporâneo e dos processos de identificação dos sujeitos”. (DIAS, 2014, p. 12).

Essas questões nos desafiam a criar condições para irromper outros sentidos na escola. Para tal, precisamos, segundo Orlandi (1995, p. 42), compreender que o verbal se sobrepôs ao não-verbal na história da sociedade ocidental, devido à dominância da produção de conhecimento linguístico, tornando-se paradigmático, pois o conhecimento linguístico é fator constitutivo do efeito de literalidade, “pela definição de seu objeto e pela construção de objetos que são instrumentos de conhecimento e instrumentos linguísticos”. (Ibidem, p. 42).

Além de nos permitir compreender as condições de produção desse lugar produzido para o verbal, a AD “restitui ao fato de linguagem sua complexidade e sua multiplicidade (aceita a existência de diferentes linguagens)”. (ORLANDI, 1995, p. 35). Assim, como forma de desestabilizar esse sentido, precisamos dar visibilidade, no cotidiano de nossa sala de aula, a outras formas de linguagem e a outras materialidades significantes.

Ainda segundo Orlandi (1995, p. 38), a matéria significativa por excelência é o silêncio, portanto, temos um caminho a refazer no que se refere à (re)significação do silêncio e de outras formas de linguagem, “porque antes de ser palavra, todo sentido já foi silêncio. Dito de outro modo, todo sentido posto em palavra já se dispôs antes em silêncio, na relação com o sujeito”. (Ibidem, p. 39).

Contudo, a partir do advento do universo digital, a sociedade passa por grandes mudanças, o que nos permite afirmar que o conhecimento linguístico não é o único paradigma a ser seguido, ele divide espaço com outras formas de conhecimento e materialidades de linguagens:

O mundo passa por um processo de construção de novos paradigmas para se pensar o Homem nas suas relações humanas e sociais. Nessa perspectiva, o paradigma informático tem ocupado um lugar central nos mais diversos estudos que vêm se desenvolvendo em todas as áreas do conhecimento. (DIAS, 2004, p.17).

Os sentidos e as posições estabilizadas na escola estão em jogo, com o advento das novas tecnologias, há um movimento em curso, em virtude das mudanças que têm ocorrido e que são constitutivas da sociedade digital. Nessa tensão entre a escola e o digital e entre as posições professor e aluno, entre o mesmo e o diferente, a linguagem joga com o equívoco. (ORLANDI, 2015a).

Por mais que se tente conter, impedir os deslocamentos, as rupturas na escola, não é possível, porque os sentidos estão em movimento, em funcionamento e se acentuam quando se trata dos sentidos da mobilidade:

Esse sentido, de certa forma, trabalha no confronto com os sentidos historicizados da relação de constituição do sujeito na posição de aluno, na formação discursiva da escola. Nesse confronto, o espaço formal de ensino ainda procura ‘barrar’ os sentidos da mobilidade constitutiva da sociedade digital, ao impedir o uso de dispositivos móveis, como o celular, por exemplo, mas, sobretudo, ao organizar os conteúdos em repositório de objetos digitais de aprendizagem, acreditando, com isso, controlar o sentido do ensino-aprendizagem. (DIAS, 2014, p. 12).

Além de compreender que existe a dominância das materialidades verbais na escola a serviço da contenção da polissemia, precisamos, por um lado, reconhecer as interdições ao digital nesse espaço, e, por outro, oferecer ao aluno arquivos nos quais ele tenha acesso ao não-verbal, para que leiam, discutam e interpretem os ditos e não-ditos noutras materialidades, para que ele perceba a opacidade da linguagem, fazendo aparecer o equívoco “como possibilidade de ruptura com as práticas didáticas estabilizadas: a existência de ‘uma boa resposta’ correspondente a um gabarito idealizado e unívoco reproduzido pelo professor e pelo livro didático”. (CONTI et al., 2014, p. 63).

É importante que reconheçamos que os sujeitos alunos estão atravessados por esses sentidos, pois estão expostos às distintas materialidades significantes em seu cotidiano, o que nos permite afirmar que, diferente do discurso que circula na escola, o de que os alunos não gostam de ler e de escrever, eles estão lendo e escrevendo, mas leem e escrevem as materialidades que circulam sobretudo na rede, o que produz efeitos de sentidos para eles, principalmente as discursividades digitais, tais como hashtags, vídeos, memes, gifs, poemas digitais e/ou ciberpoemas, tutoriais, posts de Facebook, comentários diversos, entre outros.

É necessário perceber, conforme afirma Conti et al., (2014), que o digital está significado na discursividade institucional como objeto, como instrumento, e não como tecnologia historicamente constituída, tampouco como uma tecnologia de linguagem. Precisamos avançar nessa compreensão, pensando o digital enquanto tecnologia, enquanto discursividade, visto que “o digital é uma tecnologia da escrita que implica mudanças sociais e políticas”. (DIAS, 2014, p. 3).

Por essa razão, a noção de leitura na relação com o digital ocupa lugar de destaque em nosso trabalho, pois, conforme Cazarin (2006, p. 302),

ler constitui-se, assim, em uma prática social que mobiliza o interdiscurso, conduzindo o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações. Este desestabiliza sentidos já dados, daí o efeito de inconsistência de todo e qualquer

texto, que se caracteriza como uma heterogeneidade provisoriamente estruturada.

Nesse sentido, dar visibilidade à leitura que os alunos têm sobre os materiais que constituirão o *corpus* deste projeto, por meio de seus gestos de leitura e de interpretação, é fundamental à assunção da autoria. Nessa perspectiva, os processos de constituição do arquivo passam a ser uma questão fundamental em nosso trabalho, pois, conforme explica Dias (2014, p. 8, grifo do autor):

A questão do arquivo em análise de discurso tem a ver com duas outras questões teóricas fundamentais: a leitura e a constituição do *corpus*. No que concerne à questão do *corpus* em análise de discurso, podemos dizer que se trata de um conjunto de formulações produzido pelo próprio processo de interpretação do discurso, no confronto com o arquivo.

A forma como se pensa o arquivo é um ponto nodal para quem trabalha a partir da perspectiva discursiva, pois a constituição do *corpus* e sua leitura produzem efeitos na forma como vamos conduzir nosso trabalho, porque não vamos levar “um banco de memes”, para explicar aos alunos e chamá-lo de arquivo: o aluno será convidado a fazer esse mergulho no processo de constituição do arquivo, porque arquivo aqui não adquire o sentido convencional, pois o arquivo em AD não é um “acúmulo de textos à disposição”. (ORLANDI, 2012a, p. 38).

O arquivo é produzido no processo de leitura, “num real trabalho de arquivos” (ORLANDI, 2012a, p. 38), que significa o próprio trabalho de leitura, na imersão do sujeito. Dias (2014, p. 8) reiteradamente explica: “não se trata do arquivo como absoluto de materiais. Falamos, sim, da “materialidade do arquivo”.

A materialidade do arquivo que, segundo Guilhaumou e Maldidier, (1994, p. 92, apud DIAS, 2014, p. 8), “impõe sua própria lei à descrição”, é processo, é singular, pois nem mesmo o próprio sujeito que o elaborou, se retornar ao arquivo noutro momento, o lerá da mesma maneira, porque considerar o arquivo em sua materialidade implica encontrar na prática de análise de discurso o momento da interpretação, em relação ao da descrição, num batimento entre um e outro. (PÊCHEUX, 2008, p. 54, apud DIAS, 2014, p. 8).

Por essa razão, a partir da elaboração de um arquivo de leitura construído pelos alunos, pensando na “materialidade do arquivo”, conforme Guilhaumou e Maldidier (1994, p. 92, apud Dias, 2014, p. 8), que “é aquilo que faz com que ele signifique de um modo e não de outro” (Ibidem, p. 8), pretendíamos dar voz aos

alunos, dar condições para que eles realizassem gestos de leitura, gestos de interpretação e gestos de autoria.

Do mesmo modo que Orlandi (2015, p. 189) nos chama a atenção para o fato de que “sujeitos e sentidos se constituem ao mesmo tempo”, esvaziando a noção de sujeito ideal e da literalidade de sentidos, a autora vai mostrar que arquivo e leitura também se constituem simultaneamente, pois as noções de sujeito, condições de produção, memória e ideologia se imbricam todo tempo. (DIAS, 2015, p. 973):

A materialidade do arquivo, portanto, é aquilo que faz com que ele signifique de um modo e não de outro, que faz com que ao se deparar com ele, o sujeito o recorte de maneira x e não y. Um mesmo arquivo nunca é o mesmo, por causa da sua materialidade.

Ao propormos a constituição de um arquivo de leitura, estamos nos ancorando nos limites de nossos gestos de leitura, a partir da compreensão de que o trabalho com o arquivo é uma maneira efetiva de dar voz ao aluno, de desenvolver atividades que os desafiem a ensaiar seus gestos de leitura e provoquem o efeito-leitor, já que o arquivo nunca é o mesmo, tampouco o sujeito, para que, numa concepção/perspectiva de processo, ele possa se aproximar cada vez mais dos gestos de autoria, produzindo outros sentidos possíveis. Conforme destaca Orlandi (1994, p. 53),

se pensamos o discurso como efeito de sentidos entre locutores, temos de pensar a linguagem de uma maneira muito particular: aquela que implica considerá-la necessariamente em relação à constituição dos sujeitos e à produção dos sentidos. Isto quer dizer que o discurso supõe um sistema signifiante, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique. Daí os efeitos entre locutores. E, em contrapartida a dimensão simbólica dos fatos.

A partir das disciplinas cursadas no Mestrado Profissional em Letras – Profletras, que nos colocou em contato com Análise de Discurso, de forma mais intensa, fomos afetados pela AD e, apesar da complexidade dessa perspectiva teórica, entendemos que poderíamos desenvolver um trabalho de forma a dar condições aos alunos de um 9º ano do Ensino Fundamental, de, no processo leitura e escrita de memes, se constituírem como sujeitos autores.

As leituras em AD produzem esse olhar crítico sobre nossa prática e a desestabiliza, nos coloca a pensar sobre os sentidos que circulam como evidentes na instituição em que trabalhamos, permite perceber que a concepção de leitura em funcionamento na escola a filia às formações discursivas em que ela se inscreve.

A teoria também nos leva a compreender que a escola, ao se organizar sobre a lógica da transparência da linguagem, reproduz historicamente a mesma prática de leitura, produzindo os resultados já conhecidos, pois a escola desconsidera a exterioridade, os movimentos da sociedade em que se insere e da qual o sujeito é parte:

Os textos mudam de sentido com as *condições de produção*, a leitura pensada em relação à literalidade, a uma possível transparência da linguagem, é uma ilusão: a leitura é uma prática que pressupõe a história e o trabalho de memória do sujeito. (HASHIGUTI, 2009, p. 28, grifo do autor).

A formação de leitores críticos na escola está discursivizada como uma responsabilidade que recai sobre nós, professores de Língua Portuguesa. É importante lembrar as condições de produção, nas quais estamos imersos, uma rotina de múltiplas jornadas, pois, como resposta às coerções sociais, assumimos distintas posições sujeito na sociedade capitalista que produz, no sujeito professor, a necessidade de manter as suas condições de vida, a partir de um determinado padrão material, que, em muitos casos, inviabiliza os estudos e as leituras, aspectos fundamentais para a constituição de um trabalho significativo na sala de aula, o que pensamos ter relação com a sobredeterminação do verbal ao não-verbal, pois, ao não ter em perspectiva outros horizontes teóricos, reproduz o que está estabelecido pela instituição.

No que diz respeito mais especificamente à materialidade meme, compreendemos que trabalhar a leitura a partir desse recorte se deve à relevância que atribuímos ao meme por sua intensa circulação, pela forte entrada no universo dos jovens e pela força do digital na constituição dos sujeitos e dos sentidos, conforme aponta Dias (2014, p. 12): “o sujeito-professor encontra sujeitos-alunos cada vez mais identificados em seus processos de subjetivação aos sentidos da mobilidade, que se define, na sociedade digital, pela conectividade” e/ou por uma discursividade digital.

A opção pela ênfase na discursividade digital em sala de aula e na linguagem verbal e não-verbal constitutivas dos memes deve-se também às leituras e à especificidade de nossa prática. Atuamos há quase treze anos em 02 escolas no campo, historicamente, marcadas pela falta na questão da leitura, das TICs e na falta referente às condições materiais, pois as instituições em que trabalhamos não têm laboratório de informática, biblioteca, as caixas amplificadas vivem estragadas,

a energia foi implantada em 2011 e a internet chegou em meados de 2017 por vias não institucionais, conforme apontado no Capítulo I deste trabalho.

Nós acreditamos ser possível fazer um trabalho significativo sem a utilização das TICs, contudo, pela presença em nossa prática de filmes, vídeos, slides, música, tiras, HQs, a utilização do celular como meio de pesquisa, de acesso à rede, de utilização do Power Point, na edição de imagens, vídeos e, por último, para acesso a e-mails, sites, redes sociais em geral, acreditamos que ao agregarmos as discursividades digitais em nossas aulas, os efeitos de sentidos podem ser ainda mais significativos.

O trabalho com memes permite essa relação do aluno com diferentes materialidades de linguagem, abrindo possibilidades para o trabalho com outros objetos simbólicos, permitindo que ele compreenda que a constituição dos sentidos se dá na diversidade das formas materiais, e não somente na tentativa de leitura dos textos legitimados pela escola:

Não há um sistema de signos só, mas muitos. Porque há muitos modos de significar e a matéria significante tem plasticidade, é plural. Como os sentidos não são indiferentes à matéria significante, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita etc. A matéria significante – e/ou a sua percepção – afeta o gesto de interpretação, dá uma forma a ele. (ORLANDI, 1996, p. 12).

Essa noção de “consistência significativa” (ORLANDI, 1995) é importante em nossa proposta, pois permite perceber que a hegemonia da linguagem verbal não se sustenta, pois há sentidos que reclamam outras linguagens; ainda segundo Orlandi (1995), há sentidos que só significam, consistentemente, através da música, ou da literatura ou da pintura, ou seja, por meio de uma matéria própria, específica.

Por essa razão, realizamos um trabalho para além do desenvolvimento das competências e habilidades que demanda a sociedade capitalista, na qual “a qualificação adquirida na escola responderia, então, ao estatuto de empregabilidade desse sujeito” (SARIAN, 2012, p. 125), como vemos comumente, nos descritores das avaliações nacionais, as quais os alunos são submetidos e nos discursos propagados pela escola e por professores, pois somos cientes de que

à escola capitalista, em especial, a brasileira, é atribuído o papel de *lócus*, no qual o sujeito deve adquirir competências e habilidades para serem utilizadas no mercado de trabalho, que, por sua vez, não garante para todos o emprego. (SARIAN, 2012, p. 79, grifo do autor).

A partir das leituras de textos em Análise de Discurso, percebemos que professores e alunos estão significados na discursividade da escola pelo DP, conforme já dito. Contudo, também compreendemos, conforme Orlandi (2015a, p. 35), que “a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, ele se significa” e é com base nessa possibilidade que pretendemos desestabilizar os sentidos que circulam como evidentes, a partir da produção de outros efeitos de sentidos sobre esse processo, para tentarmos ir além e compreender o sujeito, na sua relação com o simbólico, para além do que está dado, posto pelo sistema capitalista:

No capitalismo, o indivíduo não é visto como pessoa pensante, capaz de decidir e participar, mas como consumidor potencial. A educação aparece como um déficit a ser corrigido, na busca do desenvolvimento, que é significado pelo acesso ao trabalho e ao mercado. (ORLANDI, 2015c, p. 194).

Somos convidadas a pensar nessas condições de produção e os sujeitos que constituem o processo de ensino-aprendizagem no século XXI, conforme a noção de sujeito proposta pela AD. Nas palavras de Orlandi (1994, p. 54):

Trata-se de sujeito e linguagem pensados na relação com o inconsciente e com a ideologia, onde não há transparência, controle nem cálculo que possa apagar o equívoco, a imprevisibilidade e a opacidade constitutivos dessas noções sobre as quais se sustenta o conjunto de saberes que constituem o que chamamos Ciências Sociais, ou Humanas.

O sujeito de que tratamos aqui é o sujeito para a Análise de Discurso, que, nas palavras de Leandro Ferreira (2017, p. 192), é

o sujeito do desejo, do inconsciente; na teoria do discurso, inconsciente e ideologia estão materialmente ligados pela linguagem. Na Análise do Discurso, mais do que o sujeito, interessam as posições sujeito, uma vez que o sujeito é pensado discursivamente como uma posição entre outras. Não há, portanto, uma forma de subjetividade, mas um lugar que o sujeito ocupa para ser sujeito do que diz.

É pelo fato mesmo de o sujeito do discurso ocupar posições em condições dadas e que determinam os dizeres e sua força que a perspectiva discursiva faz aparecer o que nos incomoda: a relação entre os sujeitos professor-aluno em sala de aula é atravessada pela noção de relações de força:

Segundo as relações de força, o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa. Assim, importa se falamos do lugar de presidente, ou de professor, ou de pai, ou de filho etc. Cada um desses lugares tem sua força na

relação de interlocução e isto se representa nas posições sujeito. Por isso essas posições não são neutras e se carregam do poder que as constitui em sua relação de força. (ORLANDI, 2015b, p. 18).

Ou seja, por mais que, por um efeito ideológico, se coloque a relação professor e aluno como amistosa, em que vigora o consenso, é preciso dizer que, na escola, está muito bem definido o que cada um pode e deve fazer pela força de locução deste lugar:

Podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam diferente do que se falasse do lugar de aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis etc. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na 'comunicação'. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno. (ORLANDI, 2015a, p. 37).

No entanto, essa relação de forças que produz os efeitos de disputa de poder, pelo funcionamento da ideologia, é esquecida. Para compreendermos melhor essa questão dos esquecimentos em AD, apresentamos a noção de esquecimento (1 e 2), formulada por Pêcheux (1975) e retomada por Orlandi (2015a, p. 33):

O esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. Ao falarmos 'sem medo', ou 'livremente' etc. Isto significa em nosso dizer e nem sempre temos consciência disso. Este 'esquecimento' produz em nós a impressão de realidade do pensamento.

O sujeito que enuncia tem a ilusão de que seu dizer "tem a impressão da realidade do pensamento" (ORLANDI, 2015a, p. 33), o que a autora vai chamar de "ilusão referencial", que leva o sujeito a acreditar que o que ele está dizendo só poderia ser dito da maneira como diz, é "o esquecimento enunciativo", ele é "parcial, semiconsciente" (Ibidem, p. 33). As formas de esquecimento se colocam em evidência em sala de aula quando o professor desconsidera a fala do aluno, por exemplo, quando não valoriza a sua tentativa de dizer, de interpretar, porque para ele está certo o que ele acha que é certo e, geralmente o que está posto pelo livro didático.

No que concerne ao esquecimento número um,

também chamado esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do

que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. Esse esquecimento reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos. (Ibidem, p.33).

À medida que vamos nos apropriando dos conceitos da AD, vamos percebendo o quanto a leitura nos atinge dentro e fora da escola, e “fora da escola nos atinge principalmente na sua falta”. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2015, p. 91), o que nos permite compreender porque, após 12 anos de escolaridade básica, os alunos chegam ao final do Ensino Médio sem terem adquirido as competências e habilidades que a escola “acreditava” e discursivizava estar desenvolvendo, capazes de torná-los cidadãos críticos e proficientes.

Reside aí a importância da abordagem discursiva, porque ela problematiza a interpretação na escola, que estabiliza e/ou desestabiliza sentidos e sujeitos, a partir da qual podemos perceber “como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”. (ORLANDI, 2015a, p. 24).

A leitura e escrita de memes na escola é uma forma de agregar diferentes materialidades significantes às aulas de Língua Portuguesa, pelas particularidades de sua textualização e composição por meio de múltiplas linguagens, servindo como uma entrada importante para pensarmos o processo de formulação, constituição e circulação dos sentidos. (ORLANDI, 2012a).

Conforme Carrozza e Santos (2012, p. 98),

memes são enunciados que podem ter diferentes materialidades e que circulam repetidamente e principalmente na internet em diferentes contextos. Podem ser imagens, bordões, paródias (em áudio ou vídeo), formulações icônicas e outras formas que possibilitem sua reduplicação.

Ao analisarmos as formulações em circulação em memes, entendemos, que poderíamos mexer com os lugares de interpretação, pois é no dizer que podemos dar visibilidade, por meio do gesto de interpretação dos alunos, às formações discursivas em que o sujeito se inscreve e à memória discursiva que constitui seu discurso:

As diferentes linguagens com suas diferentes materialidades, e, entre elas, com decisiva importância, a digital, têm seus distintos modos de significar que, ao mesmo tempo, desafiam o homem, mas são também uma abertura para o (e do) simbólico. Lugar de invenção, de diferença, de exercício da habilidade. A linguagem digital, ou o discurso eletrônico, como prefiro chamar, re-organiza a vida intelectual, re-distribui os lugares de interpretação, desloca o

funcionamento da autoria e a própria concepção de texto. Mas não nos enganemos. É ainda uma tecnologia da escrita. Tem um impacto semelhante ao da invenção da imprensa. Mas difere desta pela sua natureza do ponto de vista técnico, científico e administrativo, em termos sociais e políticos. (ORLANDI, 2009, p. 63).

Há, em todas as materialidades significantes, uma injunção à interpretação. De acordo com Orlandi (2015b, p. 28),

se atentamos para o modo de existência da interpretação no sujeito podemos dizer que a interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico o sujeito é instado a interpretar, pois ele se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significação, é tornar possíveis gestos de interpretação.

Mas, ao que nos parece no meme, pelas distintas configurações que pode assumir, essa injunção apresenta suas particularidades:

As mais diferentes materialidades da linguagem – configuradas como textos escritos, fala, músicas, desenhos, pinturas – são exemplos de objetos simbólicos, por serem formados por símbolos, sejam eles gráficos, sejam eles sonoros. Essas materialidades estão expostas ao trabalho do simbólico, se constituindo em objetos simbólicos para o sujeito. Esses objetos simbólicos estão na dimensão do discurso, o que significa que o trabalho do simbólico é sempre determinado pelas *condições de produção* do discurso e se faz, como já afirmamos acima, enquanto produção de efeitos de sentido entre locutores. (BOLOGNINI; LAGAZZI, 2009, p. 3, grifo do autor).

Podemos ver um meme se configurando em diferentes materialidades da linguagem: um refrão de música, uma hashtag, uma declaração de uma autoridade, uma fala qualquer filmada no ambiente mais inusitado e que, tornada pública ou ao ser lançada nas redes sociais, na internet, se repete, viraliza.

Além de essa materialidade nos permitir trabalhar com aspectos pouco explorados pela escola, como o não-verbal, nos permite pensar sobre o digital e os diferentes efeitos de sentidos que produz em sua circulação, “uma vez em circulação, o *meme* passa reclamar uma memória ao mesmo tempo em que produz outra, dentro dos desdobramentos que aí se estabelecem”. (CARROZZA; SANTOS, 2014, p. 106, grifo do autor).

A circulação do meme pode ser um convite ao dizer, à participação do sujeito leitor que pode ocorrer por meio de uma curtida, de um compartilhamento, de um comentário e do desdobramento desses comentários, via emojis, portanto, uma injunção à interpretação. A partir daí, podemos perceber o funcionamento das

filiações de sentidos nos gestos de interpretação de nossos alunos: “é pelo fato mesmo de dizer que o sujeito se diz, se constitui”. (ORLANDI, 2015b, p. 20).

Pela sua capacidade de replicação, muitas vezes de forma viral, pela intensa circulação nas redes sociais que instaura outros sentidos para o tempo, pois “o tempo do digital é o do acesso e da circulação, podemos dizer que instaura outros sentidos para a leitura. Um arquivo digital é sempre atual ou, melhor dizendo, passível de atualização pelo acesso” (DIAS, 2015, p. 975), ou seja, o arquivo digital requer esse movimento do sujeito no eixo da circulação para que o sentido faça sentido. Por esses dois aspectos, nos despertamos para a análise e compreensão dos memes enquanto materialidade significativa e como possibilidade de produzir uma leitura que faça sentido para o aluno na escola.

Em tempos de web 2.0, de mídias plurais, de redes sociais distintas, somos instadas a criar essas condições de leitura na sala de aula, a partir do digital, visto que é importante que as materialidades digitais cheguem à escola e se tornem objeto de análise e de interpretação, de forma problematizada, como afirma Dias (2014, p. 1), pois o

que se vê, comumente, é um discurso de adequação do ensino a sua própria falta na história, diante das condições de produção do digital. Essas condições de produção colocam questões ao ensino ao produzir efeitos de sentidos sobre o modo como a instituição organiza as relações de poder na forma da verticalização das posições professor-aluno.

Além de ser uma espécie de “porta de passagem” para a participação nos processos da vida contemporânea, também precisamos considerar o funcionamento da ideologia, na relação com o funcionamento do digital, pois, ao nos debruçarmos sobre a importância do digital, concordamos com o que nos coloca Dias (2015, p. 1):

O digital se materializa na sociedade, discursivamente, como uma das peças importantes do modo de organização da vida em seu conjunto, na formação social capitalista, e do modo de individuação do sujeito pela conectividade como ‘autenticadora’ da entrada desse sujeito no mundo ‘civilizado’ ou como aquela que o identifica em sua posição sujeito na sociedade.

Por essas razões, fizemos nossa escolha pela perspectiva discursiva e pelo discurso digital, pois sempre nos sentimos incomodadas com a falta na escola, no que refere à leitura e ao digital, porém, um incômodo que passou a ser mediado por uma sustentação teórica, a qual nos permitiu compreender que nem sujeitos, nem sentidos, estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e

funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também lugar do possível. (ORLANDI, 2015a, p. 50).

Pensando em nossas condições de trabalho, principalmente considerando, em nível estreito, as condições materiais: uma escola no campo, sem internet, numa sociedade em que o digital, atravessando sujeitos e sentidos, é significado como uma das peças fundamentais da organização da vida social, nos colocou no desafio de criar condições para fazer surgir em nossa prática e na vida de nossos alunos os deslocamentos necessários, pois, conforme Lagazzi-Rodrigues (2015, p. 98), “os homens fazem a história que é possível ser feita” e acreditamos que a nossa, pela (re)significação da falta, será lugar do possível, da constituição da autoria para sujeitos alunos e professores.

2.2 Das leituras e dos fundamentos: o movimento da teoria (re)significando nossas concepções e práticas de ensino.

Por condições de produção, segundo Orlandi (2015a), podemos entender em sentido estrito as condições de enunciação, o contexto imediato, e, em sentido lato, o contexto sócio-histórico, ideológico, os quais funcionam em concomitância.

Não podemos pensar o sujeito do discurso dissociado da exterioridade, ou seja, dessas condições de produção. Orlandi (Ibidem, p. 17) esclarece que “o sujeito da Análise de Discurso não é o sujeito empírico mas, a posição-sujeito projetada no discurso”, por essa razão, o sujeito pode ocupar no discurso diferentes posições sujeito, por meio dos mecanismos de projeção, a depender do lugar de onde produz sentidos.

À medida que fomos, no movimento da teoria, (re)significando as nossas concepções e percebendo a forma como realizávamos a nossa prática, pautada no texto empírico, de sentido evidente, destituído do sujeito e a exterioridade era tomada apenas como contexto, sentimos a necessidade de fazer um trabalho diferente, para além do que vem significado pelo trabalho do arquivo institucional, por meio do livro didático e de tantos outros instrumentos linguísticos, cujo principal efeito é manter os sentidos estabilizados.

Compreendemos que a leitura não é um ato mecânico de decodificação de um código e que o aluno, a partir dessas novas condições de produção, precisa ser colocado em contato com o texto, para ensaiar os seus gestos: “pela noção de gesto temos a noção de prática simbólica como prática do corpo e que se corporifica no textual”. (ORLANDI, 2012a, p. 10). Assim sendo, somente o sujeito pode, a partir de determinadas condições de produção, realizar gestos de leitura, passando a compreender que os sentidos não são fixos, nem unívocos, e que a leitura é um gesto e que não representa uma verdade. A esse respeito, Orlandi (Ibidem, p. 65) afirma:

A leitura é assim concebida como trabalho simbólico, tendo em sua base a variação assim como o texto comporta sempre outras formulações. Sob esse aspecto podemos dizer que tanto quanto para a autoria há versões de leitura possíveis. A leitura é a aferição de uma textualidade no meio de outras possíveis.

A leitura e a interpretação são efeitos ideológicos, porém, “não podendo a ideologia ser ensinada nem aprendida”, como então, “ensinar leitura?” (Ibidem p. 59). Esta é uma provocação para pensarmos o desafio do trabalho da leitura na escola, para compreender que existe “relação dos processos de aprendizagem com o que chamamos memória discursiva ou interdiscurso. Essa noção, a de memória discursiva, que vale ressaltar, distinta da “memória psicológica ligada a um conjunto de fatos lembrados e guardados” (DI RAIMO, 2017, p. 840), traz para a reflexão a consideração do inconsciente e da ideologia” (Ibidem, p. 859), uma questão crucial, pois é pelo funcionamento dessa memória que o sujeito se identifica ou não com os processos de produção dos sentidos.

Do mesmo modo que a leitura, o texto tem recebido um tratamento similar na escola, pois tem sido tomado, preponderantemente, em seu sentido empírico, nos limites da literalidade. Orlandi (2012a, p. 86) nos convida a pensar o texto para além de suas margens, para além desse efeito ideológico estabilizado, pois já sabemos que

as palavras não significam em si. Elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa. E sua disposição em texto faz parte dessa sua realidade. É assim que na compreensão do que é texto podemos entender a relação com a exterioridade (o interdiscurso), a relação com os sentidos. O texto é um objeto linguístico-histórico.

Ao (re)significar nosso objeto de ensino, podemos, conforme afirma Lagazzi-Rodrigues (2015, p. 110), nos mover pelo “desafio e a ousadia de praticar a autoria no cotidiano das linguagens”, pois, segundo Orlandi (1994, p. 54),

é no discurso que se pode apreender a relação entre linguagem e ideologia, tendo a noção de sujeito como mediadora: não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. O efeito ideológico elementar é o que institui o sujeito (sempre já-lá).

Ao compreendermos essa relação de que “os sentidos (eu diria a ideologia) não se aprende, constitui-se por filiação a redes de memória. E esta, concebida como interdiscurso, é irrepresentável” (ORLANDI 2012a, p. 59), percebemos que, às vezes, embora pareça, pelo “peso” das formações discursivas e ideológicas, que estamos sem saída ante a essas determinações e coerções sociais, porém, há sempre a possibilidade da falha, pois “há um real constitutivamente estranho à univocidade lógica e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina e que, no entanto, existe produzindo efeitos”. (PÊCHEUX, 1990, apud ORLANDI, 2012a, p. 59-60).

Esta compreensão nos fez ensaiar os nossos gestos de interpretação, procurando escutar os sentidos apagados, silenciados, bem como construir condições, por meio de uma prática de leitura distinta, em que o aluno possa “escutar” os outros tantos sentidos possíveis de/para um texto e possa ser exposto ao equívoco da língua, a sua incompletude, “à opacidade do texto”. (ORLANDI, 2015b, p. 28).

Por essa razão, a noção de memória discursiva, de interdiscurso é importante para a construção de novas práticas de leitura:

A análise de discurso objetiva compreender este tipo de real, sujeito à interpretação e que se dá no cruzamento da língua com a história. Para tal, ela propõe que se inaugurem novas práticas de leitura (sintomáticas, arqueológicas etc), construindo-se outras ‘escutas’ que permitam levar em conta esses efeitos e explicitar a relação (discursiva) com esse saber que não se aprende. (ORLANDI, 2015a, p. 60).

Somos seres determinados ideologicamente, pelo funcionamento da ideologia, embora reconheçamos a possibilidade da ruptura, da falha nesse ritual, por isso entendemos que era fundamental, em virtude das condições de produção de nosso trabalho, pensarmos em questões de mobilidade e conectividade com alunos do campo, pois, mesmo que muitos ainda não tenham acesso à internet, eles

estão atravessados pelos sentidos do digital, constitutivo da sociedade capitalista brasileira.

Uma leitura para além do conteúdo, colocando o político e o simbólico em cena, pode permitir a esses alunos, sujeitos do campo, perceberem o que representa a hegemonia da conectividade no urbano e sua restrita presença no espaço rural, ou, ainda, como que esses sujeitos são significados na/pela rede. Referente a esse aspecto, Dias (2016, p. 265) afirma: “embora se diga que a internet elimina as fronteiras, o fato é que as fronteiras apenas são outras, mas continuam dividindo os sujeitos em espaços politicamente significados”.

Portanto, dentre tantas e novas injunções desse processo de (re)significação de nossa prática, como uma prática que pretende a constituição da autoria, passamos a considerar o sujeito e as condições de produção que o determinam:

Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não detemos o controle e nos quais o equívoco, ou seja, a ideologia e o inconsciente, estão largamente presentes. (ORLANDI, 1998a, p. 12).

A efetivação desses gestos não é algo simples, nem fácil. Para sua produção, exige-se disposição do professor, rigor de conhecimento, pois o aluno passa por um processo de identificação no processo de produção de conhecimento, que é da ordem do inconsciente e sobre o qual não temos controle. Somente considerando essas questões em funcionamento é que conseguiremos produzir o efeito-leitor, que “se dá no reconhecimento – identificação do sujeito, gesto de interpretação – de uma leitura no meio de outras”. (ORLANDI, 2012a, p. 70).

Pela noção de leitura em funcionamento na escola, estabilizou-se a concepção de texto, em seu sentido clássico, empírico:

Para o leitor, é a unidade empírica que ele tem diante de si, feita de som, letra, imagem, sequências com uma extensão, (imaginariamente) com começo, meio e fim e que tem um autor que se apresenta em sua unidade, na origem do texto, ‘dando-lhe’ coerência, progressão e finalidade. (Ibidem, p. 64).

Concepção essa que nos remete ao texto verbal e, que muitas vezes nos coloca na posição de não considerarmos os textos digitais como textos, ou, ainda, de não os concebermos como sendo legítimos para circular na sala de aula.

Uma noção de texto que privilegia o verbal escrito como sendo a chave de acesso aos sentidos, em que, por meio da leitura/decodificação, se chega ao sentido literal, compreendido como a interpretação, estando o sentido nos limites do texto

empírico, como se o sentido fosse uma resposta que se “acha”, acessível a qualquer um que o queira acessar. Uma noção de texto sedimentada na ilusão da transparência da linguagem:

Não esqueçamos das várias tentativas de matematização, mesmo bem atuais, das Ciências Humanas: eis um esforço de evitar o corpo das palavras, suas ambiguidades, equívocos e contradições. Evitar a materialidade dos gestos de interpretação, a historicidade que aí se inscreve, e as teorias que sustentam as disciplinas de interpretação. (ORLANDI, 2013, p. 9).

Orlandi (2012a) nos convida a pensar o texto para além de suas margens, para além desse efeito ideológico estabilizado.

Ainda nas palavras da autora, “o texto como unidade de sentido em relação à situação discursiva” (Ibidem, p. 73), ou seja, pensar o texto na relação com o sujeito e em determinadas condições de produção, pensar esses

efeitos que resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso, dentro de circunstâncias dadas. Os efeitos se dão porque são sujeitos dentro de certas circunstâncias e afetados pelas suas memórias discursivas (ORLANDI, 2015a, p.17).

Pensando a especificidade da forma material dos memes e no imbricamento de diferentes materialidades que participam de sua composição, nos apoiamos em Lagazzi-Rodrigues (2009), para quem “o trabalho analítico discursivo na intersecção de diferentes materialidades significantes impõe demandas que levam o analista a enfrentar a noção de recorte”. Diferentemente de seu sentido convencional, o recorte para o trabalho discursivo é decisivo nos efeitos de sentidos que serão produzidos, pois recortar não significa apenas separar e escolher qual aspecto do material abordar; é preciso, dentre tantas variáveis, ter em vista a noção de incompletude (ORLANDI, 1984, apud LAGAZZI-RODRIGUES, 2009, p. 1):

Ressaltando a diferença entre segmentar uma frase e recortar um texto, este concebido como uma unidade marcada pela incompletude. O gesto analítico de recortar visa ao funcionamento discursivo, buscando compreender o estabelecimento de relações significativas entre elementos significantes.

O recorte no trabalho discursivo coloca em evidência uma série de questões, como, por exemplo, o fato de compreendermos que embora tenhamos escolhido uma determinada unidade significativa, que ela é incompleta, sujeita ao equívoco, na forma colocada por Leandro Ferreira (1994, p. 134):

A relação com o equívoco afeta toda língua. Sob diferentes formas, encoberto sob diferentes marcas sintáticas, o equívoco se manifesta, vem à tona e ganha corpo e significado. O modo de materializar-se

pode ser pelo viés da falta, do excesso, do repetido, do parecido, do absurdo, do non-sense, e por aí se estendem as possibilidades o que há de comum em todas elas é a ruptura do fio discursivo e o impacto efetivo na condição de fazer e desfazer sentidos.

Para compreendermos mais especificamente o funcionamento do meme enquanto materialidade significativa, nos apoiamos em alguns autores: em Coelho (2014, p. 19), para quem “a criação de um meme é um gesto de interpretação frente à memória metálica, filiado à memória discursiva da chamada cultura dos memes”. Em Carrozza e Santos (2014), para os quais a repetição é significada como possibilidade de deslocamento, tendo em vista o funcionamento da ironia, elemento importante da equivocidade. E, por fim, em Zoppi-Fontana (2016), que o significa em sua resistência, como uma forma de argumentação específica da discursividade, através da ironia.

Interessava-nos pensar em que medida essa repetição abre para a polissemia, porque já sabemos que o texto não tem limites, esta é uma questão que nos toma. Segundo Orlandi (2012a, p. 95), “às margens do texto, textos fantasmas diluem as bordas da textualização, seus limites”. Portanto, no movimento da rede de sentidos e no movimento dos sentidos na rede mundial de computadores e, no discurso digital, de forma mais acentuada, “todo enunciado está intrinsecamente exposto ao equívoco da língua, sendo portanto, suscetível de tornar-se outro”. (ORLANDI, 1998a, p. 11).

2.3 Entre o previsto e o realizado e/ou “com quantos gigabytes se faz uma jangada, um barco que veleje nesse ‘infomar’¹”

No primeiro momento, após a apresentação do projeto à equipe gestora, aos professores e aos alunos, os trabalhos se iniciariam com a constituição de um arquivo de leitura de memes da internet, resultante das pesquisas que propusemos que os alunos fizessem em páginas do Facebook e na rede, sobre memes de temáticas distintas escolhidas, previamente, por eles, assim como pesquisas sobre a materialidade meme. Tais pesquisas consistiriam na coleta de memes e na busca de informações sobre a referida materialidade, tendo como ponto de partida que houve

¹ Fragmento da canção “Pela internet” do álbum “Quanta”, de Gilberto Gil, lançado em 1997. Disponível em: <https://www.discogs.com/Gilberto-Gil-Quanta/release/7658748>. Acesso: 19 mar. 2019.

um fato que originou determinado meme e a partir daí várias versões foram produzidas em razão da formulação/meme de origem.

Pensamos em iniciar a intervenção dessa forma por entendermos que assim nos aproximaríamos de um de nossos objetivos, que era desestabilizar “práticas discursivas estabilizadas na educação”. (CONTI, et al., 2014, p. 55).

Uma vez que é pelas relações de força que se mantêm “as relações de poder em sala de aula”, (Ibidem, p. 55), ou seja, quando o professor repete as mesmas práticas, quando ele leva o material pronto e significado para realizar um processo de leitura baseado na decodificação, no máximo o que se consegue é que o aluno vá até a posição de sujeito enunciador.

Em seguida, passaríamos à criação da uma página de Facebook do 9º ano, exclusiva para o projeto, com vistas a dar visibilidade às etapas do processo de produção de leitura e escrita em curso. Paralelamente ao seu desenvolvimento, a página também seria o espaço específico para que os alunos publicassem os memes que criassem e também para que pudessem curtir, comentar e compartilhar os memes e/ou outras publicações dos colegas e demais usuários da página.

Navegaríamos pelo Facebook visitando páginas dedicadas à elaboração e circulação de memes, para termos uma base, um referencial para a criação de nossa página. Nesta etapa, ouviríamos os alunos, discutiríamos com eles o processo de criação, tendo como ênfase as possibilidades de nomes, as imagens que comporiam a capa, a foto de perfil da página, dentre outros aspectos pertinentes e que viessem a surgir durante a discussão.

Como parte da constituição do arquivo de leitura, proporíamos a realização de pesquisas em grupos sobre a noção de memes e seus processos constitutivos. Visitaríamos o #MUSEUdeMEMES da Universidade Federal Fluminense, para que eles vissem uma experiência dessa ordem em funcionamento, como é o caso deste museu, que é um museu virtual. Em seguida, pretendíamos discutir os memes pesquisados pelos grupos.

Na discussão, problematizaríamos os sentidos que circulam como evidentes e os sentidos que são silenciados nesses materiais, procuraríamos compreender como, por seu funcionamento, o meme e os dizeres significam, pensando texto e imagem, a que memória discursiva nos remetem esses objetos simbólicos, que sentidos se estabilizam e/ou desestabilizam pela materialidade em análise. Como compreender a complexidade do funcionamento do meme, já que ele tem um

funcionamento tão particular, em que um mesmo enunciado, uma mesma formulação pela (repetição/paráfrase) sofre o deslize, produz (o deslocamento/polissemia), essas eram questões que estavam em nossos horizontes.

Pensaríamos o meme em sua forma material, como se relacionam em sua composição o verbal e o não-verbal, como se dá o funcionamento do silêncio, o quê, em razão do que está dito, foi silenciado, ao mesmo tempo, dando voz aos alunos, instigando-os a falar, a realizar seus gestos de leitura e de interpretação, procurando perceber como eles compreendem a materialidade meme, assim como perceber as regiões de sentidos em que os seus gestos se inscrevem. Assim, acreditávamos que os alunos pudessem perceber que a língua não é transparente, a partir da exposição à equivocidade.

Na sequência, pretendíamos dar oportunidade aos integrantes dos grupos para que pudessem conduzir a discussão de seu grupo e, conforme fossem acontecendo as apresentações, destacaríamos na lousa os aspectos relevantes da discussão.

Ao interagir com o conteúdo de um meme, seja por qual meio for, comentário, postagem e seus desdobramentos, esse gesto nos permitiria perceber a filiação dos alunos a uma determinada região de sentidos, o funcionamento do simbólico, portanto, pois “o ato de curtir, de compartilhar, indica uma aceitação da ideologia existente na imagem, e por consequência, seu consumo”. (COELHO, 2014, p. 79).

No terceiro momento, iniciariamos o processo de escrita e reescrita de memes, com foco na constituição, formulação e circulação da materialidade. Para a leitura, escrita e reescrita de memes, apresentariamos a eles sites e aplicativos geradores de memes, mostrando seu funcionamento, tanto para os que tivessem com o suporte computador, quanto para os que tivessem com o celular.

Proporíamos que formulassem os memes produzidos, a partir do estabelecimento de uma relação com um assunto atual, recorrente, ou como resposta ou questionamento de algum meme que tivesse sido posto em circulação. Durante essa atividade, eles poderiam visitar sites de sua preferência, para ter parâmetro para a sua produção.

Ao final dessas produções, realizaríamos um seminário para que cada grupo apresentasse e discutisse suas produções, com vistas a fazer uma análise dos materiais, bem como ouvi-los sobre os efeitos de sentidos produzidos, procurando

colocar em evidência que o sujeito se mostra em seu dizer, pois a prática de leitura discursiva passa por essas possibilidades. Já sabemos que os sentidos não se fecham e não estão nas nossas mãos, nem na “intenção” de quem os formulou, depende sempre de quem lê, como e de onde lê:

O princípio dessas práticas de leitura consistiria em levar em conta a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, procurando ‘escutar’ a presença do não-dito no que é dito: presença produzida por uma ausência necessária. (ORLANDI, 2012a, p. 60).

Nessas interlocuções, anotaríamos as colocações dos alunos na lousa, pois temos o desafio de (re)significar objetos de aprendizagem enquanto tecnologia, pois “o domínio da tecnologia desloca as relações de poder em um discurso.” (CONTI, et al., 2014, p. 55). Ao fazer os destaques na lousa, estamos fazendo um objeto funcionar no discurso como tecnologia, conforme afirmam os autores (Ibidem 2014, p. 55):

A lousa pode ser tecnologia nas práticas pedagógicas quando usada, por exemplo, para registrar comentários dos alunos em sala de aula, para que possam ser pensados em outra materialidade que não a oral. No momento desse registro, a lousa é um lugar de mudança de materialidade linguística, passa a ser um lugar de poder, onde se pode observar, questionar, apagar, reescrever, reformular, pensar. O professor certamente terá o poder de legitimar o que deverá ou não ser apagado, mas o lugar do debate registrado poderá ser instaurado no objeto em questão. Nessa prática, o lugar de autoria do conhecimento é acessível a professores e alunos.

Além disso, ao fazer esses destaques, estamos dando condições de ver a “autoria sendo construída enquanto efeito de sentido, para em seguida mostrar o sujeito se constituindo enquanto sujeito autor”. (GALLO, 1992, p. 99-100, apud LAGAZZI-RODRIGUES, 2015, p. 104). Pretendíamos, então, fazer funcionar a ilusão da autoria para ambos, um funcionamento que não é só necessário, mas crucial para o alcance do que propomos. Nas palavras de Orlandi (2008, p. 61), “no sentido em que estamos tomando a noção de autoria, e que é uma extensão ao de Foucault a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria”.

Para finalizar as atividades, faríamos um “balanço” do percurso de desenvolvimento da intervenção com os alunos, propondo que falassem sobre o processo, destacando os aspectos relevantes.

Pretendíamos tentar um intercâmbio com as três escolas da cidade, organizando um dia para irmos à cidade, para que eles apresentassem o trabalho

para os alunos dessas instituições. A ideia era a de que cada grupo fizesse uma comunicação oral de tempo determinado, expondo a experiência, o trajeto percorrido, a constituição de um meme e, para finalizar, cada grupo, após sua comunicação, acessaria a página do projeto, selecionaria uma produção, que julgassem mais significativa para a socialização.

Esse intercâmbio, além de dar visibilidade às produções dos alunos, seria também uma forma de deslocar os sentidos que circulam como evidentes sobre os sujeitos do campo, sobre a forma como os sujeitos do campo estão significados pelos sujeitos urbanos, mexendo com os pré-construídos que comumente passam por uma representação negativa desse sujeito, por uma sobredeterminação do urbano sobre o rural. (PAYER, 2001).

2.4 As contribuições do exame de qualificação: outras vozes olhando/pensando o processo e falando conosco

Na qualificação do projeto, minha avaliadora da banca externa, a Professora Dra. Cristiane Dias, pelo relevo que dei à noção de arquivo, sugeriu que eu acrescentasse e explorasse, no decorrer da intervenção, a noção de dispositivo de arquivo, que, no processo de leitura, se refere àquilo que o sujeito escolhe para ler, necessário ao trabalho com o digital, num ambiente em que pela “agoridade” e viralização a relação dos sujeitos e sentidos parece tornar-se cada vez mais transparente. Em suas próprias palavras:

É preciso atentar, ainda, para o fato de que na discursividade da rede, nesse modo particular de circulação dos discursos, de ler o arquivo, a textualização dos discursos é determinada pelo processo de produção dos sentidos desse espaço digital. Sendo assim, é preciso construir dispositivos de arquivo específicos atentando para as condições de produção e a partir desse dispositivo reunir um conjunto de materiais que possam produzir sentido para o aluno e para o professor, no que diz respeito às relações sociais. (DIAS, 2014, p. 11).

A professora destacou que seria importante considerar esta noção, pois, em se tratando do arquivo digital e de seu funcionamento, se tem produzido um leitor pouco crítico - não é difícil perceber o link entre ilusão de transparência de sentidos e profusão de Fake News, efeitos ideológicos de “verdade” na era da pós-verdade, questões que melhor discutiremos à frente.

Outra sugestão feita pela professora se refere à textualização em série dos memes, sendo os memes uma textualidade seriada, parafraseada, e que, por essa razão, seria produtivo explorarmos a paráfrase visual e verbal. Os apontamentos feitos pela professora produziram efeitos em distintas direções, a partir dali, começamos a pensar em como poderíamos tratar dessas questões no processo de intervenção que iniciariamos.

3 O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E SEUS EFEITOS DE SENTIDO

3.1 Da roda de conversa aos primeiros efeitos produzidos: um ponto de escuta

Neste capítulo nosso objetivo é descrever e analisar as atividades de leitura e escrita produzidas durante o percurso de intervenção, que se fez pela imbricação de três momentos, os quais, por uma questão metodológica e para que se compreenda melhor o trajeto, serão apresentados conforme os descrevemos a seguir: 1 - constituição de um arquivo de leitura de/sobre memes de temáticas distintas; 2 - criação de página do projeto no Facebook; 3 - escrita e circulação de memes em diferentes materialidades significantes e distintas materialidades da escrita, na relação com a circulação e seus efeitos de sentido.

Das atividades apresentadas no projeto, nem todas foram desenvolvidas², considerando o fator tempo e as dificuldades de acesso à internet. Também não foram realizadas sequencialmente, pois, muitas vezes, os efeitos de uma atividade reverberavam na seguinte e, ao passo que tínhamos essa percepção, suprimíamos ou replanejavamos nosso cronograma de atividades.

Iniciamos efetivamente as atividades com os alunos a partir de uma conversa com a turma em março de 2018, com a realização de uma dinâmica de apresentação de quebra gelo, a qual consistiu em dispor à frente da sala uma caixa com bombons. A proposta era que cada aluno se dirigisse até lá, sendo um por vez, pegasse um bombom e se apresentasse; propusemos que poderiam dizer em suas apresentações: nome, idade e/ou algo mais que desejassem compartilhar com o grupo naquele momento. Em nossos imaginários, essa atividade poderia produzir um efeito de informalidade, pelo funcionamento do discurso lúdico, “aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos”. (ORLANDI, 2015a, p. 85).

Pensando nos modos de funcionamento do discurso, considerando sua exterioridade constitutiva, as condições de produção, o modo de produção dos

² Previstas e não realizadas: 1- Visitação ao site do museu da Língua Portuguesa; 2- Elaboração de meme, em tempo real, como reação a um meme em circulação. Não previstas e realizadas: 1 - Escrita de “memes” (em pontos de escrita no pátio da escola); 2 - Encerramento do projeto em Baliza.

sentidos e seus efeitos, uma vez que na escola funciona discurso pedagógico de caráter autoritário, “aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também a relação com o interlocutor”. (ORLANDI, 2015a, p. 85).

Dessa forma, pensamos que poderíamos, em nosso gesto inicial, buscar perceber as condições de produção de leitura dos alunos, como entrada do processo de desestabilização desses imaginários sobre aluno, professor, escola e leitura, para que os alunos ficassem relativamente à vontade para realizar seus gestos de interpretação, ou, ao menos, que se criasse as condições para se produzir esse efeito, pois

pensando então nas diferentes posições no discurso pedagógico, a posição-aluno e a posição-professor, podemos dizer que elas se constituem de gestos de interpretação diferentes. Isto quer dizer que na relação professor/aluno deve haver um espaço de jogo que possibilite a transferência, trabalho da memória que permite a repetição histórica, deslocamentos de sentidos. (ORLANDI, 1998a, p. 16).

Por ser nosso primeiro contato, vislumbrávamos que possivelmente eles não falariam muito e seria importante interferir nessa questão, a de eles não falarem, pois,

na relação com o imaginário que constitui essa relação entre professor/aluno, cabe ao professor, enquanto responsável por um projeto pedagógico, interferir na imagem que o aluno faz do referente. (ORLANDI, 1998a, p. 18).

Assim, pela dinâmica, poderíamos nos expor aos efeitos dos dizeres uns dos outros, nesse processo de dar voz aos alunos por meio de uma atividade que também nos permitiria perceber o funcionamento das filiações de sentidos em seus gestos de interpretação, sobre os quais nos fala Orlandi:

Os sujeitos são sujeitos divididos em si e se dividem entre si. Ao significar, o sujeito se significa e o gesto de interpretação é o que, perceptível, ou não, para o sujeito e seus interlocutores, decide a direção dos sentidos, decidindo assim sobre sua própria ‘direção’ (identificação, posição-sujeito etc), ao inscrever-se em formações discursivas, reflexos das formações ideológicas. (ORLANDI, 2013, p. 6-7).

Fizemos nossa apresentação e pedimos que dessem continuidade. Alguns a fizeram de maneira espontânea, falaram de si, de sua vivência no assentamento há

algum tempo, das expectativas para 2018; outros se apresentaram com reservas, houve os que resistiram, para os quais argumentamos, insistimos que era importante a participação de todos, de modo que se convenceram e todos participaram da atividade.

Em seguida, apresentamos em linhas gerais o projeto, os objetivos, enfatizamos como seria desenvolvido o trabalho, que construiríamos um arquivo de leitura de/sobre memes da internet e que esses materiais resultantes das pesquisas seriam lidos e discutidos em sala, para que eles pudessem ter condições de ler e escrever memes em distintas materialidades significantes e em distintas materialidades da escrita.

Passamos a tratar do meme e optamos por começar com algumas perguntas: a primeira, se sabiam o que era um meme, compareceram as seguintes respostas: “uma postagem muito repetida, muito compartilhada que o cara que criou ficava conhecido por inventá-la”; “postagem pra tirar onda”. Por essas formulações, percebemos que alguns alunos compreendem as regularidades da textualidade, pois destacaram as principais.

Perguntamos onde poderíamos encontrá-los, sobre quais assuntos tratavam, como tratavam e se eles vissem um meme se os reconheceria e os alunos que se manifestaram disseram que não. A ocorrência dessa resposta possivelmente pode ser compreendida por alguns caminhos, um deles é que não se sentiram autorizados a dizer, tendo em vista que funciona na escola um processo de autorização no que se refere à relação professor-aluno (PFFEIFER, 1995, p. 126), ou seja, o aluno precisa sentir a “aprovação” do professor, para que possa dizer o que diz.

E essa aprovação que os alunos esperam, além de se relacionar com o processo de autorização, é sedimentada pelos efeitos da repetição praticada no âmbito do ensino, bem como pelos efeitos do ensino calcado na metalinguagem, na repetição das mesmas palavras ditas pelo professor (HASHIGUTI, 2009), efeitos os quais Orlandi (2012a, p. 156) critica por considerar “um efeito e um ‘preconceito’ de leitura. Um efeito do dizer sobre o dizer e um preconceito de leitura, ou seja, mostra-se como discurso de ‘iniciados’, em um campo disciplinar específico”.

Estes funcionamentos fazem com que o aluno se coloque na posição de que, se ele for dizer, ele não pode dizer qualquer coisa, mas aquilo que está previsto pelo professor ou pelo livro didático, isto é, aquilo que ele tem como imagem que o professor espera dele:

Uma das marcas do caráter autoritário do discurso escolar é exatamente a recorrência da repetição empírica. Essa recorrência se dá por toda uma história do ensino escolar, um funcionamento discursivo em circularidade que tem deixado falar a voz da ciência como saber, e calado a voz de alunos e professores, numa tentativa de homogeneização. A ciência está presente na escola não só nos livros didáticos, sob o aspecto de tópicos que dão nomes a capítulos, mas também na fala dos professores na forma como explicam enfatizando a metalinguagem que os descreve. (HASHIGUTI, 2009, p. 24).

Se estabelecermos um contraponto das duas primeiras respostas formuladas, “uma postagem muito repetida, muito compartilhada que o cara que criou, ficava conhecido por inventá-la” e “postagem pra tirar onda”, com o “não” incisivo à segunda pergunta, podemos pensar nos diferentes efeitos de sentidos ante as condições de produção, porque, em seus imaginários, dizer que reconheceriam um meme poderia implicar em precisar repetir as características, nomes, terminologias específicas que costumam ser cobradas, pois, nessas circunstâncias, o saber legitimado passa pela repetição mnemônica.

Na sequência da atividade fui surpreendida, pois, na expectativa da produção de respostas à sequência de perguntas lançadas, eles fizeram algumas perguntas, como a que apresentamos a seguir: “como ler e escrever memes?”. Consideramos forte esse gesto para a nossa reflexão, porque desestabilizou-nos na evidência de nossos imaginários sobre a previsibilidade de que o retorno, necessariamente precisasse ser respostas, e não outras perguntas.

Nos pôs a pensar, de maneira contundente, sobre os sentidos dos nossos imaginários de leitura e escrita estabilizados que se sustentam, em certa medida, por meio de dicotomias, produzindo efeitos de sentidos, dentre os quais, esse que tira alunos e, em muitos casos, professores, dessa “linha do tempo” da diversidade e multiplicidade de gestos e imaginários no que se refere ao “ciclo da escritura” e ao movimento dos sentidos. (VANDERDORPE, 1999, p. 53, apud DIAS, 2009, p. 11-12), fazendo funcionar a evidência de que leitura e escrita tem um único sentido.

Projeta-se na discursividade dos alunos uma formação discursiva que coloca em evidência como esses processos estão significados para os alunos com os sentidos convencionais: “ler no livro, escrever no caderno”, outro sentido a ser desestabilizado, quando compreendemos a linguagem como tecnologia (DIAS, 2009, p. 13), pois ela nos coloca em relação a esses “gestos distintos que nos põem

em contato com escritas distintas e com distintos imaginários”, conforme historiciza Dias (2009, p. 16):

Da escuta à escrita temos uma história da produção de sentidos do mundo, a saber, da relação do sujeito com o conhecimento e deste com a tecnologia. A form(a)ulação do conhecimento e o modo como ele circula através da escrita, seja na pedra, no barro, no papiro, no codex, no livro impresso, nos muros da cidade, na tela do computador, é o que temos chamado ‘tecnologia da linguagem’.

Podemos perceber que os imaginários em funcionamento sobre escrita que circulam como evidentes na escola estão atravessados pelas “aparências da coerção lógica disjuntiva” (PÊCHEUX, 2015, p. 30), fechando os sentidos, o que é próprio deste, visto que é este um “espaço administrativo”. (Ibidem, p. 30):

Esses espaços — através dos quais se encontram estabelecidos (enquanto agentes e garantia dessas últimas operações) detentores de saber, especialistas e responsáveis de diversas ordens — repousam, em seu funcionamento discursivo interno, sobre uma proibição de interpretação, implicando o uso regulado de proposições lógicas (Verdadeiro ou Falso) com interrogações disjuntivas (‘o estado de coisas’ é A ou não-A?) e, correlativamente, a recusa de certas marcas de distância discursiva do tipo ‘em certo sentido’, ‘se se desejar’, ‘se podemos dizer’, ‘em um grau extremo’, ‘dizendo mais propriamente’, etc (e, em particular, a recusa de quaisquer aspas de natureza interpretativa, que deslocariam as categorizações; por exemplo, o enunciado: ‘Fulano é muito ‘militar’ no civil’, enunciado que é, aliás, perfeitamente dotado de sentido). (PÊCHEUX, 2015, p. 30-31).

Essa lógica que atravessa a sociedade e funciona na escola legitimou o sentido de que escrever tem relação com a manu-escritura (ORLANDI, 2012a), excluindo-se do processo que se pratica na escola os outros gestos, imaginários, escritas e memórias (ORLANDI, 2012a), uma vez que a memória em funcionamento sobre a escrita faz com que o aluno seja tomado pelo efeito de evidência de que a escrita é somente a escrita da cultura do manuscrito, desconsiderando as diferentes materialidades da escrita que atravessam nossas vidas, fazendo desconsiderar o que aponta Foucault (1995, apud DIAS, 2009, p. 7), visto que “em todas as sociedades o sujeito produziu diferentes tecnologias para moldar-se à vida”. (DIAS, 2009, p. 7).

O “não” do aluno, dito de maneira objetiva, quando perguntamos se sabiam o que era um meme, em nosso gesto de leitura, produz um efeito de

desresponsabilização sobre o dizer, isto é, é mais cômodo dizer “não” a dizer “sim” - o “sim” demanda a tomada da palavra para apresentar uma explicação. Esse fato nos permite antecipar, em nossos imaginários, no sentido em que define Orlandi (2015b, p. 18):

As chamadas formações imaginárias que presidem todo o discurso: a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz do interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso. Assim como também se tem a imagem que o interlocutor tem de si mesmo, de quem lhe fala, e do objeto do discurso.

Embora “saibamos” que não somos a origem do dizer, é lá que o sujeito se coloca em uma posição sujeito dada, e, pelo funcionamento dos esquecimentos, o de nº 1, inconsciente e ideológico, que nos faz crer que somos a origem de nosso dizer, e o de nº 2, que cria uma ilusão referencial fazendo-nos crer que há uma relação direta entre pensamento/linguagem/mundo. (ORLANDI, 2015a, p. 33).

O enunciado nos permite dizer que os alunos não tomam a leitura e a escrita do meme como tal, pois observamos nesse e em vários momentos do percurso os alunos perguntando aos colegas “você **viu** esse meme?”, dizendo “vamos **fazer** um meme?” ou, ainda, pedindo para que nós os ensinássemos a **fazer** memes; o uso do verbo “ver” em vez do verbo “ler” nos dá pistas para compreender como eles significam a leitura do meme.

Do mesmo modo que o uso do verbo “fazer” tem relação com uma formação discursiva tecnicista, “fazer um meme”, em detrimento de “escrever um meme”, coloca em evidência o quão estabilizado está o sentido de escrita dominante da cultura manuscrita, nos permitindo dizer que o que mais funciona para eles é o sentido de leitura legitimado pelo Discurso escolar, segundo o qual

os sentidos e saberes ‘possíveis’ de existir são os autorizados pela ciência. A escola, com sua metalinguagem, suas divisões, sua estruturação física, constrói toda uma **memória de arquivo**, que legitima, documenta e permite construir os imaginários acerca de aprendizagem, leitura, conhecimento, professor e aluno que circulam hoje em nossa sociedade e que estão presentes nos filmes, quadrinhos e em nossos dizeres. (HASHIGUTI, 2009, p. 25, grifo do autor).

Pelo fato de as discursividades digitais não constituírem a memória de arquivo da escola e por geralmente entrar na escola significadas enquanto política pública de inclusão digital (SARIAN, 2012), sob a forma de materiais para facilitar a aprendizagem, os chamados Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) e/ou

ferramentas e plataformas de busca, os chamados repositórios (DIAS, 2014, p. 1). As textualidades que estão “fora” dessas políticas públicas não têm status de textos a serem lidos e escritos no ambiente escolar, porque não foram cancelados pelo livro didático, nem pelo discurso da instituição, porque não constituem sua memória de arquivo. (HASHIGUTI, 2009).

Outro aspecto sobre o qual é importante nos determos um pouco mais são os imaginários dos alunos sobre leitura, pois ao questionarem “o que tem para ler em memes?” nos parece haver um atravessamento do sentido de leitura enquanto decodificação (ORLANDI, 2015a), leitura do verbal, silenciando a imbricada relação do verbal/não-verbal em sua textualização. Como poderemos ver no desenvolvimento da intervenção, em muitos momentos, ao solicitarmos que o aluno lesse um meme, ele lia somente a dimensão verbal do texto, desconsiderando os sentidos do não-verbal, questão sobre a qual voltaremos a nos deter mais adiante.

Analisando a formulação de alguns alunos em referência à pergunta feita pelo colega, como “não tem muito o que ler!”, ele reconhece que há coisas a ler, porém, “não há muito”, o que nos leva a compreender que o significante “muito”, nessas condições de produção, pode significar “pouco”, que há pouco a se ler, já que “o posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente)”. (ORLANDI, 2015a, p. 80).

Demos ênfase ao fato de que os sentidos de um texto dependem de como lemos, de quem lê, das condições em que realiza essa leitura e que “leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos, de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. (ORLANDI, 2012b, p. 10).

Consideramos, principalmente, as particularidades de nosso objeto, como efeito da ilusão da transparência da linguagem, no que se refere à leitura que se relaciona com uma circulação datada, no que se refere à interpretação, uma vez que

assim como os sentidos são uma questão aberta (não temos acesso ao sentido enquanto tal, e, além disso, ele não se fecha pois nesta filiação teórica não há sentido em si) do mesmo modo, penso, a interpretação não se fecha. Temos a ilusão de seu fechamento quando em realidade estamos nos efeitos dessa ilusão. Nesse sentido, a questão da interpretação é uma questão datada. (ORLANDI, 2012a, p. 21).

Na sequência, exibimos no Data show 03 memes vídeos: “Levanta a cabeça, princesa”; “Que tiro foi esse?” e “Nunca nem vi” e trabalhamos 03 exemplares de

cada série. Começamos pelos vídeos, pois os três memes tiveram sua formulação de origem em material audiovisual (recorte de vídeo, de programa televisivo) e replicaram, viralizam na rede. É nesse sentido que nesse processo de replicar, se espalhar e transbordar que os memes alteram sentidos, se (re)significam (COELHO, 2014) e esse aspecto muda a forma de lê-los. Os memes a que nos detivemos foram textualizadas no chamado formato texto/imagem.

Procuramos colocar em evidência a materialidade meme no início do processo, pois, enquanto a escola faz “um esforço de evitar o corpo das palavras, suas ambiguidades, equívocos e contradições” (ORLANDI, 2013, p. 9), nós, a contrapelo, estaríamos nos expondo à opacidade da linguagem verbal e não-verbal, firmando a nossa compreensão de leitura enquanto gesto, para nós e para nossos alunos, como “prática simbólica como prática do corpo e que se corporifica no textual”. (ORLANDI, 2012a, p. 10).

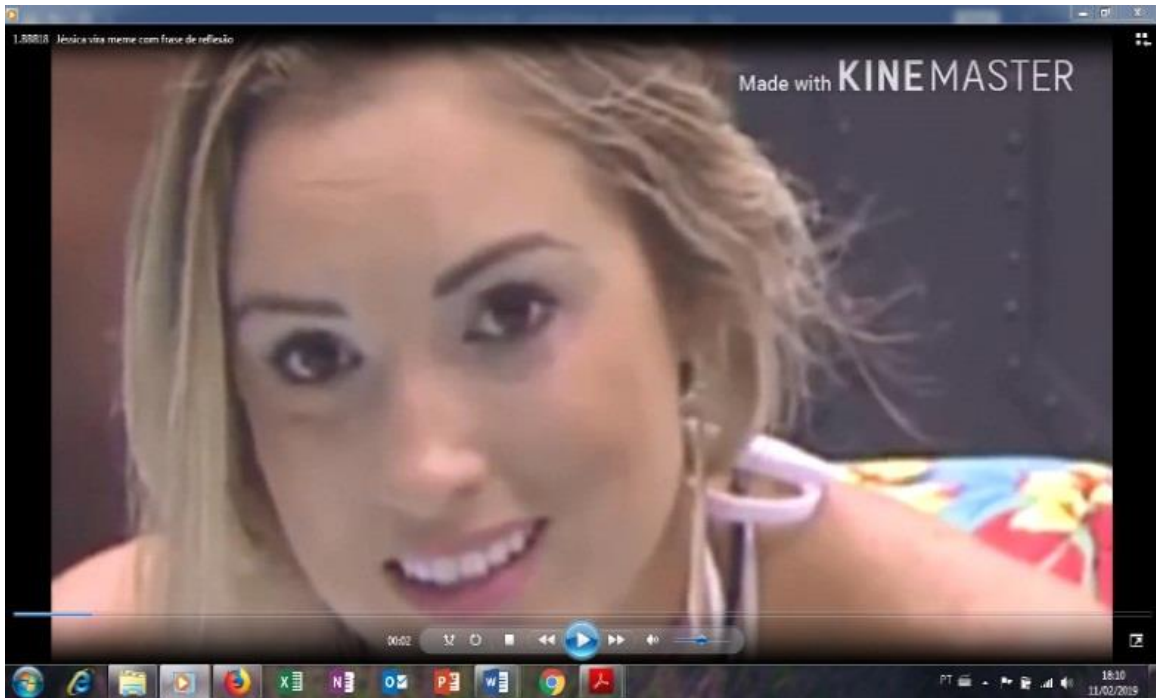
Desta forma, somente o sujeito pode, a partir de determinadas condições de produção, realizar gestos de leitura, passando a compreender que os sentidos não são fixos e que a leitura que faz é um gesto e que este gesto não representa uma verdade.

Quanto aos efeitos de sentidos produzidos pelos memes, ganhou destaque os efeitos do meme “Levanta a cabeça, princesa³”, possivelmente pelos efeitos da ironia praticada e pelo imbricamento de diferentes materialidades em sua formulação, já que ele surge do recorte de um vídeo de uma fala da participante Jéssica no *reality show* BBB18.

Podemos dizer que os efeitos têm relação com o processo de identificação produzido pela ampla circulação do meme, por estabilizar um sentido que circula como evidente para muitos brasileiros, o de que a mulher loira não é inteligente, ou o de que “loira é burra”.

Figura 7 – Print do vídeo meme – Jéssica BBB18

³ No dia 10/03/2018, Jéssica - uma participante do Big Brother Brasil 18 - reviveu a frase motivacional: ‘levanta a cabeça, princesa, senão a coroa cai’, ao dar conselhos para outra participante do *reality show*. A *sister* disse que costuma repetir a tal máxima quando está passando por momentos difíceis e, rapidamente, virou alvo de memes nas redes sociais. Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/sermons/levanta-a-cabeca-princesa/>. Acesso em: 11 fev. 2019.



Fonte: Museu de memes (2018).

O efeito de ironia do meme em tela problematiza o lugar de fala da posição-sujeito conselheira, porque a formação discursiva em que se inscreve o público, que se identificou com o meme e o fez circular repetidas vezes, pressupõe que a pessoa que se “propõe” a dar um conselho, que pretende ensinar algo, orientar alguém, precisa ter o que dizer, há de ser convincente em relação ao que diz.

Coelho (2014, p. 25), ao analisar o exercício parafrástico, a irrupção da polissemia e o deslize de sentidos no que se refere à quebra de expectativas em relação ao suposto bom conselho do pato conselheiro da tabela periódica dos “Advice animals⁴”, afirma que

temos a polissemia, o diferente que nasce do mesmo, o deslize dos sentidos, que através da repetição, temos algo novo. O efeito de deslize aqui se baseia na quebra de expectativa – espera-se que um pato dê bons conselhos, mas ao ver um pato oferecendo um conselho absurdo, há o deslize do sentido estabelecido inicialmente pela figura do pato, e aí, o efeito humorístico, que se dá pela ruptura com o sentido esperado, pela quebra do imaginário.

⁴ Os *Advice Animals* são um tipo de meme da internet, dentro de todos os fenômenos da rede, que segundo o *Know Your Meme*, corresponde a imagens em série (denominadas por macros) com animais ou humanos, onde está inserido um texto que representa um/a personagem e os seus traços. (JESUS, 2013, p. 32, grifo do autor).

Nessa direção, para dar conselhos, antes é necessário ocupar essa posição-sujeito conselheiro. Ainda nas palavras de Orlandi (2012, apud COELHO, 2014, p. 28),

nessa relação acontece uma fuga de sentidos, deslocando as referências discursivas através da metáfora, criando o equívoco. Afinal, você deve seguir o conselho ou não? Na dúvida, na quebra de expectativas, existe o humor.

Destacamos para os alunos que um meme é uma textualidade/materialidade que se repete, que viraliza, que circula exaustivamente na rede, que como os colegas havia dito, é aquilo que “cai nas graças das pessoas”, que tem uma relação com o humor, com a ironia, com a contradição, com o questionamento, com a resistência. Ressaltamos que um meme poderia ser “qualquer texto”, pois para ser meme bastava que se repetisse e/ou viralizasse na rede.

Passamos ao meme “Que tiro foi esse” e os efeitos de sentido destacados pelos alunos foram distintos.

Figura 8 – Print do vídeo clipe “Que tiro foi esse?”



Fonte: Museu de memes (2018).

Dentre eles, destacamos: “que horrível essa mulher com os peitos de fora”; “gorda”; “feia”; “música fera, véi”, por meio dos quais percebemos a filiação de alguns alunos a uma formação discursiva religiosa, na qual a discursividade de uma

das alunas é remetida ao universo do corpo feminino, reafirmando por seu dizer que este deve estar coberto. Por esse motivo, explicamos que o objetivo não era ouvir, curtir a música ou aquele estilo de musical, ou mesmo discutir valores morais, mas pensar sobre como os sentidos da letra e, mais especificamente, do refrão foram produzidos e viralizaram através de memes distintos.

Pelas formulações dos alunos, que ora recortamos, é possível dar visibilidade ao processo de identificação e ao funcionamento de suas formações discursivas, como vemos em “que horrível essa mulher com os peitos de fora”, na qual se coloca em evidência a formação discursiva moralista do dizer; uma formação discursiva relativa à beleza, ao padrão de beleza e/ou de racismo, pois, se um sentido funciona em relação a outros, percebemos que esse sujeito tem identificação com esses sentidos, por isso os diz. E na formulação “música fera, véi”, o que produz efeitos é a música, tanto que o aluno não se atém a outras questões, ao que nos parece, sendo afetado pelos limites do som, do ritmo.

Quando estávamos exibindo a série de memes, no momento em que em uma das séries comparece a imagem do John Lennon em preto e branco com a formulação “que tiro foi esse?”, perguntamos se eles conseguiam estabelecer relação entre o homem e o refrão do funk da Jojô Todynho⁵, hit do carnaval de 2018.

Figura 9 – Formulação de origem e Versão do meme “Que tiro foi esse?”



Fonte – Museu de memes (2019).

⁵ Jojô Maronttinni metralhou a internet ao lançar o clipe “Que Tiro Foi Esse”, em dezembro de 2017. Os memes começaram a surgir com pessoas se jogando no chão, fingindo-se de mortas, ao som do ‘tiro’ da música que toca ao fundo. Polêmicas circularam em relação à letra da música, sendo esta acusada de incitar a violência e fazer apologia ao uso de armas. Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/sermons/que-tiro-foi-esse/>. Acesso em: 11 fev. 2019.

No primeiro momento, eles ficaram em silêncio (possivelmente pelo efeito de *nonsense*). Observaram, alguns cochicharam entre si, nos pareceu estranharem o meme, ocasião em que perguntamos se eles sabiam quem era aquele homem, contudo, eles continuaram em silêncio. Após insistirmos, um aluno disse: “professora, a senhora tem certeza que quer desenvolver esse trabalho aqui com essa turma, nós não vamos dar conta desse negócio não, o povo aqui é devagar, desinteressado, nós nem sabemos quem é esse cara”.

Em face das condições de produção, reafirmamos que acreditávamos no potencial da turma, que a turma havia sido escolhida dentre as turmas de 6º ao 9º ano da escola, que eles precisavam construir uma imagem mais positiva deles próprios. Dito isso, prosseguimos e outras manifestações foram surgindo: “esse cara é de uma banda da Inglaterra”, “ele é da época do meu pai”. Insistimos, instigamos por mais participações: “ele foi morto”. Confirmamos as colocações dos alunos e perguntamos sobre a relação possível entre a imagem do homem e o refrão da música. Lá do fundo da sala, em tom de reclamação: “Ah, professora!”. Insistimos para que pensassem por que a imagem estava em preto e branco, eles mencionaram que ele estava triste, pensativo. Um aluno disse que a imagem era daquela cor porque ele morreu. Destacamos que as cores para cada sociedade têm sentidos que são construídos historicamente, que elas significam de modos distintos e que o preto e o branco naquelas condições poderiam representar tristeza, luto.

Demos continuidade e, ao exibirmos o meme “Nunca nem vi”⁶, que em sua formulação de origem se textualiza em uma reportagem, a algazarra tomou conta da sala, riram da narrativa que deu origem ao meme e das várias versões, um possível efeito da história de leitura dos alunos, pois alguns já conheciam o meme, e também

⁶ No dia 26 de junho de 2017, após uma reportagem vinculada à TV Record Altamira e compartilhada em sua página do Facebook, a prisão de um homem visivelmente embriagado viralizou na internet. Flayneson Ribeiro, mais conhecido como “nunca nem vi”, foi detido pela polícia depois de agredir sua companheira em uma festa local. Ao chegar na delegacia, Flayneson foi perguntado sobre o motivo da violência e as respostas inusitadas durante a entrevista bombaram na web. “Nunca nem vi”; “Que dia foi isso”; “Não tô lembrado não” foram as respostas para todas as perguntas da repórter, repetidas vezes – e não necessariamente nessa ordem. A companheira não concedeu uma entrevista e afirmou ser a primeira vez que foi agredida, não levando a denúncia adiante. Assim, o casal deixou a delegacia e voltou para a festa onde o caso começou. Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/sermons/nunca-nem-vi/>. Acesso em: 12 fev. 2019.

pelo funcionamento da ironia produzida que, segundo Zoppi-Fontana (2016), abre para o funcionamento do discurso lúdico e polêmico.

Figura 10 – Print do vídeo meme “Nunca nem vi”



Fonte: Museu de memes (2019).

Muitos alunos se identificaram com as formulações do “personagem” do meme Flayneson e ficavam repetindo-as, principalmente a formulação “Nunca nem vi”, repetiam nas mais variadas situações. Aproveitamos para chamar a atenção para o quanto os sentidos poderiam mudarem cada uma delas, pois, do sentido produzido nas condições de produção da delegacia para os sentidos que eles estavam dando a cada momento, havia uma forte/significativa distinção, mas que, ao mesmo tempo, esses sentidos outros não se descolavam do sentido que lhe deu origem, que era de negar algo com ironia sob o argumento da “brincadeira” e da “dissimulação”.

Foi necessário interrompermos a atividade, porque nosso tempo havia acabado. Perguntamos o que eles estavam achando dos primeiros momentos, recebemos respostas variadas: “bom”, “legal”, “sei lá”, “massa, porque vamos usar a internet”, “sei não, nessa sala, não boto fé, a senhora vai ver”. Destacamos que continuaríamos a leitura deste meme nas próximas aulas.

3.2 “Ler o quê? Não tem nada escrito” - outros sentidos para textos e sentidos

Ao realizarmos a atividade “Lendo cores”, objetivávamos, nesse momento inicial dos trabalhos, desestabilizar o sentido “dominante” de texto (verbal, escrito e longo), ou seja, de texto como “unidade empírica” (ORLANDI, 2012a, p. 64) em funcionamento na escola, criando condições para que os alunos realizassem seus gestos de interpretação através da produção da leitura discursiva, a fim de praticarmos “muitas versões de leitura possíveis” (Ibidem, p. 71), tendo em vista a noção de leitura como “trabalho simbólico no espaço aberto de significação que aparece quando há textualização do discurso”. (ORLANDI, 2012a, p. 71).

Nesse momento, foi necessário compreendermos duas questões fundamentais, uma delas que não podemos ser tomados pelo efeito de evidência, pois mesmo a sociedade contemporânea sendo tomada por uma profusão de novas discursividades, sobretudo digitais, não significa que estas discursividades e o digital têm uma entrada significativa na escola.

Orlandi (2001, p. 2, apud DIAS, 2014) chama a atenção para o fato de que, na escola, em se tratando do enfoque que se dá ao digital, o que temos é uma reiteração dos mesmos espaços do dizer, “um mais do mesmo”, quando o fundamental seria mudar as práticas, sem a qual não se muda a abordagem dos instrumentos. (DIAS, 2014, p. 2).

Precisamos, assim, desestabilizar o discurso autoritário na escola, para que outros sentidos sejam possíveis e o sujeito professor tenha condições de exercitar leituras críticas, a ponto de compreender que da forma como o digital está significado na sociedade, seu funcionamento é ideológico. (Ibidem, 2014). Esse apagamento do digital como “tecnologia da escrita” (ORLANDI, 2009, p. 63), como “uma técnica da escritura, introduzindo procedimentos novos de escrita e leitura” (DIAS, 2009, p. 12), a qual o aluno está exposto e pela qual ele se expõe, a nosso ver, se coloca como possibilidade de produzirmos uma prática que faça sentido para o aluno, já que o espaço escolar é um lugar de constituição do sujeito e dos sentidos. (DIAS, 2012).

O trabalho com o digital, a partir das leituras e da compreensão de que há um funcionamento nessa constituição de sujeito e sentido, que é a “política do significante tecnologia digital” (DIAS, 2018, p. 13), passa a ser um movimento do

político em que, pela abertura do simbólico, temos a possibilidade de desestabilizar a reiteração do mesmo, ou seja, do digital como repositório/objeto, atravessado pelo viés conteudista. (DIAS, 2014).

Vemos também como possibilidade de desestabilizar a reiteração da memória discursiva sobre linguagem na/da escola, que, ao fechar o sentido de texto, tem historicamente produzido “sentidos sem sentidos para os sujeitos (sejam eles alunos ou professores no caso da escola)” (PFEIFFER, 1995, p. 29) para, então, passarmos a produzir sentidos “com-sentidos” para ambos, pelo tratamento do digital em sua materialidade, considerando sujeitos, sentidos e suas condições de produção.

Do mesmo modo que funciona na escola, esses efeitos de sentido sobre o digital enquanto objetos/repositórios, “que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem” (DIAS, 2014, p. 1), funciona também em relação às distintas materialidades discursivas um efeito de apagamento, principalmente no que se refere às formas significantes digitais, embora algumas comparecem na escola e mesmo no livro didático, ao que nos parece, pelo enfoque muito mais como efeito de “um discurso de adequação do ensino a sua própria falta na história”. (DIAS, 2014, p. 1).

É, portanto, fundamental, compreender que existe uma supremacia do texto verbal em nossa sociedade, porque

há um momento da história da reflexão sobre a linguagem que o linguístico se identifica com a Linguística, o que vai produzir uma valorização da linguagem verbal em detrimento da linguagem não-verbal. (ORLANDI, 1995, p. 35).

Essa sobredeterminação, por sua vez, produz um efeito ideológico, necessário ao “sujeito pragmático - isto é, cada um de nós, os ‘simples particulares’ face às diversas urgências de sua vida - tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica” (PÊCHEUX, 2015, p. 33), o que nos permite dizer que a linguagem verbal, em sua historicidade, foi apropriada para conformar esse sujeito aos chamados “universos logicamente estabilizados”. (Ibidem, p. 16).

A supremacia do texto verbal é sustentada, principalmente pelo livro didático, instrumento linguístico predominantemente verbal, escrito, na materialidade impressa, que é o principal recurso mediador da prática de leitura na escola, atravessado pela ilusão referencial (ORLANDI, 2015a) e pelo funcionamento da ideologia capitalista, que tem interesse em interditar o político e o simbólico das

práticas de linguagem e, para tal, se ancora nos efeitos da literalidade, da transparência da linguagem, porque faz funcionar a estabilização.

Esse lugar, historicamente produzido para o texto verbal, retira do fato de linguagem sua complexidade e multiplicidade (ORLANDI, 1995), ao passo que cria um efeito ideológico de homogeneização, uma vez que “no verbal, e nas análises linguísticas em geral, se trata o signo sob a ilusão referencial, ou seja, a ilusão da literalidade.” (Ibidem, p. 42); por essa razão é tão fundamental problematizar a noção de texto em funcionamento na sala de aula, para que possamos passar a considerar

a relação produtiva e simultânea de diversas materialidades: som, imagem, letra, disposição na tela, movimento. Dessa maneira, a onipresença dos textos em nossas vidas não se reduz à forma escrita nem à linguagem verbal, assim como não se limita a uma única língua. (ZOPPI-FONTANA, 2011, p. 2).

Um olhar mais crítico e acurado nos permite perceber que, pelo funcionamento desses sentidos, se constituiu, historicamente nas escolas, práticas de leitura e de escrita nas quais “apagam-se as diferenças entre o verbal e o não-verbal, ou então se submete um (o não-verbal) ao outro (ao verbal)”. (ORLANDI, 1995, p. 35).

Nessa direção, sentimos a necessidade de expor o aluno à opacidade do texto, como um primeiro movimento, na direção de romper com os efeitos de evidência pelos quais os alunos são tomados, bem como desestabilizar o discurso autoritário na/da escola, uma vez que os efeitos de sentidos para os sujeitos, a significância, tem relação com a materialidade e/ou com as diferentes materialidades imbricadas na constituição dos textos, em especial aqueles do universo digital:

Todo processo de produção de sentidos se constitui em uma materialidade que lhe é própria. Assim, a significância não se estabelece na indiferença dos materiais que a constituem, ao contrário, é na prática material significante que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significando particularmente. (ORLANDI, 1995, p. 35).

Portanto, estamos tomando texto nos termos em que nos coloca Orlandi (2012a, p. 78):

Não se trata do texto enquanto obra literária, não se trata do texto como pretexto para estudar a língua, ou para estudar línguas, trata-se do texto como forma material, como textualidade, manifestação material concreta do discurso, sendo este tomado como lugar de

observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita a equívoco na história.

Concebendo o texto nessa perspectiva, enquanto manifestação do discurso, não seria possível continuarmos realizando um trabalho que privilegiasse somente a linguagem verbal, pois, sobre essa questão, nos convida a pensar Lagazzi (2017, p. 36):

A materialidade do discurso é a linguagem em suas diferentes materialidades significantes, quais sejam: a palavra, a imagem, o gesto, a musicalidade, o aroma, a cor, o enunciado, a cena, o corpo, a melodia, a sonoridade enfim, diferentes relações estruturais simbolicamente elaboradas pela intervenção do sujeito.

Desta maneira, para o desenvolvimento da atividade em tela, distribuímos folhas de EVA de diferentes cores, no formato A4; como tínhamos 7 cores e 32 alunos, alguns ficaram com cores repetidas e esse aspecto ganhou relevo, porque nos permitiu colocar em evidência as diferentes leituras possíveis, para um mesmo texto, dando consequência à afirmação de Orlandi, quando diz que “nos limites difusos e moventes em que o texto é o vestígio de textualizações possíveis”. (ORLANDI, 2012, p. 95).

Na sequência da atividade, combinamos que iniciariam a leitura de forma espontânea, sem orientação, que teriam 10 minutos para fazê-la e, se necessário, registraríamos na lousa algumas questões para se guiarem; sugerimos que registrassem as impressões no caderno, a fim de não as esquecer.

Pedimos que se concentrassem na leitura, porém, conforme recebiam os arquivos/materiais, a interpelação era imediata, para além “de burburinho, de excitação geral da palavra” (Ibidem, 2012, p. 134), entre eles, nos indagavam: “que texto, professora?”; “isso é uma pegadinha?”; “professora, mas não tem um texto escrito aqui; “ler o quê? Não tem nada escrito”; “cadê as palavras?”. Por essas formulações, podemos ver que os gestos de leitura dos alunos se filiam aos sentidos de texto e leitura estabilizados na escola, ou seja, texto em seu sentido empírico, todos que se manifestaram o fizeram na direção de estabilizar esse sentido, tomados pelo efeito de evidência que o esquecimento de nº 2 produz, que é da ordem da enunciação e produz em nós a impressão de realidade de impressão do pensamento, denominada de ilusão referencial, em que há um esquecimento parcial, semiconsciente, e por ele pensamos que o que dizemos só pode ser dito com

aquelas palavras e não outras (ORLANDI, 2015a), que as coisas só podem ser como as concebemos, e não de outros modos.

Nos colocamos em círculo para escutar seus gestos de interpretação, a partir de 03 questões registradas na lousa: 1- Como você lê esse texto, pensando no verbal e no não-verbal?; 2- Como é para você ler um texto sem palavras?; 3- Tomando por base as diferentes leituras apresentadas por seus colegas, em alguns casos a leitura do mesmo texto, como você está pensando texto e leitura, a partir da atividade realizada?

Alguns alunos perguntaram se era para respondê-las por escrito no caderno, pedimos que as anotassem, para se situarem melhor em relação à leitura e aos comentários dos textos e que fizessem os registros de forma legível, pois esse aspecto, se não fosse observado, poderia dificultar, posteriormente, a leitura de seus registros.

Sobre os questionamentos, pedimos que procurassem “enxergar”, “reparar”, pois, como já sabiam, não se lê só palavras, há sempre outras coisas a ler; durante as aulas, costumávamos dar exemplos práticos e nos servimos desse momento para questioná-los sobre uma leitura possível da seguinte cena: imaginemos o olhar do pai ou da mãe e/ou de quem ocupa essa posição em nossa vida, em determinadas famílias, quando o filho interrompe a conversa de “adulto”. Perguntamos, nessas condições, qual é o texto? Eles apresentaram leituras que entendemos como pertinentes: “o olhar, professora”; indagamos: “como vocês sabem o sentido se não tem palavras?” Responderam: “é porque é assim”; “isso é de antigamente”; “a gente sabe”.

Face a outras formulações dos alunos, coloca-se em evidência, para nós, nesses gestos de interpretação, o funcionamento da noção de texto na escola, conforme podemos perceber: “não tem nada para ler aqui”; “eu não vou conseguir ler, só porque esqueci meus óculos”, este em tom de ironia, o que nos lembra que “dizer algo de uma forma parece óbvio para o sujeito, e o processo de exclusão que isso encerra não lhe é evidente”. (BOLOGNINI, 2009, p. 7).

Uma aluna levantou-se da carteira e se dirigiu a nós: “professora, como vou ler um papel em branco”, dissemos: “mas seu texto não é branco, é azul”, numa tentativa de tentar desnaturalizar a noção de texto em funcionamento que a fazia ser tomada pelo efeito de evidência de texto, como sendo exclusivamente escrito e verbal, o que ressalta a importância de expormos os alunos a outros dizeres,

formulações e enunciados nas mais distintas materialidades da escrita e materialidades significantes.

Pedimos que concluíssem a leitura e, aos que já haviam lido seus textos, que se manifestassem. Vários alunos levantaram a mão. Retomando as questões postas, um aluno replicou: “ô professora, essas questões aí não ajudam muito não”; explicamos novamente as questões, um aluno perguntou “é pra criar um texto?”. No que se refere à última pergunta, enfatizamos que os sentidos não são fechados, porém, não pode ser qualquer sentido dado aleatoriamente, conforme destaca Orlandi (2012a, p. 84): “a formulação é assim um gesto que se con-firma (con-figura, con-forma) no meio da variação: o sentido poderia ser outro. Mas não é”.

A formulação “ô professora, essas questões aí não ajudam muito não”, chama a nossa atenção, porque coloca em evidência o quanto é forte o processo de identificação dos alunos no que se refere aos imaginários sobre o que é ser professor e seu papel, sustentado “pela verticalidade do discurso pedagógico”. (CONTI, 2017, p. 25).

Estamos falando de uma relação de poder entre professor e aluno, que nega as possibilidades de se produzir o efeito da autoria para ambos, conforme destacamos em outro momento de nosso trabalho, porém, sob um sofisticado funcionamento da ideologia, que faz com que o próprio aluno, ao se ver diante de uma questão proposta em que o sentido não está fechado, em que a resposta não está chancelada, resiste. E ele próprio projeta em sua discursividade uma cobrança de que o professor se inscreva na formação discursiva da escola, e, portanto, apresente a performance esperada da/na posição sujeito professor, naquelas condições de produção, isto é, requisita “tudo aquilo que pode e deve ser dito em um determinado contexto”. (BOLOGNINI, 2009, p. 7).

Sobre essa questão, afirma Conti, (2017, p. 25):

No microcosmo da sala de aula, essa hierarquia se reproduz: o reconhecimento da autoridade do sujeito-professor depende de que ele performe uma série de repetições no desempenho de seu trabalho, garantindo, nesse espaço, a reprodução do funcionamento discursivo institucional. Nessa relação, o docente, na aula, detém o monopólio dos canais de expressão verbais (escrevendo na lousa e determinando tanto os trechos do material didático a serem lidos quanto a dinâmica segundo a qual essa leitura se dará) e não verbais (como que filmes e obras de arte que serão exibidos).

Nesse momento, um aluno interveio, dizendo: “eu leio com os olhos”; a partir dessa fala, dissemos que podemos partir do movimento físico dos olhos, o que nos leva para o texto pode ser os olhos, mas podemos ler de maneiras diferentes. Mencionamos o caso dos deficientes visuais, que liam com as mãos, tateando. Que há os que leem ao sentirem o cheiro e que nós lemos de outras maneiras, como quando sentimos cheiro de café, de terra molhada, de um perfume, de uma comida saída do forno, entre outros exemplos. Destacamos também que em todo texto há um ‘a mais’, você pode começar a leitura com seus olhos, pelo punctum (LEANDRO FERREIRA, 2017), mas depois vai precisar do raciocínio, da sua experiência de vida, sua bagagem, seu conhecimento de mundo, pois é preciso considerar a

‘história das leituras’ e que tem a ver com a historicidade que administra (rege) a relação dos sujeitos com os textos e com o fato de que há uma história de leituras que afeta o texto. O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. É isso que entendemos quando afirmamos que há uma história de leitura dos leitores. (ORLANDI, 2012b, p. 62).

Retomamos incisivamente a questão 2- Como é para você ler um texto sem palavras? E um aluno respondeu “não entendi nada”. Reiteramos, se pensarmos no verbal e possivelmente no escrito? Parte da turma responde em coro: “nada”. Não discordamos deles, uma vez que o material não tinha palavras e que o que ali estava colocado para que lessem saía do sentido estabilizado de texto e de leitura.

Indagamos: e se pensarmos no não-verbal, nos digam o que é o não-verbal para vocês? Apresentaram respostas distintas: “imagens, fotos, pinturas, desenhos... completamos: gravuras, pichações, cores, sons, isto é, textos em que não há palavras, letras, mas que significam, produzem efeitos de sentido. Nesse momento nos pareceu suficiente a discussão e que eles haviam compreendido o sentido do verbal e do não-verbal.

Uma aluna perguntou: “então isso aí é como uma história criada”. Explicamos que precisamos pensar no não-verbal, quando estivermos diante de um texto que combine verbal e não-verbal ou que seja construído a partir do não-verbal, por exemplo: como vocês leem esse texto visual que vocês têm em mãos? Como é para vocês lerem um texto sem palavras?

Ressaltamos que eles tinham em mãos um “texto visual”, pois embora os textos mais recorrentes na escola sejam os verbais, “o texto é texto porque significa”

(ORLANDI, 2015a, p. 67), ou seja, “é o fato de, ao ser referido à discursividade, constituir uma unidade em relação à situação” (Ibidem, p. 66), porque depois de entregarmos os textos, conforme iam surgindo os questionamentos, fortemente tomados pelos efeitos de evidência, íamos problematizando, remetendo aquela cor a determinadas condições de produção, colocando o texto numa relação com determinados contextos, por exemplo, quando se coloca a cor preta como foto de perfil do Facebook, não precisa de palavras, pois conseguimos compreender que a cor está significando e que, possivelmente, significa luto, aí precisamos pensar os sentidos de luto para os sujeitos e suas condições de produção.

Nesse momento, a aluna do questionamento inicial levou as três perguntas respondidas por escrito em nossa mesa, pedindo que lêssemos e víssemos se estava certo, ela insistiu: “professora, lê aí então, só pra ver a lógica da 2”.

Reiteramos que não interferiríamos em suas formulações, porque a leitura era dela, que era um processo individual, que era perceptível que ela havia entendido e que nos parecia que ela estava buscando saber se a resposta estava de acordo com as respostas possíveis e previstas, ou seja, se estava de acordo com a resposta que se espera, aquela resposta que mesmo depois de uma aula “dialógica”, de discussão, sob aparência de abordagem discursiva, o professor acaba por falar/colocar como resposta “certa”, ou mais próxima do “certo” e, muitas vezes o faz na lousa, ou, ainda, a sugerindo oralmente. Destacamos que esse não era nosso objetivo, obter uma resposta que estivesse de acordo com uma suposta expectativa de outrem.

Aproveitamos para destacar que, como havia textos que se repetem em termos de cores, iríamos poder perceber as diferentes leituras que os colegas fariam, pois estaríamos entendendo texto e leitura como aquele/a que não tem um sentido único, uma vez que já sabíamos que “há diferentes versões de um texto, que constituem tantas outras formulações; há diferentes versões de leitura que constituem tantos modos de compreensão distintos”. (ORLANDI, 2012, p. 70).

O objetivo era o de que pensassem sobre o sentido de texto e leitura antes e após esta aula, nessa direção, questionamos: Se alguém antes dessa aula pedisse para vocês definirem texto, o que vocês diriam? Disseram: “um monte de palavras”, “um tédio”. Aos pensarmos sobre as respostas dadas pelos alunos em relação à primeira formulação, destacamos mais uma vez que o texto pode ser tecido de/por palavras, porém, mesmo quando o é, “o texto não é definido pela sua extensão: ele

pode ter desde uma só letra até muitas frases, enunciados, páginas etc”. (ORLANDI, 2015a, p. 67).

Quando o aluno diz que o texto é “um tédio”, provocamos uma reflexão sobre, perguntando: e se o texto fosse uma carta/mensagem/e-mail de amor, endereçada à pessoa que ele gosta ou da pessoa endereçada a ele? Sendo esta uma forma de tentar dar condições de eles pensarem que, mudando as condições de produção, a posição-sujeito, outros sentidos se colocam em cena, desestabilizando a ilusão da transparência da linguagem, bem como os efeitos de evidência dos sentidos. Ele disse: “mudou, muda tudo, né professora?”

Como já vimos analisando, pela primeira formulação, “um monte de palavras”, podemos dizer que o aluno se inscreve na formação discursiva da escola, reiterando o sentido estabilizado, “equacionalizado” de texto (PFEIFFER, 1995) como texto verbal, no qual os sentidos estariam dados, embora saibamos “que não há sentidos ‘literais’ guardados em algum lugar – seja no cérebro ou na língua – e que ‘aprendemos’ a usar”. (ORLANDI, 2015a, p. 58).

Na formulação/resposta do segundo aluno é possível perceber ainda a complexidade do processo de identificação, pois, se de um lado, mesmo estando na posição sujeito aluno, ele não se identifica com a noção de texto que circula como evidente na escola, o “texto/tédio” produz para ele um efeito de sentido “negativo”, perceptível pelo significante “tédio” e pela ambiguidade que também se coloca em evidência pela ironia “aula/tédio”, ao que nos parece uma ironia em referência ao próprio ritual da sala de aula, à pergunta da professora.

Percebemos aqui a falha da língua, que lemos como gesto de resistência, pois, pensando a escola como espaço significado, na aula de língua portuguesa e na posição aluno, nos termos em que afirma Orlandi (2015a, p. 28), “assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele”; nessa posição sujeito, inscrito nessa formação discursiva, ele não poderia ter dado essa resposta, ele diria o esperado, o previsto, contudo, o processo de identificação é da ordem do inconsciente, “há sempre algo que falha”, o que significa que o sujeito é ‘invadido’ por outras FDs, e que não se assujeita plenamente”. (PÊCHEUX 1997, p. 217, apud IUBEL; VENTURINI, 2009, p. 8).

Na sequência da aula, uma aluna perguntou: “é pra responder esse trem aí na folha?”; “a gente vai ler depois?”, perguntas que reiteram o atravessamento do ritual

pedagógico tradicionalmente efetivado em sala de aula: o professor apresenta questões na lousa/quadro, os alunos copiam, respondem e os professores corrigem e confirmam o previsto nos manuais. Destacamos que era pra eles apresentarem um sentido sem depender do aval da professora, porque o que estava em questão era o sentido de leitura, as diferentes leituras; reafirmamos que cada um lê do seu lugar e a partir de suas condições de leitura.

Pudemos perceber na discursividade dos alunos a necessidade de autorização para dizer/ler/interpretar/compreender, ou seja, o aluno busca constantemente uma autorização do professor para assumir o seu dizer, principalmente quando esse dizer vai circular, ainda que nos limites da sala de aula:

É o professor que apresenta o sentido único e *autorizado* de cada texto, para que em seguida o aluno possa dizer estes mesmos sentidos em seu texto, apagando o lugar do professor enquanto produtor dos sentidos que constrói. É desse processo de autorização que quero falar: vejam que o aluno sofre uma autorização para ler e escrever vinda do professor (não discutirei aqui de onde vem a autorização dada ao professor!). Os textos passam por um processo de re-autorização: são re-autorizados para o aluno. Ou seja, na posição de autoridade interpretativa do professor funciona o processo de uma re-autoria (atribuição e construção de sentido) que *autoriza* o aluno a ser autor de determinados sentidos e não de outros. (PFEIFFER, 1995, p. 126, grifo do autor).

Destacamos que não precisavam ficar inseguros para escrever/falar, embora soubéssemos do funcionamento e da força dos imaginários relativamente à linguagem verbal em sala de aula, uma vez que

na história da reflexão sobre a linguagem há uma equacionalização entre linguagem e significação. Tudo o que significa é através da linguagem, para significar é preciso estar na linguagem. Mais perigosamente ainda vai repercutindo esta crença: a equacionalização da linguagem com o verbal – o sentido está apenas no verbal! (PFEIFFER, 1995, p. 7).

Ressaltamos que estavam ali para aprender, que não estávamos com um manual para conferir a resposta, que era importante que falassem e que aprenderíamos a ler de uma forma diferente. Aproveitamos para enfatizar que a fala deles importava muito, independentemente de seus imaginários sobre si e sobre os outros: bonita, feia, legal, certa, errada, o mais importante era que tentassem dizer alguma coisa. Uma aluna contra-argumentou: “mas esse jeito de dar aula é pior”.

Pfeiffer, ao tratar da noção de sujeito jurídico em Haroche, segundo a qual a forma sujeito atual se constitui por uma determinação interna, em que o sujeito seria movido por uma *vontade sem limites* e por uma determinação externa, capaz de um

submissão sem falhas, explicita a contradição dessas propriedades constitutivas do sujeito jurídico, fortemente evidenciado no espaço do ensino:

Na escola, é aberta ao aluno a possibilidade de se colocar na função de '*submissão sem falhas*', mas apenas aparentemente na '*vontade sem limites*'. Ou seja, apesar de ser cobrado como capaz de controlar a linguagem – se quisesse – ele não tem espaços de interpretação abertos, portanto, não consegue se sentir dono do seu dizer: ele não entra, sequer, no efeito de linguagem que a forma sujeito atual apresenta. (PFEIFFER, 1995, p. 37, grifo do autor).

Perguntamos por que a aluna achava pior aquele tipo de aula, ela disse: “professora, como vou ler um papel em branco?”. Um colega reiterou: “não tem nada escrito”.

Essa aluna começou a perguntar aos colegas o que eles estavam lendo em tom de ironia, nos aproximamos e pedimos não fizesse daquela forma, que concentrassem suas energias em pensar sentidos para o texto. Ela insistiu: “isso tá errado, sabe o que rola com uma ideia doida dessa? Descrença, a gente não tem segurança”, gesto que lemos, como efeito do funcionamento dos universos logicamente estabilizados no cotidiano dos sujeitos pragmáticos ou simples particulares. (PÊCHEUX, 2015).

Após certa insistência, iniciou-se a produção e a escuta dos gestos de leitura de nossos alunos sobre a pergunta de número 1. Tivemos algumas respostas: “vejo uma cor; nada que eu sei interpretar...”; “paz”; “Ah, prof só tem um trem preto aqui”; “morte, só morte”; “luto”; “essa cor aqui significa mato, capim, uma coisa que o povo gosta”; “uai é Bolsonaro”; “ah natureza também”; “o azul para mim representa o céu”; “a cor preta pra mim significa racismo, dor”; “o amarelo significa sol, ouro”; “através dessa cor que representa nosso imenso céu”; “o meu texto significa vaidade”; “eu leio esse texto aqui como baitolagem”; “essa cor representa nosso imenso céu”; “o meu é o verde que pra mim é esperança, alegria, harmonia é a cor da natureza e eu acho os textos não-verbais mais interessantes, porque você pode inventar do nada”.

Os gestos de interpretação produzidos, a partir da leitura dos textos visuais, são marcados pela heterogeneidade e inscrevem os sujeitos-alunos em formações discursivas distintas, pois

na realidade, todo sujeito interpreta a partir de um dispositivo ideológico que o faz interpretar de uma maneira e não de outra. Pelo processo de identificação, como sabemos, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva para que suas palavras tenham sentido. E isto lhe aparece como natural, como o sentido lá, transparente. Ele não reconhece o movimento da interpretação, ao contrário, ele se

reconhece nele. Ele se reconhece nos sentidos que produz. (ORLANDI, 2015b, p. 30).

Organizamos os dizeres em blocos para inserir certa objetividade à descrição e análise: em 1, alocamos os que para nós se filiam mais fortemente aos sentidos estabilizados; em 2, alocamos os de sentidos pouco previstos, menos evidentes; em 3, reunimos aqueles que se inscrevem em uma formação discursiva de resistência.

Em 1, agrupamos as seguintes formulações: “branco à paz”; “o preto à morte, luto”; “eu leio esse texto aqui como baitolagem”; “vejo uma cor, nada que eu sei interpretar”; “o amarelo significa sol, ouro”; “através dessa cor que representa nosso imenso céu”; “ah natureza também”; “o azul para mim representa o céu”; “o meu texto significa vaidade”; “essa cor representa nosso imenso céu”; “o meu é o verde que pra mim é esperança, alegria, harmonia é a cor da natureza”. Tais enunciados apresentam sentidos estabilizados, sedimentados para essas cores em nossa cultura. Destacamos o enunciado em que o aluno diz que a cor rosa significa “baitolagem”; a presença do significante e o fato de ele ter dito em sala coloca em evidência um funcionamento da discursividade heteronormativa, assim como a presença do referente “nosso” em duas formulações, que podem ser associados ao sentido nacionalista de pátria, “nosso imenso céu”, motivados, possivelmente pelo momento de sedimentação de sentidos “patrióticos” que vivíamos naquele momento.

Em 2, temos a formulação: “eu acho os textos não-verbais mais interessantes, porque você pode inventar do nada”. Essa formulação difere bastante das leituras previstas, porque, diferentemente de muitos colegas que se sentiram incomodados de maneira exaustiva com os sentidos abertos, conforme demonstramos anteriormente, por se filiarem à formação discursiva da escola, podemos ver, pela enunciação da aluna, como o verbal e o não-verbal produzem distintos efeitos para ela e têm suas particularidades, ou seja, se no não-verbal pode-se “inventar”, se considerarmos que o sujeito fala numa relação de oposição a outros dizeres/sentidos, o não-dito em funcionamento é que, para ela, no verbal não se apresenta essa possibilidade.

Estamos compreendendo ambos os processos: verbal/não-verbal como importantes, o primeiro, pela estabilização necessária que instaura, e o segundo, pela liberdade de sentidos que permite:

Todo dizer está sustentado pela tensão existente entre paráfrase (o mesmo) e a polissemia (o diferente), estamos sempre nos

deslocando, no dizer, entre a repetição e a diferença, sem que possamos estabelecer exatamente os limites entre ambos pois esta é uma relação contraditória que preside o dizer. (ORLANDI, 2015b, p. 32).

Podemos dizer que a aluna, neste enunciado, poderia estar tomando o não-verbal como o silêncio, visto que ela destaca essa “liberdade” da polissemia na produção de sentidos que o “não-verbal permitiria”, o que nos remete à seguinte formulação de Orlandi (1995, p. 38):

O modo de significar da linguagem já é domesticação do sentido selvagem do silêncio com seus segmentos visíveis e funcionais que tornam a significação calculável. O silêncio, ao contrário, se apresenta como absoluto, contínuo, disperso.

Em 3, aqueles que inscrevem seu dizer em uma formação discursiva de resistência, fazendo funcionar a repetição histórica, “a cor preta pra mim significa racismo, dor”, pois, segundo Orlandi (1998a, p. 13-14), há três modos de repetição:

a. Repetição empírica: exercício mnemônico que não historiciza o dizer; b. Repetição formal: técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza, só organiza; c. Repetição histórica: formulação que produz um dizer no meio dos outros, inscrevendo o que se diz na memória constitutiva.

Acreditamos que a repetição histórica tenha funcionado nesse momento, filiando a discursividade da aluna a uma memória, pois a aluna diz uma questão silenciada e, ao usar o significante “dor” em “a cor preta pra mim significa racismo, dor”, é possível dizer que ela inscreve seu dizer a uma memória outra, que circula com menos dominância.

Chamou-nos muito a atenção as duas formulações a seguir: “essa cor aqui significa mato, capim uma coisa que o povo gosta” e, na sequência, um colega ter dito “uai, é Bolsonaro”, pelos efeitos que produzem, porque o aluno remete verde a mato, um sentido estabilizado, mas, ao que nos parece, há uma brusca quebra de expectativa em nós, fazendo funcionar outro efeito de sentido, um deslizamento do referente “mato” para “capim”, este colocado em primeiro plano fica em destaque, “essa cor aqui significa **mato, capim**, uma coisa que o povo gosta”, pois notemos que o enunciado organiza-se na ordem inversa. Irrompe-se, assim, o imprevisto, uma crítica ao povo brasileiro, sustentada pelo sentido evidente do significante “povo”, que aqui lemos: “todo mundo/ninguém”, tratados do ponto de vista abstrato, efeito do funcionamento do discurso político.

Orlandi (2012a, p. 170-171), ao refletir sobre o significante povo, ao analisar a Carta da Terra, em *Discurso e texto*, destaca que “não há povos em abstrato”, ao se referir à carta, na qual se faz menção aos povos da floresta. Nesta leitura, o significante povos, “usado de maneira generalizante (expansionista) perde seus contornos e se esvazia de sentido” (Ibidem, p. 171), produzindo silenciamentos e apagamentos.

Embora numa outra direção, a discussão que ela faz, nestas condições de produção nos ajuda a pensar a formação discursiva na qual o aluno se inscreve, ao usar o significante povo, que em nosso modo de ver, o inscreve na discursividade política, ou seja, usando o significante como uma “categoria política” (Ibidem, 2012a, p. 170-171), pois, se analisarmos para “além das aparências” (ORLANDI, 2015a, p. 27), ele o faz de modo genérico, esvaziando a noção de sujeito, tomando “todos” como ninguém e se excluindo dessa categoria, negando tudo que está esta noção apaga.

Replicado na sequência pelo colega, que consegue anteciper o imaginário do colega e desponta em uma crítica ao povo, face ao cenário político-eleitoral do momento, ao fazer referência ao candidato à presidência Jair Bolsonaro, se coloca numa formação discursiva de crítica aos seus eleitores, numa relação argumentativa, uma vez que é possível ler, num desdobramento parafrástico, os seguintes efeitos de sentidos: “o povo gosta de capim; o povo gosta de sofrer; o povo gosta de pastar”, numa referência ao alimento consumido por animais, que portanto, o referido candidato ofereceu ao “povo”⁷, ou seja, você está dizendo que o povo gosta de capim, você é tal qual o candidato.

Ao remetermos as formulações desses alunos ao interdiscurso, percebemos que seus dizeres convocam sentidos que se inscrevem em uma memória, ou seja,

aquilo que fala antes, em outro lugar independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sobre a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. (ORLANDI, 2015a, p. 29).

⁷ O candidato à presidência da república, Jair Messias Bolsonaro, foi gravado durante a 1/2 maratona do RJ – edição de 2018, onde estava de espectador. No vídeo, feito por um terceiro, ele oferece capim (mato) para os eleitores de Lula. Disponível em: <https://www.diariodolitoral.com.br/brasil/em-video-bolsonaro-oferece-capim-a-eleitores-e-simpatizantes-de-lula/110920/>. Acesso em: 08 mar. 2019.

O que permite o/s aluno/s a formularem deste lugar é a existência desse já-dito, isto é, esses sentidos já estão constituídos, os quais, em um exercício parafrástico, poderiam se desdobrar em: “de que o povo não sabe fazer escolhas políticas, de que o povo gosta de sofrer, de que o povo tem a decisão não mão sob a forma de título eleitoral, mas não sabe usar”, entre outros sentidos. O enunciado “essa cor aqui significa mato, capim uma coisa que o povo gosta” ainda parece convocar sentidos que produziriam um deslizamento de “povo” para “burro”, sob a forma de não-dito.

Sobre a polissemia dessas formulações, que coloca em evidência o poder da linguagem em funcionamento e as múltiplas possibilidades de sentidos, compreendemos que

se uma proposição, uma palavra, uma expressão se constituem pela sua inserção em uma formação discursiva e não outra, ela não terá sentido que lhe será próprio, vinculado a sua literalidade, mas o sentido da sua inscrição na formação discursiva. (ORLANDI, 2015b, p. 20).

Dessa forma, coloca-se em evidência a diversidade de regiões de sentidos em que elas podem nos colocar, por isso que, em sala de aula, por mais desafiador que seja, é fundamental dar voz ao aluno e “escutar” o que eles dizem, valorizar os seus gestos de interpretação:

Uma das questões recorrentes e que merece destaque no nosso trabalho como professores de Língua Portuguesa é o fato de saber que o processo de fazer gestos de interpretação não é aleatório. Constantemente, em sala de aula, nos deparamos com a situação de, na leitura de um texto, ouvir interpretações de nossos alunos que parecem pouco adequadas para a situação. Ou, também, são apresentadas interpretações interessantes e diferentes do esperado. Nos dois casos, as interpretações merecem análises. (BOLOGNINI, 2009, p. 5).

Sobre a questão 2- Como é para você ler um texto sem palavras? um aluno disse que não tinha nada a dizer, que era mais fácil ler o texto não-verbal, porque tinha palavras”. Corrigimos, dizendo que o texto verbal é que apresenta palavras e aproveitamos para diferenciá-los. O texto mais comum, com o qual estamos mais acostumados, é o que tem letras, palavras, frases, esse é o texto considerado “verbal”, seguimos dizendo; o texto verbal é feito de, com palavras, e o que não tem palavras, mas significa, produz sentidos também, pois nos apresenta distintas possibilidade de significação, esse é o texto não-verbal.

Retificamos que um texto não-verbal é feito de imagens e eles prosseguiram enumerando: “foto, figuras, escultura, cor, gravuras, músicas, pichações, grafite”. Complementamos dizendo que o texto não-verbal é aquele que nos diz alguma coisa, sem precisar se utilizar de letras, de palavras. Essas retomadas de algumas noções se faziam necessárias, porque era comum eles dizerem que não se lembravam, que não memorizaram.

Perguntaram: “verbal quer dizer palavra?”. Dissemos que sim, para simplificar, e complementamos que verbal vinha de verbo, problematizamos, perguntando-lhes se verbo, nestas condições de produção, se referia a classe de palavras, essa que a gente estuda na escola e eles disseram que não; perguntamos: o que seria então? Um aluno disse “uai, precisamos saber”.

Retomamos a passagem bíblica “No princípio era o verbo” e indagamos quais os efeitos, que compreensão tinham. Eles ficaram calados, prosseguimos, dizendo que um dos sentidos é que verbo é sinônimo de palavra, nesse caso, verbo tem o mesmo significado de palavra, então, sempre que dissermos verbal, tem relação com a palavra, onde há letras, palavras.

No processo de elaborar as respostas, havia bastante interrupção, uma espécie de solidariedade, pois os colegas ficavam ajudando o que estava com a palavra a interpretar, ao mesmo tempo em que uns queriam falar no tempo do outro e acabavam se atropelando, num entrecruzamento distinto do discurso lúdico com o polêmico. Desse modo, sentimos a necessidade de parar e recomeçar. Um aluno disse: “é mais fácil ler o verbal, porque não precisa pensar”, o que nos parece um efeito da leitura de conteúdo em que o leitor “procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quis dizer” (ORLANDI, 2015a, p. 15-16). Nesse momento, o discurso polêmico, “aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos”. (Ibidem, p. 85), invadiu a sala.

Entre os que divergiam e concordavam com a afirmação, numa eloquente disputa de sentidos em que não era possível ouvir com clareza os argumentos, sendo necessário fazermos funcionar o discurso autoritário. Acalmados os ânimos, prosseguimos, após concluírem que, em ambos, era necessário pensar.

Nesse momento, uma aluna disse: “ah, o não-verbal é interessante, porque a gente pode fazer uma coisa que acha que não dá conta, eu mesma não sabia que podia ler um texto sem ter nada, aí nós foi e tipo conheceu uma nova coisa”; outros

se manifestaram dizendo: “prefiro o texto não-verbal porque é mais legal”; “eu prefiro o texto não-verbal porque é uma forma interessante de você pensar”; “eu prefiro ler o texto, mas o não-verbal é interessante porque eu posso criar com a minha imaginação, não é por causa que não tem nada, você pode criar”.

Das distintas respostas que compareceram para a pergunta de número 2- Como é para você ler um texto sem palavras? nos deteremos ainda à apresentada a seguir, por uma aluna que, em sua tomada de palavra, diz: “Lá no não-verbal, é mais fácil de ler, porque é tudo que não usa palavras, mas significa alguma coisa, tem sentido, sendo ele criado por si próprio. Digamos que tudo que a pessoa criar é não-verbal, que foi uma fisionomia dele, certo?!”. Nesse modo de dizer da aluna, o efeito que se produz é da necessidade da completude dos sentidos, pois ela parece querer fechar os sentidos, ao passo que inicia a formulação em tom afirmativo, termina transitando e, na movência dos sentidos, interroga o seu próprio dizer.

Esse gesto de interpretação nos permite afirmar que ela não reflete, inicialmente, sobre seu dizer, o faz no trajeto de sua enunciação, pois a maneira como ela trata o “sentido”, empregando o significante no singular, e a autonomia que ela acredita que sujeito tenha, “ele cria, ele dá o sentido com a fisionomia dele”, vai sendo desestabilizado enquanto ela (e)labora o seu dizer. Fizemos algumas ponderações nessa direção, explicando-lhe e aos demais que os sentidos que produzimos, que criamos, pode ter sua composição material imbricada de/por distintas materialidades significantes. (LAGAZZI, 2017).

Percebemos assim, que tais efeitos se filiam aos efeitos ideológicos do esquecimento nº 1:

O esquecimento número 1 é o que dá conta do fato de que o sujeito falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Ou seja, o sujeito se constitui pelo esquecimento do que o determina. Ele se constitui pela sua inscrição na formação discursiva. Pelo esquecimento número 1 é que tem a ilusão de ser a origem do que diz. (ORLANDI, 2015b, p. 24).

Ou seja, pelo funcionamento desse esquecimento, “temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes”. (ORLANDI, 2015a, p. 33).

Destacamos que é fundamental termos condição de compreender esse funcionamento do discurso, para produzir práticas de leitura/escrita/ensino, nas quais, a partir de um processo de desestabilização de sentidos, o aluno passe a

considerar a exterioridade como constitutiva dos sujeitos e dos sentidos, para que perceba que “embora se realizem em nós” (Ibidem, p. 33), os sentidos dependem dos sujeitos, das condições de produção, de inscrição na língua e na história (Ibidem, p. 33). Em suma, que a significação não é produto “da nossa vontade”. (Ibidem, p. 33).

Para a questão, 3 - Tomando por base as diferentes leituras apresentadas por seus colegas, em alguns casos a leitura do mesmo texto, como você está pensando texto e leitura, a partir da atividade realizada? Alguns disseram: “continuo pensando a mesma coisa”, outros, “eu mudei”. Orientamos que precisavam se esforçar para entender as questões, que era para falarem sobre o entendimento que tinham sobre texto e leitura, se tem relação com a ideia de texto e leitura com a qual estamos trabalhando, por exemplo.

Recebemos as seguintes respostas: “antes dessa aula texto era uma monte de palavras de cima pra baixo e agora tô vendo que não é só escrito, também pode ser imagens, pode criar um texto, só isso”; “mudou porque pra mim um texto não podia ser só um papel, só uma cor assim”; “eu não entendi nada, mas a diferença é que existe texto sem palavras, igual a senhora explicou”; “eu aprendi que texto pode não ter nada escrito”; “eu continuo pensando que texto é a mesma coisa”; “eu vou chegar lá em casa e falar pra minha mãe ler essa folha, viu professora Flávia?”; “na 3, texto é tipo história, ou seja, palavras e leitura tudo aquilo que se lê, ou seja, frases, textos é uma leitura”. Questionamos: mas você não está lendo texto sem palavras?

Na sequência da atividade de ler cores, considerando as condições de produção, a presença de alunos negros que se envolveram na discussão, que quiseram saber como o preconceito étnico pode retornar pelo efeito de pré-construído, sob a forma de brincadeiras, piadas com colegas que usava o cabelo *black power*, entendemos que seria pertinente discutir um pouco mais em sala essa questão, que não poderíamos silenciá-la, pois não fazê-lo poderia se constituir em mais uma forma de apagamento. Desse modo, lançamos a pergunta para a sala: preto pode significar outra coisa além de tudo isso que vocês disseram? Será que o preto fora do Brasil, em outros lugares do mundo, tem significados diferentes dos nossos? O que vocês sabem sobre isso?

Para essas indagações, compareceram diferentes sentidos para a cor preta e branca, dentre eles, o que se relaciona com etnia; um aluno ficou repetindo durante

a aula: “eu não sou negro, sou café com leite”; alguns alunos falaram sobre padrão de beleza, sobre a discriminação em relação ao cabelo das pessoas negras e nos detivemos um pouco a esse aspecto, que Pêcheux (1969, apud ORLANDI, 2015b, p. 31) “vai chamar efeito metafórico o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, lembrando que esse deslizamento de sentido entre x e y é constitutivo do sentido designado por x e por y”, pois o aluno, ao fazer a substituição de negro por café e branco por leite e se identificar com a mistura de ambos, nos permite perceber que nessa substituição há transferências, que esse processo não é mera substituição de significantes. Esse gesto do aluno nos permite historicizar seu dizer, inscrito em uma formação discursiva que nega os sentidos da negritude.

Uma aluna quis discutir um pouco mais e trouxe a discussão sobre a chapinha como moda e uma negação da etnia. Nesse momento, nos ocorreu e fizemos um esquema na lousa, o qual intitulamos “cabelo”, subdividimos em liso/crespo e propusemos que fizessem um levantamento dos apelidos ou termos ofensivos para cabelo crespo e liso. Conforme eles iam falando, íamos anotando, chegamos em mais de 6 termos para cabelo crespo, dentre eles: ruim; bombril; pixaim; bandeira de feijão; arame farpado e balaio. Após, passamos a listar os termos referentes ao cabelo liso, tentamos, pensamos, eles não conseguiram apresentar nenhum.

A fim de desnaturalizar alguns sentidos relacionados a essa questão, apresentamos alguns questionamentos: se colocássemos em uma balança, ela penderia para qual etnia, tem uma que teve/tem prejuízo, quem teve/tem menos direitos? Houve grande envolvimento nessa hora, alguns alunos divergiram sobre a existência de preconceito étnico, dissemos que, embora não fosse nosso foco, poderíamos pensar um pouco mais sobre esse aspecto, considerando que alguns alunos eram afetados por ele. A partir disso, colocamos algumas questões: Quem vive nas favelas? Quem tem os “piores” empregos? Quem ganha os menores salários? Quem sofre os maiores preconceitos? Quem produz tudo isso e por quê? São pontos para vocês pensarem, porque essa discussão é longa e não se fecha aqui.

Destacamos que é importante saber que somos brancos, amarelos, negros, que temos, no mínimo, essas três categorias para pensar etnia. Que a cor da pele e o biotipo poderiam ser considerados traços comuns das etnias, por exemplo.

Sentimos a necessidade de voltar a nossa discussão sobre o que é o texto e o que significa, talvez pelo funcionamento do discurso pedagógico que nos constitui. Salientamos que essa atividade era importante para o estudo dos memes, reforçamos – questionamos que precisamos saber que podemos em nossas formulações combinar palavras, imagens, colocar numa relação de sentidos, o visual e o verbal.

Para exemplificar o emprego do verbal e do não-verbal, além de ter citado cenas de filmes, ressaltamos que o foco recaiu nas cores branca e preta e que era necessário discutirmos sobre as outras cores. Para tal, questionamos: como podemos pensar a sociedade se eu tomo a cor rosa e azul? A resposta foi imediata: “Homem/mulher”. Questionei porque esse aspecto não apareceu no primeiro momento e eles não disseram. Para motivá-los, afirmei que, em nossa sociedade, quando uma mulher está grávida e ela pensa em seu enxoval, como funcionam essas cores em relação ao bebê? Insisti, se for menino? Disseram “azul”; se for menina? “Rosa”. E como vocês veem isso? Se isso está definido, homem pode usar rosa? Responderam que “podia sim”.

Apresentaram essa sequência de respostas: “pode desde que ele queira”; “a sociedade impõe um padrão e quem não segue é criticado”. Replicamos: mas o que se faz com esse padrão, como vocês acham que se pode lidar com isso? Disseram: “eu acho que isso é um preconceito”. Íamos inserindo outros aspectos na lousa para eles lerem: sobre essa onda de bonés, chuteiras, bermudas rosas, que os meninos estão usando? Disseram: “está sendo esquecido”.

Questionamos: por que esse padrão tem que ser uma verdade? Responderam: “não, professora, isso aí tá passando, a idade da pedra tá acabando, não é todo mundo que pensa assim mais não”. Perguntamos se havia problema uma menina usar camiseta azul. Eles falaram “Pode!”. Ponderamos que essas questões fazem parte das “escolhas” das pessoas, se elas se sentem bem, se elas se identificam.

Retomamos a discussão por solicitação de uma aluna que disse que gostaria de entender melhor a questão da significação das cores relacionadas a homem e mulher; antes de falarmos, outra aluna se manifestou dizendo: “professora, mas esse negócio aí é tipo assim, é escolha, mas depois que eu cortei meu cabelo curto, ah, é paia! O povo fica perguntando se eu sou homem. Tipo, meu sonho agora é colocar um dread, mas aqui é foda”.

Nessa formulação comparece, de forma contundente, o funcionamento dos sentidos estabilizados sobre o que é ser homem e o que é ser mulher em nossa sociedade. A pergunta pode ser lida como uma forma de coerção, pois coloca em questão o desenho social dominante sobre ser homem e ser mulher, colocando em evidência o corpo em seu movimento do político, ancorado no sentido de que homem usa cabelo curto e mulher usa cabelo longo e, mais especificamente, se pensarmos no uso do substantivo “escolha” e da conjunção adversativa “mas”, mencionados por ela duas vezes. É possível perceber o funcionamento ideológico dos significantes em questão, o que, por um lado, se diz, se discursiviza como “escolha” é efeito do discurso do “politicamente correto”, que produz um efeito de evidência de sentidos, que logo é desestabilizado pela contradição, que irrompe pelo uso do advérbio “mas” reiteradamente, fazendo aparecer a formação discursiva patriarcal-machista.

“E isso refere, em nossa memória, o fato de que em nossa sociedade, em nossa história, a distinção masculino/feminino é significativa e é praticada socialmente” (ORLANDI, 2015a, p. 67) em muitas direções, inclusive no que se refere ao controle, à administração dos corpos, significando cabelo curto para homem e cabelo longo para mulher, a cor azul para homem e rosa para mulher, uma memória que sustenta os sentidos da heterossexualidade como norma e padrão para a vivência do afeto e da sexualidade, como pudemos ver reiterado recentemente pelo discurso da ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos Damares Alves⁸.

Assim, mesmo que se diga - e dizem - pois “o sistema é um sistema significante” (ORLANDI, 2012a, p. 40), é preciso que se diga também que “não estamos sem saída”, que ele é “capaz de falhas, que, para cumprir-se em seu desígnio de significar é afetado pelo real da história. É um sistema pensando no funcionamento da língua com homens falando no mundo” (Idem, p. 40), nos permitindo “compreender o equívoco como permanente confronto do real da língua com o real da história”. (Idem, p. 39).

⁸ Um vídeo que circula nas redes sociais mostra Damares Alves, ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos do governo Jair Bolsonaro (PSL), afirmando que “menino veste azul e menina veste rosa” e que o país inicia uma “nova era”. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video,59b455c5e8b60a8e05f7d066b303d18cklfzeq42.html>. Acesso em: 11 mar. 2019.

Por isso é possível dizer que vivemos em uma democracia, contudo, quando a língua é colocada em relação à história, ela falha, o equívoco e a contradição se apresentam, como na formulação da aluna, que, ao se deter ao significante “escolha”, desnaturaliza um sentido dito e sedimentado, nos dando condições de perceber que os sentidos não funcionam como são discursivizados, pois “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (ORLANDI, 2015a, p. 28). Embora se discursivize que vivemos em uma democracia e tanto o homem quanto a mulher podem definir os cortes de cabelo de acordo com seu gosto, o que vemos, de fato, é a reiteração do que está significado para cada uma destas posições em nossa sociedade: uma mulher, ao cortar o cabelo curto, é questionada se é homem.

Diante do relato, perguntamos a que lugar o “aqui” que ela mencionava se referia, ela respondeu que era “a esse Assentamento, a essa escola” e uma aluna interveio: “Parece que tá mudando, mas às vezes parece que não tá”. Explicamos que esses sentidos sobre gênero e sexualidade estão sendo desestabilizados, mas que há um longo processo a ser percorrido.

Retomamos a fala da aluna sobre o estilo de cabelo, explicamos que esse processo de identificação é inerente de cada sujeito, que não podemos mudar os processos de identificação das pessoas, mas que são questões com as quais precisávamos aprender a lidar. Perguntamos a aluna: “mas você precisa da aprovação dos outros, não basta que você goste?”. Ela respondeu: “Ah prof, mas é ruim, né!”. Nesse momento, outros colegas sentiram necessidade de falar sobre discriminação e os preconceitos que sofriam: “todo mundo fica me zoando, porque eu gosto de verso de rodeio, ando igual cowboy”; uns protestavam: “Ah não, pára, cara, só dá fora”. Havia contra-argumentos: “olha aí o tanto que é bonito”, mostrando para a roupa o aluno que se vestia como cowboy.

Tomamos a palavra e dissemos que são processos de identificação! Vejam o rodeio, esse universo faz todo sentido para o colega de vocês. Explicamos que os sentidos, quanto mais circulam, ficam mais fortes, se sedimentam, o que muitas vezes dava a impressão de que só eles existem, que são os sentidos “certos/ideais/óbvios/interessantes”. Contudo, destacamos que sempre há outros sentidos e que precisamos percebê-los, reconhecê-los. Outros sentidos para as

cores, sobre moda, estilo de roupa, jeito de ser, entre outros e que isso vale para nós e para os outros sujeitos.

Alguns alunos se manifestaram nesse momento: “é, depois que a senhora explicou aquele negócio que tem lugar que o significado da cor muda, eu pirei hein!”; “que preto pode ser em alguns lugares morte e renascimento ao mesmo tempo”. Explicamos que esse ponto é importante, que os sentidos não são únicos, nem fixos, que eles variam de acordo com o contexto, de acordo com quem fala, para quem fala, de acordo com quem lê, dependendo do lugar de onde as pessoas falam, de suas culturas.

Finalizamos frisando que aquilo que discutimos na primeira atividade produziu um efeito distinto, uma reação diferente em cada aluno, porque o texto, os discursos provocam efeitos distintos em quem lê e nós precisamos levar isso em consideração. Exemplificamos com os efeitos de sentidos das cores, por exemplo, a partir daquele momento, eles tinham outros sentidos para as cores e muitos outros poderiam surgir. Discutimos um pouco mais sobre alguns sentidos que não compareceram na discussão e enfatizamos: imaginem se fôssemos pensar aqui nos sentidos que ficaram de fora, nos sentidos que as cores poderiam ter ou adquirir e sobre os quais não falamos, não pensamos, não mencionamos, para que eles pudessem começar a pensar na relação dito/não dito.

3.3 Leitura e discussão do meme: “Nunca nem vi”

Nesta aula, a partir da desestabilização do sentido de texto, retomamos a leitura e discussão de um meme da série “Nunca nem vi”.

Figura 11 - Versão do meme “Nunca nem vi”

**AI A DIRETORA VEM PERGUNTAR
PELO MEU PAI**



Fonte: Museu de memes (2019).

Havíamos iniciado essa leitura na primeira aula e sobre a qual os alunos quiseram saber mais, porque não haviam entendido bem a formulação. Para tal, optamos por levá-lo na versão impressa, colorida, para cada um dos alunos, acompanhada de algumas questões para mediar a leitura e a discussão. Fizemos essa opção, pois procuramos não ser tomados pelos efeitos de evidência do digital, trabalhando só com materiais digitais, no Data show, computador ou celular, para que não se criasse uma hierarquia entre as diferentes materialidades de linguagem/materialidades significantes em suas distintas formas e composições, pois, conforme Lagazzi (2017, p. 35-36),

dizer que a composição material se configura pela contradição é propor que a imbricação das diferentes materialidades que compõem um material de análise se faz pelo movimento na incompletude e na falha de cada materialidade, que cada materialidade significativa se demanda na(s) outra(s) com que compõe modos de formulação, uma demanda pela constante possibilidade de estar em movimento, estar em relação a esta(s) outra(s) materialidade(s).

Ao receber sua cópia do meme, um aluno comentou: “nossa, colorido? Tá podendo”. Explicamos que as cores significavam, por exemplo, um texto em preto e branco ou um filme produzem sentido de maneira diferente de textos e filmes coloridos, que ao ler precisamos levar esses pontos/aspectos em consideração. O

dizer do aluno “tá podendo” filia-se à formação discursiva econômica, remetendo à ordem da falta no que se refere às condições materiais da escola, pois não é comum a escola “poder” ofertar material xerocopiado, principalmente na forma impressa colorida, sob o argumento do alto custo e ausência de recursos.

Perguntamos se alguém gostaria de ler a questão para que alguém respondesse e dois alunos se dispuseram a realizar a questão 1- “O que você sabe sobre esse tipo de texto?” Como resposta, tivemos “é um meme, nós vimos na outra aula”; “que não sabia nada”; “que esse cara aí só fala isso”; “que é um meme, que veio daquele vídeo do cara que bateu na mulher, foi preso e daí ele só falava isso”; “professora, ele falava isso para não ser preso” e “é engraçado”.

Para analisarmos as formulações, organizamos os enunciados em dois grupos: no primeiro, agrupamos as formulações em que os alunos se referiram mais diretamente às regularidades da forma material de que tratamos e aquelas em que os gestos de interpretação nos pareceu abrirem para diferentes efeitos sentidos: “é um meme, nós vimos na outra aula”; “que esse cara aí só fala isso”; “que é um meme, que veio daquele vídeo do cara que bateu na mulher, e foi preso e daí ele só falava isso”; “professora, ele falava isso para não ser preso” e “é engraçado”.

Na primeira formulação, “é um meme, nós vimos na outra aula”, o aluno reconhece a materialidade e a relaciona com o que foi visto na aula anterior, porém, não dá mais detalhes sobre a forma e os efeitos de sentidos em funcionamento, só faz menção à forma, o que coloca em evidência que, na relação com o texto, ainda é forte a compreensão de texto como material empírico e como estrutura fechada, enquanto gênero textual.

Na formulação que se segue, “que é um meme, que veio daquele vídeo do cara que bateu na mulher, e foi preso e daí ele só falava isso”, é possível perceber o funcionamento da “história das leituras” que afeta o texto e os leitores (ORLANDI, 2012b), gesto que fará diferença substancial nos gestos de interpretação dos alunos.

A formulação aponta também para dois outros aspectos, o primeiro para os modos de leitura, pois, nessa “sua ‘versificação’, nessa produção de versões (ORLANDI, 2001 apud TORRES, 2017, p. 15), estabelecem-se diferenças na maneira de ler, isto é, para se ler memes, por ser uma materialidade que tem diferentes versões, além da história de leitura do texto e do leitor serem fundamentais, se incluem aí conhecer as condições de sua circulação.

Outro aspecto a ser mobilizado é que o texto presume um leitor virtual, bem como terá um sujeito leitor efetivo, nos termos em que define Orlandi (2012a, p. 61):

Pretendendo-se ensinar leitura, sua aprendizagem deve fazer funcionar a inscrição do sujeito nas redes de significantes. Acontece que na própria produção discursiva, há a inscrição do outro. Se pensamos o campo da leitura, isso fica assim: a função-autor tem seu duplo no efeito-leitor. E isto está constituído na materialidade do texto. Não se pode falar do lugar do outro; no entanto, pelo mecanismo de antecipação, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com sua escuta e, assim, 'guiado' por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde, como um seu duplo. Esse é um jogo dos gestos de interpretação que se dá na ou a partir da materialidade mesma do texto e ao qual o analista deve ser sensível quando pensa o imaginário que constitui o sujeito leitor virtual e o sujeito leitor efetivo com suas determinações concretas.

No meme em análise, por exemplo, podemos dizer que na projeção do leitor virtual (usuário da rede, que tem contas em redes sociais, principalmente Facebook ou Twitter), está presumido que ele conheça a reportagem que deu origem ao meme e que esta faça sentido para ele.

Ou seja, em outras palavras, os alunos, com uma conectividade maior à rede, possivelmente terão outras condições de leitura desse mesmo texto, por isso é importante destacar que entre o sujeito leitor virtual e o sujeito leitor efetivo pode haver a quebra dos imaginários projetados, pois esse sentido que circula como evidente de que todos estão conectados não se sustenta, mesmo entre os jovens, porque muitos de nossos alunos, por exemplo, não tinham conta em uma rede social, ou tinham e só a acessavam quando iam à cidade ou quando tinham a oportunidade de usarem a rede de vizinhos e/ou conhecidos.

Muitos deles abriram conta depois do início das atividades do projeto ou começaram a usar a que tinham com mais regularidade pelo que iam descobrindo e também por terem condições de acesso à rede que foi implantada na escola.

Já na formulação seguinte: “professora, ele falava isso para não ser preso”, podemos dizer que o aluno, em seu gesto, consegue interpretar criticamente o texto, porque percebe a motivação que possivelmente levava Flayneson a dizer o que dizia naquelas condições, ele não repete dizeres, formulações do componente verbal do meme.

Nessa última resposta da sequência, a qual inserimos no 2º grupo, aquele em que os efeitos de sentidos se vinculam aos sentidos da ironia ou ao que chamamos

de sentidos mais genéricos, temos: “é engraçado”; “não sei de nada”. Quando o aluno refere-se ao sentido irônico do texto, não sabemos bem se ele se refere ao primeiro meme, ao meme/vídeo de origem, ou se ao segundo, pois ele não usa referentes de especificação, só afirma ser engraçado.

O sentido de não saber, dito pelo aluno “não sei de nada”, em que o aluno se coloca na clássica posição-sujeito aluno que não sabe e não quer se “envolver”, isto funcionando como uma defesa em relação à responsabilidade do dizer, um sentido que se repete ao longo da intervenção e adensa a nossa responsabilidade na direção de desenvolver práticas de leitura que provoquem deslocamentos, que coloque o aluno no jogo da língua, pois conforme Orlandi,

quando dizemos que o sujeito, para se constituir, deve se submeter à língua, ao simbólico, é preciso acrescentar que não estamos afirmando que somos pegos pela língua enquanto sistema formal, mas sim pelo jogo da língua na história, na produção dos sentidos. (2012a, p. 102).

Seguindo a dinâmica de um aluno ir puxando a leitura oral da questão e outro ir lendo sua resposta para a sala, os demais seguiriam apresentando suas respostas para a questão 2 - “O que as palavras e as imagens dizem para você?”. Obtivemos respostas como as que se seguem: “Que a diretora perguntou pelo pai dele e ele respondeu, nunca nem vi”; “que ele tá no meio de um monte de gente, parece que tá perdido”; “que ele não conhece o pai”; “a imagem daquele homem do meme no meio da multidão e não conhece o pai”; “mudou a primeira frase”; “tem muita gente que não tem pai, prof”.

A recorrência da repetição empírica (ORLANDI, 1998a) nas respostas dos alunos, como em: “que a diretora perguntou pelo pai dele e ele respondeu, nunca nem vi”, que leva o aluno a repetir os dizeres dos memes, ou seja, a fixar-se nas formulações verbais apenas, coloca em evidência o funcionamento do sentido de leitura cristalizado, expondo mais uma vez a necessidade de criarmos condições para que os alunos inscrevam seus dizeres na repetição histórica, acionando uma memória discursiva e abrindo para a constituição de sujeitos autores.

Em relação aos demais gestos de interpretação, nos pareceu que os alunos se sentiram um pouco mais livres em realizar seus gestos; também percebemos a heterogeneidade das filiações de sentidos apresentados.

Quando um aluno diz: “mudou a primeira frase”, podemos notar o funcionamento do trabalho da memória discursiva, porque eles, em suas condições

de produção, já carregam algumas noções das leituras que fizeram na aula anterior, pois, para ler, é importante consideremos as condições de produção da leitura e o que se percebe é que se manteve do meme o sentido de origem, que, neste caso, é o de negar alguma coisa com ironia.

Neste momento, para auxiliá-los, perguntamos: o sujeito que fala aqui é o mesmo que fala na formulação de origem? Eles responderam que não, em seguida, destacamos que era muito importante, ao interpretarem, observarem quem fala, quem enuncia e de que posição fala, que a posição-sujeito e as condições de produção nessa versão do meme haviam mudado, por isso “mudou a primeira frase”, pois as condições de produção envolvem, fundamentalmente, sujeitos, situação e a memória que é acionada nessa circunstância. (ORLANDI, 2012a).

Se analisarmos mais detidamente esse meme, muda-se a posição-sujeito jornalista, que é o interlocutor no meme de origem, isto é, o que no vídeo faz as perguntas e recebe as mesmas e irônicas respostas e passa a funcionar a posição-sujeito diretora, que não está na interlocução indireta, mas presumida na fala do aluno, já que o meme se faz pela mesclagem do discurso indireto “aí a diretora vem perguntar pelo meu pai” e discurso direto “nunca nem vi”.

Para a resposta “que ele tá no meio de um monte de gente, parece que tá perdido”, notamos que o aluno que responde não se atém aos dizeres do meme, ele interpreta a imagem, um efeito de sentido bem distinto, pois nos parece que ele foca na imagem e chega à conclusão de “que ele não conhece o pai”.

Nesta formulação, o aluno resiste, ele não toma a imagem do homem na posição-sujeito aluno, pois ele afirma que é “a imagem daquele homem do meme no meio da multidão e não conhece o pai”. Podemos perceber que, nas duas primeiras partes do enunciado, “a imagem daquele homem do meme no meio da multidão”, a leitura centra-se nos aspectos da imagem, ou seja, no não-verbal; já no final, quando diz “e não conhece o pai”, é uma conclusão sob a forma de paráfrase a que o aluno chega, a partir da formulação “nunca nem vi”. Na última resposta dessa sequência, “tem muita gente que não tem pai, prof”, percebemos que é forte a ilusão da transparência da linguagem, pois funciona um sentido que circula como evidente, falho e equívoco que o aluno toma como verdade.

Diante de todas essas respostas, pensamos que poderíamos problematizar muitos dos sentidos junto com eles, a fim de ir desestabilizando esses sentidos sedimentados. Para isso, perguntamos: Qual era a expectativa da diretora em

relação ao aluno, no que se refere ao seu arranjo familiar? Responderam juntos: “que ele tivesse pai”. Prossequimos: por quais motivos ela teria perguntado pelo pai? “Ah, porque ele tava dando trabalho na escola”. Insistimos: mas não poderia ser a mãe? Uma aluna disse: “a gente tem mais medo do pai”, seguida por outros colegas: “pai é mais brabo”; “pai é mais firme”.

Percebemos que, por um processo de identificação, os alunos e a diretora filiam seus dizeres a uma formação discursiva machista e patriarcal, em que, tanto nas formulações da diretora, quanto nas de alguns alunos, coloca-se em cena que eles significam a família formada por um pai e uma mãe, sendo a mãe a que cuida e provê afetivamente e o pai o detentor da autoridade sobre os filhos.

Sentidos que fazem irromper a contradição, pois embora a mulher, na posição sujeito mãe, tenha autoridade, como é tão comum em tantos arranjos familiares contemporâneos em nosso país, esse sentido da autoridade feminina, enquanto “chefe” de família não é dito, sendo assim, silenciado, apagado. Perguntamos: Mas e as crianças que são criadas sem ter essa presença, como ficam? Respostas diversas compareceram: “professora, isso não tem nada a ver”; “a diretora esqueceu que tem filho sem pai”; “as família é tudo desestruturada”. Ao nos determos à primeira formulação, compreendemos que o aluno explicita, esboça uma possível defesa sobre outros sentidos de família, mas não a sustenta por meio de argumentos; já na segunda formulação, o aluno consegue antecipar, na suposta fala da diretora, os imaginários que ela tem de família, o sentido da chamada “família tradicional”. Para Althusser (2010, apud Santos, 2018, p. 76),

A família é considerada uma instituição que compõe a aparelho ideológico do Estado, que faz parte do processo de controle social do sujeito. Por muito tempo, toda a educação e formação moral se realizou em seu seio. No que se refere à proteção dos sujeitos, a família ainda é vista por muitos como lugar central.

Outros efeitos de sentidos de família em funcionamento foram sendo apresentados, face à formulação seguinte do aluno: “as família é tudo desestruturada”, nos colocamos a pensar no não-dito, uma vez que o sujeito coloca o seu dizer sempre numa relação com outros dizeres. Indagamos o que seria uma família estruturada. Os questionamos sobre esses sentidos naturalizados que foram se colocando como evidentes e alguns alunos explicaram que família estruturada era “família que tem pai e mãe”; ou “que os pais não se separaram”. Nos dizeres dos alunos é possível perceber o quanto está sedimentado um sentido dominante de

família, deixando de fora sentidos outros que estão em funcionamento, pois, mesmo os alunos que, inicialmente, tentaram circular sentidos distintos, não se manifestaram diante desta pergunta. Na sequência, questionamos: Tem filho sem pai? Eles disseram: “não, tem pai que não assume”; “é porque fica nas costas das mães”.

Para mexer “com esses universos logicamente estabilizados” (PÊCHEUX, 2015) e colocá-los no jogo da língua, o que poderia fazer irromper outros sentidos, lançamos mais perguntas: Que tipo de anticoncepcionais vocês conhecem? “Que é isso, professora?”, nos perguntou, incisivamente, um aluno; explicamos que não íamos discutir a fundo o assunto, mas que o movimento de tentar responder essa pergunta colocaria em cena sentidos outros sobre os quais era importante pensar. Os demais alunos riram de o colega ter nos questionado. Por sua interrogação, pareceu-nos que, em seus imaginários, não poderíamos falar de métodos anticoncepcionais naquela aula; uma manifestação do discurso autoritário da posição-sujeito aluno na direção da posição-sujeito professor. Podemos ver aí o atravessamento de uma formação discursiva moralista pela qual o aluno é fortemente afetado, que produz efeitos em seus imaginários sobre o que pode e deve ser dito na sala de aula pelo professor.

Na sequência, alguns alunos respondem à pergunta: “é pra não pegar doença”; “pra prevenir gravidez, seu burro”. Entreviemos e pedimos respeito ao colega. Indagamos se os anticoncepcionais só preveniam gravidez. Responderam: “É”; “Aids, professora”; “doenças”; “um monte de doença e gravidez”. Nesse momento da atividade, ficou perceptível que os imaginários sobre o sentido de professor e aluno já haviam sido relativamente desestabilizados, pois distintos efeitos de sentidos irromperam nas formulações dos alunos, permitindo-nos afirmar que eles começaram a jogar o jogo de que trata Orlandi (1998a, p. 16), “o jogo de que falo é o jogo *nas* regras e jogo *sobre* regras da língua”, condição para que se instaure a repetição histórica, “aquela na qual a formulação se inscreve na *memória discursiva* fazendo história para esse sujeito, abrindo as suas possibilidades de interpretação”. (HASHIGUTI, 2009, p. 23, grifo do autor):

Pensando então nas diferentes posições no discurso pedagógico, a posição-aluno e a posição-professor, podemos dizer que elas se constituem de gestos de interpretação diferentes. Isto quer dizer que na relação professor/aluno deve haver um espaço de jogo que possibilite a transferência, trabalho da memória que permite a repetição histórica, deslocamentos de sentidos”. (Ibidem, p. 16).

Orlandi (1998b, p. 18-19), no que se refere aos sentidos em Análise de Discurso, afirma:

O sentido se faz sentido. Em suas relações. Não há gênese punctual de sentido. Ela é múltipla: do mesmo solo discursivo se originam muitos discursos. O sentido (e o sujeito discursivo, enquanto posição) é sempre relação a.

Demos continuidade, pedimos que pensassem sobre os anticoncepcionais, ou seja, os métodos de prevenção que conheciam, doenças e gravidez; perguntamos de quem era a responsabilidade pelo uso desses métodos e se conseguiam perceber a responsabilidade sobre a mulher nesse processo. Alguns responderam: “Claro, né!”; “normal”; “é mais fácil para a mulher”; “sempre foi assim”; uma aluna respondeu: “é a desigualdade entre homens e mulheres”. Outra disse: “tem que se proteger, carregar nove meses e ainda cuidar”; um aluno retrucou: “mas não é todo mundo que abandona não”; outro falou: “a maioria”.

Como a disputa de sentidos ficou contundente, interferimos tecendo alguns comentários sobre os prejuízos aos sentidos advindos da prática de generalizar ou tentar generalizar sentidos, ou seja, que não podíamos tratar todos “como farinha do mesmo saco”, pois existem muitas exceções à regra. Chamamos a atenção para que percebessem quantos sentidos distintos compareceram na discussão de um meme e como os sentidos mudam, deslizam: se pensarmos do início de nossas leituras até aqui, o quanto o sentido muda de uma versão de meme para outra. Retomamos, perguntando sobre os efeitos de sentidos do primeiro meme, o vídeo. Algumas respostas que eles apresentaram foram: “ele bateu na mulher”; “bateu e foi solto”; “violência”; “ele tava noiádo”.

Indagamos se eles se lembravam do motivo de ele ser preso e uma aluna respondeu “violência”, outro aluno disse “bateu na mulher”. Voltamos ao meme da aula e perguntamos se haviam percebido outros sentidos que gostariam de compartilhar: “ele não tem pai”; “fez bagunça na escola”; “abandono”. Enfatizamos que era preciso que prestassem atenção nas diferentes respostas que estavam comparecendo, nos efeitos de sentidos que os textos produzem, porque cada colega vê/lê de um jeito e que geralmente eles veem o que não percebemos, sentidos diferentes dos nossos.

Passamos à questão 4- “O que a expressão: “Nunca nem vi” significa para você neste e em outros textos? Em caso afirmativo, há diferenças de sentido da expressão que você conhece e do sentido que ela pode ter neste texto?”.

Recebemos as seguintes respostas: “eu conheço, é meme do cara que bateu na mulher”; “nunca nem vi”.

Registramos a resposta irônica do aluno “nunca nem vi” que comumente brincava de responder as perguntas em sala com palavras/meme, ele brincava com as formulações dos memes com as quais se identificava: “Que dia que foi isso”; “Que tiro foi esse?”. Em nosso processo de (re)significação de nossa prática, fomos fortemente afetados pela importância de

compreender a constituição de um perfil linguístico-histórico de um leitor atual brasileiro que se enquadra no que chamamos perfil ‘empresarial’ (um leitor de quantidade, de resumos, com fins estritamente pragmáticos etc. que não ‘saboreia’ a leitura). No confronto dessa imagem produzida para o leitor e a produzida pelo leitor, pudemos observar um sujeito se fazendo no movimento de entrega e resistência, trabalhando suas contradições, o que nos levou a reconhecer não uma forma de sujeito-leitor mas várias como efeito de resistência ao perfil do leitor ideal (o empresarial, com sua leitura linear, superficial, de aparência e em quantidade). (ORLANDI, 201a, p. 61).

Por isso a necessidade de uma escuta atenta e sensível, de modo a acolher os sentidos não previstos, pois eles significam, visto que face à posição sujeito-leitor empresarial desejada pela escola, o aluno resiste das mais variadas formas, inclusive, em seus silêncios, que, muitas vezes, tomados pelos efeitos de evidência, tentamos classificar, rotular, categorizar, dizendo que o aluno é tímido ou que a atividade não funcionou:

Diante dessas injunções, o leitor resiste. Foge pelos interstícios. Produz contradições. Há, assim, não um mas uma variedade de leitores como efeito de resistência ao perfil ‘leitor ideal’. Leitores e leituras menos visíveis, que praticam a ironia, a indeterminação, o esquecimento, o silêncio. E que apontam para um leitor que ‘tenta’ falar a partir do perfil mas ao fazê-lo desliza para uma forma de dizer que mostra que há uma outra leitura (um outro leitor) nessa leitura (nesse leitor). (ORLANDI, 1998b, p. 23).

Essa percepção nos levou da compreensão da sala de aula como espaço de “amistosidade” entre alunos e professores - compreensão que hoje lemos como ingênua - à compreensão na direção em que desafiadoramente nos aponta Almeida (2011, p. 199):

Ao considerar o real da sala de aula enquanto lugar de heterogeneidade, instabilidade, polissemia, litígio, diferença, inscrevemo-nos numa posição contemporânea dos estudos da linguagem em que o estabilizado dos saberes é dessacralizado enquanto verdades absolutas e cuja noção de sujeito é a de um

sujeito contemporâneo, dividido, que se estrutura na fronteira dessas diferenças simbólicas.

Na sequência, os outros alunos prosseguiram apresentando seus gestos de interpretação em relação ao referido meme: “nesse texto ele nunca nem viu, no outro ele não queria falar porque ele ia preso”; “ele não conhece o pai dele”; “ele é carente, triste sem o pai”; “tá perdido”.

Perguntamos se era o mesmo enunciado ou parte do enunciado de origem, disseram que era e pedimos que explicassem melhor. Continuaram: “é a cara do cara e um pedaço da frase”, disse um aluno. Insistimos, questionando se essa compreensão mudava o sentido e um aluno disse que sim, que “mudou, tava falando de escola”.

Na tentativa de outras participações, reiteramos a pergunta e vieram mais algumas contribuições: “professora, mudou! Mas não mudou tudo, é porque pegou uma parte do outro meme pra fazer esse, porque esse ‘nunca nem vi’ virou meme. É tipo uma saída”. Tais formulações nos levam a compreender que o aluno consegue reconhecer o jogo parafrástico em movimento. Outras manifestações se seguiram: “ele não conhece o pai”; “tá revoltado e não quer saber”.

Destacamos o quanto é importante participarem, colocarem suas leituras em cena. Ressaltamos o quanto os sentidos de um enunciado mudam, porque o sentido não está nas palavras e precisamos compreender que eles não são fixos, que dependem de como nós as utilizamos, em quais condições, na relação de quem fala, de como fala, de que lugar, de que posição o sujeito fala. Alguns alunos demonstraram impaciência com a discussão: “prof, que tanto de coisa”, disse uma aluna, e um aluno “tá bom, chega”.

Para a questão 5- “O texto provoca curiosidade em você?”, a grande maioria disse que não. Tivemos a impressão de que a pergunta não produziu para muitos alunos os efeitos de sentidos de nossos imaginários. Contudo, alguns se manifestaram: “se a gente prestar atenção, desperta, porque a gente fica querendo entender”; “é porque no começo, a gente olha e parece bobo, sei lá”; “eu não vi graça”; “despertou, eu não sabia quem era esse homem, e não sabia da frase”.

Na sequência, fizemos uma retomada, explicando que aquele era um dos tipos de memes com os quais trabalharíamos bastante, que era um dos que mais circulavam, que é formulado a partir de texto e imagem. Enfatizamos que, para lermos um texto, era importante pensar no que estava dito/escrito, no não-dito, que

era preciso pensar no sentido das imagens, das cores, dos gestos, movimentos do corpo, som, música entre outros aspectos e pensá-los numa imbricada relação.

3.4 Criação de página: “9º Ano Forever” lugar de/para circulação dos sentidos produzidos

A fim de dar visibilidade ao desenvolvimento do projeto, criamos um meio para circulação das produções dos alunos, uma página do projeto no Facebook. Para tal, planejamos um momento para discutirmos a concepção da página, uma possibilidade a mais de conceber a linguagem em seu funcionamento enquanto materialidade do discurso digital.

Pensamos que esse momento nos permitiria discutir o efeito ideológico da ilusão da transparência da linguagem que funciona fortemente nas redes sociais, especialmente no Facebook, cuja manifestação pode ser observada pelo compartilhamento, replicação de conteúdo, muitas vezes, sem a devida ou nenhuma checagem de fontes, produzindo-se um efeito de falta de compromisso com a origem ou “verdade” da informação, ou nos termos em que problematizam em seus trabalhos Adorno e Silveira (2017, p. 1):

Os discursos sobre ‘pós-verdade’ e ‘fake news’ fazem trabalhar os sentidos de *verdade* e *mentira*, *real* e *ficção*, *atual* e *virtual*. Entendemos que as discussões nas redes sociais sobre ‘pós-verdade’ e ‘fake news’, confrontadas com a leitura discursiva em torno das noções apontadas, permitem pensar o político no social tendo em vista o modo como o dizer das mídias sociais digitais parece produzir um embate (uma polêmica, uma disputa) com as mídias tradicionais, como a imprensa e a instituição televisiva”. (grifo do autor).

Nos pareceu importante pensar as discursivizações que se estabelecem nesse processo de constituição de sujeitos e sentidos no digital, para que os alunos percebessem a sedimentação dos sentidos dominantes, ou que se pretendem sê-lo.

Tornou-se fundamental discutir com os alunos como, nesse processo, os efeitos de verdade são produzidos e como os discursos da internet são legitimados por uma categoria nova de discurso, chamada de escritorialidade, que

congrega discursividades que têm as características do Discurso de Oralidade mas que, no entanto, são tornadas públicas pelo dispositivo tecnológico da internet, ganhando, assim, um certo efeito de fim e de unidade, embora fugaz, confundindo-se, muitas vezes, com o discurso de Escrita. (GALLO, 2017, p. 2).

Essas discursividades próprias da internet e que circulam no Facebook, Twitter, Youtube, entre outras estabelecem uma condição de possibilidade de tornar pública a opinião de sujeitos não inscritos no Discurso de Escrita, em proporção jamais experimentada antes (GALLO, 2017), como pudemos perceber no processo eleitoral de 2018.

Por tais discursos se sustentarem na lógica disjuntiva (PÊCHEUX, 2015), encarceram os sujeitos na ilusão da transparência da linguagem:

Fazemos remissão ao modo como ‘pós-verdade’ tem sido discursivizada em diferentes instâncias enunciativas para contrapor ‘fatos apurados’ e ‘verdades objetivas’ a ‘notícias falsas ou não fundamentadas’, ‘emoções’ e ‘crenças pessoais’. (ADORNO; SILVEIRA, 2017, p. 2).

No que se refere às noções de fake news e pós-verdade, são tidas como se nascessem na internet,

o que produz um sentido de que a pós-verdade está intimamente relacionada à existência das mídias sociais digitais e a uma certa prática dos sujeitos em utilizá-las para fazer circular boatos e rumores. (ADORNO; SILVEIRA, 2017, p. 2).

Contudo, esses sentidos que ora aderem à pós-verdade como palavra do ano de 2016⁹, segundo Adorno e Silveira (2017), colocam em evidência que a palavra “recorta uma região de memória articulada com ‘verdade’, valorada pelas relações com outras palavras como ‘objetividade’, ‘informação’ e ‘mentira’” e esses sentidos não são novos.

Não vamos investir a fundo na historicidade desses significantes, mas vale destacar alguns aspectos da compreensão de Orlandi (2012a, p. 132) sobre boato e que pensamos ter relação com pós-verdade e fake news, pois “o boato está presente na história do Brasil desde os primeiros tempos da colonização fazendo parte das relações de força e de sentidos”, ou seja, entre as notícias oficiais e o que de fato acontecia em terras brasileiras, havia o funcionamento do político, porque o boato é “um fato político por excelência”. (Ibidem, p. 129):

De início, há um caráter geral, a ideia de burburinho, de excitação geral da palavra. Sons surdos, burburinho, vozes que protestam. Além disso, há também um outro aspecto presente na caracterização do boato: notícias que se expandem, se alastram. Sons surdos,

⁹ O verbete ‘pós-verdade “post-truth” foi eleito como a palavra do ano de 2016 pelo Dicionário de Oxford. (ADORNO; SILVEIRA, 2017, p. 2).

burburinho, vozes que protestam, falsas notícias, anonimato são elementos que se substituem parafrasticamente na caracterização discursiva, desembocando no enunciado de base: notícia anônima que se expande publicamente sem confirmação. O boato é um modo de dizer em que há sempre uma diferença à significar, um ruído (protesto ou falta de verdade). (ORLANDI, 2012a, p.134).

A historicidade do boato coloca em evidência que assim como em condições como “as da ‘descoberta’, a informação foi crucial: a busca de informação foi uma das obsessões da política dos colonizadores” (Ibidem, p. 132) e também o é na contemporaneidade. Podemos dizer que com efeitos e proporções nunca antes vistos, potencializada pelas redes sociais, como vivenciamos nas eleições de 2018.

Como a questão central é sempre o embate, as relações de força e de poder, isto é, o funcionamento do político e do simbólico, contemporaneamente as discussões sobre pós-verdade e fake news, a nosso ver, retomam esses sentidos do boato, com o diferencial de estar com uma nova roupagem, dando continuidade aos efeitos dessa

tensão máxima entre a língua e a história. Movência necessária de sentidos, esta necessidade põe em jogo a relação constituição/formulação, discurso/texto, texto/comentários (versões, variantes). Face à constituição de um acontecimento, face ao incontornável da interpretação, gesto que constitui o sujeito não há discurso que produza um texto único, uma formulação só. Não há univocidade entre memória, discurso e texto. A incompletude se liga a dispersão. (ORLANDI, 2012a, p. 135).

Portanto, “o boato é uma arma tanto para a dominação como para a resistência” (Ibidem, p. 142) e podemos afirmar que vemos esses efeitos presentificados na mobilidade do sujeito no espaço digital.

Iniciamos a aula discutindo como seria a página do Facebook, sua nomeação, fotos para perfil e capa. Conversamos sobre a necessidade de fazermos registros do desenvolvimento do projeto, no formato de foto, áudio e vídeo, ressaltando que os registros em áudio seriam mais frequentes, porque esse material posteriormente seria analisado. Explicamos que, sem os registros, correríamos o risco de deixar aspectos importantes fora do trabalho.

Destacamos que esse material serviria também de conteúdo para alimentar nossa página, juntamente com os memes produzidos. Explicamos que os registros fotográficos e em vídeo, embora menos frequentes, também seriam necessários e que os faríamos durante as aulas e as atividades. Em nossos imaginários,

esperávamos enfrentar resistências nesse sentido, mas felizmente muitos manifestaram concordância explícita: “De boa, professora”, “pra nós é tranquilo”.

Após pedirmos que se organizassem em grupos, usando o critério de afinidade, solicitado por eles próprios, esquematizamos na lousa os itens propostos e sobre os quais precisariam pensar em seus grupos. Passamos uma folha para que eles registrassem os nomes dos integrantes de cada grupo, estabelecemos que pensassem e registrassem no caderno 5 sugestões de nomes para a página, 3 sugestões para foto de capa e 3 sugestões para a foto de perfil e que o fizessem no formato de lista.

Durante o desenvolvimento da atividade, circulamos pela sala e os registros estavam pouco sistematizados; fizemos uma intervenção e antes de retomar as regularidades estruturais de uma lista, perguntamos se eles se lembravam de como organizá-la; nesse momento, disseram que em uma lista tem que ter linha e uma coisa atrás da outra.

Concordamos com as regularidades apresentadas e acrescentamos outras, como o alinhamento e os chamados marcadores de lista. Perguntamos se eles os conheciam, alguns disseram: “aquelas bolinhas, prof”; “números”. Exemplificamos na lousa outros marcadores de lista além desses e surgiu a dúvida a partir da fala de um aluno, que se lembrou do “asterístico”. Outro falou baixinho em tom de correção “asterisco, moço”. O outro perguntou: “Qual que é certo, prof?”. Explicamos a grafia e a pronúncia, lembramos das variações na fala e que a maioria tinha relação com fatores como: idade, escolaridade, região, entre outras. Em seguida um aluno perguntou: “podemos pôr o nome que a gente quiser, professora?”. Lançamos a pergunta para a turma, que se dividiu: “não”; “é claro que não”; “sim”.

Insistimos na discussão, a partir de exemplos que surgiram: “CEOAP: velozes e furiosos”; “CEOAP: que tiro foi esse?”. Uma aluna se manifestou: “poder, até pode, mas eu não colocaria”. Pedimos que a aluna explicasse seu posicionamento, ela disse: “não sei, talvez não explique detalhadamente o que eu quero pra página, o que eu tenho na página do Facebook”.

Perguntamos para um dos alunos dos que disseram que poderia colocar qualquer nome se as opções de nomes sugeridas funcionariam. Antes de ele se manifestar, alguns alunos atravessaram perguntando: “professora, é pra entregar isso aí?”; “o que que é pra fazer mesmo?”. Explicamos a atividade novamente e prosseguimos, um aluno da frente sussurrou alguma coisa, insistimos para que ele

repetisse, ele disse que estava com vergonha; insistimos para que ele fizesse uma tentativa e ele respondeu “agora não, professora”. Eventos como esses foram recorrentes nas aulas, o aluno muitas vezes estava na aula acompanhando-a em seu silêncio, às vezes esboçava, ensaiava o dizer, contudo, os sentidos da (des)autorização o interditavam.

Assumir o dizer é fundamental, seja pela tomada de palavra em sala de aula ou por tantas outras formas/linguagens, mas precisamos, efetivamente, no espaço da sala de aula, trabalhar com a compreensão de que “tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade, etc”. (ORLANDI, 2012b, p. 22).

Por esse motivo, precisamos compreender que essas mudanças que queremos fazem parte de um processo, ou seja, leva tempo para que o aluno entre nesse jogo fortemente marcado por imaginários, no qual, por exemplo, ele ainda ocupa a posição daquele que não sabe.

Ao mesmo tempo, nós, professores, precisamos (re)significar nossa posição-sujeito professor concomitantemente a uma (re)significação da posição-sujeito aluno, uma vez que essa questão toca a autoria: não se trata de mera “insistência” para que o aluno fale, ou de defender um posicionamento de uma suposta igualdade entre ambos em sala de aula, ou seja, é muito mais que isso. Não podemos incidir no erro da *intercambialidade* (ORLANDI, 1998a), uma vez que, para que ambos ocupem suas posições e entrem no jogo simbólico de aprender e ensinar, é preciso a intervenção da *reversibilidade* (ORLANDI, 1998a, grifo do autor), que “é a possibilidade que a posição-aluno tenha igual legitimidade no processo discursivo em que se confronta com a posição-professor”.

Sobre essa relação, Orlandi (1998a, p. 17), na perspectiva dos deslocamentos, possíveis e necessários à assunção da autoria para professores e alunos, enfatiza:

Para mim, ensinar é produzir condições para que o aluno, aprofundando sua posição-aluno, tenha voz para intervir no processo que o colocará futuramente na posição-professor. Para isso ele deverá se confrontar com sua memória e trabalhá-la, a partir de e em confronto com os sentidos produzidos pela posição-professor. É assim que, por seu lado, o professor trabalha sua mediação em relação à posição-aluno. O que deveria ser evitado é justamente o que eu chamaria a ‘pretensa’ intercambialidade entre aluno e professor, ou seja, o aluno não deve falar da posição-professor e o professor não pode pretender fazê-lo da posição-aluno. Limite imposto pela alteridade: não se pode falar do lugar do outro.

Nesse momento, um aluno eufórico grita: “bora colocar caveira” e uma aluna disse em tom de reprovação: “é cada ideia”; o outro ponderou: “tem que ser alguma coisa que nos represente”; outro falou: “que represente a turma”. Pelo processo de identificação, percebemos a interpelação do sujeito, levando-o a dizer de maneiras distintas, ensaiar gestos de leitura, como nesse momento da aula, marcado por gestos distintos, diferentes memórias, como o que sugere que se coloque caveira no perfil, filiando-se a uma formação discursiva de sentido mais individualista, não se preocupando se esse sentido agradará ou representará a turma, por isso, é repreendido pela colega quando diz: “é cada ideia”, num gesto de desaprovação de sua sugestão.

Diferentemente das outras duas respostas, em que os alunos entendem que a nomeação precisa ter relação com nossa identidade, em suas palavras, “que nos represente”, ou represente “a turma”, portanto, se inscrevendo em uma região de sentidos que valora os sentidos da coletividade.

Demos exemplos de nomes de páginas de memes no Facebook “Universidade Federal de memes”; “Memes engraçados”, “MUSEUdeMEMES”, entre outras. Mencionamos o radicalismo ou excesso na nomeação de algumas páginas, citamos que há páginas que falam sobre o Lula e são nomeadas como “Lulalivre” e outras “Lulaladrão”; um aluno falou: “coitado”.

Do mesmo modo, há páginas que circulam conteúdos sobre o Bolsonaro, nomeadas com “Mito2018”, outras como “Bolsolixo”, configurando-se como exemplos da polarização da rede. Um aluno declarou: “mas eu vou votar no Bolsonaro”; o outro respondeu: “eu não”. Interferimos, dissemos que não entraríamos no mérito, pois essa é uma questão pessoal.

Retomei reforçando que a questão que se colocava para nós naquele momento era sobre o processo de nomeação, para colocar em evidência, para dar visibilidade a pessoas, lugares, a um grupo, a uma cidade. Um aluno atravessou: “imagine, um nome pra chamar a Bandeirante”, seguido de outro: “A Bandeirante é quente”, em tom de ironia. Essas discursividades nos fazem pensar sobre os imaginários desses alunos, que possivelmente não se identificam com o lugar onde vivem, pois, ao formular “imagine, um nome pra chamar a Bandeirante”, ao mobilizar o verbo “imagine”, podemos pensar que estão considerando o processo de nomeação como “difícil”, ou ironizando, como se dissessem “imagine as pérolas”, numa referência às “pérolas do Enem”, as quais se poderiam chegar nessa tentativa.

Vemos aí o funcionamento de uma formação discursiva, de uma memória de divisão dos sentidos de campo/cidade, similar a centro/periferia, na qual em cada um desses pares haveria um lugar “desinteressante” para se viver, tornando possível perceber como os espaços são significados e o processo de identificação dos sujeitos com esses sentidos, com esses espaços.

Essa questão da nomeação continuou ressoando e todos começaram a falar ao mesmo tempo, uns concordando, outros discordando, outros interessados na nomeação de uma página sobre a “Band”, sobre o assentamento Oziel. Perguntamos, em tom de provocação, se eles queriam criar uma página no estilo “Band, mil graus”, que normalmente se faz em tom “de brincadeira¹⁰” e que acaba por significar pessoas e lugares pela mobilização dos sentidos da oposição de rural/urbano, por exemplo. Alguns disseram que sim, outros que não. Ressaltamos que, para nomear/dar nome as coisas, precisamos ter critérios, não podemos nomear sem pensar nos sentidos.

Pedimos que pensassem em como se chamaria a página, que “cara” teria, que foto iria na capa, no perfil. Deram sequência à atividade, alguns mais determinados, discutiram bastante as possibilidades que surgiam entre eles, avaliavam as formulações, tiravam dúvidas sobre a escrita em inglês, porque algumas sugestões apresentavam palavras do inglês. Havia grupos menos motivados, mas todos seguiam realizando a atividade.

Dividimos o quadro em 04 partes e pedimos que o representante de cada grupo, previamente escolhido, fosse para a lousa e apresentasse as sugestões do grupo por escrito para que todos colegas tivessem acesso e a turma pudesse escolher.

Figura 12 – Sugestões de nomes para nomeação da página

¹⁰ Nos trabalhos de Mota, Ginach e Erich (2017), os autores fazem uma discussão sobre a disseminação de páginas de discursos cômicos e pejorativos sobre pessoas e lugares que circulam em diferentes mídias, principalmente no Facebook.



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Houve certa resistência em escreverem na lousa, porque a escrita circularia e sabemos das implicações, da responsabilização por esse dizer. Conforme iam colocando as sugestões, os colegas se manifestavam. Alguns achando interessante, uns riam, outros criticavam, uns debochavam, pediam a tradução para os grupos que estavam apresentando sugestões de nomes em inglês e também para a letra de alguns colegas, segundo eles, ilegível, feia; apesar das brincadeiras, todos estavam atentos aos nomes e aos critérios.

Postas no quadro todas as sugestões, cada um dos representantes dos grupos, as leram em voz alta. **O grupo 01** apresentou as seguintes possibilidades: South América memes; 9º ano oficial; Oziel memes; CEOAP oficial e Hit dos memes; para foto de capa: foto da turma e para perfil o logo do 9º ano e do CEOAP, conforme estava na camiseta de uniforme.

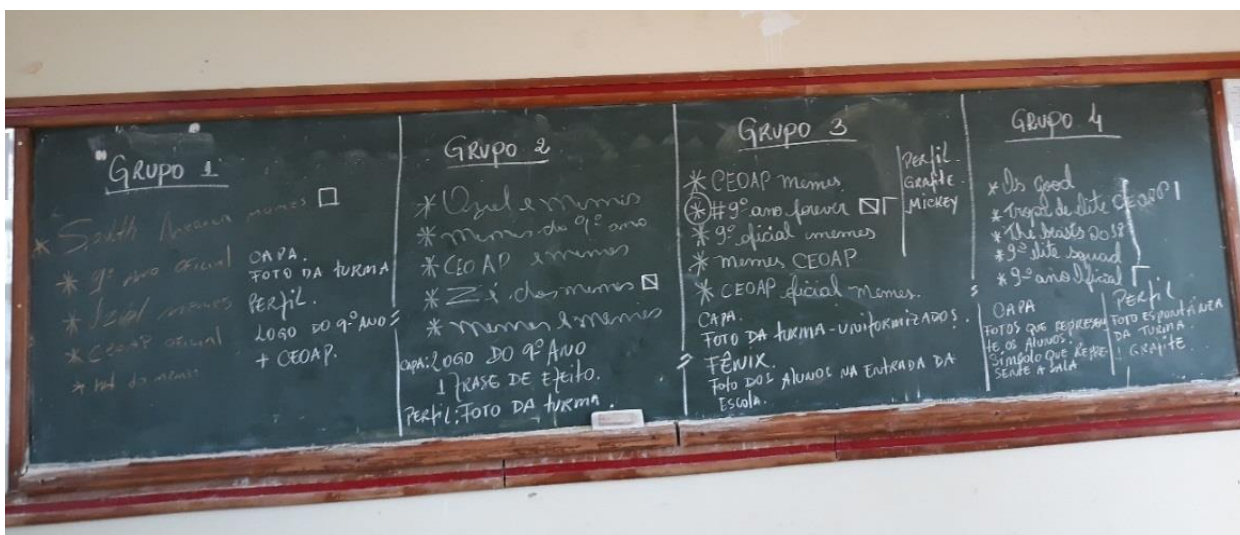
O grupo 02 sugeriu para nome da página: Oziel e memes; Memes do 9º ano; CEOAP memes; Memes do Oziel e já passaram para o próximo item. Ao questionarmos sobre haver menos nomes na lista do que o combinado, argumentaram que só haviam conseguido aqueles; insistimos para que formassem outras possibilidades. Um dos integrantes disse, em tom de ironia, “bota Zé dos

memes”. Diante da concordância do grupo, consultaram-nos: “pode, professora?” Dissemos que poderiam registrar e que verificaríamos a reação da turma, enquanto concluía as sugestões, passamos para o próximo grupo.

Do **grupo 03** vieram as seguintes sugestões: CEOAP memes; #9ºAnoForever; 9º ano oficial memes; Memes CEOAP; CEOAP oficial memes. Para a foto de capa: Uma foto da turma uniformizada, foto da Fênix ou foto dos alunos na entrada da escola. Para foto do perfil: Mickey e 01 grafite.

E, por fim, o **grupo 04** lançou as sugestões: Os good; Tropa de elite-CEOAP; The bests 2018; 9º ano elite squad e 9º ano oficial. Para capa, sugeriram fotos que representassem os alunos ou símbolos que representasse a sala e, para perfil, uma foto espontânea da turma ou um grafite.

Figura 13 – Sugestões de nomes para a página



Fonte: Arquivo da autora (2018).

No que diz respeito à presença do inglês nas sugestões de nomes do grupo, gostaríamos de destacar, com Sales (2015, p. 67), que nesses títulos

é possível perceber o funcionamento de um jogo discursivo onde eles apropriam-se do conhecimento acerca de determinadas formações imaginárias que colocam em relação a língua portuguesa e a língua inglesa.

Essas nomeações em língua inglesa colocam em evidência o processo de identificação desses alunos como consumidores de jogos, aplicativos, produtos que são fortemente nomeados pelo inglês como a língua de prestígio.

Após listarem suas contribuições na lousa, cada representante dos grupos leu as sugestões em voz alta. Quando o grupo 01 concluiu a leitura, um aluno comentou: “esse Hit dos memes, é a mesma coisa de boiola dos memes”. Pedimos ao aluno que não tumultuasse a aula, que evitasse comentários daquela ordem, pois era constrangedor para os colegas do grupo. E frisamos: e se for de boiola? O aluno se desculpou e prosseguimos com a atividade.

O Grupo 02 teve resistência em apresentar a lista de sugestões e lê-la, alguns argumentaram que não havia necessidade de ler, porque já estava na lousa; insistimos na importância de lerem em voz alta, porque, quando a gente se escuta, funciona diferente e, se tiver alguma coisa que não está legal, a gente percebe: “o ouvido é uma espécie de caixa registradora dos sentidos”, se tiver bom passa, se tiver ruim a gente percebe, se tá legal, brega, feio, bonito.

O aluno responsável pela leitura foi enfático dizendo que concluiria as sugestões, mas que não iria ler. Nesse momento ele apresentou as demais sugestões, sendo para foto de capa: o logo do 9º ano e uma frase de efeito e para o perfil: foto da turma. Insistimos para que o aluno socializasse as sugestões do grupo e ele decidiu iniciar a leitura; quando leu Zé dos memes, risos/geral. Ele protestou “aí ó”. Quando chegou à última sugestão, o aluno leu baixinho, “Memes e memes”, quisemos saber o que houve, ele disse: “ficou paia demais, professora. A gente inventou só para preencher a lista”.

A formulação do aluno coloca em evidência que esse grupo foi interpelado pelo discurso pedagógico autoritário e fez a atividade, a lista, para cumprir o dever de aluno, porém, como a atividade foi socializada e discutida, o próprio aluno representante do grupo, no processo de ler em voz alta, de ser ouvido pelos colegas, não conseguiu sustentar a sugestão que foi posta sem passar por uma análise, por uma discussão, ou seja, ao compartilhar “um sentido sem sentido” (PFEIFFER, 1995), a língua falha e ele se interrompe, explicando como fizeram a atividade. Essa ocorrência nos permite ver em funcionamento aquilo que Pfeiffer (2011, p. 240) chama de simulacro da autoria:

Se não olharmos para o processo de construção da posição de autoria (atribuir sentidos na inscrição histórica), manteremos o simulacro de autoria que consiste no jogo de tentativa e erro do sujeito escolar buscar alcançar um modelo pré-fixado. O modelo, quando é apenas modelo, é esvaziado de sentido, estanca-se na repetição empírica ou formal.

Embora não tivéssemos o propósito, nos parece que essa atividade significou, para este grupo, como efeito do funcionamento do discurso pedagógico, em que, de um lado, o professor elabora atividades que não fazem sentido para o aluno, e, de outro, o aluno cria mecanismos para lidar com essas atividades sem sentido nas e pelas quais continua funcionando as repetições mnemônica/ formal.

Contudo, observemos que o simulacro não se mantém quando o aluno é chamado a ser responsável pelo seu dizer, quando é colocado em condições de produção em que há injunção à autoria, pois “a autoria deve ser construída e não simulada”. (Ibidem, p. 240). De toda forma, a autoria não se instala da mesma maneira e ao mesmo tempo para todos os alunos.

Passamos à leitura do grupo 03, a aluna representante fez uma leitura oral firme e não houve interrupção. O grupo 04 deu continuidade; quando a aluna leu a primeira sugestão, os colegas riram, porque ela pronunciou o “o” de “Good” como tônico. Ao término da leitura, explicaram o sentido dos nomes em inglês, os bons; os feras; pelotão e tropa, respectivamente.

Passamos à escolha, destacando que era um processo que se iniciava ali, mas que não se fechava, que íamos mexendo no decorrer da intervenção, conforme a turma fosse sentindo necessidade. Explicamos as regras, dizendo que das 20 opções de nomes para a página, cada aluno poderia votar em uma e o mesmo estava valendo para as sugestões de capa e de perfil. Pedimos que uma aluna comesçasse e íamos registrando os votos na lousa diante de cada uma das sugestões. Enquanto isso, alguns alunos começaram a pedir voto para as sugestões que acharam mais interessantes ou para as sugestões de seu próprio grupo e nesse momento brincamos: “olha a boca de urna”, eles riram e continuaram tentando fazer os convencimentos.

Argumentamos que poderiam votar em qualquer opção, não necessariamente na sugestão do seu grupo. Alguns protestaram porque os colegas estavam votando pela maioria, que não tinham gostado, que eles eram “Maria vai com as outras”, só porque aquela opção tinha mais voto. Reiteramos que o voto era livre. Pudemos perceber neste momento o funcionamento da política, atravessando a votação no espaço da sala de aula.

Iniciada a votação, passamos por uma sequência de alunos que escolheu a opção Zé dos memes e a sala se dividiu entre gargalhadas e protestos: “isso é palhaçada, professora”. Pedimos calma, que se contivessem, em virtude do tumulto

na sala, todos falando ao mesmo tempo. Pedimos silêncio para darmos continuidade, ressaltando que eles precisavam aprender a lidar com as opiniões diferentes das suas, que eles estavam muito autoritários.

Desse momento em diante, os alunos começaram a fazer um voto mais “colado” às sugestões de seus próprios grupos, como reação ao voto fechado do grupo 02. Terminada a votação, passamos a contagem e ao resultado: South América memes: 04 votos; Zé dos memes: 05 votos; 9º ano oficial: 04 votos; #9ºAnoForever: 07 votos. Entre satisfeitos e chateados, um aluno falou: “esse povo é difícil não sabe nem o que significa esse trem aí de forever”, ao que outro replicou: “Forever é pra sempre”.

Ponderamos que a escolha da maioria precisava prevalecer. Alguns diziam: “eu não vou postar nada nesse grupo”; “9ºAnoForever, de certo vai ficar no 9º ano a vida inteira, isso é que eu entendo”, uma aluna falou “professora, tá difícil esses meninos são polêmicos demais, não entendem que o nome hashtag vai ficar na rede para sempre, nós achou isso muito interessante, igual a senhora explicou nas primeiras aulas”.

Prosseguimos com a aula sob certa polêmica e dissemos-lhes que futuramente poderíamos rediscutir, mas que, naquele momento, precisavam acatar os resultados. Um aluno ainda insistiu: vamos adaptar “9º ano oficial Forever” e um grupo, em tom de coro: “Zé dos memes, Zé dos memes”. Fez-se necessário chamá-los um pouco para a responsabilidade em relação aos seus dizeres, “faz parte, como sabemos, de nossa ideologia, que o sujeito seja responsável pelo que diz”. (ORLANDI, 2015a, p. 65). Então, eu disse aos que insistem na opção Zé dos memes, a palavra é de vocês: por que esse nome? Qual a relação com o nosso projeto? O nome consegue representar a turma? Em coro, o grupo e alguns novos adeptos disseram “consegue, consegue”. Como é que vocês, a turma está entendendo esse nome?

Começaram as manifestações: “Ah, professora é descolado”, “e esse negócio de favorável é muito errado, que favorável o quê”. “Forever é horrível, como é que explica isso?”, “é Zé dos memes que ganhou e pronto”.

Para auxiliá-los, explicamos que as pessoas fazem leituras de nossos perfis na rede social pelo que dizemos, pelo que colocamos lá, que “quando o sujeito fala, ele se significa” (ORLANDI, 2015a), que nomear não é simples assim, que do mesmo modo que fazemos leitura e imagens dos/sobre os outros, eles também

fazem sobre nós. Um aluno atravessou: “Zé dos memes é que é massa”, seguido por outro, “professora, mas Zé não é um meme?” e dissemos, depende do uso. Zé é um nome bastante comum em nosso país, isto é certo, mas seu sentido, se ele se configura como um meme, depende das condições de produção.

O aluno retrucou, argumentando: “mas a gente fala: é Zé mesmo, direto, para um monte de gente”. Um aluno dos mais calados da sala e dos mais envolvidos nesta discussão falou “é Zé dos memes na cabeça”. Assim, reascendeu toda discussão, chamamos a atenção para o fator tempo e seguimos, considerando que alguns se envolveram mais, outros menos. Pontuamos que democraticamente estava decidido, pois, em uma democracia, a maioria toma as decisões, conforme já havíamos dito em outros momentos. Se futuramente quiserem fazer nova discussão, se surgirem nomes que vocês gostem mais, podemos rediscutir, fazer novo processo de escolha. Eles foram incisivos no “não” e o aluno novamente falou: “eu nem vou saber pesquisar, se for Zé dos memes, tá na cabeça, agora isso aí”.

Para os insatisfeitos, sugerimos que pensassem, pesquisassem, se inteirassem para apresentar outras possibilidades futuramente. Argumentamos ainda que, quando você fala, você fala com alguém, para alguém e na reflexão sobre o nome, um ponto que eles não poderiam ter perdido de vista é que se trata do nome de uma página que representa uma sala e que a sala será colocada em evidência para o assentamento, para Baliza, para o Centro-oeste, Goiás, Brasil e muito mais.

Citamos que no ano passado tivemos três alunos que foram para a Espanha, exemplificamos que a rede gera mobilidade, a pessoa acessa o Facebook e vai nos ver de qualquer lugar onde estiver, nos acompanhar, ser vista, vai haver uma exposição, uma circulação dos conteúdos da página, de tudo que a identifique, que nos identifique, do que for postado, por isso não dá para colocar um nome sem critérios.

Mesmo após as escolhas para a composição da página terem sido feitas, um aluno que ficava dando sugestões aleatórias e a todo tempo dizia “Prof, um dragão rosa”; “uma Fênix”; “uma foto toda errada”. Pedimos que ele esperasse. Retomamos que para a capa, escolheram uma foto da turma e o logotipo do 9º ano, o aluno tomou o turno e questionou: “mas não pode desenhar isso aí não? Muitos responderam: “pode”.

Havia burburinhos na sala, certa insatisfação, pois um grupo queria muito a Fênix: “professora, e se eu juntar o logo e a sigla numa imagem da Fênix, pode?”.

Perguntamos o que os alunos achavam e eles gostaram da ideia. Além desse aluno, outros dois disseram que iam tentar produzir alguma coisa nessa linha, fazer uma montagem; dissemos que podiam ficar à vontade quanto à composição e à materialidade: lápis, lápis de cor, pincel, carvão, tinta, grafite, entre outros.

Um aluno perguntou: “como assim, professora? Me explica melhor”. Uma aluna interveio, explicando: “Não, você vai pegar aquele desenho lá e colocar a abreviatura junto e pintar do jeito que você quiser”; esboçamos alguns exemplos no quadro e pedimos que trouxessem na próxima aula.

Em seguida nos dirigimos à sala da coordenação para tentar alcançar o sinal do Wi-fi, conforme os alunos iam entrando, iam manifestando a insatisfação com o espaço: “Ave Maria, que sala apertada”; “Nossa, parem de reclamar”; “o importante é a internet”; “posso sentar no chão?”.

Figura 14 – Alunos na sala da coordenação



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Nesse primeiro acesso¹¹, fizemos um tour por alguns perfis e páginas para vermos as composições, para termos referenciais para, a partir daí, criar a nossa. Quando a página carregou, olhamos algumas páginas e perfis e nos detivemos ao

¹¹ Optamos por fazer o primeiro acesso pelo meu perfil, usando o Data show, pois, como precisávamos olhar questões pontuais, o uso do celular geraria uma dispersão que, naquele momento, pelas condições da internet, entendemos que não seria interessante.

perfil, à linha do tempo de uma ex-aluna do CEOAP que havia postado umas fotos da turma dela durante os preparativos da formatura, que nos chamou a atenção. Na foto postada, eles fizeram vários experimentos fotográficos: sentados no chão, deitados, combinando gestos com as mãos, socos no ar, movimento com os pés e perguntamos de qual haviam gostado mais. Eles gostaram de uma foto em que os alunos estavam sentados no chão formando um círculo com os pés.

Explicamos que era uma imagem comum em países da África, e que geralmente ela era significada como união. Enquanto a foto carregava, eles faziam comentários e críticas acaloradas sobre a baixa qualidade da internet. Carregada a foto, viram dificuldade em realizar a deles no mesmo formato, porque precisariam estar em um térreo, ou ter um drone, ou uma escada alta. Teceram comentários distintos sobre vários aspectos da foto, cor, gestos, quem ficou bonito, quem ficou feio.

Em meio a muitas dúvidas, alguns alunos propuseram fazer várias fotos em alguns espaços da escola: na quadra, no pátio, testando poses e depois de escolher uma delas, todos concordaram.

A maioria optou por uma foto mais “descolada” durante a discussão e, como a aula estava acabando, falamos rapidamente sobre a necessidade de criar um grupo em determinada rede social para tratar de assuntos relacionados ao projeto. Por sugestão de uma aluna que disse que a turma tinha grupos no Whats e outros no Facebook, pouco utilizados, decidimos aproveitar 2 deles, sendo um no Whatsapp e um no Messenger. Ressaltamos que aquele seria nosso espaço para informes, comunicados, troca de ideias e avisos do projeto e que só poderia ter entre os membros os alunos frequentes. Pedimos à administradora do grupo que nos adicionasse. Alguns alunos sugeriram renomear os grupos com o mesmo nome da página e assim o fizemos.

Na sequência, demos orientações sobre a necessidade de mudarmos, provisoriamente, da sala de vídeo para a sala da coordenação, pois era a possibilidade que tínhamos, mesmo que precária, de ter acesso à rede.

Antecipamos que o espaço da sala da coordenação era limitado, que não daria para colocar carteiras para todos, a exemplo do dia anterior, alguns alunos disseram “preferir sentar no chão”; “que estava muito calor, que no chão era mais fresco”; “que tava de boa” e deixamos em aberto.

Com uma leve melhora do sinal da internet, conseguimos acessar nosso perfil ao qual a página seria vinculada e prosseguimos com a criação.

Figura 15 - Foto da criação da página

Fonte: Página do Facebook (2018).

No entanto, ao tentarmos inserir o nome escolhido “#9ºAnoForever”, ele não foi aceito pelo Facebook como válido, pois há parâmetros de nomeação aceitos e outros recusados nas nomeações de páginas do Facebook, dentre eles, alguns símbolos, como por exemplo, a cerquilha da hashtag. Eles ainda insistiram na questão da hashtag, porque no primeiro momento que tivemos, explicamos o funcionamento de uma hashtag e eles acharam interessantíssima a questão do linkamento, de achar alguma coisa na rede digitando uma hashtag:

Uma forma bastante interessante de pensar a materialidade metálica é através do *hashtag*, que em sua literalidade é uma palavra antecedida por cerquilha (#). Tecnicamente falando, a formulação das *hashtags* se dá pela junção de uma palavra precedida por uma cerquilha (#), porém seu funcionamento é semelhante a um ‘hiperlink’ de assuntos dentro da rede, indexados pelos mecanismos de busca, tais como o Google’. (COELHO, 2014, p. 12, grifo do autor).

Assim, adaptamos a formulação/nomeação para “9º Ano Forever”, saindo a cerquilha, desfazendo a hashtag, o que muitos deles lamentaram. Vinculamos a página a nossa conta de Facebook para facilitar o acompanhamento. Fomos

preenchendo os dados básicos da página, lentamente por causa do sinal; quando chegamos ao item local, uma aluna disse: “fim do mundo”; alguns riram, um aluno brincou “às vezes é no fim que a gente recomeça” e destacamos que eram interessantes os pontos de vistas.

Convidamos os alunos a apresentarem suas produções da arte do perfil, um deles fez dois desenhos combinando o logo do CEOAP e o número 9, do 9º ano em duas Fênix.

Figura 16 - Foto do desenho do aluno para foto de perfil da página



Fonte: Página do Facebook (2018).

Ele levantou o caderno e disse: “quem vai querer? Tá feio, tá sujo”. Pedimos que ele falasse para os colegas qual era o sentido do desenho, ele ficou tenso, brincando de fazer bichinhos na luz da lâmpada do projetor. Insistimos para que ele falasse um pouco com seus colegas, não eram todos que conheciam a imagem, a história, muitos perguntaram: “O que era?”, “Quem era Fênix?”, “O que significava. Ele disse “é a Fênix, mas ficou uma merda”. Mais uma vez explicamos que ali não era ambiente para falar daquela maneira, ele disse: “não professora, é porque tá horrível meu desenho”.

Pedimos que concluísse sua fala, ele disse: “é resistência, é uma ave renascida das cinzas”, um aluno disse: “eu gostei”. Perguntamos se sabiam mais coisas sobre aquela ave/pássaro, muitos responderam “sabemos isso aí, só”. Complementamos que havia várias versões, que é uma ave da mitologia grega que renasce das cinzas, ela própria de tempos em tempos pega fogo, entra em autocombustão e vira cinzas, só que depois ela volta, ela renasce, ressurgue das cinzas, do pó.

Destacamos a partir dessa narrativa que as distintas versões existiam porque cada um interpreta e entende de uma maneira o que seriam essas cinzas, elas podem significar muitas coisas: renascimento, força, esperança... Questionei: vocês observaram que, para o colega de vocês, tem relação com força e resistência? Os sentidos são muitos, depende de quem lê, de como lê, de que lugar lê. Perguntamos se lembravam da atividade das cores e enfatizamos que funcionava naquela direção.

Não foi necessário votação porque todos gostaram do desenho do colega, o que lhe deixou surpresa: “nossa, é a primeira vez”. Aprovaram o desenho-imagem que o colega fez e o aplaudiram. Parabenizamos o aluno pela iniciativa, reiteramos que estávamos em um processo de escrita e que quando escrevemos, formulamos o nosso texto/produção muitas vezes, nunca está pronto/completo, que era natural ele não se sentir satisfeito com o desenho, pois

como sabemos, não há fecho e não há início definitivos. Esse são limites imaginários mas que constituem em formulações cuja materialidade vai atestar a necessidade construída por eles. Uma vez postos funcionam como se fossem indispensáveis e justificados. (ORLANDI, 2012a, p. 70).

Explicamos que essa etapa é inicial, que aprovaríamos uma ideia x ou y, mas que, no percurso, poderíamos mudar que não teria nenhum problema, porque não era uma coisa definitiva, estávamos em um processo.

A construção tem vários movimentos, vai, vem, retoma, repensa, rediscute, reformula. O aluno que fez o desenho disse “Tô sacando, que legal esse negócio, daí vocês chutam minha Fênix”, os colegas riram nesse momento. Eles acharam interessante, um deles disse “que massa, prof é tipo o nosso Face dá vontade, a gente vai lá e mexe, troca umas coisas” e dissemos que sim, que era assim mesmo.

Passamos a fotografar o desenho, um funcionamento da memória do digitus (DIAS, 2009), quando o aluno disse “prof, mas não ia ficar melhor se pintasse?”, um funcionamento da memória do manuscrito (DIAS, 2009), apontando para o funcionamento de diferentes memórias de escrita que produz

sentidos diferentes e diferentes conhecimentos do mundo, pois cada um desses gestos tem repercussões no modo como nos relacionamos com o conhecimento. Em cada uma dessas relações muda a relação do sujeito com a linguagem. (DIAS, 2009, p. 11).

Dissemos ao aluno que ficaria legal e que ele poderia pintar, em outro momento, pois, para aquele momento, estávamos entendendo que era importante fechar, isto é, usar a imagem como ela estava, e também que naquele ponto nos parecia que o efeito de fecho estava produzido. Interessante neste ponto o funcionamento contraditório e sempre imaginário da ordem da completude, no que se refere ao efeito de fecho do texto, pois, de um lado, o aluno considera seu texto-imagem suficiente; para a maioria da turma está “pronto” e para outros colegas não, não querem o desenho em preto e branco, querem colorir a ave, o que nos faz recordar das palavras de Gallo (1989, p. 69):

A assunção da autoria pelo sujeito, ou seja, a elaboração da função-autor, consiste, em última análise, na assunção da construção de um ‘sentido’ e de um ‘fecho’ organizadores de todo texto. Esse ‘fecho’ apesar de ser um entre tantos outros possíveis, produzirá, para o texto, um efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível. Ou seja, esse ‘fecho’ torna-se ‘fim’ por um efeito ideológico produzido pela ‘instituição’ onde o texto se inscreve: o efeito que faz parecer ‘único’ o que é ‘múltiplo’; ‘transparente’ o que é ‘ambíguo’.

O aluno que produziu a imagem-texto continuou: “prof, tira cópia desse trem aí, fica mais legal”. Perguntamos, por que ficaria mais legal? Ele respondeu: “porque ia ficar escuro, ia destacar mais legal, tipo grafite, sabe?”. Percebemos as diferentes formações discursivas, pois, para o primeiro aluno, ele estava entendendo a imagem

como “desenho”, tão comum na escola, com esse sentido de pintura, que precisa ser colorida, já o outro estava entendendo como grafite, que explora mais os tons de preto; preto e branco e se relacionam mais com os sentidos de resistência, de questionamento.

Explicamos que poderíamos trabalhar a foto no celular, grafitá-la pelas opções do celular. Alguns indagaram: “é?” Reafirmamos que “sim”. Fotografamos e tentamos projetá-la, mas o data show não reconheceu o celular, alteramos a foto no celular, enviamos para o Messenger para facilitar o processo e ganharmos tempo. Enquanto alterávamos a foto, pedimos que identificassem o MAC de seus aparelhos (endereço de controle de acesso da sua placa de rede). Como muitos não compreenderam do que se tratava e ou não estavam localizando os links para configuração, detalhamos o passo a passo para se realizar o procedimento.

Em seguida, um aluno perguntou: “professora, e quando o celular é dos corre?”. Pedimos que ele explicasse, ele repetiu: “quando o celular é dos corre?” e outro aluno, ajudando o colega, disse: “Quando é da bagunça” e um aluno indagou: “Quando o celular é roubado?”. Explicamos que o celular estava registrado em nome de um dono.

Ressaltamos que há meios de bloquear o aparelho e exemplifiquei se sumir um celular aqui na escola e a pessoa souber o MAC, tem como saber se aquele endereço acessou a rede da escola depois que o celular sumiu. Um aluno, em tom de piada: “Ih, pode jogar o seu fora”, outro “ih, tá ferrado, hein”. Outro aluno tomou o turno e disse: “ó, todo mundo conectado e eu aqui só escutando o barulho, essa musiquinha de mensagem”. Conseguimos inserir a imagem de perfil, explicamos que só faríamos o básico, para que ficasse criada a página, que trabalharíamos melhor a foto na escola municipal, no período noturno, porque a internet de lá era mais rápida.

Houve várias manifestações sobre como seria a foto: “vamos colocar uma metralhadora na mão cada um de nós”; “eu sei, todo mundo em cima de um cavalo”; “na mureta da quadra os meninos em cima, as meninas em baixo (tom de ironia); ah, mas não poderia ser ao contrário?; “não, professora os menores poderiam ser em cima da mureta e os maiores em baixo, independentemente de ser homem ou mulher”; “ah, não vamos fazer a foto no córrego”; “no Caracol?”; “na cachoeira”; “na casa de vidro”, uma aluna protestou “lá é assombrado”; e outros seguiram com suas sugestões: “é mesmo”; “na prainha”; “moço, tem que ser em cima de um curral”; “ô meu Deus, desincute, menino”; “nós vamos tirar foto sua em cima de uma merda”;

“então, deixa ele subir em cima de você”. Todos: “noooooossa! Vaias”. Fiz uma intervenção “gente, mas esperem aí, que rumo é esse dessa conversa¹²?

Decidimos que faríamos a foto em um celular moto G, quem tem uma câmera de resolução melhor, alguns alunos que tinham os aparelhos se prontificaram. Um aluno falou: “Ah, isso é preconceito”, justificamos que era só por causa da qualidade da câmera mesmo, que precisávamos fazer uma foto de boa qualidade, porque teria muita gente na foto.

Destacamos que precisávamos contar com a colaboratividade no sentido de compartilharem seus dispositivos, de fazerem as atividades juntos com os colegas, pois alguns ainda não dispunham de celular. Demos uma sondada para ver o número de alunos que não tinham aparelho, muitos se manifestaram dizendo: “eu não tenho”; “não tenho, mas trago o do meu pai ou da minha mãe”; “vou trazer o do irmão”. Ao final da sondagem, identificamos que 05 alunos não tinham celular de jeito nenhum e sugerimos que formassem duplas por afinidade, a fim de garantir a participação de todos os alunos.

A pedido da secretária da escola, paramos para fazer um procedimento mais técnico, pois, pensando em como teríamos o controle do acesso à internet, de maneira mais prática e rápida, pensamos que se recolhêssemos os MACs dos aparelhos para ela ter o controle através do computador central, de onde ela poderia ver todas conexões feitas à rede, bem como os aparelhos que a acessavam, o controle de acesso poderia funcionar. Desse modo, ela fez uma verificação, montou uma tabela com os MACs já conectados, imprimiu e me passou, para que checássemos.

Percebemos, ao tentar recolher os MACs, que muitos alunos tinham dificuldades de acessar as funcionalidades e de se localizar em seus aparelhos, o que coloca em evidência que, embora o que “vemos circular, em nossa sociedade, em nomeações como – ‘nativos digitais’ para os sujeitos que nasceram com a internet e ‘imigrantes digitais’ para aqueles que a viram nascer” (SARIAN, 2012, p. 46), e mesmo tais nomeações não sendo constitutivas de nosso referencial teórico, elas “são produtivas para se pensar nas diferentes relações estabelecidas entre os

¹² Chamamos a atenção da turma, para que tivessem postura de maior respeito, porque estávamos em uma sala de aula. Pedimos que se desconectassem da rede, bastando clicar no ícone do Wi-fi para que pudéssemos baixar a foto e pedimos que um patrulhasse o outro para não acessar a rede, caso contrário, não conseguiríamos inserir a foto de perfil, devido a lentidão da rede.

sujeitos e as tecnologias” (Ibidem, p. 46) na sua relação com o digital, se tomado em sua opacidade, ou seja, não podemos significar os alunos, ancorados na lógica opositiva-disjuntiva, como aqueles que dominam a internet por terem nascido com ela, pois, a depender das condições de produção, tanto nativos quanto imigrantes digitais têm funcionamentos atravessados pelos sentidos do digital.

Para ilustrar e acalmar alguns alunos que facilmente se estressavam ante a essas questões, exemplificamos com o caso de uma senhora de 60 anos ser blogueira e um jovem de 10 anos não saber muita coisa de *minecraft* e não entender praticamente nada do Facebook, ou das funcionalidades de seu aparelho celular, que tais cenas e realidades eram perfeitamente possíveis.

Por esse motivo, sempre perguntávamos se sabiam fazer o que estava sendo pedido, se tinham dúvidas, pois, entre nossos alunos, encontramos toda essa diversidade. No caso do endereço da placa de rede, muitos tinham dúvidas. Orientamos muitas vezes em como achar o MAC. E recomendamos a quem entendeu auxiliar o colega do lado. Muitos alunos pediram a reinserção da senha e explicamos que o problema era de sinal, que estando fraco há aparelhos que se conectam e desconectam automaticamente.

Nesta aula, nos dirigimos até a quadra de esportes para fazermos as fotos, por ser meio dia, observamos a direção do sol, para evitar contraluz. Fizemos várias fotos na quadra, todos os alunos embaixo da mureta, alguns (os menores) sobre a mureta, fizemos fotos nos corredores, alguns alunos ficaram à vontade, outros não, tanto que, mesmo tendo feito a escolha de uma foto mais “moderna”, “descolada”, a foto acabou saindo num formato convencional.

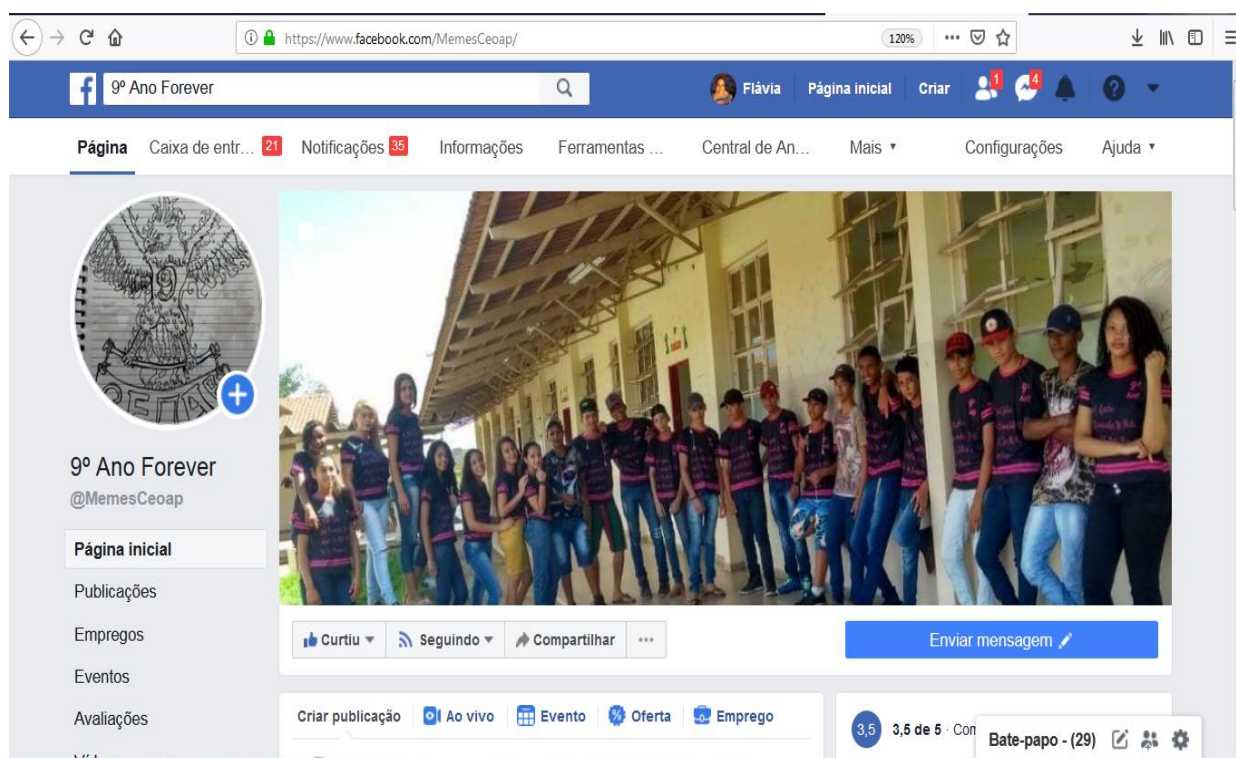
Um aluno se recusou a participar da foto coletiva e quisemos saber os motivos; ele disse “não gosto de fotos”. Apesar da recusa em estar na foto, ele acompanhou o processo e nos auxiliou do início ao fim, dando sugestões de ângulo e de enquadramento. A negativa do aluno em participar da foto nos faz pensar nas distintas relações que os sujeitos estabelecem com a imagem e com os grupos com os quais se relaciona, nos faz pensar nas condições de produção desse registro fotográfico, pois o fato de praticamente todos os colegas quererem participar da foto não o desestabilizou, ele firmou seu posicionamento mesmo diante do funcionamento dos efeitos de sentido de grupo e da própria injunção ao registro fotográfico nos dias atuais.

Visando a obter uma foto de melhor qualidade, fizemos as fotos nos celulares dos alunos que tinham aparelhos com câmeras de melhor resolução. Em seguida, nos dirigimos à sala da coordenação, pois objetivávamos visualizá-las e escolher aquela que seria a foto de capa da página do projeto. Inicialmente pensamos na possibilidade do envio das fotos para nosso celular, as projetarmos no Data show e visualizarmos juntos para fazermos a escolha, entretanto, como além dos funcionários, todos os alunos estavam conectados à rede, eles não conseguiam fazer o envio das fotos para que baixássemos e fizéssemos o que pretendíamos.

Um aluno falou: “professora, vamos ficar mais perto do roteador que dá certo”; acatamos a ideia e nós 03 fomos para a secretaria próximos do roteador. Assim, eles conseguiram enviá-las rapidamente, porém, não conseguíamos abri-las. Por isso, pensamos noutra alternativa, pedimos que enviassem direto no grupo, para que cada um visualizasse mais de perto, analisasse e já manifestasse sua escolha.

Antes disso, pedimos à secretária que reiniciasse a internet, assim a rede ficou um pouco mais rápida e os alunos conseguiram enviar as fotos para o grupo. Como ficou meio dividido, porque uns conseguiam ver, outros não, pedimos que aguardassem e falamos com o coordenador sobre ficarmos mais perto do roteador, que o processo poderia funcionar melhor, como nas banquetas da entrada da escola, por exemplo. Ele concordou e pediu que fizéssemos o mínimo de barulho possível para não atrapalhar as outras salas.

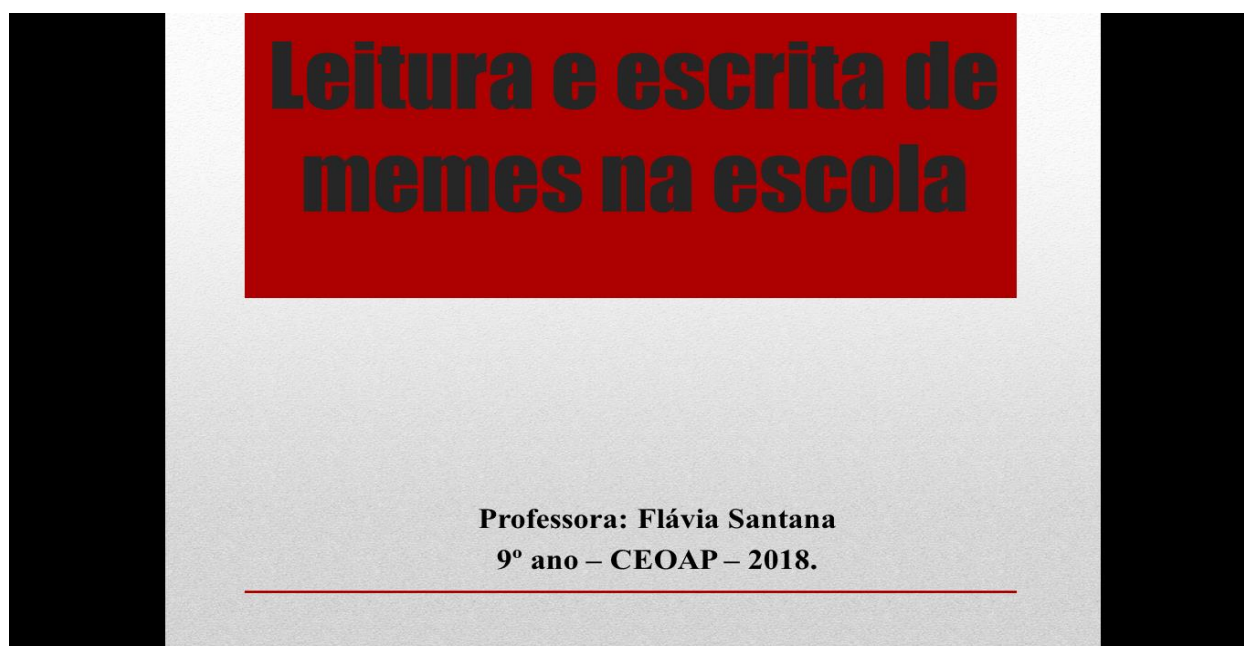
Nos aproximamos do roteador e logo as fotos foram carregadas para todos, voltamos à sala, combinamos um tempo para que as olhassem. Enquanto isso, as baixamos no computador, numeramos e passamos para o pen drive, a fim de projetá-las, já que o Data show não reconhecia o cabo USB do celular. Terminaram de olhar, passamos à escolha. Após escolherem, tentamos durante um tempo inseri-la, mas, como o Face é uma rede pesada e requer uma qualidade melhor de internet, nós não conseguimos. Diante das condições, novamente nos propusemos a fazer a inserção no período noturno, na escola municipal, cuja internet tinha melhor qualidade, principalmente depois do horário de pico. Desse modo, finalmente a página foi criada.



Fonte: Página do Facebook 9º Ano Forever (2018).

3.5 “Entre telas, teclas e touch”: quando a circulação decide a formulação e a constituição dos sentidos

Figura 18 – Print do slide trabalhado em sala de aula



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Elaboramos para a sequência dos trabalhos uma aula de cunho mais expositivo para promovermos uma discussão sobre as condições de produção em que se constituem, formulam e circulam os memes de internet, pois, de acordo com Carrozza e Santos (2012, p. 97, grifo do autor), “*memes* são enunciados que podem ter diferentes materialidades e que circulam repetidamente e principalmente na internet em diferentes contextos”.

No trajeto de compreensão de nosso objeto, da materialidade significativa escolhida para o nosso trabalho, vimos a necessidade de aprofundar a compreensão sobre meme, de saber, por exemplo, quais são os parâmetros, as regularidades para que um texto seja considerado um meme. Segundo Coelho (2014, p. 98),

o termo ‘meme’ foi usado pela primeira vez na obra ‘O Gene Egoísta’ de Richard Dawkins. Em sua obra, Dawkins fez uma comparação entre informação genética e elementos que ele chama de culturais, classificando ambos como ‘replicadores’, ou seja, capazes de multiplicar e propagar, gerando assim elementos com as mesmas características, que por sua vez repetirão o processo em um ciclo perpétuo.

Tendo como parâmetro a repetição, a replicação e a viralização, buscamos compreender como se dá a constituição e os modos de circulação dessa materialidade, a fim de compreender o funcionamento da memória discursiva e da memória metálica nesses materiais.

No que se refere à compreensão do gesto de criação de memes, Coelho (2014 p. 19, grifo do autor) afirma que “podemos dizer que a criação de um meme é um gesto de interpretação frente a memória metálica, filiado à memória discursiva da chamada cultura dos memes”, pois o sucesso e a sustentação do meme tem relação com a repetição:

Hoje, aquilo que circula de forma repetitiva nas redes sociais é conhecido pelo termo ‘*meme*’, derivado do grego ‘*Mimeme*’ que significa imitar. *Memos* são enunciados que podem ter diferentes materialidades e que circulam repetidamente e principalmente na internet em diferentes contextos. Podem ser imagens, bordões, paródias (em áudio ou vídeo), formulações icônicas e outras formas que possibilitem sua reduplicação. (CARROZZA; SANTOS, 2014, p. 98, grifo do autor).

O acúmulo e a repetição têm a ver com os efeitos de sentido que essa materialidade produz, visto que os sentidos não são indiferentes à materialidade (ORLANDI, 1995). São essas algumas das razões que nos fazem querer analisar até que ponto essa circulação se relaciona com uma memória que acumula e com

uma memória que desloca, porque a repetição aqui está calçada no algoritmo, portanto, é uma repetição diferente para se pensar sobre:

Nos limites difusos e moventes em que o texto é o vestígio de textualizações possíveis, onde um sítio de significações permanece aberto a outras tantas textualizações, há a ameaça da proliferação sem limite, a invasão selvagem do empírico no simbólico, invasão da posição sujeito por outras regiões de sentidos possíveis (diferentes formações discursivas no mesmo espaço significante), uma relação não fechada, um espaço simbólico em que o sujeito por sua função-autor trabalha a formulação, a reformulação, o horizonte possível do reconhecimento e do deslocamento dos limites do dizer. Repetição e deslocamento. Paráfrase e metáfora. (Ibidem, 2012a, p. 95).

Sabendo que um texto é sempre incompleto, que apresenta uma unidade apenas imaginária, pois há sempre sentidos que escapam e que abrem para o simbólico, conforme já dito anteriormente, entendemos como produtivo pensarmos a constituição de memes, a partir da noção de memória. Orlandi (2013, p. 4, grifo do autor) definiu três tipos de memória:

Distingo a *memória discursiva* (interdiscurso, constituída pelo esquecimento) a *memória metálica* (das máquinas) e a *memória de arquivo*, sendo esta a memória institucional, a que não esquece e alimenta a ilusão da “literalidade”, acentuando a ilusão de transparência da linguagem, sustentada pelas instituições, lugares por onde circula o discurso documental e que servem a sua manutenção e estabilização.

Sabemos que os três eixos da produção de sentidos: constituição, formulação e circulação são igualmente relevantes (ORLANDI, 2012a), porém nas condições de produção do digital e pelas especificidades dos memes que se textualizam de distintas maneiras, concordamos com Dias (2018, p. 29), quando afirma que “o momento da circulação do discurso” é que precisava ser “tomado como ‘ângulo de entrada’”. (DIAS, 2018, p. 29).

Além disso, nos ancoramos nas discussões que Orlandi (2012a, p. 31) estabelece sobre historicidade, que não é a história cronológica, mas

o saber discursivo que foi-se constituindo ao longo da história e foi produzindo dizeres, a memória que tornou possível esses dizeres para esses sujeitos num determinado momento e que representa o eixo de sua constituição (interdiscurso).

Uma vez que o meme se repete pela memória metálica da rede, o que não significa que, em algum momento, nessa repetição, os sentidos que circulam não se inscrevam em uma memória discursiva, se historicizando, dessa forma, propusemos

que, ao término das discussões, realizássemos um seminário¹³, por isso, pedimos que, durante as discussões, os alunos registrassem as regularidades constitutivas dos memes no caderno, bem como perguntas e dúvidas, as quais norteariam a interlocução com a professora e com os colegas. Frisamos que, posteriormente, fariam pesquisas na internet, utilizando o celular, com vistas à constituição do arquivo de leitura que construiriam durante o projeto, no qual está presumido o mergulho, a imersão do leitor.

Para a realização do seminário, orientamos que deveriam apresentar uma noção de meme, seguida da leitura de um exemplar do texto da temática de pesquisa escolhida por eles, acompanhado dos comentários resultantes das leituras produzidas. Salientamos que o trabalho seria socializado em sala, por esse motivo, reforçamos alguns conceitos e especificidades da materialidade em questão.

Enfatizamos que precisavam compreender que, na aula, tem o tempo do acesso, da pesquisa, do raciocínio, da participação, dos registros dos efeitos produzidos. Um aluno indagou: “mas, professora é para escrever o quê?”. Vemos na discursividade do aluno a projeção dos imaginários da manu-escritura (DIAS, 2009), em que, pela substituição do significante “registro” por “escrever”, este está significado para ele como um gesto que se faz com a mão, referente à cópia: “Assim, ao imaginário do ‘gesto da mão em escrita, em traço, em signo’, podemos atribuir o gesto de escrever”. (DIAS, 2009, p. 13).

Uma aluna falou “professora, desculpe, a senhora pediu para guardar o celular, mas não é mais fácil em vez de anotar nós tirar foto dos slides?”. Combinamos que podiam fotografar, fazerem os registros manuscritos e digitais, como forma de precaução, para o caso de possíveis falhas dos aparelhos, eles terem outra fonte de consulta, sem prejuízo do arquivo, mesmo porque o registro manuscrito imprime um ritmo diferente de concentração e acompanhamento da aula e da própria leitura.

Retomamos, por meio de perguntas, os sentidos de leitura e de escrita. Uma aluna apontou para a tela do slide onde estava escrito “Historicizando memes” e disse: “leitura é igual eu tô vendo ali” e “escrita eu vou ter que escrever ela”.

¹³ Inicialmente se pretendeu que o seminário fosse em dupla, contudo, por solicitação dos alunos, combinamos de ser em grupo com um número maior de integrantes, levando em conta algumas variáveis das condições de produção, como as faltas do transporte escolar, colegas que não vão à aula com regularidade, uma vez que tais fatores poderiam, na ausência de um colega, acarretar a sobrecarga do outro.

Portanto, um sentido de leitura como “decodificação do código escrito”. (GALLO, 1990, p. 27).

Outra aluna disse que escrever era “a escrita com a mão”. Fomos indagando sobre como é o processo de escrita e colhemos algumas respostas: “letras, que formam palavras”; outro aluno completou “e que forma um texto”, colocando em evidência os imaginários de escrita em funcionamento, o da escrita alfabética, um

estatuto da escrita foi se construindo ao longo da história, a partir de uma união material e empírica da linguagem e do mundo pelo universo cuneiforme, passando pelo enigma da palavra nos alfabetos semíticos, para chegar à ilusão da correspondência som-letra do alfabeto grego. (SILVA, 2002, p. 7-8).

Gallo (2015, p. 4, grifo do autor), ao discutir a historicidade da alfabetização, afirma que

a alfabetização para todos os cidadãos de uma nação moderna, ainda é um sonho não atingido, e mesmo quando acontece, relaciona-se mais à grafia do que à escrita, que exige uma tomada de posição em um discurso de Escrita já estabelecido. Esse ritual em direção à Escrita sempre foi controlado por instituições de poder, começando pela Escola, que tem o poder da manutenção do *status quo*.

Por isso, a necessidade de compreendermos que a mudança para os sentidos de leitura e escrita é processual, sabendo que em muitos momentos seremos flagrados pelo efeito de evidência desses sentidos histórica e ideologicamente produzidos, pois a existência desses sentidos os coloca na prerrogativa dos já-ditos, de uma memória que pode retornar, segundo Courtine (1981, p. 53 apud DIAS, 2014, p. 8).

Sobre esse aspecto, Orlandi (2012b) enfatiza que a assunção de uma perspectiva discursiva de leitura nos impõe fatos:

- a) que a leitura é um processo que se produz;
- b) que leitura e escrita é instauração de sentidos;
- c) que é preciso considerar as especificidades do sujeito-leitor;
- d) que sujeitos e sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) que a vida intelectual se relaciona aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento da sociedade.

Frisamos, nestes e em outros momentos, que os alunos estavam lendo e escrevendo, uma vez que leitura e escrita está além do que é registrado no caderno,

no livro ou apresentado nas propostas pela escola, embora saibamos que esta é uma estabilização de leitura da própria escola, vez que “o espaço escolar exclui da sua consideração o fato de que o aluno convive no cotidiano com diferentes formas de linguagem”. (ORLANDI, 2012b, p. 50).

Na primeira formulação do aluno, em resposta à pergunta sobre leitura e escrita: “leitura é igual eu tô vendo ali” e “escrita eu vou ter que escrever ela”, podemos perceber os diferentes efeitos de sentidos de como sujeitos e sentidos estão significados pelas novas tecnologias. Já na segunda, “letras, que formam palavras e que formam um texto”, o funcionamento de leitura enquanto atividade oral, ressoando o discurso pedagógico.

Uma aluna disse que “criar a ideia é mais fácil do que falar, eu prefiro ler em silêncio do que... entendeu, só na mente mesmo, do que falando, porque tipo assim, você lê na mente, você entende”. Esse dizer nos remete à domesticação do sentido selvagem do silêncio aos sentidos da linguagem verbal (ORLANDI, 1995), que não é um processo simples, pois o dizer para ela é o mesmo que falar e, em seus imaginários, ela compreende, mesmo que inconscientemente, que existem determinações envolvidas no processo de dizer, na tomada de palavra, colocando-os em consideração no processo de leitura escolar, que há sentidos no silêncio do aluno, para não incorrerem no apagamento do silêncio constitutivo dos sujeitos e sentidos no espaço da sala de aula e ainda a repensar, portanto, a distinção que Orlandi (1995, p. 37) faz das formas do silêncio:

O silêncio tem muitas formas. Dentre elas, considere como mais importantes: 1. o silêncio fundador, pelo qual afirmo que não há significação possível sem silêncio: é o silêncio que existe nas palavras, o que significa o não-dito e o que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar; 2. a política do silêncio que se subdivide em b1. Silêncio constitutivo ou anti-implícito, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as ‘outras’) e b2. O silêncio local, que se refere à censura propriamente, compreendida como aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura, ou melhor, a interdição para um sujeito de circular por certas regiões de sentido, e portanto, por certas regiões de constituição de sua identidade.

A fala da aluna materializa os imaginários sobre ser professor e ser aluno, que não é uma questão simples, referente a gostar de ler e não gostar de socializar, é muito mais que isso:

Pfeiffer discute, no que diz respeito ao contexto escolar, a concepção de literalidade da linguagem (as palavras ‘coladas’ às coisas), a concepção da leitura e interpretação como duas práticas distintas, o apagamento da oralidade em detrimento da escrita, a hierarquia estruturante dos livros didáticos quanto ao grau de dificuldade das tarefas, a divisão entre textos criativos e não-criativos. Pontos todos delicados, nódulos a serem desfeitos. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2015, p. 106).

Os alunos leem e falam com desenvoltura fora da escola, porém, nesse espaço regulado por um discurso pedagógico autoritário, “polarizado para o lado da paráfrase” (ORLANDI, 2012b, p. 32), no qual para falar é preciso inscrever-se no Discurso da Escrita (GALLO, 1992), ou o aluno se silencia, ou fala, diz a partir de um simulacro, uma vez que é assim que está significado, isto é, ele sabe que, para dizer, precisará lidar com as determinações de falar o que está previsto, “pois a leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático. Ou seja, o professor se orienta, por aquilo que é fornecido, pronto-a-mão, no livro de respostas do livro didático”. (ORLANDI, 2012b, p. 32).

Para prosseguir nas discussões, passamos à leitura de uma versão do meme “Bela, recatada e do lar”.

Figura 19 – Versão do meme “Bela, recatada e do lar”



Fonte: Google (2018).

Perguntamos: o que estava dito? Em coro e soletração disseram: “Bela, recatada e do lar”, novamente, filiando o sentido de leitura à decodificação do texto escrito. Perguntamos se havia mais coisas a ler no texto, se sim, como liam, bem

como de onde vem esse enunciado “Bela, recatada e do lar”. Pedimos para que pensassem as palavras na relação com a imagem, sem separá-las, pois precisávamos aprender a ler o texto em seu conjunto. Uma aluna pediu a fala e perguntou: “professora, mesmo ela jogando bola, ela pode ser bela, recatada e do lar?”. Um aluno falou baixo “pode não, hein?!?”.

O dizer dos alunos aponta um atravessamento de formações discursivas, de um lado, que eles estão percebendo o funcionamento do sentido em diferentes condições de produção, de outro, pelo emprego do significante “mesmo”, na formulação “professora, mesmo ela jogando bola, ela pode ser bela, recatada e do lar”, vemos que “a língua deslineariza-se do fio significante” (ALMEIDA, 2011, p. 193-194), nos colocando no fio do discurso, pois, ao dizer “mesmo jogando”, nos parece que há sentidos em disputa ressoando: mesmo não devendo jogar futebol, mas jogando, a jogadora pode ser “bela, recatada e do lar”.

Perguntamos quem era a mulher na imagem e nos disseram que era Marta, jogadora do Brasil, jogadora da seleção. Perguntamos como sabiam e alguns explicaram que, por causa da camisa, outros disseram que sabiam porque assistiam TV. Perguntamos o que tinha de particular na camisa que os permitia fazer tal afirmação e responderam que era a cor. Frisamos o quanto o não-verbal participa da composição do sentido do texto. Questionamos o porquê de ela estar no meme, e não outra jogadora. “Porque é a melhor”; “melhor do feminino”; “melhor do mundo” foram algumas das respostas coletadas. Por esses sentidos, podemos afirmar que a formulação visual tenta estabilizar um sentido outro de mulher distinta de uma formação discursiva machista, que imobiliza ou tenta imobilizar a mulher em uma posição-sujeito mulher, dona de casa, comportada.

Além dos sentidos apresentados, perguntamos sobre outras interpretações possíveis: “ela é igual o Neymar”; “não, ela é melhor do que Neymar”. Questionamos, disseram que ela tinha muita habilidade! Vocês já ouviram esse enunciado, essa frase antes? Todos disseram “não”; “nunca”. Um aluno perguntou: “o que que é recatada?”. Dois alunos responderam: “nunca nem vi, que dia que foi isso”.

Perguntamos por que a Marta virou meme e mencionaram que “porque os homem perdeu”; “perdeu de 7X1; “os homem perdeu e as mulher ganhou”; “porque hoje as mulheres são melhores em tudo”. Efeitos de sentidos distintos irromperam em razão da última formulação: protestos, risos, vaias. Reforçamos que o debate era

de ideias, que era interessante o espaço polêmico, a disputa de sentidos, mas que era preciso ter limites.

Nas três formulações apresentadas como respostas à pergunta, percebemos que os alunos são atravessados pelos sentidos colocados como evidentes pela mídia, pois eles fixaram suas interpretações no cenário futebolístico masculino; as mulheres são mencionadas na última resposta numa relação de oposição aos homens, trazendo a cena “à previsibilidade do binarismo da oposição” (LAGAZZI, 2015, p. 57), que, pela dicotomização, tem sua eficácia de busca por sínteses que tentam conciliar diferenças que precisam ser trabalhadas, e não encobertas. (LAGAZZI, 2015).

Diante da formulação, em que se mencionam as mulheres, um aluno gritou: “ah, pára né, que tiro foi esse”. Vemos nessa retomada das formulações dos memes, como essa que o aluno faz, bem como as anteriores, que, mesmo fora do funcionamento da rede, há um gesto de interpretação que se faz como uma reação, no qual o aluno retoma a formulação do meme, inscrevendo-se em uma região de sentidos que atualiza sentidos que não estão na base do meme da Jojô Todinho, “Que tiro foi esse”, filiando-se a uma formação discursiva machista de crítica a uma possível relação de igualdade entre homens e mulheres na prática de esportes, ou de uma suposta superioridade das mulheres. Do mesmo modo, o discurso da superioridade das mulheres que aparece no enunciado “porque hoje as mulheres são melhores em tudo” atualiza a oposição homem x mulher pela voz das mulheres.

No que se refere ainda à discursividade de as mulheres jogarem futebol melhor do que os homens, o aluno, ao dizer “que tiro foi esse”, se contrapõe a esses sentidos, afirmando o sentido estabilizando e reitera, mais uma vez, o sentido de que o futebol feminino é inferior ao futebol masculino.

Em referência às histórias das leituras (ORLANDI, 2012b), sendo que estas correspondem às “leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor” (Ibidem, p. 57), que, em partes, explica a compreensibilidade¹⁴ do texto em seu limite mínimo ou máximo pelo sujeito-leitor (ORLANDI, 2012b). Frisamos que a construção da história de leituras de cada um é fundamental, a existente e a que se pode construir, pois, se não se conhece a história de leitura do texto, como vamos perceber o funcionamento dos sentidos, nos recortes selecionados? O arquivo não

¹⁴ ‘Compreensibilidade’ deve significar aqui, aproximadamente, ‘capacidade de leitura’. (ORLANDI, 2012b, p. 57).

produzirá os efeitos de sentidos para a constituição da autoria. Aproveitamos para ressaltar que “há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, uma vez que sempre são possíveis outras leituras dele”. (ORLANDI, 2012b, p. 56).

Como forma de discutir a importância dessas leituras, tomamos como exemplo o meme “nunca nem vi”, trabalhado em aulas anteriores, e perguntamos sobre os efeitos de sentidos produzidos. Que sentidos a formulação tem no vídeo e que sentidos tem no uso que muitos estão fazendo em sala? Uma aluna disse: “uai, mas já fala né, nunca nem vi”. Pedimos que ela explicasse melhor o que parecia óbvio, que vimos como manifestação dos efeitos da literalidade, pois “os sentidos não estão nas palavras nelas mesmas. Estão aquém e além delas”. (ORLANDI, 2015a, p. 40).

Insistimos que, em aulas anteriores, vimos o vídeo que conta a história do Flayneson, do meme “nunca nem vi”, pois a maioria estava presente e, assim, gostaríamos que recuperassem a história, a narrativa do meme. Uma aluna tentou, dizendo: “é porque ela é contada tipo assim, ela vai e conta uma história (mostrando para uma colega), aí eu vou falar pra ela, eu nunca nem vi essa história, porque eu não sei. Então eu digo isso”.

Nesse jogo de tentativa e erro, configurado pelos gestos de interpretação da aluna, pela repetição empírica, vemos as possibilidades de rupturas dessa repetição irem se distanciando do leitor, pois, pelo funcionamento do “conjunto de leituras feitas” que “configuram, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico” (ORLANDI, 2012b, p. 57), reproduzir sentidos previstos não impedem leituras outras, mas, em certa medida, decidem a direção da leitura, uma vez que

leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão de texto de um dado leitor. O que coloca, também para a história do leitor, tanto a sedimentação de sentidos como a intertextualidade, como fatores constitutivos de sua produção. (Ibidem, p. 57).

Entendemos que, pelas circunstâncias da enunciação, na discursividade da aluna está funcionando o simulacro da autoria, pois ela participa da interpretação, apresentando seu dizer, porém, apenas repete “o contexto imediato” (ORLANDI, 2012a, p. 154), reproduz o que ouviu, leu, não chegando aos sentidos que estavam se sedimentando, que estavam ganhando aderência no meme, face à sua historicidade e as condições de produção dadas.

Este ponto é crucial, pois nos leva a pensar sobre o funcionamento da memória, uma vez que “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”. (Ibidem, p. 29). Ou seja, como a aluna não tinha acesso à história de leitura do texto, coloca-se no nível da repetição empírica e não aciona a memória discursiva em funcionamento no texto.

Por isso, a importância de compreendermos e trabalharmos nesse limiar que “a história das leituras” (ORLANDI, 2012b, p. 29) coloca, pois, se por um lado, existem as leituras previstas e não absolutas, por outro, precisamos considerar que podem estar em funcionamento diferentes memórias discursivas e “a maneira como a memória ‘aciona’, faz valer, as condições de produção” (Ibidem, p. 29), visto que “uma leitura não é possível ou razoável em si, mas em relação às suas histórias”. (Ibidem, p. 58).

Neste ponto é interessante frisar que, processualmente, é importante irmos rompendo em nossa prática com os efeitos de evidência que nos afeta, pois não são todos os alunos que são usuários da rede e, ainda que fossem, determinados sentidos poderiam não produzir efeitos para este ou aquele sujeito-aluno.

Um aluno diz em resposta a indagação: “o nosso sentido é o do vídeo, professora” e, ao pedirmos que desse mais detalhes para que a colega compreendesse, uma aluna atravessa e diz “é a história do cara que foi na festa, bebeu muito, daí ele bateu na mulher, depois que ele foi preso e ficou falando pro repórter que dia que foi isso, nunca nem vi, para não ser preso”. Nessa tomada de palavra, percebemos os desafios desse limiar, pois, segundo Orlandi (2012b, p. 58),

nessa dinâmica entre as leituras previstas para um texto e as novas leituras possíveis é que tenho situado o limite difícil de ser traçado na relação de interação que a leitura envolve: aquilo que o leitor não chegou a compreender, o mínimo que se espera que seja compreendido (limite mínimo) e aquilo que atribui indevidamente ao texto, ou seja, aquilo que já ultrapassa o que se pode compreender (limite máximo). O que tenho colocado como o risco para menos, da leitura parafrástica, e o risco para mais, da leitura polissêmica.

Outro aluno acrescentou, em tom de ironia, “tô lembrado não”, sendo esta a última formulação da sequência de três formulações que compõem o meme “Nunca nem vi”, parecendo querer atender a ordem da completude.

Mesmo sem ter participado da aula, a aluna fez nova tentativa e disse: “no caso, ele fez a história dele, eu não entendi, pera aí, ele fez a briga dele, o outro vai e contou pra ele, foi?”, se dirigindo a nós e aos colegas, o que originou uma

sequência de gestos de interpretação dos colegas: “a polícia pegou ele”; “ele bateu na mulher”; “na festa”; “os dois foram presos”; “a mulher tava drogada”; “os dois”. A aluna que iniciou a narrativa completou: “Daí o repórter perguntou porque que ele fez aquilo, e ele ficava falando isso, nunca nem vi, essas coisas?”.

Vemos, nessas sequências discursivas, os gestos de interpretação dos alunos, o funcionamento de um efeito de sentido da colaboratividade em sala, como uma construção em rede, em que, pelo efeito do dispositivo de arquivo (DIAS, 2014) de cada aluno, ele apresenta os sentidos do arquivo eleito por si.

Disseram ainda que o homem repetia as formulações para “pra fugir da cadeia”; “pra se safar”; “pra não ser preso”; “ele tava mentindo”; “então, nunca nem vi, é tipo assim uma mentira”, as quais dividimos em famílias parafrásticas, através das quais compreendemos que

um texto tem em suas margens muitos outros textos, as famílias parafrásticas, indicando tantas outras formulações – textualizações – possíveis no mesmo sítio de significação e que se organizam em diferentes espaços significantes. (ORLANDI, 2012a, p. 90).

Na primeira, incluímos os enunciados: “pra fugir da cadeia”; “pra se safar; pra não ser preso”, na qual entendemos que funcionou “primariamente” a injunção à interpretação, uma vez que, em conformidade com Orlandi (1996, p. 64):

Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação.

Na segunda, alocamos “ele tava mentindo”; “então, nunca nem vi, é tipo assim uma mentira”, ao que nos parece, eles conseguiram compreender a produção de sentidos. Colocando as duas famílias parafrásticas numa relação, somos levadas a retomar a distinção entre o inteligível – o que pode ser lido em uma língua que se conheça; o interpretável – o que se pode entender de um texto considerando o contexto/contexto imediato: as frases, a organização da língua e a compreensão – o que se pode saber sobre como os objetos simbólicos (enunciado, texto, pintura, música etc) produzem sentidos (ORLANDI, 2015a), uma vez que a nossa proposta está produzindo efeitos em direções distintas no que se refere à percepção do movimento dos sentidos pelos alunos.

Reiteramos que os memes surgem, circulam e vão produzindo efeitos nos sujeitos, pela repetição própria da memória metálica, conforme definida por Dias (2014, p. 8):

Diferente da noção de memória discursiva, que diz respeito à existência histórica do enunciado, a memória metálica concerne à existência técnica do enunciado. Na memória metálica, toda significação se dá no nível da atualização. Vemos que nesse caso, o ponto de partida para a construção dos sentidos não é a filiação do sujeito a uma rede de constituição do sentido, mas a uma rede de atualização técnica do sentido, uma vez que aquilo que se atualiza é o próprio registro. O já-dito armazenado que retorna sob a forma da atualização do registro de uma informação/dado, e não da formulação num intradiscorso, o que chamaríamos de uma atualização na forma da textualização da memória discursiva.

Cumpre-nos destacar que, por Flayneson responder as perguntas do repórter com apenas três formulações “Que dia que foi isso, nunca nem vi, tô lembrado não”, “seu referente ganhou visibilidade em seus ‘15 minutos de fama’” (CARROZZA; SANTOS, 2012, p. 107), ou seja, o meme “circulou em diferentes espaços e muitos comentários foram produzidos em razão disso” (Ibidem, p. 107), tendo sido um dos memes mais viralizados de 2017, no Brasil, colocando em evidência que

é pela circulação (compartilhamento, viralização, comentários, postagens, hashtags, memes, links...) que o digital se formula, se constitui. De outro modo, diríamos que o discurso digital se formula ao circular. E isso faz diferença na produção dos sentidos. (DIAS, 2018, p. 29).

Explicamos que, ao final do projeto, provavelmente teríamos um repertório de memes, de palavras memes, de memes feitos no celular e aproveitamos para destacar que, além dos memes mais comuns que circulam na rede, é muito comum o recorte e uso cotidiano de formulações constitutivas dos memes, as chamadas palavras memes, também chamadas de “formulações icônicas, os bordões” (CARROZZA; SANTOS, 2012, p. 98), como se pode perceber em muitos momentos nas falas e brincadeiras dos colegas em sala de aula.

Perguntamos a eles se havia um campeonato brasileiro de futebol feminino e uns disseram que sim, outros que não. Confirmamos que existe sim, apesar da pouca visibilidade. Sentimos a necessidade de destacar que, ao falarmos de campeonato brasileiro, nos vêm os sentidos do futebol masculino, que a gente se “esquece” do futebol feminino, porque ele é silenciado, principalmente, na grande mídia.

Percebemos que seria interessante discutir as palavras principais da hashtag, por isso, indagamos sobre o significado de bela; disseram “bonita”; “linda” e, sobre recatada, responderam que era “chique”; “manhosa”; “mal arrumada”; “suave”; “é uma habilidade, não?”; “é saia curta e saia longa”. Questionamos: qual seria a recatada? Uma aluna responde: “é a que tá de sainha”; “não”, a maioria protestou divergindo da colega, que disse ter errado. Perguntamos se moral se expressa pela roupa que a pessoa veste, se esse era o sentido que circulava e um aluno brincou, “mas nem é tanto assim não”.

E como leem o “do lar”? “De casa”. Pedimos para que, num exercício parafrástico, substituíssem os significantes do enunciado e eles repetiram, fazendo as substituições: “Bela” por “bonita”; “recatada” por “que tem moral” e “do lar” por “de casa”; “de família”. Na sequência, perguntamos como eles liam a imagem pensando no gesto que Marta fazia, uma aluna toma o turno dizendo: “é uma guerreira, lutadora”; outros alunos disseram: “parece que ela tá afirmando”; “essa foto tá parecendo que ela se acha, só porque ela foi goleadora”.

Uma aluna diz: “professora, hoje as mulheres podem fazer coisas de homem, fazer bem e ser belas, recatadas e do lar”. Uma possibilidade de interpretação para “e do lar” é um efeito de acréscimo e de fechamento, como se aquela característica fosse a mais essencial, desencadeada pelo emprego da conjunção aditiva “e”.

Chamamos atenção para o fato de que texto curto, com poucas palavras, pouca imagem, ou som, também permite múltiplas leituras, como uma maneira de desestabilizar o sentido de texto que circula como evidente: verbal e longo.

Na sequência, nos detivemos na historicidade do significante meme e explicamos sua relação com a teoria do biólogo Richard Dawkins, que, ao observar a rapidez com que os genes se multiplicavam, se espalhavam pela imitação, os associou aos elementos culturais, que, assim como os genes se replicam, se espalham por imitação.

Figura 20 – Print da tela do slide

ENTENDENDO OS MEMES

- “O termo ‘meme’ foi usado pela primeira vez na obra ‘O Gene Egoísta’, de Richard Dawkins. Em sua obra, Dawkins (1976) fez uma comparação entre informação genética e elementos que ele chama de culturais, classificando ambos como ‘replicadores’, ou seja, capazes de multiplicar e propagar, gerando assim elementos com as mesmas características, que por sua vez repetirão o processo em um ciclo perpétuo”. (COELHO, 2014).
- “Um meme é uma ideia, comportamento, estilo ou uso que se espalha de pessoa para pessoa dentro de uma cultura”. (BLACKMORE, 2000, p.65).
- “Memes são enunciados que podem ter diferentes materialidades e que circulam repetidamente e principalmente na internet em diferentes contextos. Podem ser imagens, bordões, paródias (em áudio ou vídeo), formulações icônicas e outras formas que possibilitem sua reduplicação”. (CARROZZA E SANTOS, 2012, P. 98).
- “Hoje, aquilo que circula de forma repetitiva nas redes sociais é conhecido pelo termo ‘meme’, derivado do grego ‘Mimeme’ que significa imitar. Memes são enunciados que podem ter diferentes materialidades e que circulam repetidamente e principalmente na internet em diferentes contextos. Podem ser imagens, bordões, paródias (em áudio ou vídeo), formulações icônicas e outras formas que possibilitem sua reduplicação”. (CARROZZA; SANTOS 2014, p. 98 *grifos dos autores*).

Fonte: arquivo da autora (2018).

Aproveitamos para tratar o fenômeno da replicação em nível epidêmico, viral¹⁵, mencionando a impressionante replicação do meme “Já acabou, Jéssica?” cujo vídeo original no YouTube possui mais de 100 mil visualizações. Perguntamos se eles tinham noção de quantos memes da série “Bela, recatada e do lar” circulam na rede hoje, eles disseram que deviam ser “muitos”; “milhões”.

Na próxima tela, apresentamos a definição de meme a seguir: “o meme é uma ideia, um comportamento, um estilo, usos que se espalham através das pessoas”. Nos exemplos de memes relacionados a comportamento, compareceu o exemplo da “sarrada”. Alguns alunos acharam estranho um movimento do corpo que muitos deles repetem em comemoração a alguma coisa, como forma de tirar onda e que também remete à sexualidade ser tomado como um meme. Lembramos que o conceito de meme se refere à repetição, independentemente de formato, de

¹⁵ Anotação tomada da fala de Viktor Chagas em entrevista à rede Globo, no Programa Quem Será, na qual explica a diferença entre um viral e um meme, sendo o primeiro um conteúdo que se propaga de maneira forçada, geralmente é criado por empresas, instituições para influenciar o consumidor. Há, neste cenário, a interferência dos chamados influenciadores. E exemplifica: “música chiclete, uma campanha publicitária. Explica meme como aquilo que se repete, que se propaga. Destaca que muitos memes se convertem em virais e muitos virais se convertem em memes. Disponível em: /globoplay.globo.com/v/6261459/. Acesso em: 15 mar. 2019.

estrutura prévia. Citamos ainda modelo de corte de cabelo, o moicano, que foi um meme “capilar”.

Destacamos ainda estilo pessoal, usos, moda, aquilo que “vira chiclete”, que se espalha, que se propaga, como uma forma de meme. Aquilo que, na rede, tem efeito de “bate estaca, efeito chiclete”. Muitos não curtem funk, mas de repente começam a cantarolar pelo efeito da exposição. Lembramos do mais recente “Que tiro foi esse”, do início de 2018.

Sentimos necessidade de retomar alguns memes trabalhados no primeiro dia de aula. Partimos do meme Jéssica do BBB18, para discutirmos alguns aspectos, tais como o exemplar de que tratamos a seguir, com vistas a dar condições de os alunos perceberem o movimento dos sentidos no jogo da paráfrase e da polissemia.

Na sequência do slide, projetamos uma das versões do meme “Levanta a cabeça, princesa”:

Figura 21 – Versão do meme “Levanta a cabeça, princesa”



Fonte – Google (2018).

Perguntamos se havia alguma coisa do meme da Jéssica nesse meme¹⁶, num gesto de administração dos sentidos, direcionando a leitura dos alunos, que identificaram a formulação “levanta a cabeça princesa, se não a coroa cai”, para que percebessem que o meme, em seu jogo parafrástico e polissêmico, joga em sua “versificação”, com a intertextualidade, como no meme em análise:

As relações intertextuais relacionam um texto com outros textos. Estamos aqui face ao que já estamos habituados a chamar de *intertextualidade*. Entendo por intertextualidade a retomada/releitura que um texto produz sobre outro texto, dele apropriando-se para transformá-lo e/ou assimilá-lo. Dito de outra forma o processo de intertextualidade lança o texto a uma origem possível. (INDURSKY, 2015, p. 78, grifo do autor).

O interdiscurso é constitutivo da produção de sentidos, condição para todo dizer, à medida que o interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, enquanto o intertexto restringe-se à relação de um texto com outros textos. (ORLANDI, 2015a, p. 34).

Dessa forma, perguntamos pelos gestos de interpretação a partir da imagem do Chapolin. Quisemos mais informações sobre o personagem e eles disseram que era um herói, um humorista, um personagem. Indagamos se era herói, vilão, mocinho, bandido e um aluno disse que era um herói, a partir daí os convidamos a pensar nas características de um herói; alguns disseram que tinha que ter músculos, marreta. Um aluno disse que um herói tinha que ter cérebro; alguns destacaram outras características, segundo eles, seria importante o herói voar, ter inteligência e coragem.

Dissemos-lhes que seria importante alcançarem a compreensão de que o que existe são versões, que existem muitos sentidos para as coisas do mundo. Como por exemplo, existem muitas versões para o sentido de herói, que o sentido norte-americano, embora seja colocado numa relação de sobredeterminação em relação aos demais países, esse sentido não serve para todos. Do mesmo modo que o herói mexicano também não e que existem também várias versões para leitura: “como temos dito, ao lado de um texto formam-se famílias parafrásticas de tudo o que se poderia dizer. Essa margem em que as versões se gestam são parte do processo de

¹⁶ Em alguns momentos da intervenção, afetada pelo discurso pedagógico que me constituiu, fomos afetadas pelo processo de administração dos sentidos, observados na sequência das atividades e/ou quando da escrita dessa Dissertação.

significar”. (ORLANDI, 2012a, p. 142). Embora a autora apresente essa formulação referindo-se ao boato, nós entendemos que os memes também exploram essas margens.

Nosso propósito era tentar mostrar aos alunos que o significante tem uma historicidade, de forma que eles compreendessem

como os significantes não estão soltos, eles se realizam na historicidade e se espacializam na medida em se que coloca o discurso em texto. O texto, por sua vez, diz o jogo das diferentes formações discursivas em suas delimitações recíprocas: a textualização do discurso se faz com falhas, ou seja, o discurso pode se representar em diferentes ‘versões’, distintas formulações que se textualizam. (ORLANDI, 2012b, p. 94).

Ou seja, ao trazer aspectos da historicidade do significante herói e os distintos sentidos numa contraposição entre os diferentes efeitos de sentidos no tocante ao uso da palavra herói, em referência ao herói norte-americano e ao herói latino-americano, vemos em relação a esse, a ressonância da estabilização do pré-construído de herói atrapalhado, produzindo uma ironia construída pela suposta impossibilidade de ele vir a citar Platão, gênio da inteligência grega, que reverbera nas palavras de uma mulher loira, Jéssica, que se pretendeu conselheira da amiga em um *reality show*, atualizando assim uma memória que ridiculariza, no caso em tela, o universo não letrado, e coloca em evidência os imaginários sobre os povos da América, excetuando-se, estadunidenses e canadenses.

Retomamos a leitura do meme, reiterando que, para formular o meme em tela, fez-se um recorte do enunciado da Jéssica e se compôs a versão que discutimos. Destacamos que, na leitura desse meme, o riso, o humor, dependeria de quais dos personagens eles conhecessem, da relação que conseguissem estabelecer entres estes. Para o aluno que tivesse a referência do filósofo Platão, seria de uma forma, o que só tivesse o referente da Jéssica, seria de outra, isto é, a forma de ler o meme muda em razão desses conhecimentos, dessas histórias de leituras, das condições de produção da leitura de cada um, de cada sujeito que lê e de que memória discursiva ele consiga acionar na relação com determinado discurso.

Desafiamo-os a pensar sobre a leitura desse meme em uma sala do Fundamental I, perguntamos como eles achavam que seria, muitos disseram que os alunos não teriam o que dizer, que não iam entender o meme. Reafirmamos que essas eram previsões, pois poderíamos nos deparar com o silêncio, ou com alguns

efeitos fora do previsto, contudo, havia a possibilidade de um texto como esse não produzir efeitos para alunos de um 2º, 3º ano do Ensino Fundamental, a depender de suas condições de produção. Se fossem, por exemplo, acostumados com internet, se tivessem uma relação com memes.

Exibimos mais três memes da série “Levanta a cabeça, princesa”.

Figura 22 – Versão do meme “Levanta a cabeça, princesa”



Fonte: Google (2018).

Propusemos que pensassem na relação verbal, não-verbal, na relação palavras/imagens. Disseram que tinha mais palavras. Perguntamos sobre a imagem e a maioria deles reconheceu que era a Jéssica e que ela não era inteligente.

Figura 23 – Versão do meme “Levanta a cabeça, princesa”



Fonte: Google (2018).

Ao projetarmos esse meme, uma aluna disse, “se uma amiga falar isso pra mim eu rio na cara”. Mesmo a aluna já tendo se antecipado na leitura e na discussão, pedimos que fizessem a leitura oral. Perguntamos se havia no texto algo que os chamava a atenção e eles fizeram referência à ironia e ao componente verbal que apareceu mais nesse meme. No que se refere à capacidade de reduplicação, esse meme foi bem produtivo, por isso, apresentamos uma versão a mais da série.

Figura 24 – Versão do meme “Levanta a cabeça, princesa”



Fonte: Google (2018).

Um aluno, apontando para uma aluna que participa da aula, frequentemente e com contribuições pertinentes, disse “você, rainha Elizabetha”. Outro disse “é minha vó”. Interessante destacar que, na brincadeira do aluno com a colega, ele sabe que quem está figurando no meme é a rainha Elizabeth e toma a aluna por rainha pelo conhecimento que ela apresenta. Podemos dizer que há um deslizamento de sentidos, pois figura no meme a rainha, mas o significante, para se referir a ela, é princesa, e, em termos de região de sentidos, destacamos que os sentidos nesse meme se apresentam numa direção distinta daqueles relacionados à crítica à pouca inteligência de Jéssica.

Pedimos que analisassem se havia diferença na composição desse meme, eles destacaram a roupa, as imagens. Uma aluna afirmou que a diferença estava no olhar: que no primeiro meme a mulher estava em dúvida; na outra, está feliz, porque encontrou a solução.

Perguntamos se as duas imagens eram da mesma pessoa, pois esta é uma questão que importa na construção dos sentidos do texto. “Ela ficou foi engraçada”; “nossa que coroa feia”; “toda no diamante”; “na primeira tá triste, na segunda acha a saída”, foram algumas respostas colhidas.

Ao colocarmos para a leitura 04 exemplares de memes de uma série e/ou família, perguntamos aos alunos se eles observaram alguma mudança e, em caso afirmativo, quais seriam essas alterações. Escutamos alguns efeitos, alguns disseram que mudava mais as imagens, outros disseram que a imagem permanecia e as palavras mudavam. Uma aluna observou que no “Bela, recatada e do lar” só mudava a imagem.

Na sequência, trabalhamos a noção de meme, que pode se materializar em imagens, bordões, paródias (em áudio ou vídeo), formulações icônicas e outras formas que possibilitem sua reduplicação. (CARROZZA; SANTOS, 2012, p. 98).

É importante ressaltar que “o *meme* é um tipo de texto que não apresenta uma estrutura fixa a ser seguida”. (BORTOLIN; FERNANDES, 2017, p. 87, grifo do autor). Dawkins (1976, p. 122 apud COELHO, 2014, p. 6), ao ser solicitado que explicasse o que entendia por unidades culturais e/ou memes, assim se manifestou:

Exemplos de memes são melodias, ideias, ‘slogans’, modas do vestuário, maneiras de fazer potes ou de construir arcos. Da mesma forma como os genes se propagam no ‘fundo’ pulando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, da mesma maneira os memes propagam-se no ‘fundo’ de memes pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser

chamado, no sentido amplo, de imitação. Se um cientista ouve ou lê uma ideia boa ele a transmite a seus colegas e alunos. Ele a menciona em seus artigos e conferências. Se a ideia pegar, pode-se dizer que ela se propaga, si própria, espalhando-se de cérebro a cérebro.

Para que entendessem os slogans memes, que podem ser de um grupo, de campanha política¹⁷, de um projeto, um aluno falou “slogan é a mesma coisa que marketing”; “é igual um cartaz, professora”. Argumentamos, mencionando o slogan da Coca Cola – “Sempre Coca Cola” - e da Bombril - “Bombril mil e uma utilidades”. Um aluno perguntou se slogan é um comercial; outro afirmou que slogan é o meme da propaganda.

Explicamos que slogan é a formulação, a parte verbal da propaganda que se repete, que é fácil de memorizar, às vezes, sem perceber, os reproduzimos. Mencionamos uma propaganda da Brastemp dos anos 90, em que o slogan é um sentido que ainda funciona nos dias de hoje, em circunstâncias duvidosas, ou em situações em que as coisas não nos agradam, quando é comum se dizer “não é nenhuma Brastemp não”, mobilizando um slogan meme da empresa Brastemp.

Esse é um slogan meme que se propagou, reduplicou e que permanece em nossa memória. É um já dito que sempre volta. Pedimos que dessem outros exemplos e uma aluna citou “Desce redondo”, seguidos de outros exemplos apresentados por outros colegas: “Vem verão”; “traz a boa”. Reafirmamos que slogans memes são aqueles que se repetem, como esses que vimos. Os alunos continuavam dando exemplos, reconheceram o slogan da OLX, do desapega, do Buscapé, “dá um busca no Buscapé”, entre outros.

Ao retomarmos o meme “Bela, recatada e do lar”, perguntamos mais uma vez aos alunos se eles sabiam de onde vinha a formulação “Bela, recatada e do lar”, bem como se já tinham ouvido antes. Disseram que conheceram na escola devido ao projeto.

Explicamos que a expressão que se refere à reportagem da revista Veja sobre Marcela Temer, que era de abril de 2016.

Figura 25 – Print da tela do slide – Reportagem da Revista Veja

¹⁷ Anotação tomada da fala de Viktor Chagas em entrevista à rede Globo, no Programa Quem Será, na qual ao diferenciar um viral e um meme, afirma que o viral geralmente são memes lançados por empresas.



Fonte: Revista Veja (2016).

Continuamos a leitura ao referir ao fato de que ela gosta de vestidos até os joelhos, alguns alunos assobiaram. Um aluno disse que a reportagem estava parecendo fofoca. Destacamos a importância de compreender as condições de produção, o momento em que a reportagem foi produzida, como ela foi produzida, por que ela foi produzida e onde circulou, por exemplo.

Destacamos que, diferentemente das chamadas grandes mídias, hoje, nas redes sociais, no que se refere à relação do sujeito com os sentidos, qualquer sujeito pode questionar e criticar o que circula, um efeito da memória metálica que nos coloca “na ilusão do ‘tempo real’, no qual toda informação é produzida naquele momento, atemporal”. (COELHO, 2014, p. 79).

O meme “Bela, recatada e do lar” surge nessas condições de produção, pois, embora a revista Veja tenha circulado esse sentido sobre Marcela Temer, em reação, nas redes sociais, circularam milhares de memes em resistência a esse sentido de mulher que o veículo estava colocando em evidência, como podemos ver nas discussões de alguns exemplares a seguir.

Figura 26 – Montagem de versões do meme “Bela, recatada e do lar”



Fonte: Google (2018).

Discutimos de maneira mais genérica os sentidos de cada um dos memes. Em seus gestos de interpretação, perceberam que, no primeiro meme do canto superior esquerdo, pareceu que a mulher tinha sofrido violência, que poderia ter sido estuprada, que tinha apanhado. Sobre o meme ao lado, o segundo da esquerda para a direita, comentaram sobre o vestido, que mostrava o corpo, que a personagem parecia estar fumando e que ela se parecia com uma prostituta. Já sobre o meme que leva a hashtag, o terceiro, seguindo esta direção de leitura, a grande maioria reconheceu que era a cantora Beyoncé.

Perguntamos sobre os sentidos na hashtag “#BELARECATADAEDOLAR, pela relação dos sentidos das palavras e da imagem, e continuamos a instigá-los, no sentido de mobilizarem a relação verbal e não-verbal do meme.

Lagazzi (2015, p. 54), ao propor o trabalho com a imagem, faz uma distinção entre imagem e formulação visual:

A contradição trabalhada na imagem me permitiu especificar a remissão do intradiscurso ao interdiscurso. Estabeleci uma diferença entre formulação visual e imagem, localizando a formulação visual na relação com o intradiscurso e a imagem na relação com o interdiscurso.

A imagem que compõe o meme nos parece ter um funcionamento na direção explicitada pela autora, pois a imagem da cantora Beyoncé dançando sensualmente, seguida por outras mulheres, com roupas que dão visibilidade ao corpo materialidade do sujeito (ORLANDI, 2012a), nos remete à inscrição de um sujeito na formação discursiva sob a aparência feminista, ao passo que irrompe a contradição, pelo funcionamento de uma posição-sujeito machista, visto que, ao pensarmos os significantes, percebemos que o dito se coloca numa relação de oposição ao não-dito: recatada/devassa, quando colocamos numa relação os sentidos materializados pelos corpos na formulação de origem¹⁸, a reportagem sobre Marcela Temer, e em um dos memes da série “Bela, recatada e do lar” – mais especificamente, no qual comparece a imagem da cantora Beyoncé.

Pedimos aos alunos que colocassem numa relação a imagem de Marcela que estampa a reportagem da revista Veja e o meme em que figura Beyoncé e outras mulheres.

Figura 27 – Print da reportagem de Veja sobre Marcela Temer



Fonte: Página da Revista Veja (2016).

¹⁸ Courtine (2009, apud BORTOLIN; FERNANDES, 2017, p. 83) define ‘formulação-origem’ como aquela a partir da qual outras derivam.

Figura 28 – Versão do meme “Bela, recatada e do lar”



Fonte: Google (2018).

Nas respostas colhidas, eles mencionaram a diferença de idade entre Marcela e o esposo, afirmando que ela era muito jovem; alguns dos alunos observaram que Marcela era bonita, bem vestida, jovem e também chamaram atenção para as luzes ao fundo, dizendo que ela estava em um lugar bonito. Sobre a cantora Beyoncé também disseram ser bonita, jovem, ter muito dinheiro, porém, numa referência à agachadinha, movimento do corpo que ela faz na foto, o fizeram de duas maneiras, uns em tom de repreensão, outros de aprovação, alguns destacando o caráter sensual que a cantora esboça na foto, outros reprovando.

Podemos perceber que os dizeres em relação à Marcela apresentam um sentido dividido, tanto de estabilização, quanto de rupturas relativas à imagem/corpo, no que tange aos sentidos de ser mulher na/pela imagem de Marcela Temer. Por suas formulações, podemos dizer que os alunos se inscrevem em formações discursivas distintas, porque, se, por um lado, o corpo de Marcela estabiliza muitos efeitos de sentidos sobre mulher, por outro, eles refutam a diferença de idade entre ela e o esposo, tornando visível seus processos de identificação e a não-identificação, pela textualização dos corpos:

Se como sabemos a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua, a língua por sua vez funciona no sujeito e a materialidade do sujeito é portanto, o corpo. O corpo então é o lugar onde o sujeito de materializa. Corpo é movimento de textualização do sujeito. (NECKEL; FLORES, 2017, p. 1).

Assim, pela materialidade dos corpos flexionados de mulheres que dançam ao se arrumarem, esse sentidos colocam em evidência uma outra memória discursiva sobre o corpo feminino, diferente da que o corpo de Marcela evoca, pois, neste, podemos dizer que os imaginários do sujeito-autor projeta em sua discursividade uma imagem de mulher livre, independente das coerções sociais.

Contudo, essa tentativa de desestabilização de sentidos sedimentados para o corpo da mulher é estruturada na oposição, quando entra em consideração o leitor real em detrimento do virtual. Dessa forma, ao fazer circular outros sentidos para a formulação “Bela, recatada e do lar”, o sujeito-autor anônimo criador do meme “acaba por trazer ele também, essa memória, ao invés de rompê-la colocando-se fora dela falando com outras palavras” (ORLANDI, 2015a, p. 29), pela hashtag #BELARECATADAEDOLAR.

Podemos dizer que, ao pensarmos a hashtag e a formulação visual “corpo/entorno” (LAGAZZI, 2015, p. 51), é possível perceber “a importância do exercício parafrástico na descrição analítica” (Ibidem, p. 53), pois o corpo como alegria, sensualidade, movimento, independência, em suma, um corpo político, “empoderado”, são lugares não legitimados para uma mulher, para a mulher “bela, recatada e do lar”. Nas regularidades da formulação visual, há uma memória legitimada pela imagem sobre o corpo feminino, uma memória de/sobre o corpo que não se legitima nos memes das Figuras 17, 24 e 26.

Podemos, nos esforços de nossos gestos de interpretação, dizer que quando tentamos dar consequência à deslinearização da imagem e à remissão ao intra e ao interdiscurso (LAGAZZI, 2015), nos deparamos com os sentidos em oposição, isto é, ou se é bela, recatada e do lar, ou se vai para outra região de sentido, de sensualidade, liberdade, ousadia, por efeito do funcionamento da lógica disjuntiva, lugar comum para quem não questiona. Ou seja, ao tentar afirmar a liberdade da mulher no meme em que comparece a cantora Beyoncé, o sujeito-autor se inscreve em uma região de sentidos fora do sentido cristalizado e evidente, porém, pela polarização dos sentidos de ser mulher, acaba por significar esses corpos como “corpos ‘fora do lugar’, em um espaço politicamente significado”. (ORLANDI, 2012a, p. 207).

Nos chama a atenção o aluno se interessar ou nos perguntar sobre os sentidos da imagem - “e o que está dizendo a imagem?”, em referência à imagem de Beyoncé, pois não é um exercício simples em condições de produção em que o

verbal ainda é sobredeterminante. Por sua formulação, retomamos Lagazzi (2015, p. 51), para quem “o trabalho discursivo com a imagem mobiliza o olhar na busca por relações que nos permitam compreender os sentidos no entrelaçamento do visual em seus trajetos de memória”.

Passamos à leitura do meme que se segue:

Figura 29 – Meme Fabinho



Fonte: Google (2018).

Esse meme foi escolhido para reforçarmos a discussão sobre o imbricamento das diferentes materialidades na composição visual. Ao ser projetado, um aluno disse “nossa véi mó conjuntivite, hein”. Perguntamos aos demais alunos o que eles leram e alguns disseram que “ele tá mentindo”; “professora, é ele tava mentindo para a mãe dele”; “esse carinha levou dois socos no olho”; “fumou maconha”; “tava fumando maconha, olha a folhinha verde aí”. Questionamos, há elementos no texto que apontariam para essa interpretação?

Quase todos disseram que “o olho vermelho”; “a cor”; “tá mó lombrado” e frisamos que as imagens significam em muitos casos, determinam o sentido em algumas formulações. Uma aluna pergunta a cor de que? Ao que o colega responde “a cor dos olhos”, um aluno diz “a cor do menino também”.

Os alunos descreveram o menino que figura no meme com as seguintes falas: “maconheiro”; “noiadin”; “é Zé droguinha”; “é traficante”, pelas quais podemos

dizer que esses alunos se inscrevem em uma formação discursiva na qual são interpelados ideologicamente por uma formação discursiva contrária ao uso de drogas, pois não se identificam com esses sentidos, portanto, não reconhecem esses sentidos.

De modo que o que percebemos é que tanto no efeito-autor quanto no efeito-leitor há uma ressonância em se tratando da memória, os quais se inscrevem em uma posição-sujeito que os filiam a uma região de sentidos que retoma e atualiza os já-ditos que voltam sob forma de pré-construídos de sentidos sedimentados sobre negros, os quais “naturalmente” são identificados com o uso, a venda de drogas, a dependência química, portanto, significados em um lugar de marginalidade.

Importante destacar que, embora nas leituras, orientações e no exame de qualificação tenhamos sido a todo momento alertadas para o fato de que em Análise de Discurso não importa o “que”, ou o “porque”, que nos colocam na conhecida dinâmica do conteudismo, aqui nos percebemos novamente tomadas pelo efeito de evidência, fazendo pergunta de conteúdo. Sabemos que, embora, desconfortável, esse gesto é constitutivo do processo.

Enfatizamos que, ao interpretar um texto, não se pode perder de vista o que está dito, como está dito e o que não está, ou seja, o não-dito. Explicamos que o preconceito não está dito, mas está funcionando na constituição do texto.

Para enfatizar o funcionamento do não-dito, retomamos o exemplo de uma ocorrência das primeiras aulas, em que um aluno responde uma pergunta e o outro diz “até você deu conta”, como forma de eles compreenderem que, às margens desse dito, explicitam-se os imaginários que o outro projeta sobre si e sobre o colega. Pedimos que eles colocassem esse dizer em relação a outros que lhe pudessem ser correspondentes e eles assim o fizeram: “que a pessoa é burra”; “que sou burro”; “um merda”; “um João Ninguém”; “um incapaz”.

Perguntamos se, dentre as palavras que estão no enunciado, se alguma era decisiva na construção desses sentidos apontados por eles e um aluno identificou o “até”.

Perguntamos: onde possivelmente esse garoto vive? Em quais condições materiais ele possivelmente vive? Disseram que ele provavelmente morava na favela, na periferia.

Pedimos que, se houvesse algo engraçado no meme, que eles destacassem e dois alunos mencionaram “o olho”; “que ele é drogado”. Uma aluna falou “eu não

achei graça nenhuma”, outra aluna disse “você ver uma criança de 09 anos usuária de drogas não tem graça”. Um aluno contestou dizendo “não adianta véi, é engraçado”.

Entendemos que estávamos conseguindo “trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz” (ORLANDI, 2012a, p. 70-71), uma vez que eles realizavam distintos gestos interpretativos, nos levando à distinção feita por Orlandi no que se refere à compreensão da interpretação (enquanto injunção do/ao simbólico) e da leitura (prática específica institucional). (Ibidem, p. 70). Por essas razões, “para ensinar leitura, [é preciso] dar condições para que o leitor trabalhe com o que ele *não sabe*” (Ibidem, p. 70, grifo do autor):

Não esqueçamos que os gestos, na perspectiva discursiva, são considerados como atos ao nível simbólico (e não como um fazer como é visto na Pragmática). Ser considerado como ato ao nível simbólico é o mesmo que dizer que o gesto significa que não há linguagem sem interpretação. (Ibidem, p. 68).

Uma aluna retomou uma discussão de aulas anteriores, dizendo que também não tinha achado graça no meme do John Lennon; por essa relação que a aluna fez, podemos perceber que está trabalhando com aquilo que não sabe e vai exercitando a leitura, pensada como a construção dessa relação entre discurso e texto pelos elementos que o professor dá ao leitor aprendiz. (ORLANDI, 2012a).

Como forma de perceberem o funcionamento discursivo dos memes e os efeitos de sentidos produzidos por estes no espaço/entremeio humor/resistência, na relação entre a memória metálica e a memória discursiva (COELHO, 2014), que se dá na tensão repetição/deslocamento, tomada pelo funcionamento da ironia (CARROZZA; SANTOS, 2014), e no funcionamento da resistência e da ironia como formas de argumentação da discursividade digital (ZOPPI-FONTANA, 2016), perguntamos a eles, a partir dos memes que já haviam lido, como percebiam os efeitos de sentido, se na direção do humor, da resistência ou da argumentação.

Mencionaram o meme do John Lennon como manifestação de resistência. Perguntamos resistência a quê? Disseram que ao funk, um aluno disse que era para não brincar com esse sentido de morte. Se o meme do John Lennon não é pra rir, é para resistir, é para resistir a quem e resistir a quê? questionamos. Uma aluna destacou que era “à violência”, outro “ao funk”, um aluno disse “ah, depende”. Destacamos que os efeitos de sentidos são determinados pelos sujeitos e pelas condições de produção.

Encerramos, assim, esta atividade acreditando ter tocando em questões importantes no que se refere à constituição de sujeitos e sentidos.

A partir do registro das regularidades dos memes tomados na aula anterior, solicitamos que os alunos apresentassem, em uma cartolina, uma atividade em grupo que seria socializada em sala nas próximas aulas, com vistas a perceber como estavam se relacionando com a noção de meme e suas especificidades, a partir das leituras e discussões que vínhamos construindo.

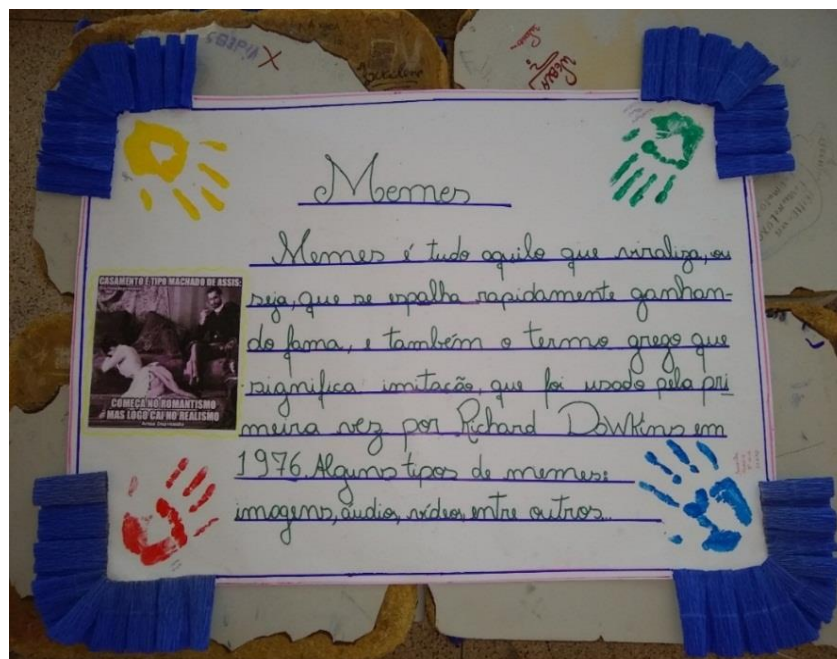
Para tal, recapitulamos que, conforme combinado, apresentariam em um cartaz: 01 noção de meme, exemplos distintos de como os memes se textualizam e 01 meme seguido da leitura e comentários do grupo. Pedimos que cada grupo enviasse o exemplar do meme escolhido via WhatsApp para que fizéssemos a impressão colorida e eles anexassem ao cartaz.

Perguntaram sobre o modelo do cartaz e dissemos que poderiam seguir os critérios do grupo, que poderiam pesquisar modelos na internet. Alguns alunos apresentaram dificuldades com as pesquisas, no que se refere ao funcionamento dos buscadores, alguns não entendiam as categorias de busca, o que desestabiliza mais uma vez os imaginários sobre os usuários da rede, pois não se sustenta o sentido evidente de que “se um sujeito navega na rede, ele ‘deve’ saber mobilizar os seus recursos. Essa evidência faz parte das condições de produção imediatas e da circunstância de enunciação da net. (DIAS, 2004, p. 49, apud SARIAN, 2011, p. 84).

Para que as pesquisas fossem produtivas, fizemos atendimentos pontuais nesse sentido, sanando as dificuldades iniciais sobre navegação na rede. Fornecemos os materiais básicos para a confecção do cartaz, contudo, os alunos solicitaram outros e como nem nós, nem a escola, dispúnhamos, eles fizeram empréstimos com colegas de outras salas.

Organizamos a ordem de apresentação dos grupos, destacamos que faríamos os registros fotográficos e audiovisuais de praxe, mas só os circularíamos mediante autorização expressa deles. Na sequência, passamos à apresentação dos trabalhos realizados e fizemos destaques de aspectos que entendemos como pertinentes.

Figura 30 – Cartaz do grupo 1



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Assim, o grupo 1 deu início, uma aluna identifica o grupo e lê a noção de meme formulada, cada uma das integrantes em seu turno e na ordem em que estão, apresentam seus gestos de interpretação:

Figura 31 - Meme “Romantismo - Realismo”



Fonte: Página Artes Depressão (2018).

“A escrita de nosso meme mostra que com o tempo de casado o Romantismo vai se acabando”; “na maioria das vezes as mulheres são mais carinhosas e prestativas, já os homens se deixam levar pelo orgulho, deixando de lado o romantismo. No Romantismo enxergamos que tudo é perfeito e durará para sempre”; “O Realismo mostra fatos reais onde nem tudo é perfeito”; “e com o passar do tempo o amor pode ir se desgastando”; “Machado de Assis foi um dos principais nomes do Realismo brasileiro”; “Casamento é tipo Machado de Assis, começa no Romantismo termina no Realismo”.

Destacamos, dessas formulações, as sequências discursivas abaixo:

SD1- “**A escrita** do nosso meme mostra que com o passar do tempo **o romantismo vai se acabando**” (grifo nosso).

SD2- “**A imagem** mostra que **a mulher é a que mais sofre** numa relação, **embora ambas as partes podem ser consideradas românticas**” (grifo nosso).

Compreendemos, desses gestos de leitura, o sentido de leitura sedimentado na ilusão da transparência da linguagem, ou seja, enquanto “unidade empírica” (ORLANDI, 2012a, p. 64), filiada às formações discursivas de um discurso autoritário que ancora o trabalho com a língua na escola, sustentado na leitura de conteúdo. Com isso, vemos um efeito de disjunção do verbal e do não-verbal nas discursividades projetadas em ambas as sequências discursivas:

Em SD1, “o verbal se sobrepõe ao não verbal na história da sociedade ocidental” (ORLANDI, 1995), um sentido em funcionamento em “**a escrita** do nosso meme **mostra**”, pois os gestos de interpretação dos alunos do grupo inscrevem esse dizer na discursividade da escrita, como efeito da “produção de conhecimento linguístico e de sua entrada na escola pela língua escrita”. (ibidem, p. 69).

Gallo (1989, p. 69), em referência aos sentidos de discurso legitimados na escola, afirma que essa instituição “apresentará, aos estudantes, o Discurso Escrito, como modelar, e sua forma como Normativa. Essa prática estará legitimada, mais uma vez, esse discurso, que produz um sentido único desambiguizado”.

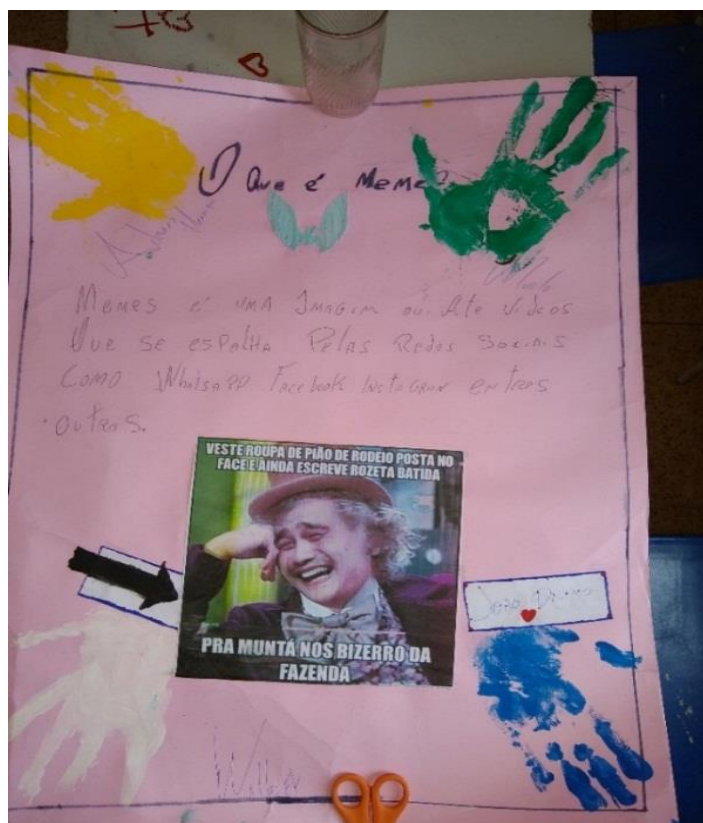
Na SD2, projeta-se uma discursividade em que há uma disjunção entre o verbal e o não-verbal, “**a imagem mostra**” (grifo nosso). Compreendemos que o gesto de leitura do aluno não toma o verbal e o não-verbal numa relação de composição, no sentido em que formula Lagazzi (2015, p. 35), “como uma relação pela contradição entre as diferentes estruturas materiais constitutivamente falhas e incompletas”, mas na oposição do verbal em contraposição ao não-verbal.

Em ambas as sequências discursivas, vemos o funcionamento de uma filiação dos sentidos de “Romantismo”, ao “amor romântico”, um sentido dominante desse movimento literário ensinado na escola, em oposição ao “Realismo”, ao mesmo tempo que atualiza a memória discursiva das relações heteronormativas, que institui sentidos estabilizados para as relações afetivas, **“o romantismo vai se acabando”** (SD1), bem como para o afeto, **“ambas as partes podem ser consideradas românticas”** (SD2), para as posições sujeito “homem” e “mulher”. Um gesto que silencia o jogo de linguagem entre o visual e o verbal na composição desse arquivo, apagando as especificidades de sua formulação, constituição e formulação na materialidade digital.

Abrimos espaço para comentários, perguntas, destaques, não havendo manifestação, ressaltamos que estávamos sentindo falta da exploração do meme na relação verbal/não-verbal e pedimos que os próximos grupos descrevessem, discutissem mais as imagens, ângulos, cores, bem como os recortes entre outros aspectos.

O grupo 2 trouxe à cena sua produção:

Figura 32 – Cartaz do grupo 2



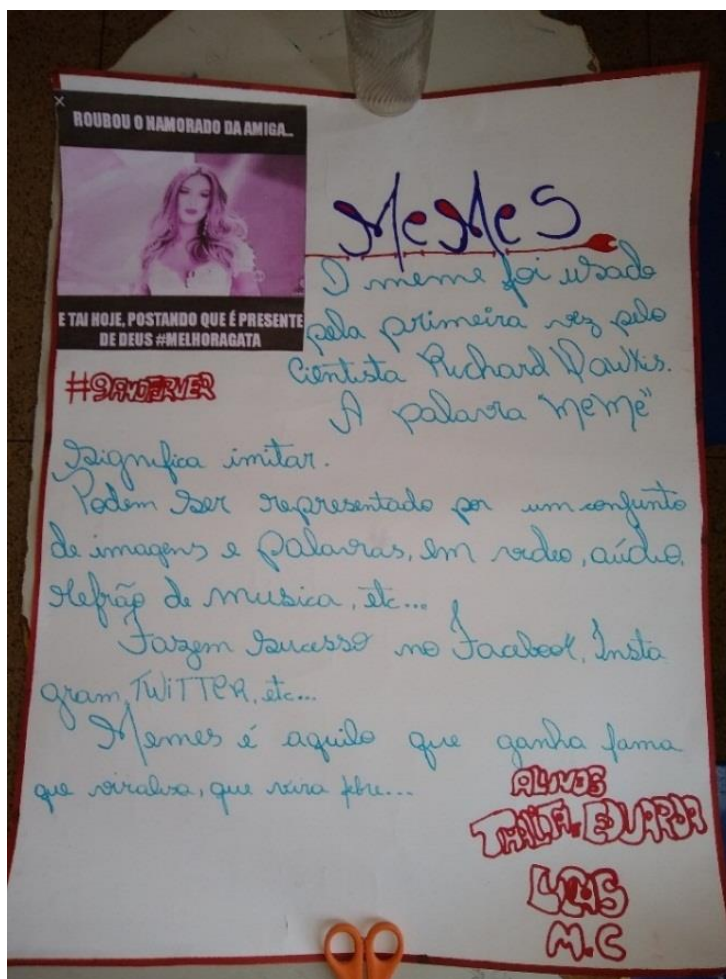
Fonte: Arquivo da autora (2018).

Fizeram a leitura da noção de memes que produziram e apresentaram seus gestos de interpretação, dizendo que o meme estava criticando os jovens da cidade que se vestem de cowboy e não sabem nada da lida com o gado. Ao término, um colega quis saber quem era o homem que figurava no meme e um dos integrantes do grupo disse que era “o Chacrinha”. Um aluno não-integrante do grupo explicou que era o ator que fez o filme “A fantástica fábrica de chocolate”, que se chamava Willy Wonka e que já havíamos discutido essa questão em aulas anteriores.

Complementamos que Wonka era um homem excêntrico, dono de uma fábrica de chocolates e que virou personagem de memes, pela marca de seu sorriso irônico. Para ajudá-los a estabelecerem a relação palavra/imagem, apontamos que, quando se usa imagem do rosto de Willy Wonka, geralmente, é para construir sentidos relacionados à ironia.

O grupo 3 apresentou-se na sequência:

Figura 33 – Cartaz do grupo 3



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Destacaram que se tornou quase que uma regra, amigas tomarem o namorado das outras e ficarem ostentando o relacionamento nas redes sociais e usando o nome de Deus em vão. Um aluno disse que tinha muita menina que precisava escrever aquilo na testa para não esquecer, outros ponderaram que não eram todas. Instalou-se um espaço polêmico, porque uma aluna lembrou que os meninos também tomavam a namorada dos amigos.

O que podemos observar na formulação do aluno que diz que “tinha menina que precisava escrever aquilo na testa para não esquecer” é a inscrição a uma formação discursiva religiosa, moralizante, relacionada aos sentidos de culpa e punição, que evoca uma memória discursiva da necessidade da exposição pública, de punição para quem age fora dos sentidos estabilizados, nos remetendo a um fato recente ocorrido no Brasil em que um jovem teve os dizeres “sou ladrão e vacilão” tatuados na testa, porque tentou roubar uma bicicleta adaptada para deficiente físico em uma pensão de São Bernardo, no ABC Paulista¹⁹, o qual mencionamos e discutimos com eles.

Figura 34 - Foto do jovem com testa tatuada

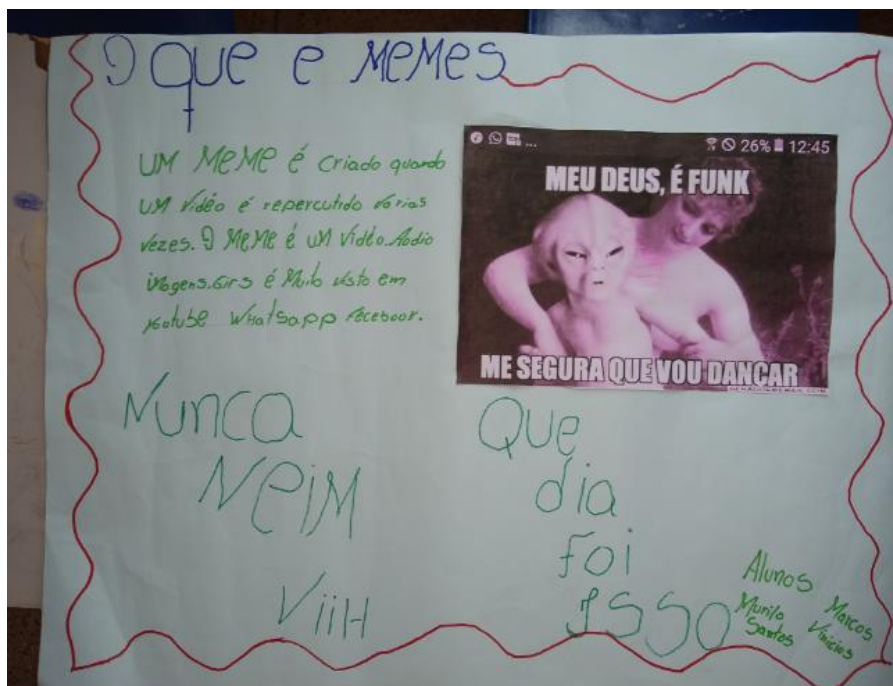


Fonte: Uol notícias (2019).

Na sequência, o grupo 4 se apresentou:

Figura 35 – Cartaz do grupo 4

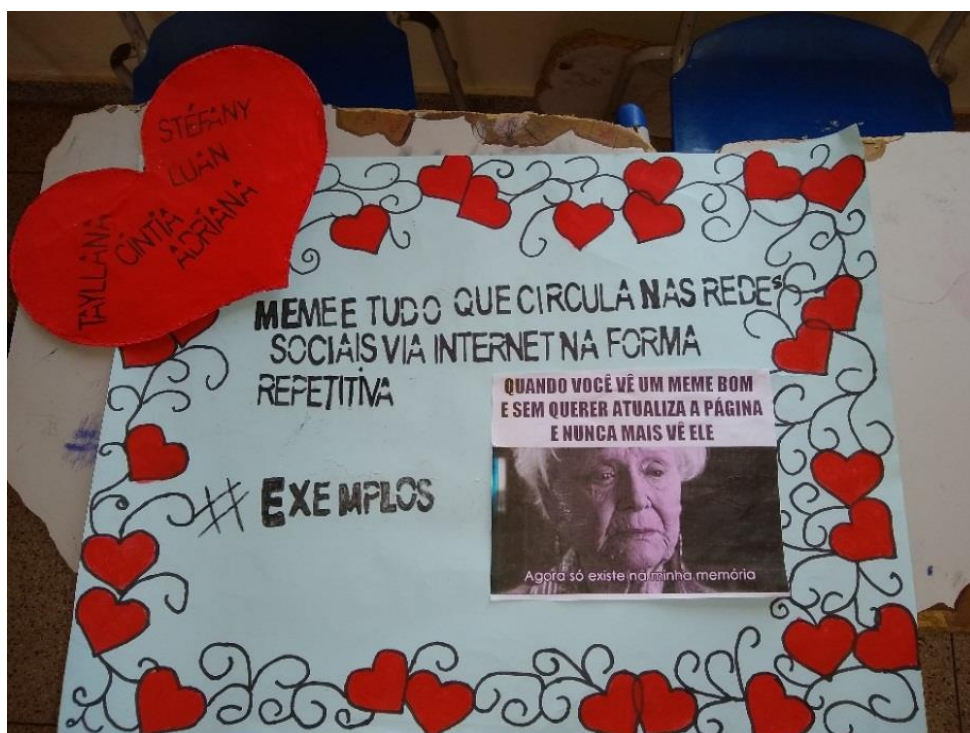
¹⁹ Disponível em: www.google.com/search?q=sou+ladrão+e+vacilão&tbm=isch&source=univ&cliente. Acesso em: 15 mar. 2019.



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Alguns colegas disseram que adoravam funk, os alunos que apresentaram disseram que também gostavam, uma aluna disse que era música de gente que gostava de se expor, não houve mais manifestações sobre o trabalho.

Figura 36 – Cartaz do grupo 5

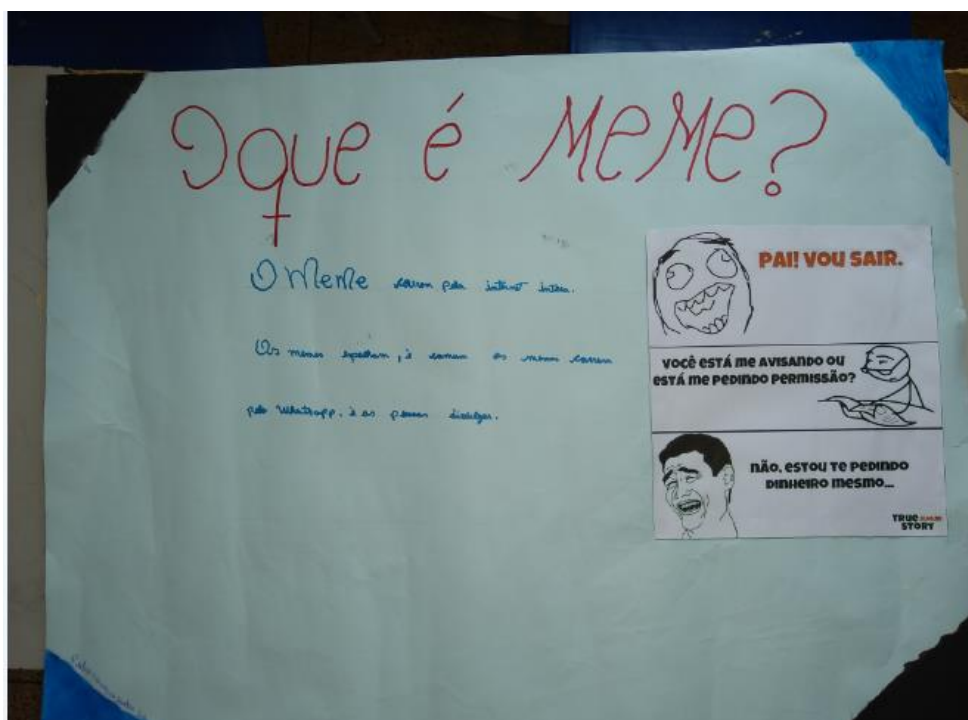


Fonte: Arquivo da autora (2018).

Após a apresentação do grupo 5, um aluno perguntou “quem é essa veinha do meme aí?” e o colega que estava apresentando respondeu “é sua vó”. O aluno que perguntou riu e afirmou que ele não sabia de quem se tratava. Ao que o colega falou é a “rainha Elizabeth”, para não fomentar a discussão, porque o aluno que estava fazendo a apresentação ficou nervoso com o outro, pedimos que, posteriormente, ele checasse a fonte. No entanto, o colega que fez a pergunta já havia checado e disse que era a personagem do filme Titanic em sua fase idosa.

O questionamento do aluno, por um lado, coloca em evidência o funcionamento do simulacro da autoria dos alunos do grupo que estavam apresentando a atividade, pois, mesmo tendo possibilidade de pesquisarem quem era a mulher do meme, e como a imagem se relacionava com a formulação, eles não foram afetados por esses sentidos de leitura. Por outro, o aluno que assistia à apresentação sofreu essas injunções, no que se refere à leitura e à temporalidade da rede, visto que fez a checagem em tempo real.

Figura 37 – Cartaz do grupo 6

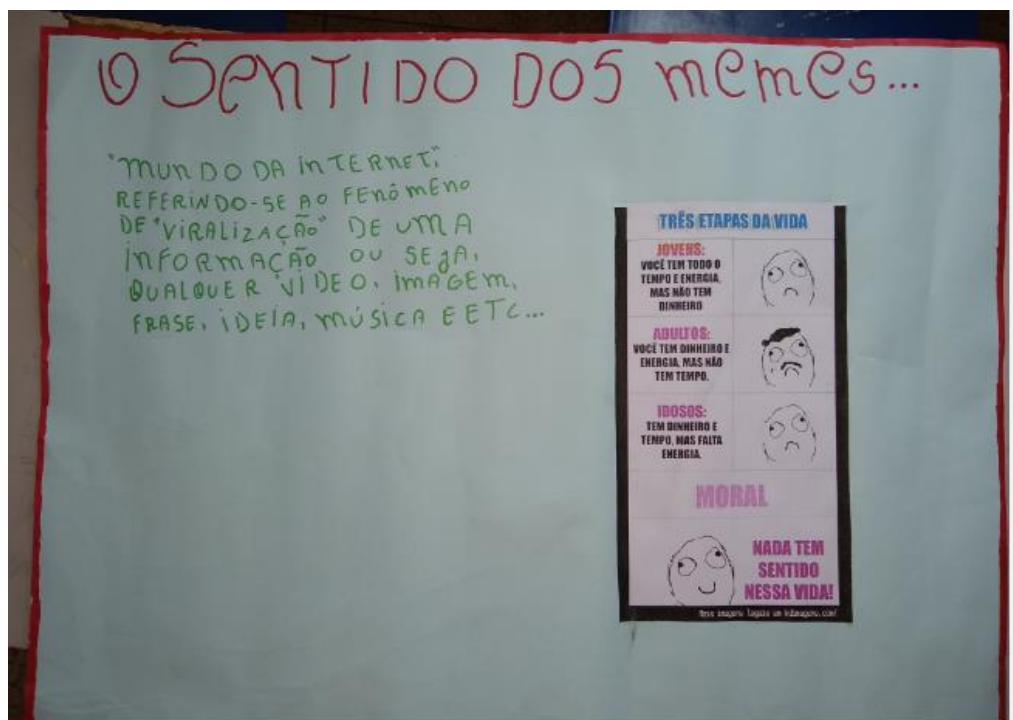


Fonte: Arquivo da autora (2018).

Um colega leu a noção de meme “o meme corre pela internet inteira. Os memes espalham, é comum os memes correm pelo Whatsapp e as pessoas divulgam”. Outro leu a formulação do meme “Pai vou sair. Você está me avisando ou

pedindo permissão? Não, pedindo dinheiro mesmo!”. Ao terminarem de ler o meme, voltaram imediatamente para suas carteiras. Não houve discussão. Alguns dizeres que colhemos: “folgado”; “eu nem aviso”; “pedir dinheiro, tô fora”.

Figura 38– Cartaz do grupo 7



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Após lerem os dizeres do cartaz “mundo da internet, referindo-se ao fenômeno de viralização, de uma informação ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc” e o meme “três etapas da vida, jovens: você tem todo o tempo, energia, mas não tem dinheiro, adultos: você tem dinheiro e energia, mas não tem tempo, idosos: você tem dinheiro, tem tempo, mas falta energia. Moral: nada tem sentido nessa vida”, eles também retornaram imediatamente aos seus lugares.

Terminada a atividade, passamos a afixar os cartazes nos espaços da escola. Alguns grupos ainda manifestaram certa resistência em afixar os seus cartazes, outros foram afixá-los nos pontos mais visíveis. Os alunos e funcionários que circulavam pelo pátio paravam, liam e os comentavam.

No dia seguinte, houve um público maior visitando e lendo os materiais, momento no qual colhemos alguns efeitos: “que interessante”; “eu não sabia o que

era um meme”; “não vão trabalhar meme conosco não?”. Para criar um efeito de expectativa, explicamos aos alunos que se detiveram aos cartazes que os alunos do 9º ano estavam organizando, um momento em que eles fariam a escrita de memes no pátio e que toda a escola poderia participar.

A seguir, apresentamos um quadro com os cartazes dos grupos que foram produzidos em diferentes materialidades significantes e que circularam sentidos pelos corredores da escola durante alguns dias.

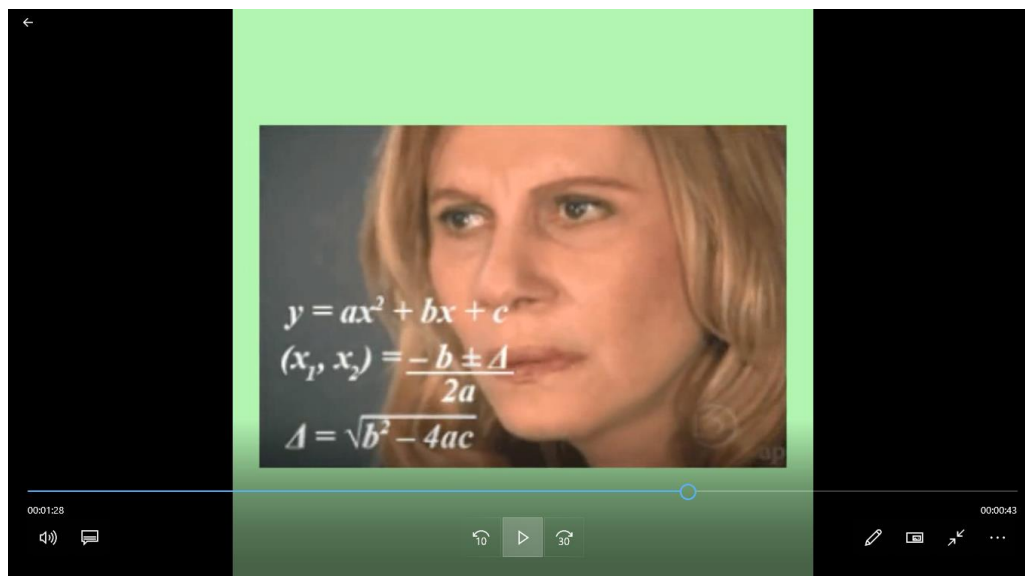
Figura 39 – Cartazes dos grupos afixados nos corredores da escola



Fonte: Arquivo da autora (2018).

3.6. Leitura do vídeo “Epidemias culturais”: a imbricada relação verbal/não-verbal em composição em materiais audiovisuais

Figura 40 – Print da tela do vídeo Epidemias culturais



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Nossos objetivos ao trabalharmos o vídeo “Epidemias Culturais” eram os de que alunos pudessem pensar e compreender as condições de produção em que são constituídos os memes e como a materialidade fílmica/audiovisual produz diferentes efeitos de sentidos pelo imbricamento das diferentes materialidades significantes: palavras, música, movimentos do corpo, sonoridades, nas formulações nos ditos, nos silenciamentos, nos não-ditos, ou seja, como diferentes linguagens se imbricam para construir uma narrativa (BOLOGNINI, 2009) e como os alunos se relacionam com os sentidos desse objeto simbólico, atravessado pela composição de diferentes materialidades de linguagem em sua contradição constitutiva. (LAGAZZI, 2015).

Além disso, pretendíamos dar visibilidade a outras materialidades significantes em sala de aula, pois queríamos que os alunos percebessem que há sentidos que ganham maior consistência significativa em outras formas materiais pelo imbricamento de diferentes materialidades significantes, como: vídeos, hashtags, enunciados, refrão de música, movimentos corporais, entre outras.

Colocou-se em evidência a noção de consistência significativa em funcionamento (ORLANDI, 1996), segundo a qual os sentidos não são indiferentes à sua matéria simbólica, à materialidade significativa e cujos efeitos de sentidos dependem dos sujeitos, das condições de produção, com destaque para seus processos de identificação.

O trabalho com vídeos responde a nossa necessidade de “tomar o sentido como opaco, dividido e sempre relacionado a posições em jogo, em uma dada

conjuntura sócio-histórica” (DI RAIMO, 2017, p. 838), praticando a noção de texto como “unidade de análise afetada pelas condições de produção” (ORLANDI, 2015a, p. 70), tomada como

lugar da relação com a representação da linguagem: som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. Mas também, e sobretudo, espaço signifiante: lugar do jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Como todo objeto simbólico, ele é objeto de interpretação. (Ibidem, p. 70).

Assim como a imagem, a imagem em movimento em vídeo ainda não tem lugar legítimo nas práticas de leituras escolares. Nossa proposta, porém, é ir de encontro com esses sentidos em funcionamento, “pela execução de práticas não ancoradas a um livro didático”. (BOLOGNINI, 2009, p. 39).

Vislumbramos esse trabalho também como forma de ser consequente com o fato de que “o nosso objeto de trabalho, a língua, afeta, e é afetada diretamente por outras formas de linguagem” (Ibidem, p. 39), considerando ainda, como destaca Orlandi (2012b, p. 50), que “o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui a sua relação com todas as formas de linguagem”,

configuradas como textos escritos, fala, músicas, desenhos, pinturas – são exemplos de objetos simbólicos, por serem formados por símbolos, sejam eles gráficos, sejam eles sonoros. Essas materialidades estão expostas ao trabalho do simbólico, se constituindo em objetos simbólicos para o sujeito. (BOLOGNINI, 2011, p. 4).

Explicamos aos alunos que assistiríamos ao vídeo, faríamos uma discussão sobre seus efeitos de sentidos, solicitaríamos que pensassem sobre questões pertinentes que fossem surgindo ao longo desse processo e que depois eles responderiam por escrito algumas que elaboramos, para pensarmos mais especificamente sobre a composição do vídeo. Um aspecto que definimos anteriormente à aula é que, sendo composta por uma parte de oralidade e outra de escrita, focalizaríamos os pontos que avaliássemos como mais produtivos para a análise, considerando as muitas variáveis.

Desse modo, dos dois vídeos que trabalhamos “Epidemias culturais” e “Quem será que está por trás dos memes?”, trazemos, neste ponto, o primeiro vídeo sobre o qual tomamos conhecimento por sugestão de nossa avaliadora externa, a professora Dra. Cristiane Dias, que o sugeriu para que analisássemos as possibilidades de abordá-lo em nossa proposta; o segundo conhecemos por meio pesquisas realizadas na internet e sobre qual trataremos posteriormente.

Uma aluna destacou, antes de iniciarmos a exibição do vídeo, que considerava difícil ler vídeos, porque não tem palavras, o que dificulta a interpretação e coloca em evidência uma determinada compreensão de vídeo em funcionamento, contra a qual salientamos outras possibilidades de composição.

Retomamos, questionando sobre as especificidades da leitura de vídeo e um aluno respondeu “o significado”; outros disseram “mensagens”; “imagens”, formulações que colocam em evidência os processos de identificação do sujeito.

Indagamos de que elementos se fazia um filme, um vídeo, de modo a dar visibilidade à relação desses sujeitos com a materialidade fílmica; como resposta, disseram “som”; “beleza”; “cenário”. Julgamos importante ressaltar que seria difícil pensar a composição fílmica, ou de materiais audiovisuais nos dias atuais, sem sonoridade, isto é, um filme ou vídeo sem alguma trilha sonora, porque mesmo o cinema mudo, em preto e branco, dos anos 10 do século XX, em que não entrava a voz, as palavras, o verbal, por motivo de falta de recursos, de tecnologia, usavam-se de outros recursos sonoros.

Nesse momento, destacamos que os elementos de composição fílmicos como a música, o corpo, o cenário, o figurino, som, imagem, cor, enfim, os objetos simbólicos (BOLOGNINI, 2009) são fundamentais na construção dos sentidos, mas que eles “não tem sentido próprio” (Ibidem, p. 40), pois a produção de efeitos de sentidos depende de sua “relação com o sujeito, constituindo memória discursiva e, assim, se constituindo em linguagem”. (LAGAZZI, 2017, p. 36).

Entendemos também como necessário mobilizar uma breve apresentação de suas condições de produção. O vídeo “Epidemias culturais”, de 2m11s, circula na página do Nexa Jornal Digital, que se significa como jornal independente, se propondo a produzir informação de qualidade. O vídeo foi publicado por Ricardo Monteiro e Thiago Quadros, em 29 de abril de 2017, referente ao fenômeno da autorreplicação de memes, segundo o qual estamos expostos à uma epidemia de memes em nível global, problematizando a existência de autonomia dos sujeitos em relação aos compartilhamentos na rede ou se “somos apenas hospedeiros de ideias”.

O vídeo se propõe ainda a explicar a historicidade dos memes se ancorando na teoria da memética de Richard Dawkins, biólogo que percebeu a relação entre genes e unidades culturais (memes) em seu fenômeno autorreplicante, numa

analogia em que o primeiro vai de corpo para corpo e o segundo, de cérebro para cérebro, de acordo com seu livro *O Gene Egoísta*, obra de 1976.

Na sequência, exibimos o vídeo e, ao término, procuramos saber os efeitos produzidos. Ressaltamos que todas as interpretações, todos os gestos eram válidos e insistimos para que manifestassem impressões, destaques, interpretações.

Alguns alunos foram se manifestando, reconheceram Richard Dawkins; um aluno disse “o cara dos memes”; seguido de outro que falou “ele é feio para caramba”. Ao mencionar Dawkins e identificá-lo somente como “o cara dos memes”, percebemos a importância de desenvolver um trabalho que aumente a compreensão do aluno no que se refere à sua relação com o arquivo, sendo de responsabilidade do professor a construção de arquivos em sala de aula que possam ajudá-lo a compreender um texto posto (ORLANDI, 2012a), para que, por exemplo, os efeitos de sentidos sobre o biólogo Richard Dawkins estejam além de fazer referência a ele “como o cara dos memes”.

Projetam-se ainda nessa discursividade os sentidos de arquivo com efeito de memória de arquivo, se apresentando como repetição mnemônica, produzidos pelo funcionamento da memória metálica, em que o enunciado tem uma existência técnica, é um já-dito armazenado na memória da rede que volta quando o registro, o dado, é atualizado. (DIAS, 2014).

Ao tentarmos remeter esse dizer a uma rede de filiação de dizeres, o aluno não consegue identificá-lo em sua historicidade (ORLANDI, 2015a), colocando-nos a problemática da memória metálica, a memória da repetição que nem sempre permite uma inscrição histórica, na qual

uma formulação se transforma em várias outras sem que se toque no domínio da constituição, onde um sentido poderia vir a ser outro, na sua historicidade. Produz-se assim uma memória achatada, horizontal. (ORLANDI, 2012a, p. 182).

O aluno, na maioria das vezes, não tem outra referência desse dizer que não seja sua existência técnica, contudo, é preciso que se compreenda que esta é uma questão de filiação dos dizeres e dos efeitos daquilo que se coloca em circulação, o que

não quer dizer que ao enunciar o dizer não esteja determinado pela memória discursiva, quer dizer que ao circular na materialidade digital, esse dizer se filia a uma memória metálica para significar. E essa memória metálica produz uma evidência do sentido e do sujeito uma vez que não diz respeito à existência histórica do enunciado, mas à sua existência técnica, replicável. (DIAS, 2014, p. 8).

Problematizamos esses sentidos, ao perguntar se era necessário uma pessoa ser bonita para ser apresentada em um vídeo e os meninos, em sua maioria, disseram que sim. Indagamos se, mesmo sendo um cientista, a questão da beleza se fazia necessária e a resposta foi a de que “precisava ser bonito sim”. Tivemos dúvidas se estavam falando sério, quando um aluno falou “ele é feio e boiola”; outro aluno “Olha o Thor²⁰ lá, fessora, tem que ser igual ele, a senhora já viu o físico do Thor, professora?”. Como podemos observar, o “corpo aqui é visto como um suporte de beleza” (CASSANA, 2017, p. 43), um imaginário que circula como evidente em nossa sociedade.

Nesses dizeres, vemos funcionar, de um lado, o efeito do funcionamento do imaginário da mídia, especificamente da TV, que circula e sedimenta padrões de beleza, pois a televisão, “como outros instrumentos da mídia – produz uma homogeneização de seus *fin*s” (ORLANDI, 2012a, p. 179-180, grifo do autor) e, por isso, o sujeito é interpelado pelo discurso do padrão de beleza que a mídia cristaliza. E, do outro, o efeito do funcionamento da heteronormatividade, que, por um mecanismo distinto, está autorizado a aparecer na telinha, o homem másculo, viril e heterossexual, enquanto o homossexual, quase sempre apagado, quando o colocam em cena é para negá-lo, subalternizá-lo, produzindo-se, com isso, “um mal-estar simbólico na relação com o ‘outro’ co-rompida, co-roída por práticas sociais que se historicizam por pesados processos de exclusão, de negação, de apagamento, de silenciamento”. (ORLANDI, 2012a, p. 208-209).

Aproveitamos para propor que pensassem sobre gênero e sexualidade e perguntamos por que eles estavam levando a discussão para aquele caminho. Um aluno disse: “é porque nós tem uma mente muito horrível”; pedimos que refletissem, pois essa questão a nosso ver estava ganhando proporções demasiadas, visto que muitas coisas eles resumiam, “resolviam”, desqualificando os homossexuais com formulações como: “ah, é veado, é gay, é boiola”. Um aluno disse “é homossexual seus fei”. Pedimos que pensassem sobre suas posturas.

Destacamos para o aluno que propôs trocar os significantes gay/boiola/veado por homossexual que a substituição da palavra atenderia apenas a “ilusão de apagamento da posição ideológica exposta na evidência do/pelo simbólico”

²⁰ Thor é um filme de super-herói americano de 2011, baseado no personagem homônimo da Marvel Comics, produzido pela Marvel Studios e distribuído pela Paramount Pictures. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Thor_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Thor_(filme)). Acesso em: 03 mar. 2019.

(ALMEIDA, 2011, p. 195), sem uma compreensão das diferenças e das identidades, pois só evitaríamos a contradição em detrimento do movimento do consenso, pois apenas passaríamos

do politicamente correto (que fica nas mudanças internas das palavras para ficar no mesmo) para o politicamente explícito, que exhibe o 'mesmo', o que existe como tal para que, tornando-o visível, possamos trabalhá-lo, deslocá-lo talvez, na medida em que fazemos emergir o irrealizado. (ORLANDI, 2012a, p. 174).

Insistimos para que apresentassem mais destaques do vídeo e alguns disseram que “era interessante”; “aquela música é interessante”. Perguntamos se era música ou assobio e a maioria disse que era “o assobio”. Outro aluno responde “falou sobre o Donald Trump”, seguido pelo colega, “ele travou uma guerra de memes contra outro país lá”, efeitos de sentidos distintos em funcionamento.

Uma aluna perguntou e “esse assobio aí, professora?”, o que chama a atenção para a força do assobio, para o sentido desse assobio, pois o assobio de uma música comparece no vídeo.

Para exemplificar, afirmarmos que, ao ficarmos expostos ao que se repete, podemos acabar por reproduzi-los. Vale observar que, no vídeo, comparecem o som, por meio da música, a escrita, por meio da legenda com o nome da música, e, na sequência, o assobio. Os enunciadores poderiam ter citado verbalmente como um exemplo a letra de música em forma de assobio, porém, eles optaram por apresentar o exemplo de uma música que fica em nossa cabeça, como a músicas sendo executadas no plano de fundo, nos permitindo ver o funcionamento da contradição como falha estrutural de uma materialidade significativa, fazendo trabalhar a incompletude na outra. (LAGAZZI, 2017).

Começamos a fazer perguntas mais específicas sobre o conteúdo do vídeo, de modo a sustentarem as afirmações apresentadas anteriormente, sobre a guerra dos memes e a presença de Trump. Indagamos se, pelo que tinham assistido, era possível falar como era a relação do Trump com memes. Um aluno disse “que ele era racista” e questionamos sobre como essa questão se relacionava com o vídeo. Compareceram as respostas “é só colocar uma foto com a cara dele lá”; “ele não gosta de preto”; “ele é muito falado, sei lá”; “ele é doente, isso sim”; “é porque algumas atitudes que ele tem acabou sendo”. Diante de tais afirmações, perguntamos quem era Donald Trump: “é presidente”, disse um aluno.

Pedimos que eles tentassem explicar porque Trump aparecia no vídeo, num gesto administração dos sentidos. Colhemos as formulações seguintes: “professora, ele aparece no vídeo porque é motivo de piadas”; “porque ele tirou uma foto dele e colocou lá”.

Neste ponto, podemos dizer que, com exceção da formulação “ele é doente, isso sim”, projeta-se na discursividade do aluno uma posição-sujeito de quem se inscreve em uma formação discursiva que nega práticas políticas como as de Trump. Uma interpretação que também se inscreve na repetição histórica, pois o aluno possivelmente compreende os excessos do referido presidente, a partir de sua filiação a uma região de sentidos constituídos de outros dizeres que coloca líderes que assim se comportam na linha de experiências passadas de governos autoritários (ORLANDI, 2015a) e que, portanto, não seriam “saudáveis”.

As demais formulações inscrevem o sujeito aluno na ordem do repetível, mas não na repetição histórica, “somente a uma interpretação que repete mnemônica e formalmente os sentidos já ditos anteriormente” (SILVA, 2009, p. 34), mas não faz funcionar uma memória discursiva, nos permitindo identificar sua historicidade, sua significância, seus compromissos políticos e ideológicos. (ORLANDI, 2012a).

Um aluno associou Trump a Trunks. Perguntamos se ele estava fazendo um trocadilho de Trump com Tramps, a marca do som, e ele foi categórico, “não, professora Trunks não é marca de som não”. Dissemos que Tramps, para nós, significava marca de som, um flagra, pela falha da língua, dos efeitos de evidência em nossa prática, uma vez que consideramos somente aquele sentido possível a esse significante.

Essa relação que o aluno faz entre o presidente Donald Trump e o personagem Trunks, do desenho Dragon Ball Z, nos pareceu produtiva, pois é uma interpretação que podemos dizer que se inscreve na repetição histórica, pois o aluno toma um (Trump) pelo outro (Trunks), num jogo parafrástico que abre para a polissemia, “como uma produção em uma teia de sentidos, que são recuperados, repetidos e transformados através do trabalho da memória e do interdiscurso”. (CASSANA, 2017, p. 46).

Na formulação do aluno, percebemos que o jogo parafrástico/polissêmico que irrompe e se faz pelo “funcionamento de um discurso de efeito metonímico em que o sujeito, através da relação parte-todo” (CASSANA, 2017, p. 42), aciona a memória discursiva, pela mobilização de sua capacidade de leitura de estabelecer relações,

quando compara ambos por seus perfis marcados pela rivalização com seus pares: o primeiro, no desenho, o segundo, na política norte-americana, uma vez que essa “relação parte-todo não ocorre apenas intradiscursivamente, ou seja, no fio do discurso, mas em relação aos elementos interdiscursivos que atravessam o dizer”. (Ibidem, p. 42).

Figura 41 - Trump/ Trunks/Vegeta



Fonte: Google (2018).

É neste ponto em que percebemos o amálgama de efeitos metonímicos e metafóricos, produzindo “a deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras” (ORLANDI, 2015a, p. 51), que só é possível, nos termos em que a define Orlandi (2017, p. 172-173), na

tensão entre os dois processos que são o fundamento da linguagem, a que existe entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente [...]. Não há dizer que para fazer sentido não se inscreva na memória. Não há dizer que não se faça a partir da repetição. No entanto, na repetição histórica, há deslocamento, deriva, transferência, efeito metafórico. E o efeito metafórico é retomada e esquecimento, deslize para outro lugar de sentido, novo gesto de interpretação.

Para que pensassem nas diferentes materialidades significantes que comparecem em/na composição com sentido distinto de complementaridade, como uma relação pela contradição e esta é entendida como falha, porque sendo incompleta e estruturalmente falha, sempre demandará outras materialidades na constituição dos sentidos. (LAGAZZI, 2017).

Sobre os sentidos do vídeo, perguntamos quais elementos daqueles que tínhamos visto, além da palavra, ajudava na estruturação, na textualização daquele discurso do vídeo. Um aluno mencionou “imagens”, outros o seguiram falando “áudio”; “música”; “som”; “narração”; “gestos”.

Indagamos que nos dissessem como esses gestos, movimentos do corpo, aparecem no vídeo. Um aluno respondeu que era na forma de “movimentos do corpo”. Uma aluna explicou que era “das crianças no começo, correndo”. Outro aluno observou que, antes disso, o menino estava “rodando bambolê”, conforme recortamos nos fotogramas a seguir.

Figura 42 – Print da tela do vídeo “Epidemias culturais”



Fonte: Nexo Jornal (2018).

Figura 43 – Print da tela do vídeo “Epidemias culturais”



Fonte: Nexo Jornal (2018).

Figura 44 – Print da tela do vídeo “Epidemias culturais”



Fonte: Nexo Jornal (2018).

Perguntamos como eles entendiam as crianças do vídeo saírem correndo, em direção a outra, e eles disseram que era para ver o menino rodando bambolê, porque é natural a gente ter curiosidade, querer ver o que o outro está fazendo, aprender a fazer também. Indagamos como que eles entendiam tal curiosidade. Disseram que era porque “a gente quer fazer também”.

Se elas continuassem ali, provavelmente, o que eles achavam que aconteceria? Continuei questionando, responderam que “rodariam o bambolê”; “aprenderiam a rodar bambolê”. Nesse momento, perguntamos pelo título, pelo nome do vídeo e um aluno disse “memética”, outro “Epidemias culturais”. Questionei se eles conseguiam estabelecer relações entre o título e os sentidos do vídeo. Colhemos as seguintes respostas: “as pessoas ficam passando”; “é estar on line”.

Destacamos que o biólogo Dawkins entra nessa parte da história, pois ele percebeu essa relação entre a viralização do gene e das unidades de informações culturais, que, para nós, representavam os memes. O gene se espalha, carregando uma informação genética, os elementos culturais, no caso, os memes se autorreplicam, carregando informações distintas.

Prosseguimos destacando que nesses momentos iniciais temos esses gestos e movimentos e que precisamos pensar sobre seus sentidos. Colocando numa relação as sequências discursivas “para comprar um bambolê” e “por causa do

professor”, podemos dizer que o ponto da imagem aqui escolhido tem relação com as formações imaginárias: na primeira, o funcionamento dos imaginários do sujeito capitalista, identificado com o consumo; no segundo, a formação discursiva escolar, em que a imagem do professor produz efeitos que, pela sua presença no vídeo, ele administra os sentidos e os corpos, direcionando para onde eles deveriam ir, pois a presença do professor é sobredeterminante no quadro da imagem que os alunos recortam, não se fixando aos outros elementos da composição, como, por exemplo, ao cartaz na parede, ao lado do professor, indicando que ali se dá aulas sobre como rodar bambolê.

São duas escolas que aparecem no vídeo, sobre as quais o jogo da paráfrase e a polissemia incide com mais força, pois se explora, no vídeo, os efeitos metafóricos de escola e os efeitos metonímicos do corpo, uma vez que é da escola que as crianças saem ao ver um garoto sozinho na rua rodando bambolê e o faz, inclusive no pescoço, despertando neles o desejo de, ao saírem dali “em bando”, correrem para outra escola, a de bambolê. Esse gesto coloca em evidência, pelos efeitos metafóricos e metonímicos, a problematização apresentada no vídeo: “Nós criamos ou somos apenas hospedeiros de ideias? Problematização que se faz por uma relação de contraposição das duas formas de se aprender a rodar bambolê que aparecem no vídeo.

Ainda no que se refere às distintas formulações dos alunos sobre os movimentos dos corpos “movimentos do corpo”; “das crianças no começo, correndo”; “rodando bambolê”, pudemos perceber o funcionamento do que Barthes e Compagnon (1987, p. 192, apud FERNANDES; LEANDRO FERREIRA, 2013, p. 3) chamam de percurso subjetivo da leitura, que embora se referindo ao suporte livro, se estende à questão da imagem em movimento: o que fixa o olhar do leitor de imagem é mais que um ponto de ancoragem (JOUVE, 2002, apud FERNANDES; LEANDRO FERREIRA, 2013, p. 3), é um ponto de corte, é uma flecha que atinge o olhar e toma o sujeito”.

Assim, coloca-se em evidência, mais uma vez, a questão do sujeito e das condições de produção na produção dos efeitos, pois, dos movimentos em funcionamento nesses recortes, cada um dos alunos escolheram estes que apresentamos e não outros.

Esse corte, esse ponto para o qual o sujeito aluno escolhe olhar ao ver/ler uma imagem, é o chamado *punctum* (BARTHES, 1984, apud FERNANDES;

LEANDRO FERREIRA, 2013, p. 3, grifo do autor), ao que nos parece, pelas formações imaginárias do sujeito-autor, que se materializam no vídeo pela projeção de seu leitor virtual: há para ser lido o efeito metafórico do menino rodando bambolê, que poderia ser significado, dentro dos sentidos previstos, como aquele que cria ideias e as demais crianças como aquelas que são hospedeiras de ideias, isto é, das unidades culturais, dos memes que se multiplicam na rede.

Dando consequência à noção de *punctum* que as autoras retomam em seus trabalhos e a desloca para a Análise de discurso, como sendo:

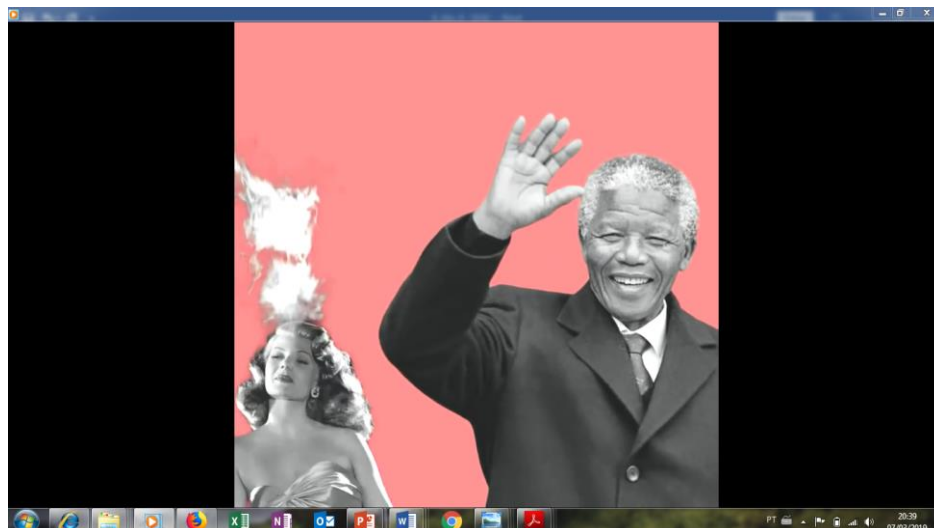
O ponto da imagem que toca o sujeito, que direciona o seu olhar. Sendo particular, é diferente para cada leitor. O *punctum* pode servir de 'ponto de ancoragem' para a leitura e direcionar o sentido para as outras imagens da sequência narrativa. (FERNANDES; LEANDRO FERREIRA, 2013, p. 3, grifo do autor)).

Na sequência da aula, com vistas a perceber mais detidamente esse aspecto em funcionamento, perguntamos se havia algum movimento que consideravam diferente no vídeo. Um aluno disse: “ele rodou a cabeça lá”. Perguntamos: quem rodou a cabeça? Eles disseram “um molequim”; uma aluna disse: “aquela que tava tirando selfie”; “é aquele vein, professora”; “aquele vein, moreninho”. As distintas discursividades dos alunos colocam em evidência que o *punctum* “opera a leitura de imagens” (FERNANDES; LEANDRO FERREIRA, 2013, p. 5) e se “interpõe como a âncora da interpretação global do texto e singulariza a leitura da obra, fazendo com que o leitor imprima sua subjetividade no texto, inscreva-se nele, como autor de seu gesto de leitura”. (FERNANDES; LEANDRO FERREIRA, 2013, p. 5).

Na sequência, um aluno disse: “aquele cara, um senhor negro que tá fazendo um movimento com a mão”, respondendo à pergunta feita anteriormente sobre a presença de movimento no vídeo. Interessante destacar que o aluno percebeu que era uma foto que se movimentava, em virtude de um efeito colocado no vídeo para a entrada de imagens.

Passamos a seguir à imagem a qual o aluno se deteve:

Figura 45 – Print da tela do vídeo “Epidemias culturais”



Fonte: Nexo Jornal (2018).

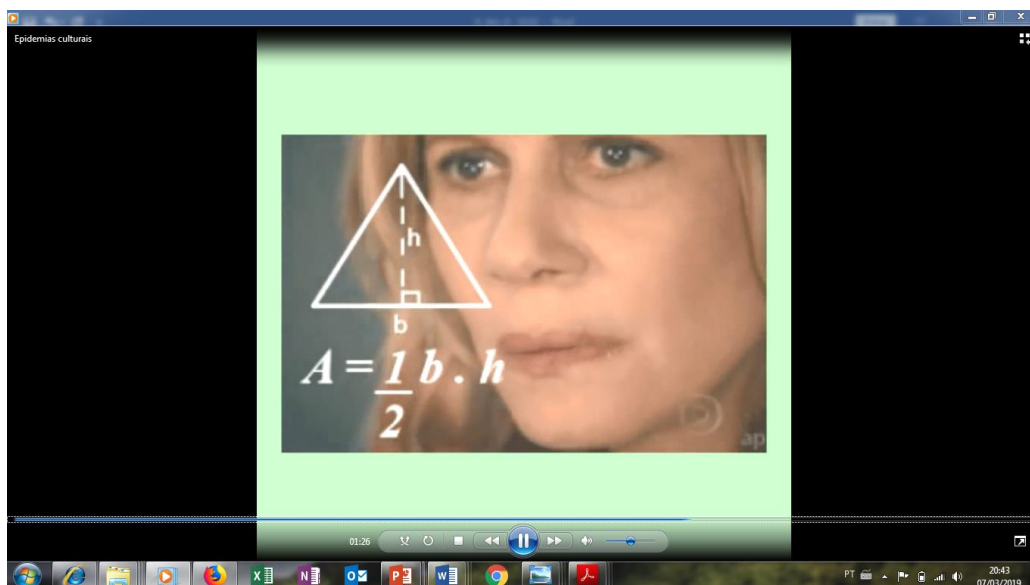
Perguntamos se sabiam quem era o senhor da foto que se movimenta e um aluno disse “é o pai do fulano” (apontando para o colega negro, em tom jocoso); outros disseram “ator”; “não lembro muito”. Se colocarmos em perspectiva as formulações, para se referirem à mulher, dizem “mulher da selfie”, não há menção à cor da pele, como a que fazem à Mandela desde o primeiro momento: “moreninho”; um “senhor negro”; “é o pai do fulano”. Em todas as respostas comparecem os imaginários de preconceito étnico.

Perguntamos quem era Nelson Mandela e disseram “presidente”; “presidente da...”; “presidente lá da Angola”. Explicamos que existiu em um dado momento da história um regime oficial de racismo na África do Sul, em que a lei permitia a discriminação das pessoas negras; que havia ambientes para negros e brancos em separado na sociedade, que tinha restaurantes para brancos e restaurantes para negros, transporte para negros e para brancos, entre outras formas de segregação, de discriminação.

Dissemos ainda que Mandela dedicou a vida à luta contra o regime oficial de racismo de seu país, chamado *Apartheid*, que ele ficou preso mais de 20 anos injustamente e que, ao sair da cadeia, se tornou presidente da África do Sul. Voltamos à imagem de Nelson Mandela, por ter chamado a atenção do aluno. Uma imagem que foi posta em movimento, um aspecto importante, porque a imagem parada significa de uma forma a imagem em movimento, a partir de uma montagem, por exemplo, significa de outra.

Entendemos ser pertinente – produtivo exibirmos o vídeo mais uma vez para retomar a discussão, visto que uma aluna argumentou que não estava entendendo nada. Em uma sequência de memes que aparecem no vídeo, os efeitos do meme da “Nazaré” se colocaram em destaque, como podemos ver na formulação de um aluno “e a Nazaré²¹ da...”.

Figura 46 – Print da tela do vídeo “Epidemias culturais”



Fonte: Nexu Jornal (2018).

Insistimos para que falassem o que sabem sobre. Apresentaram “pecado não sei das quantas lá”; “da cor do pecado”; “sei lá, não seria Senhora destino?”. Pedimos que eles recapitulassem quem era a Nazaré da novela: “tá doido véi, a da tesoura é da hora”; “ela roubou a filha da outra”; “professora, ela matava com um facão”. Perguntamos se a Naza era uma vilã, eles disseram que sim.

Para destacarmos a importância do ângulo da imagem na construção dos sentidos, pois o ângulo escolhido significa, pedimos que eles pensassem quando a “Naza” olhava na novela, da forma como olha no recorte, o que poderia significar. Um aluno respondeu “que ela ia morrer”; outro “que ela ia matar alguém”; “quase sempre que ela ficava assim maquinando matar alguém, prejudicar, fazer mal”. Perguntamos sobre como a imagem da Nazaré aparece nos memes e alguns

²¹ Em entrevista recente a um jornal, Renata Sorrah comentou sobre a nova geração, que só a conhece pelos memes. A atriz tem inúmeras brincadeiras envolvendo Nazaré Tedesco, a icônica vilã de “Senhora do Destino”. Disponível em: natelinha.uol.com.br/celebridades. Acesso em: 07 mar. 2019.

disseram que era com o mesmo ângulo de quando ela ia fazer maldade na novela; outros disseram que era o ângulo do vídeo.

Chamou-nos a atenção o fato de os alunos se lembrarem da personagem não como figurante dos memes, mas como personagem da novela das 20h da rede Globo, destoando de um sentido estabilizado de que, por serem jovens, necessariamente precisaria estar em funcionamento para eles, os sentidos dessa geração, como fossem evidentes, polarizando os sentidos de que os mais velhos necessariamente se lembrariam da personagem da novela, dos efeitos de sentidos produzidos pela TV, e os mais jovens necessariamente se lembrariam dos sentidos produzidos pela internet, isto é, da personagem como figurante dos memes.

Diferença que talvez encontre explicação no fato de que são alunos da zona rural, onde a internet estava chegando, e ainda ao fato de eles terem um acesso maior à TV. Um sentido evidente sobre o qual a atriz Renata Sorrah, ao se manifestar, também virou meme.

Figura 47 – Meme Renata Sorrah

Eu amo o meu país



Fonte: Uol (2018).

Outro funcionamento interessante a se observar é que esses sentidos de tomar a atriz apenas como personagem de memes não funcionaram sobre a atriz

Renata Sorrah, mas já funcionaram em relação a Richard Dawkins, que, para nossos alunos, era o “cara dos memes”, intervindo na constituição dos sentidos nas condições dadas, uma memória que aponta

para alguns sentidos, como o da quantidade (e não historicidade), o da administração (e não o do político, instituição), o da organização (e não ordem, funcionamento), o da comunicação (e não relação de sentido). Essas filiações fazem parte do modo como a sociedade está significando essa reorganização do trabalho intelectual. (DIAS, 2014, p. 3).

Essas questões foram nos colocando o desafio de pensar o trabalho com o arquivo, de construir práticas de leitura que possam fazer funcionar a memória discursiva no digital.

3.6.1 Atividade de escrita sobre o vídeo “Epidemias culturais”

Passamos à atividade escrita, na qual propusemos que eles respondessem algumas questões, como forma de que realizassem seu gesto de interpretação por meio de um registro escrito.

Na atividade escrita, os alunos apresentaram dificuldade na interpretação das questões, alguns diziam que não sabiam o que era para responder. Todos solicitaram explicação de todas as questões, alguns repetidas vezes, principalmente sobre a questão que tratava do verbal e do não-verbal, embora tenhamos retomado os elementos do não-verbal ao longo das atividades.

Uma aluna fez a seguinte observação sobre as questões: “professora, essas questões são fáceis e não são”. Explicamos que eram questões abertas e que por estarmos acostumados a responder perguntas de conteúdo e/ou objetivas, era natural que quisessem ter “certeza” se a resposta está “correta”, o que não era possível em questões discursivas. Muitos alunos manifestaram resistência ao formato das perguntas, reafirmamos que a melhor interpretação era a que cada um podia dar.

A seguir, apresentamos as questões da atividade escrita, e algumas respostas que nos pareceram representativas:

1- Quem enuncia? Para quem enuncia? Como enuncia? Havia algum objetivo²²?

²² No início, referindo-se à questão 1- “Quem enuncia? Para quem enuncia? Como enuncia?”, o aluno leu “o anúncio anunciado anunciéis”. Enfatizamos, lendo a questão 1 e explicando o significante enunciar.

- 2- O acesso a vídeos que circulam na internet é uma prática comum pra você? Em caso afirmativo, onde os acessa e por meio de que suporte? Assistir a vídeos é uma forma de leitura? Em outras palavras, para você, assistir a vídeos é uma maneira de se ler um texto? Por quê?
- 3- Você percebe algum sentido nesse texto? Em caso afirmativo, quais? Como está dito? Como você chegou a esta conclusão? Com base em que você faz essa afirmação?
- 4- Vocês preferem ler um texto na forma impressa ou, se tivessem a possibilidade de assistir a uma leitura em áudio ou em vídeo, optariam por essas modalidades?
- 5- Pense na relação verbal, não-verbal na elaboração do vídeo, em aspectos como: cor, movimento, som, música, corpo, imagem, grafia. Esses elementos ajudam a construir os sentidos do texto? Em caso afirmativo, de que maneira?
- 6- Haveria algo no vídeo que não está dito nem por palavras, nem por imagens, mas está funcionando, está produzindo efeitos de sentido?
- 7- Você acredita que é construída alguma imagem sobre os memes no vídeo? Em caso afirmativo, qual(is)? Como se chegou a esta resposta?

Ao apresentarmos essas questões, queríamos observar se os alunos estavam conseguindo compreender o processo de produção de sentidos pela relação verbal/não-verbal na imbricada relação das materialidades significantes que participam da composição de um vídeo.

Podemos dizer que encontramos alguns aspectos que demonstram que os alunos tiveram compreensão do material audiovisual posto a ler, contudo, as determinações de suas condições de produção se marcam no que se refere à escrita na escola. Uma regularidade percebida na questão 1 é que todos os alunos entendem que existe um sujeito que se responsabiliza por aquele dizer, na direção da compreensão de autoria de Lagazzi-Rodrigues:

Estabelecida e repetida como 'qualidade ou condição de autor' e o autor como 'escritor de obra artística, literária ou científica'. Uma possibilidade sonhada por alguns alunos: 'um dia serei escritor!'. Uma vontade muitas vezes guardada em poemas e contos que esperam o grande momento de virem a público e se tornarem um livro! (2015, p. 91).

Na mesma questão, notamos uma regularidade no que se refere aos sujeitos para os quais o vídeo enuncia. A maioria dos alunos disse que é para o público de maneira genérica. Em duas das respostas, em cada uma delas percebemos uma (i)regularidade: a primeira, na qual aparece uma especificação, distinguindo que não é qualquer público, é aquele “que se interessa por memes”, fazendo referência não ao conteúdo do vídeo como fator de interesse, mas aos elementos da composição do vídeo, e a segunda formulação em que diz que o vídeo é para quem se interessa por imagens e palavras, portanto, pela relação verbal/não-verbal. Outra aluna disse que o vídeo foi feito para “os navegadores”, dizer que inscreve esta aluna em uma formação discursiva de identificação com o digital.

Sobre os objetivos do texto, um aluno se posicionou respondendo “passar para o público entender”, estando em evidência o sentido de texto como objeto empírico (ORLANDI, 2015a), bem como os efeitos de sentidos de literalidade, que coloca texto e sentidos como algo pronto e acabado, inscrevendo-o na formação discursiva da escola. A parte da pergunta 1 que quer saber “como se enuncia” não é contemplada na resposta da maioria dos alunos, sofrendo um efeito de apagamento, e, dentre os alunos que a responderam, alguns disseram que os sentidos foram produzidos “por meio de um vídeo”.

Como resposta à questão 2, destacamos que foram predominantes as respostas de que tinham acesso a vídeos, colocando em evidência os sentidos da conectividade. Disseram que era uma prática de leitura, sendo comum para eles os acessos via celular, principalmente no Facebook e Whatsapp, You Tube; alguns mencionaram o Instagram.

Para responder à questão 3, o aluno disse que ele percebia sentidos no vídeo, que se referiam às origens da palavra meme e que os sentidos estavam ditos pelo verbal e pelo visual, colocando o significante vídeo entre parênteses, que o narrador do vídeo e suas afirmações se baseavam no vídeo.

Em resposta à questão que ficou configurada, dividimos em 3 grupos, o 1º em que a maioria dos alunos disseram preferir a leitura na forma impressa e escolheria essa modalidade, colocando-se em evidência uma formação discursiva da cultura do manuscrito. O 2º grupo de alunos que preferem vídeo e áudio e que escolheriam essa modalidade, identificados com os sentidos das tecnologias, e o 3º grupo, que ficou com efeitos em distintas direções, são de alunos que preferem ler textos impressos, mas que, podendo escolher, escolheriam as duas modalidades;

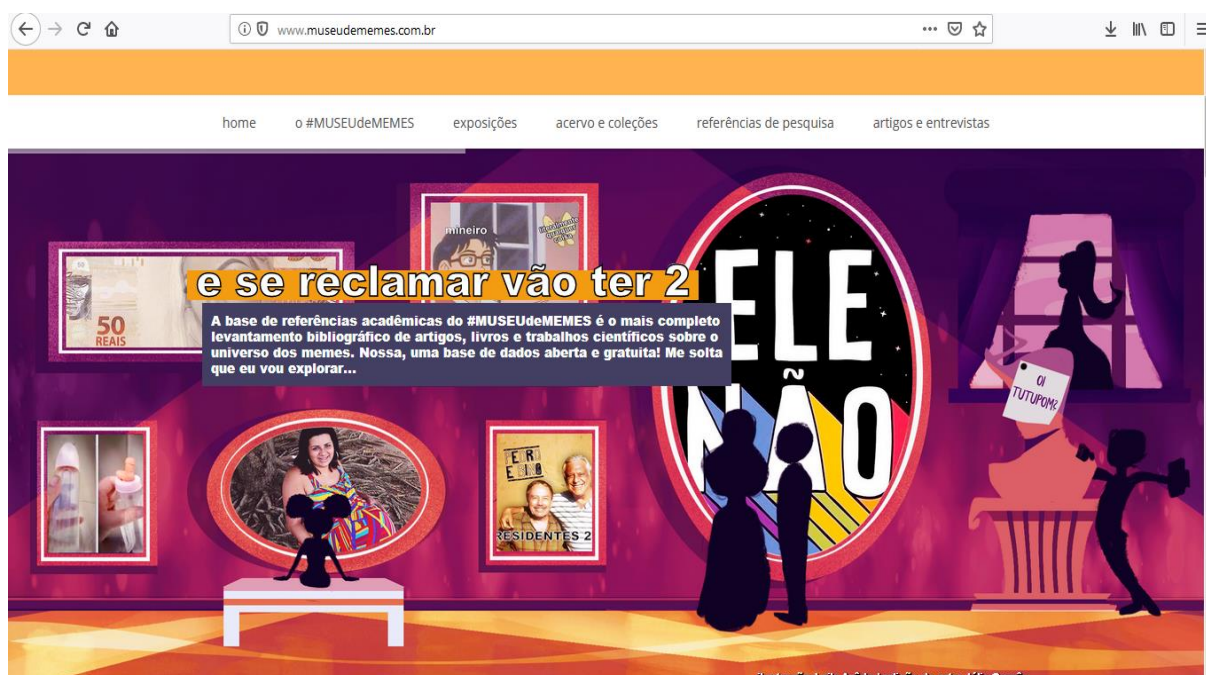
um aluno que disse que “prefere ler o texto normal” e um que disse que prefere o texto impresso especificando “o texto em folha de papel mesmo”.

Da questão 5, destacamos a resposta em que o aluno diz que os elementos verbais e não-verbais ajudam na construção do texto, criando imagens, sons e palavras. Das respostas apresentadas para a questão 6, eles destacaram que a música era um elemento que estava produzindo efeito de sentidos e que, às vezes, as imagens poderiam expressar preconceito.

Das respostas à questão 7, destacamos a resposta do aluno que diz que o vídeo ajudou a construir uma imagem positiva dos memes e que nem tudo que vemos é o que se parece. Pelos recortes, é possível perceber o sentido funcionando em distintas direções, a partir da leitura do vídeo.

3.7 O imbricamento de diferentes materialidades na constituição de sentidos no Museu de memes

Figura 48 – Print da página do Museu de memes



Fonte: Página do museu de memes (2019).

A atividade de navegação em um museu virtual foi realizada a fim de que os alunos pudessem imprimir seus gestos de interpretação em relação ao #MUSEUdeMEMES (MM, doravante), vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF), a fim de perceberem os diferentes efeitos de sentidos para museu, como

forma de pensar os efeitos produzidos pela construção do arquivo em um museu no espaço digital.

Tínhamos também em nossos horizontes o trabalho com a formulação das materialidades que circulam nesse espaço pelo imbricamento de diferentes materialidades significantes, focalizando as noções de arquivo, memória, conectividade e mobilidade, abrindo espaço para a discussão dos memes pesquisados, de maneira a colocar em evidência a opacidade do texto e para perceberem o funcionamento da ideologia no efeito de texto tomado pelo museu.

Cumpre-nos destacar que a criação de museus, em seus mais distintos formatos e configurações nas sociedades atuais,

uma **instituição social** complexa que ocupa um lugar fundamental no circuito cultural e nas políticas culturais contemporâneas. Numa época em que sociedade e cultura estão mais próximas que nunca os museus têm desempenhado um papel importante na mediação destas relações. Estes criam novos sentidos para as coisas e (re)definem a realidade, razão pela qual são considerados **práticas de significação**. São instituições sociais muito complexas que num curto espaço de tempo passaram de um papel social relacionado com a produção de saber para um papel essencialmente (auto)reflexivo, (auto)crítico e (auto)questionador, não só de si mas também da sociedade em volta. (MARQUES, 2012, apud ORLANDI, 2014, p. 1, grifo do autor).

O Museu de Memes (doravante MM), parte de nosso *corpus*, parece se filiar à reflexão de Orlandi (2014) no tocante a uma prática de significação que está sendo (re)significada, porque no MM, por exemplo, se pensarmos nas três categorias discursivas cunhadas por Gallo (2015), a saber, o Discurso da Escrita, “que comporta discursividades com efeito de fim, de unidade e de legitimidade em sua textualidade, ou seja, discursos que têm efeito de autoria” (Ibidem, p. 1); o Discurso da Oralidade, que “abarca discursividades sem efeito de fim, sem fecho, sem efeito-autoria, cujos textos são sempre passíveis de reformulação, sempre provisórios” (Ibidem, p. 1) e o Discurso da Escritorialidade,

categoria discursiva que congrega discursividades que têm as características do Discurso de Oralidade mas que, no entanto, são tornadas públicas pelo dispositivo tecnológico da internet, ganhando, assim, um certo efeito de fim e de unidade, embora fugaz, confundindo-se, muitas vezes, com o Discurso de Escrita. (Ibidem, p. 1),

vemos que o sentido de língua em circulação no museu é distinto, pois nele circula tanto o discurso da escrita, quanto o da escritoralidade, materializados na forma como os memes se textualizam.

Por outro lado, é importante colocar em cena o que Dias (2013, p. 248) destaca, que a profusão de museus serve para atender ao discurso da “universalização da comunicação, da informação e do acesso, trabalha com o sentido posto, evidente de que 1) há comunicação e 2) a informação (universalizada) será a mesma para todos”. Sustentados “pelo discurso do ‘acesso’, que tem como argumento a mobilidade, o sujeito é individuado e se inscreve na formação discursiva da língua monumento”. (DIAS, 2013, p. 247).

Na sequência, pedimos aos alunos que se organizassem em grupos para terem uma interlocução direta com os colegas durante a visita, já que entre eles tende a funcionar o discurso lúdico e, nessas condições, cada um estaria acompanhando a leitura do arquivo em um determinado suporte, no caso o celular, o que poderia facilitar a troca de ideias e a realização de gestos de interpretação.

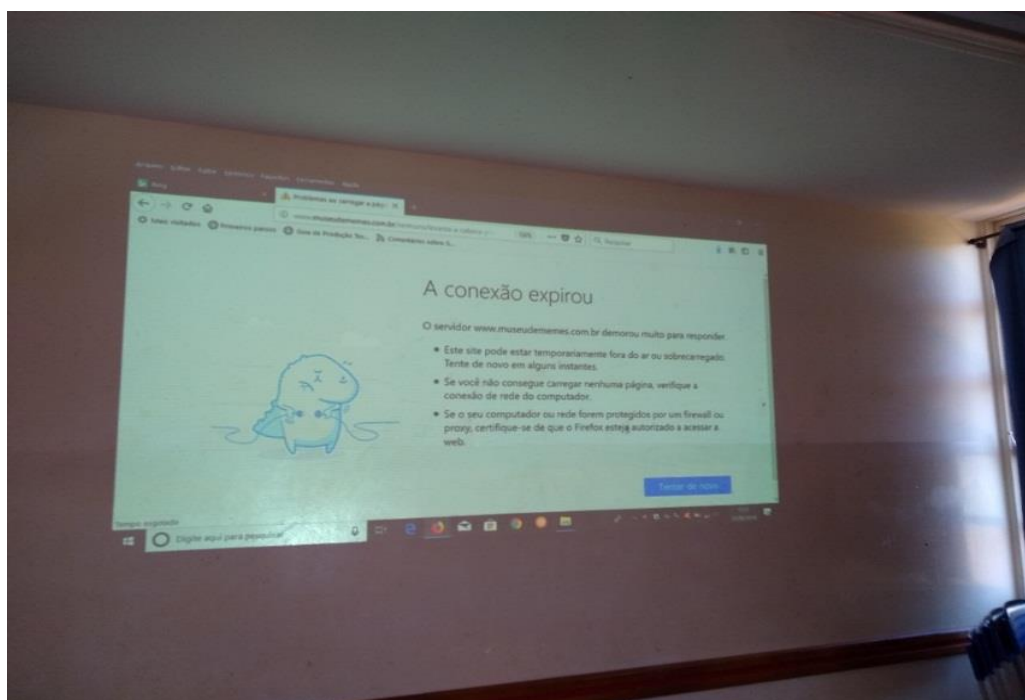
Explicamos, antes do início da visita, que, ao final da pesquisa, conversaríamos e discutiríamos alguns aspectos da constituição dos sentidos no museu, por meio de algumas perguntas específicas que havíamos elaborado, e que cada grupo ficaria responsável por uma questão, por isso, seria importante que anotassem pontos que lhes chamassem a atenção e elaborassem tópicos de observação sobre o museu para orientá-los durante a conversa. Pedimos também que baixassem, do acervo do museu, memes das temáticas que os interessassem, bem como a imagem meme correspondente, sem formulação verbal, pois as utilizaríamos nas atividades de socialização do projeto com a escola, como por exemplo, a escrita e reescrita de memes no pátio da escola.

Aproveitamos para destacar que os memes, por terem em sua regularidade a versificação, percebemos no percurso de nosso trabalho que, pela repetição, o sentido de temática, normalmente em dominância em um determinado texto, não se sustenta nessa materialidade, uma vez que não há um fixidez de temática, pois um meme, que tem sua origem na relação (briga) de uma casal, como o icônico “Nunca nem vi”, em sua serialização, por exemplo, poderia vir a tratar de consumo de anabolizantes, de abandono paternal/parental, entre outros sentidos sempre possíveis, ou seja, algo se mantém, algo se modifica, quando os sentidos apontam

para distintas direções, fazendo parecer que o meme, de maneira muito particular, é invadido por distintas formações discursivas.

Ao tentarmos acessar a página, nos deparamos com sérios problemas de conexão por causa do hackeamento²³ da rede, prática frequente na escola, que acaba desestabilizando a relação simbólica da tecnologia com o mundo.

Figura 49 – Alunos tentando realizar pesquisa no museu de memes



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Sanados os problemas, depois de um tempo considerável, todos conseguiram acesso, felizmente, a qualidade da internet estava boa neste dia. Fizemos uma breve fala sobre o museu, na qual expusemos a nossa compreensão de museu virtual, como a particularidade de sua constituição, não tendo, portanto, existência física. Percebemos, neste ponto, certa surpresa dos alunos, tomados pelos efeitos de evidência de museu “em sua concretude material”. (BALDINI, 2013, p. 190).

Fizemos um acesso simultâneo, os alunos em seus aparelhos e nós em nosso computador conectado no Data show, fazendo a projeção do acesso na

²³ Burlar a segurança de um sistema computacional, buscando acessar ilegalmente, sem a permissão do dono, um computador ou sistema computacional e informático. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/hackear/>. Acesso em: 11 mar. 2019.

parede. Mostramos que o museu era elaborado por abas e que eles iam descobrir pela pesquisa como funcionavam. Orientamos que entrassem nas abas e as lessem.

Sugerimos que poderiam tomar por base a visita a um museu físico, para que estabelecessem relação com o museu virtual. Mencionamos o exemplo de uma visita presencial que fizemos ao Museu Cora Coralina, que é a própria casa onde a poetisa goiana Cora viveu. Explicamos que começamos a visita pela sala e passamos por todos os cômodos, vendo, lendo, conhecendo como ela viveu e como produziu sua obra no compasso de uma vida simples e cheia de significações. Ressaltamos que, no museu de Cora, havia um guia, e, no MM não, por isso, eles seriam seus próprios guias na navegação/visita. Frisamos que a finalidade do trabalho em grupo era também de se auxiliarem mutuamente.

Mesmo com essa fala e eles já conhecendo o Museu de Memes, eles pediram que entrássemos em uma aba para que eles vissem, colocando-se em evidência o efeito de que “o espaço significa, tem materialidade e não é indiferente em seus distintos modos de significar”. (ORLANDI, 2010, p. 13). Entramos na aba acervo e mostramos a eles o link onde estavam os memes, algumas histórias e versões que o museu selecionava em seu recorte/coleta e catalogação, como também o que se diz sobre memes.

Por ser um site mais pesado, devido à alocação de muitas imagens e vídeos, os alunos reclamavam da lentidão no acesso e carregamento, porque muitos celulares, por seu tempo de uso, e, por sua vez, desgaste dos componentes e terem pouca memória, não facilitavam a navegação. Víamos nos alunos proprietários desses aparelhos o constrangimento, pois eram modelos “antigos”. Alguns colegas faziam brincadeiras sobre a obsolescência dos aparelhos, evidenciando as fronteiras nem sempre visíveis, mas que continuam a funcionar no que se refere aos sentidos da divisão social na relação com a tecnologia, conforme destaca Dias (2018, p. 39):

Os objetos digitais, como smartphones, para citar apenas um exemplo mais corriqueiro, não significam apenas por aquilo que eles podem fazer empírica e pragmaticamente, como um dispositivo digital, mas pelos discursos que os significam como objetos de inclusão, status (dependendo do smartphone), em processos sociais numa sociedade dividida. O discurso da mobilidade, da avançada tecnologia, do acesso à informação, da comunicação, das relações entre sujeitos, mas também o do poder aquisitivo, significam smartphone e são por ele significados. Portanto, o sentido da tecnologia é efeito do modo como ela é significada politicamente na constituição dos artefatos do mundo numa relação indissociável com

a forma das relações sociais, políticas e econômicas numa determinada formação social.

Essa questão, referente às condições materiais de alguns alunos, gerava estresse na turma/em alguns alunos da turma em muitos momentos, porque ficavam frustrados ao tentarem realizar as atividades; muitos diziam que o aparelho não prestava, que era melhor não ter aparelho velho, muitos tinham vergonha do aparelho - geralmente, eram os últimos a pedir para colocar a senha, enquanto outros se gabavam de seu aparelho ser de ponta, destacando aspectos como a capacidade de memória e processamento rápido de seus aparelhos.

Alguns grupos começaram a fazer a leitura, conforme as orientações, o que foi produzindo efeitos nos demais grupos. Muitos alunos ainda perguntavam o que era para fazer, como fazer, um indicativo da pouca prática de pesquisa na rede e dos efeitos da administração dos sentidos para muitos alunos na escola, pois a sala ficou com a seguinte configuração: grupos que entenderam bem a proposta e a estavam desenvolvendo, grupos que conseguiam fazer a atividade, mas não se sentiam afetados por seus sentidos, e alunos que realmente precisavam de orientações primárias sobre navegação na rede e que queriam fazer a pesquisa proposta.

Devido a problemas de acesso à internet não foi possível concluir a pesquisa neste dia e dentro do tempo da aula, conforme previsto. Por isso propusemos que os alunos que tivessem acesso à internet em casa entrassem e explorassem o museu de memes, para que, na próxima aula, pudessem ajudar o seu grupo com informações e orientações.

Na sequência da aula, demos continuidade à pesquisa e muitos alunos diziam que não sabiam bem o que fazer. Um aluno perguntou “por que a senhora não dá as questões para a gente responder?”. Explicitamos para eles que embora nosso objetivo fosse o de apresentar as questões somente ao final da pesquisa, para evitar os possíveis efeitos de administração dos sentidos, percebemos que a atividade não estava funcionando conforme previsto e que muitos alunos não estavam conseguindo realizá-la naquele formato, porque estavam dispersos na rede, no Facebook e no WhatsApp.

Por esse motivo, para aquela aula, reordenamos o espaço e afirmamos que os grupos ficariam em separado, as carteiras e mesas dispostas de maneira que

eles ficassem de frente uns para os outros, na direção dos colegas integrantes de seus respectivos grupos, portanto.

Figura 50 – Alunos realizando pesquisa no museu de memes



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Para que pudessem se orientar na pesquisa e realizá-la, entendemos que seria necessária essa disposição em sala, contudo, estamos cientes de que

a forma como a escola dispõe a posição dos alunos – sentados em suas carteiras – em relação ao professor – em pé, diante da lousa, ou sentado individualmente na frente da classe – já é uma maneira de significar a relação aluno/professor e de disciplinar o discurso entre eles. (ORLANDI, 2010, p. 13).

Numa tentativa de usar esses sentidos da estabilização em favor do desenvolvimento da atividade, pois, no movimento da sala de aula as (re)significações são permanentes, em muitas direções e muitas vezes, é preciso se utilizar de tais recursos.

Decidimos apresentar as perguntas que elaboramos.

- 1- Você já visitou algum tipo de museu? Em caso afirmativo, que museu, quando e onde os visitou? Foram produzidos efeitos de sentidos em você? Se sim, fale sobre eles.

- 2- Pensando que em Goiânia tem o Museu de Arte Contemporânea de Goiás (MAC), sabemos que pelas dimensões da cidade de Goiânia, capital do estado, hoje com quase 1,5 milhão de habitantes, mesmo existindo esse e outros museus, há pessoas que moram na capital e não conseguem acesso. Como você compreende essa situação?
- 3- Pensando no que é exposto no museu de memes, vocês já pararam para pensar em como se decide o que entra e o que sai de um museu? Quem decide sobre os materiais e arquivos que são ali expostos?
- 4- Como você percebe a relação verbal/não-verbal no Museu de memes? Que observações/destaques você consegue fazer sobre essa relação?
- 5- O tempo, espaço, as condições de produção, ou seja, o mundo exterior se relaciona com os efeitos de sentidos que um texto produz! Sabendo disso, como você compreende a relação dos textos com a exterioridade no Museu de memes? Comente.
- 6- O que vocês acharam da organização – disposição do acervo no museu de memes?
- 7- Durante a visita ao museu, alguma coisa lhe chamou a atenção? Em caso afirmativo, explique.
- 8- Pesquisem em dicionários as palavras: acesso, acessável, acessível, acessar.
- 9- Na tentativa de dar condições de as pessoas terem acesso, muitas cidades brasileiras criaram páginas eletrônicas para os museus, a exemplo da página eletrônica do Museu da Língua Portuguesa e do Museu de Memes, este último existe apenas virtualmente. A existência das páginas eletrônicas e mesmo do museu virtual significa que as pessoas irão acessá-las e, acessando-as, que irão compreendê-las?

Após esses direcionamentos, o passeio ao museu de memes produziu outros efeitos, pois praticamente todos os grupos se envolveram com a atividade, querendo entender as perguntas e o funcionamento do museu. Disponibilizamos vários dicionários para pensarem a questão 8 e destacamos a opção de consultarem os dicionários online. A grande maioria preferiu consultar os dicionários impressos.

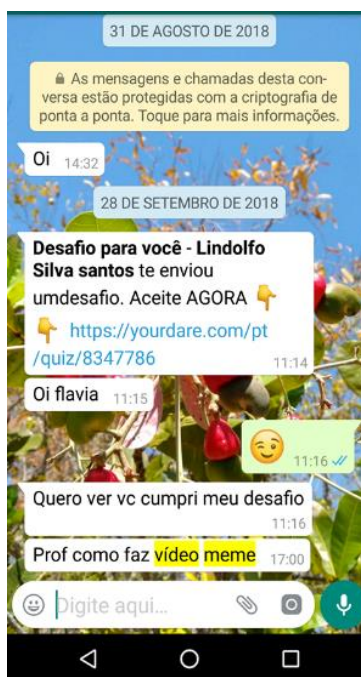
Explicamos que não precisavam responder as perguntas por escrito, mas compreendê-las, discuti-las com os colegas naquele momento e ter condições de

discuti-las noutros lugares e noutras condições de produção. Além da opção de anotar tópicos, demos a opção de printarem aspectos interessantes do museu para discutirmos sobre eles, posteriormente.

A constituição da pesquisa, a entrada e saídas das abas do museu, verem/lerem várias versões de um meme, acreditamos que tenha sido um ponto que se configurou como um dos mais significativos, pois, além do diálogo entre eles que foi intenso, das anotações que fluíram, eles faziam muitas perguntas na relação com o arquivo, principalmente no que se refere às histórias de leitura. Eles se perguntavam sobre a relação da imagem com os dizeres, o que um dizer da época da chegada dos portugueses ao Brasil tinha a ver com uma reportagem da semana, são alguns exemplos.

Um aluno se fixou nos memes em formato de vídeo e quis saber se aprenderia fazê-lo durante o projeto. Explicamos que poderíamos tentar, mas que dependeria predominantemente da qualidade da internet. Entretanto, apesar de tentarmos algumas vezes, não foi possível formular memes nessa materialidade. O aluno referido, mesmo depois do término do projeto, continuava na expectativa aprender, como exemplo, apresentamos o print da figura abaixo, em que depois do término do projeto, ele pede explicação sobre a formulação do meme vídeo.

Figura 51 – Print de conversa no WhatsApp



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Após terminarem a pesquisa e responderem o questionário, sortearmos uma questão para cada grupo e como eles precisavam apresentar o meme que haviam escolhido, decidimos, a partir de uma conversa, que iriam à frente da sala e fariam as duas etapas da atividade: ao falar do meme, da imagem-meme, deveriam tecer comentários, já que falariam de sua questão. Como todos os grupos tiveram acesso às questões, puderam dar suas contribuições, colocando outros possíveis sentidos que percebidos.

Dessa maneira, socializaram suas respostas às respectivas perguntas e os memes escolhidos.

Figura 52 - Apresentação dos grupos



Fonte: Arquivo da autora (2018).

O primeiro grupo que se apresentou iniciou com uma das integrantes fazendo a leitura oral da questão: 1- Você já visitou algum tipo de museu? Em caso afirmativo, que museus, quando e onde os visitou? Foram produzidos efeitos de sentidos em você? Se sim, fale sobre eles. O grupo disse que não havia visitado um museu, por isso, não tinha o que dizer. Perguntamos aos demais alunos e apenas

um deles disse que já havia visitado o museu Cora Coralina e que o Museu de Cora não produziu nenhum sentimento nele. Questionamos sobre o que isso significava, numa sala com mais de 30 alunos, apenas um ter ido a um museu. Alguns alunos disseram que era porque ele era rico, outros que era porque ele viajava e outros que ninguém tem dinheiro.

Consideramos pertinente observar que os bens culturais não são acessíveis à maior parte da população. Perguntamos o que havia no município como alternativa cultural para as pessoas, eles pensaram e concluíram que só as igrejas, as escolas e a quadra de esportes (descoberta) da escola. Indagamos quais os itens básicos para um ser humano viver bem e eles apresentaram as seguintes respostas: namorar, ver filme, comer, trabalhar, ouvir música, jogar futebol. Eles comentaram ainda que não têm cultura para o povo do assentamento.

O grupo 2 fez a leitura da questão 2- Pensando que em Goiânia tem o Museu de Arte Contemporânea de Goiás (MAC), sabemos que pelas dimensões da cidade de Goiânia, capital do estado, hoje com quase 1,5 milhão de habitantes, mesmo existindo esse e outros museus, há pessoas que moram na capital e não conseguem acesso. Como você compreende essa situação?

As respostas gravitaram em torno da relação presença de museus em grandes capitais. Questionamos sobre o que eles estavam chamando de grandes capitais, eles citaram São Paulo, Rio de Janeiro, Goiânia e Cuiabá. Alguns colegas perguntaram a que perguntas eles estavam respondendo, comentando, numa demonstração de divergência em relação às respostas. Alguns colegas diziam que eles estavam “viajando”, outro disse para prestar atenção na pergunta.

Outros grupos se manifestaram, um deles dizendo que as pessoas não vão aos museus por falta de condições, outro grupo disse que é por falta de interesse, alguns alunos apontaram falta de tempo. Pontuamos que compareceram em suas falas sentidos distintos e que gostaríamos que pensassem sobre a rotina de um trabalhador na cidade de Goiânia, se ele tinha condições de ir a museus; concluíram que não, pois, quando chegava em casa, só queria descansar e aos finais de semana queria resolver questões práticas, o que vai de encontro com um dos principais argumentos sobre os quais se sustenta a expansão dos museus virtuais,

um efeito metafórico da universalização, pois o que vai reger o discurso do programa de implementação da Sociedade da Informação no Brasil é a noção de ‘universalização’ (do acesso, da informação, da comunicação). (DIAS, 2013, p. 248).

Em seguida, o grupo 3 leu a questão 3 - Pensando no que é exposto no museu de memes, vocês já pararam para pensar em como se decide o que entra e o que sai de um museu? Quem decide sobre os materiais e arquivos que são ali expostos? Disseram que quem decide os sentidos é o administrador do site. Pontuamos que essa questão era bem importante, porque toda vez que se diz alguma coisa, outros sentidos ficam de fora, e exemplificamos: se você diz a e b, o restante do alfabeto fica de fora, por isso, sempre que nos deparássemos com um texto, era importante perceber o que e como está dito, mas também que sentidos estão ficando de fora, o que se estendia ao MM. Um grupo disse que eram os criadores do site e outro que era a Universidade Federal Fluminense, um aluno lembrou que eram os memes que iam para o museu, porque só iam os que se repetiam muito.

O grupo 4 leu a questão 4 - Como você percebe a relação verbal/não-verbal no Museu de memes? Que observações/destaques você consegue fazer sobre essa relação? Responderam que a relação de palavras e imagens nos memes às vezes era complementar, às vezes de contradição no sentido convencional do termo, bem como destacaram que o acervo do museu é constituído por palavra e imagem, estabelecendo relação com o que vínhamos discutindo sobre as regularidades na composição dos memes.

O grupo 5 apresentou a questão 5 - O tempo, espaço, as condições de produção, ou seja, o mundo exterior se relaciona com os efeitos de sentidos que um texto produz! Sabendo disso, como você compreende a relação dos textos com a exterioridade no Museu de memes? Comente. Responderam dizendo que o museu tem relação com as coisas de fora, do mundo, senão, não existiria museu de memes. Um grupo ainda complementou dizendo que é uma relação entre o mundo e o tempo, pois, para o meme estar exposto, ele tem que ter uma história.

Passamos ao grupo 6, que, após ler a questão 6 - O que vocês acharam da organização – disposição do acervo no Museu de memes? Elogiaram a organização, porque, segundo eles, facilitava encontrar o que se procura e de modo rápido. Outro grupo destacou que era legal, porque descobriram coisas novas.

Em relação às questões 7, 8 e 9, fizemos uma discussão conjuntamente, pois faltaram alunos nesse dia. Sobre a questão 7 - Durante a visita ao museu, alguma coisa lhe chamou a atenção? Em caso afirmativo, diga quais e o porquê.

Registramos que eles destacaram a criatividade dos memes; as exposições; a quantidades de memes e a organização do museu.

Para a 8 - Pesquisem em dicionários as palavras: acesso, acessível, acessível, acessar. Eles queixaram-se de alguns dicionários, em virtude da incompletude dos sentidos nesses instrumentos linguísticos. Identificaram que acessível vem do verbo acessar. No que tange aos diferentes sentidos para os significantes acesso e acessível, levantaram que acesso tem relação com entrada, com o fato de se chegar a algum lugar; já acessível foi significado como um lugar onde se chega fácil, aquilo que é de fácil acesso, onde se pode chegar; que acessar em todos os dicionários remetiam ao universo da informática, fazendo referência à memória, a arquivo, coisas de computador”; para o verbete acessível chegaram aos seguintes sentidos, o que se pode comprar ou obter, que permite aproximação, associável, comunicativo.

Para questão 9 - Na tentativa de dar condições de as pessoas terem acesso, muitas cidades brasileiras criaram páginas eletrônicas para os museus a exemplo da página eletrônica do Museu da Língua Portuguesa e o Museu de memes, este último existe apenas virtualmente. A existência das páginas eletrônicas e mesmo do museu virtual significa que as pessoas irão acessá-las e, acessando-as, que irão compreendê-las? Observaram que as pessoas vão acessar se tiver interesse ao conteúdo do museu, mas que o fato de acessar não significa que a pessoa vai entender o que está sendo dito. Outro grupo ponderou que pessoas têm curiosidade de conhecer o museu e que outras não, bem como que a maioria das pessoas que entram na página não conseguem entender o material apresentado, se referindo a eles próprios, nos primeiros acessos.

As observações dos alunos colocam em evidência a contradição do discurso do acesso (DIAS, 2013), pois o fato de os arquivos estarem disponíveis, acessáveis, não significa que os sentidos estarão acessíveis aos sujeitos.

3.8 Pontos de escrita e reescrita de memes no pátio da escola

No decorrer do desenvolvimento do projeto, procuramos dar voz aos alunos em todas as etapas. Inicialmente havíamos pensado, como propusemos no projeto, em um momento de produção do efeito de fecho, sendo uma atividade de socialização no CEOAP, contudo, no percurso da intervenção, vimos outras

possibilidades, como por exemplo, a de fazer a socialização em Baliza, na sede do município, em uma parceria com Secretaria Municipal de Educação e as escolas da cidade, num evento aberto ao público, no clube social da cidade.

Para iniciarmos os trabalhos de socialização na escola, propusemos uma atividade de escrita/reescrita de memes em cavaletes no pátio da escola, constituindo-se num terceiro momento, dando a opção de escreverem em diferentes materialidades, de forma a desestabilizar a hierarquização no que se refere às materialidades da escrita, uma atividade prática de escrita que circularia no ambiente externo à sala de aula, em tempo “real”.

Essa atividade se baseou numa atividade que vimos a partir de um vídeo intitulado “Descubra quem está por trás dos memes da internet”²⁴, de 11min, exibido no programa “Como será?” , apresentado por Sandra Annenberg, em 4 de novembro 2017 que assistimos, para que eles percebessem os distintos sentidos que circulam sobre memes, estabelecendo relação com o vídeo “Epidemias culturais”.

A primeira atividade de socialização foi a de escrita e reescrita de memes no pátio da escola. Para o desenvolvimento dessa atividade, os alunos realizaram gestos de interpretação na seguinte direção.

1- Pesquisar memes e sua respectiva imagem-meme na internet para compor um arquivo em uma pasta do celular sobre as famílias de memes escolhidas por eles.

2- Enunciar, a partir de formulações das redes sociais.

3- Formular dizeres para a imagem-meme, exercitando a paráfrase visual e verbal.

4- Perceber a relação entre paráfrase (repetição) e a abertura de sentidos, a abertura do simbólico (polissemia) nos memes produzidos em sala de aula, espaço do ensaio, para depois realizá-las no pátio da escola.

A atividade consistiu em imprimirmos duas imagens-memes coloridas para cada grupo, pois, para esse momento, a sala se dividiu em três grandes grupos. A referida atividade consistiria em afixar a imagem/meme impressa em cavaletes dispostos em alguns pontos do pátio da escola. Em cada cavalete teria um grupo de alunos/monitores, que teriam o desafio de mobilizar pessoas, alunos, professores e funcionários para tentarem formular um meme a partir da referida imagem. Os

²⁴ Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/6261459/>. Acesso em: 07 mar. 2019.

alunos monitores estariam ali para afixar e desafixar as imagens, conforme a seleção de quem se dispusesse a elaborar o meme, fazendo observações e dando orientações para a sua escrita.

Em cada grupo, as tarefas ficaram bem definidas: quem iria filmar, fotografar e orientar quem estava escrevendo. Percebemos no processo que, exceto quem estava gravando, todos se revezavam nas funções atribuídas.

Para que funcionasse nos moldes pensados, após as pesquisas de memes, imagens-memes e após conhecerem as histórias dos memes escolhidos, apresentamos-lhes os aplicativos geradores de memes; acessamos um dos aplicativos e fizemos o processo de elaboração de um meme em sala, uma produção colaborativa, que se realizou da seguinte forma: projetamos a imagem de um aplicativo gerador de meme, via Data show na parede, com os espaços para legenda e para imagem, para que todos visualizassem e interferissem no processo, dando sua contribuição. Fomos fazendo várias tentativas até chegarmos à versão que apresentamos a seguir, o primeiro exemplar de meme que formulamos:

Figura 53 - O primeiro meme produzido pela turma



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Após essa etapa, pedimos que, individualmente, em seus celulares, formassem memes no formato convencional (aquele em que se combina imagem e legendas, formulações na parte inferior e superior da imagem, ou que se coloca a imagem na relação com a formulação). Após essa produção, pedimos que

colocassem para circular no grupo do Whatsapp, que seria uma espécie de pré-estreia para as postagens no Facebook.

Todos os alunos formularam e postaram no grupo de WhatsApp, alguns colegas reagiram, mas a grande maioria discutiu o meme em sala entre eles, perguntaram-nos se tínhamos visto o meme x ou y no grupo, que o meme do colega havia ficado interessante, o que nos faz pensar nos efeitos da circulação do discurso, pois não havia sido constituído um grupo formado apenas por alunos, a professora também estava ali e eles se sentiram num espaço, relativamente, lúdico.

Antes de realizarmos as atividades, fizemos o exercício em sala de aula, montamos os cavaletes e experimentamos a escrita em diferentes materialidades: papel, quadro branco e celular, conforme se vê nas fotos a seguir:

Figura 54 - Montagem dos cavaletes para atividade de escrita no pátio



Fonte: Arquivo da autora (2018)

Figura 55 - Escrita em diferentes materialidades



Fonte: Arquivo da autora (2018).

A atividade estava prevista para ser realizada durante o intervalo, mas os alunos consideraram que o tempo não seria suficiente. Negociamos com a coordenação e realizamos no horário da terceira aula; pela empolgação dos alunos e participantes, foi utilizado também o horário do intervalo.

Recortamos um dos memes produzidos, para que se possa ver os diferentes efeitos de sentidos produzidos, as diferentes memórias e imaginários em movimento nesse processo.

Figura 56 – Escrita e reescrita em diferentes materialidades



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Na reescrita do meme Nutella/raiz, ao invés de alunos e professores lerem a partir do acionamento de uma memória sobre legítimo/autêntico ou falso/pirata, que é o sentido sedimentado desse meme que circula na rede, alguns leram a partir de uma memória discursiva relacionada à dieta, em que a mandioca representaria a tapioca, os sentidos sobre ser saudável, e a Nutella foi relacionada à gula, sabor, aquilo que engorda, não saudável. Portanto, uma leitura numa relação com a ironia, que entendemos ser uma forma de resistência, pois, como podemos observar na formulação do meme em tela “Todas as manhãs para emagrecer”, é um meme que tenta juntar elementos que, teoricamente, em uma dieta, não seriam conciliáveis, e/ou apresenta, ainda, as dificuldades de se fazer e se manter em uma dieta, tendo em vista os hábitos alimentares contemporâneos.

Colhemos alguns efeitos verbais e não-verbais da atividade pelos dizeres de professores, alunos e funcionários, aos quais damos visibilidade: “foi interessante”; “inesquecível”; “tinha que ter impresso mais imagens de memes”; “tinha gente que não conhecia a imagem, a história do meme”; “é muito bom estudar assim”; “muitos sorrisos e brincadeiras durante as tentativas”.

Figura 57 - Memes e imagens meme escolhidos pela turma



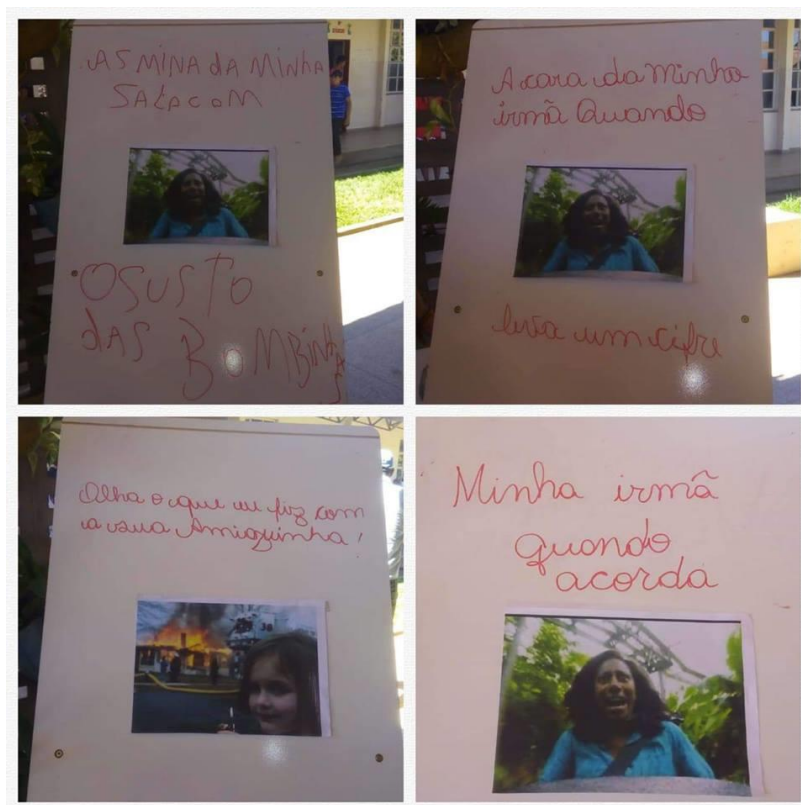
Fonte: Museu de memes (2018).

Figura 58 - Memes produzidos pelos alunos e comunidade escolar



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 59 - Alguns memes produzidos pelos alunos



Fonte: Arquivo da autora (2018).

3.8.1 Encerramento do projeto no Colégio Oziel Alves Pereira

O encerramento do projeto na escola foi no pátio, por não termos auditório; perdemos um pouco no que se refere ao alcance e à valorização das produções, pela claridade desse espaço, por exemplo, que dificultou a visualização dos materiais exibidos no Data show. Os colegas professores ajudaram na organização do ambiente e organizamos a composição de uma mesa com os professores, gestão escolar de um lado, e preparamos um ambiente para os alunos do outro. Duas alunas ficaram responsáveis pela coordenação das falas e convidamos a professora e os alunos do 5º ano da Escola Municipal Bandeirante e a equipe gestora para participarem conosco.

Os alunos foram chamados à frente, depois a gestão e coordenação das duas escolas; abrimos espaços de falas para professores e alunos e, ao final, exibimos o nosso produto final. Tudo corria bem, até que, em certa altura do vídeo, a caixa de som queimou um tuíte; tentamos resolver o problema, porém, não sendo possível, assim agradecemos a todos pela presença e diante dessa dificuldade, combinamos

de disponibilizar o vídeo para que fosse visto em sala posteriormente. Após servirmos o lanche para todos os presentes e com certa frustração, encerramos a atividade.

Figura 60 - Encerramento do projeto no Colégio Ozziel



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 61 - Encerramento do projeto no Colégio Ozziel



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 62 - Encerramento do projeto no Colégio Oziel



Fonte: Arquivo da autora (2018).

3.8.2 Encerramento do projeto em Baliza

O encerramento do projeto em Baliza foi um momento muito esperado pelos alunos, por distintos imaginários em funcionamento, para uns pela viagem, por irem à cidade, pela visibilidade que teriam entre outros. Realizamos esse momento no clube social Dona Simiana Pereira França, no centro da cidade.

Convidamos, via ofício, as três escolas da cidade, os membros da Câmara Municipal de vereadores, a prefeita do município e sua equipe, o conselho tutelar e os responsáveis pelos órgãos da criança e do adolescente. Acionamos um fotógrafo profissional para fazer a cobertura em vídeo e imagem, que, ao final do evento, acabou nos doando o trabalho de cobertura.

Ressaltamos que a parceria feita com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura foi uma parceria acertada. Montamos o ambiente: mesa de autoridades, mesas dos alunos, preparamos o espaço para as escolas convidadas, as funcionárias da secretaria de educação ajudaram prontamente em todos os detalhes. Duas alunas assumiram o cerimonial com o roteiro que elaboramos previamente e iniciamos as atividades com a composição da mesa pelos alunos,

cada um foi chamado nominalmente para ocupar um lugar à mesa, depois convidamos as diretoras e demais autoridades presentes. O projeto foi apresentado pelas alunas, em seguida, assistimos ao vídeo-produto final e alguns alunos fizeram falas/depoimentos sobre o projeto.

Os espaços de falas foram abertos para as autoridades presentes, todos fizemos uso da palavra. Ao final, foi servido um lanche aos participantes e fizemos os agradecimentos a todos pela presença. Registramos que foi um dia muito significativo, marcado por alegrias visíveis, muita aprendizagem e afeto. Foi tudo muito rápido, porque os alunos precisavam perfazer um trajeto de quase 60 km de volta à escola e de lá para suas casas, uma injunção das condições de produção.

Figura 63 - Encerramento do projeto em Baliza



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 64 - Encerramento do projeto em Baliza



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 65 - Encerramento do projeto em Baliza



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 66 - Encerramento do projeto em Baliza



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 67 - Encerramento do projeto em Baliza



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 68 - Encerramento do projeto em Baliza



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 69 - Encerramento do projeto em Baliza



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 70 - Encerramento do projeto em Baliza



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 71 - Encerramento do projeto em Baliza



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 72 - Encerramento do projeto em Baliza



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 72 - Encerramento do projeto em Baliza



Fonte: Arquivo da autora (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de estudos que iniciamos no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) nos permitiu uma (re)significação teórico-prática de nosso fazer pedagógico, pela apropriação teórica, na área de linguística, sustentada na Análise de Discurso materialista, uma vez que nossa prática pregressa era atravessada por muitas teorias e por isso não tínhamos a clareza de uma filiação teórica que a sustentasse e com a qual nos identificássemos.

Dito isso, é importante salientar que esses sentidos sobre o professor, os quais nos identificavam, funcionam pela forma como o professor, na posição-sujeito professor da educação básica no Brasil, está significado, colocando em evidência uma divisão do trabalho intelectual – que segrega os professores da educação básica e superior, significando-os em uma oposição: os da educação básica, como os que apenas dão aulas, e os da educação superior, como os que pesquisam. (SARIAN, 2011).

Contudo, a ordem da falta fez-se caminho para a resistência simbólica na história, que tem como condição a linguagem na incompletude que a constitui. (LAGAZZI, 2015). Por isso, não cabe aqui olhar para esse fazer relativamente à culpa, pelos efeitos de uma formação discursiva religiosa/moralizante, e/ou movida pelos efeitos de evidência do embate às injunções institucionais, mas considerando que sujeitos e sentidos se constituem face as suas condições de produção.

Nessa direção, o PROFLETRAS, pela possibilidade de filiação a redes de sentidos outras, nos permitiu historicizar nossa prática, porque “o sentido é história” (Ibidem, p. 93) e, acreditamos que, apesar das questões que nos atingem de ordem política, econômica, institucional - ideológicas, “apesar de nossas vontades” (Ibidem, p. 30), poderíamos construir, processualmente, uma prática diferente da que estava posta, uma prática que fizesse sentido para nós e para nossos alunos, sujeitos da escolarização, na perspectiva da produção do efeito de autoria, pois compreendemos - e isso nos foi caro – “que a questão a ser respondida não é ‘o que’ mas o ‘como’”. (ORLANDI, 2015a, p. 16).

Dizemos que essa compreensão nos foi cara, pois éramos tomadas pelo efeito de evidência de que, pelo movimento de entradas e saídas em programas de formação continuada (*ad eternum*) na escola, dos quais participávamos intensamente, significados como políticas públicas, referentes às práticas de leituras

e escritas, em que as TICs eram discursivizadas como solução para os problemas da educação em nosso país, inclusive para os nossos, “um Argumento sempre disponível para as políticas que se dizem ‘sobre’ o social no Brasil” (ORLANDI, 2012a, p. 160) e que continua produzindo efeitos. Ao (re)significarmos nossa compreensão, entendemos com Dias (2014, p. 12), que

ao invés de pensarmos a internet em termos de repositório de objetos digitais de aprendizagem, relativamente ao ensino, pensemos em termos de arquivo e, com ele, se impõe, necessariamente, a questão da leitura como um espaço polêmico e não como um espaço técnico estabilizado, repositório do saber-ler-ensinar-escrever.

No que se refere a essa discursivização, Castellanos Pfeiffer e Dias (2008, apud SARIAN, 2011, p. 82) afirmam “há um deslizamento de sentidos do discurso da inclusão social para a inclusão digital” a alimentar os eternos mitos salvacionistas de nossas práticas, que, pela falta que as atravessava, nos induzia “à uma ilusão reformista” (PÊCHEUX, 1978, p. 265, apud SARIAN, 2012, p. 52), que a significava como solução para nossos problemas.

Assim, trabalhar a leitura e a escrita de memes da internet em uma escola do/no campo (des)conectada nos pareceu um efeito de ousadia pertinente pelas regularidades, pelos elementos de composição e circulação constitutivos dessa materialidade, expedientes para se pensar o sujeito, a constituição dos sentidos e colocar em evidência a língua em funcionamento pelo viés discursivo.

Para isso, na elaboração do arquivo, mobilizamos as noções de discurso, memória, sujeito, ideologia e autoria, com foco no digital, enquanto discursividade, para nos movimentarmos entre a teoria e a prática no chão da sala de aula.

A perspectiva discursiva nos permitiu, pois, pensar o ensino de língua a partir do discurso, produzindo uma prática distinta da estabilizada, concebendo a linguagem em seu funcionamento, referida ao sujeito e às condições de produção, as quais, reiteramos, envolvem sempre sujeitos e condições sócio-históricas.

Pensando nos eixos da formulação, constituição e circulação dos memes de internet, concentramos nosso enfoque nos sentidos que circulam em memes da rede, procurando perceber essa forma material em sua principal regularidade, a repetição, pois um meme “é algo que se repete e que se propaga, em um estado de constante replicação” (COELHO, 2014, p. 9), bem como perceber se essa repetição,

tomada na relação com a memória metálica da rede, poderia representar uma abertura para a polissemia.

Por isso, a participação do aluno em todo o processo foi tão importante, porque estávamos, com esse gesto, acolhendo a capacidade de compreensão do sujeito aluno, investindo, por meio da construção de arquivos, na capacidade desse aluno de construir e de ler arquivos:

É preciso construir condições para, acolhendo sua capacidade simbólica, aumentar a capacidade de compreensão do aprendiz. Ensinar aqui significa trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz. E isto visa interferir na imagem que ele tem de texto e de leitura. Para isso é preciso mexer com a capacidade que esse sujeito tem de construir *arquivos*. Fazer presentes textos que possam ajudá-lo a compreender um texto posto. E isso se faz por uma mexida na relação estrutura/acontecimento. (ORLANDI, 2012a, p. 70-71, grifo do autor).

Na constituição e na formulação do discurso, muitas vozes podem se juntar a esse discurso constituinte e muitas outras podem deixá-lo, independentemente de seu modo de materialização, que no meme são múltiplos. Interessava-nos perceber as formações discursivas em funcionamento nessa materialidade, a possibilidade de ruptura do fio do discurso, através dos processos fundamentais de paráfrase e polissemia, na forma como define Orlandi (2015a, p. 34):

A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura do processo de significação. Ela joga com o equívoco.

Através da escrita e reescrita de memes, com as quais trabalhamos, colocou-se em evidência a equivocidade, porque o sentido não é o mesmo, seja pela relação verbal/não-verbal, seja pelas relações intertextuais e por serem enunciados que podem se textualizar em diferentes materialidades, em que se imbricam diferentes formas de linguagem.

Há um longo percurso entre o interdiscurso (memória do dizer), nível de constituição do discurso, e o texto (intradiscurso), nível da sua formulação: ordem das palavras, repetições, relações. Por essa razão, compreender as diferentes formações discursivas que figuram, ecoam e se materializam nessa materialidade tão particular e que se apresenta em textualizações marcantes e paradoxais estavam entre os objetivos que buscamos alcançar.

Neste ponto, é importante pensar nos três tipos de discurso definidos por Orlandi (2015a): o autoritário, em que a polissemia é contida e o referente está apagado, porque o locutor se coloca como agente exclusivo do processo; o polêmico, em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e o discurso lúdico, em que a polissemia é aberta e os interlocutores se expõem aos efeitos da presença do referente.

Sabendo que em qualquer situação discursiva comparecem esses três tipos de discurso, sendo um deles dominante, em nossa sociedade, por exemplo, por sua organização e funcionamento, tende-se a produzir predominantemente o discurso autoritário, uma injunção à paráfrase (ORLANDI, 2015a), por isso, a necessidade de discutir com os alunos quais tipos de discursos predominam em memes, quando formulamos, curtimos, postamos, repostamos um meme, que sentidos são postos a circular quando formulamos um meme em resposta a outro meme, o que se rompe e o que se estabiliza.

Outra questão que norteou nosso trabalho centrou-se em perceber como se dá o funcionamento da memória discursiva na constituição dos memes, se pensarmos, por um lado, que a memória que temos visto em funcionamento na escola é a memória institucional, que alimenta e estabiliza a ilusão de “literalidade”, que reproduz os sentidos estabilizados. E que o ciberespaço, por sua vez, tem feito funcionar, predominantemente, a memória metálica, que é a base do digital, que se faz pelo acúmulo, pela repetição, mas que precisa se historicizar, por isso, a importância de compreender “a ordem do digital, ou seja, entender como o simbólico em sua relação com o político determina sentidos, mas também os sujeitos”. (DIAS, 2018, p. 63).

Esse questionamento no entremeio institucional/digital nos moveu, no sentido de perceber como uma textualidade digital multifacetada em sua constituição, formulação e circulação, como o meme, poderia, no trabalho da leitura e escrita na sala de aula, apontar para a abertura do simbólico no movimento dos gestos de leitura e interpretação de nossos alunos, aproximando-os da função-autor.

A “resposta”, o “furo/resistência”, lemos em Dias (2018, p. 105, grifo do autor), precisaríamos fazer funcionar a contradição desses/nesses dois lugares: memória metálica e memória discursiva, pois

entre a memória histórica e a memória metálica (efeito de memória), o que estou chamando de *memória digital*. A memória digital seria,

pois, o lugar da contradição, onde a memória escapa à estrutura totalizante da máquina (memória metálica), saindo do espaço da repetição formal se inscreve no funcionamento do interdiscurso (memória discursiva).

Ou seja, pela repetição que lhe é constitutiva e que constitui o digital em sua memória metálica, questionamos: esta é uma materialidade que fecha os sentidos pela repetição, produzindo o sentido de completude? Ou abre para a polissemia, porque na repetição exaustiva, quando volta, volta diferente?

Nas leituras e discussões que sustentam nosso recorte, percebemos que poderíamos gerar algumas problematizações no que tange à didatização/pedagogização da referida materialidade e/ou dos espaços digitais, sobre se, por exemplo, seria legítimo tratar o meme como objeto pedagógico, porém, entendemos que é necessário reconhecer que “há uma desestabilização causada pelas mídias sociais nessa ordem institucionalizada, mexendo-se com o sentido estabilizado do saber, da cultura, e da arte”. (DIAS; COUTO, 2011, apud TORRES, 2017, p. 22).

Desse modo, nos sentimos convocadas a trabalhar com essa materialidade, mesmo sabendo das dificuldades que enfrentaríamos, pois há proibições, restrições diversas em relação à presença das novas tecnologias na escola e na sala de aula, seja pela legislação, pelos imaginários, pelos sentidos de leitura e escrita estabilizados, que tentam interditar, vetar o digital na escola, visto que

o espaço formal de ensino ainda procura ‘barrar’ os sentidos da mobilidade constitutiva da sociedade digital, ao impedir o uso de dispositivos móveis, como o celular, por exemplo, mas, sobretudo, ao organizar os conteúdos em repositório de objetos digitais de aprendizagem, acreditando, com isso, controlar o sentido do ensino-aprendizagem. (DIAS, 2014, p. 12).

Assim mesmo, compreendemos que o trabalho com memes seria uma maneira de (re)significar as práticas de leitura e de escrita nesta escola e, assim, enfrentamos este desafio.

Pretendíamos, com este trabalho, que o aluno, “num real trabalho de arquivos” (ORLANDI, 2012a, p. 38) com/sobre memes, percebesse como aquele texto foi produzido, em quais condições de produção, quais eram os sujeitos envolvidos, quais as formações imaginárias circulavam e em que regiões de sentidos se filiavam, onde circulavam, para fazer aparecer aquilo que é objetivo da AD:

Romper os efeitos de evidência (expor o olhar leitor à opacidade do texto), ou seja, inaugurar outras maneiras de ler (colocando o dito em relação ao não-dito, em relação ao dito em outro lugar, de outras maneiras etc). (Ibidem, p. 62).

E, dessa forma, dar condições para que o aluno chegasse à posição sujeito-autor, sabendo que a produção desse efeito é um processo complexo que depende de uma série de determinações e que, no percurso, incorreríamos em contradições, seríamos e nos flagraríamos sobre efeito de evidência constantemente, a administrar os sentidos em sala de aula, como de fato ocorreu em muitos momentos, que hoje sabemos ser constitutivos do processo.

Dessa maneira, a materialidade que escolhemos para nosso trabalho vai de encontro aos lugares de poder, porque mexe nas relações de força, na clássica “verticalização das posições professor-aluno” (DIAS, 2014, p. 1), desestabilizando-as, porque é próprio do funcionamento do digital, da internet, visto que ela “esburaca as estruturas verticais de poder, pelo menos até o momento em que ela é tomada em sua mobilidade, em sua ‘materialidade dispersa’” (ORLANDI, 2004, apud DIAS, 2014, p. 2), visto que

o aluno, ao acessar a internet, entra em contato com uma diversidade de conhecimentos muito mais heterogênea do que a observada nos materiais didáticos impressos. Essa diversidade representa um obstáculo para a operação de um componente fundamental para as práticas estabilizadas. [...] O conhecimento, na internet, é modular, difuso e plural, o que possibilita uma variedade de respostas, algumas novas e imprevisíveis. (CONTI, et al., 2014, p. 62).

Assim, como instaura novas condições de produção na sociedade, também o faz na escola, por isso, “alunos e professores não podem mais ser considerados os mesmos diante das tecnologias digitais, especificamente a internet” (CONTI, et al., 2014, p. 61), ou seja, pelo funcionamento da linguagem, somos atravessados pelas discursividades digitais, mudam-se as condições de produção, mudam-se as posições discursivas. Por essa razão, precisávamos contemplá-las em nosso trabalho, conforme destaca Conti et al., (2014, p. 61):

Eles são sujeitos de uma sociedade de cuja história essas tecnologias já fazem parte. Dessa forma, trata-se de sujeitos que ocupam novas posições discursivas. São sujeitos que enunciam a partir de formulações advindas dos blogs, das redes sociais e dos demais espaços compartilhados na internet.

Afetadas por essa reflexão propusemos este trabalho, com o desejo de que nossos alunos enunciassem deste lugar, isto é, a partir de formulações das redes

sociais, como forma de constituição de novas práticas de leitura no espaço da escola, em que os sujeitos-alunos possam saborear “as coisas-a-saber” (PÊCHEUX, 2015, p. 43), porque ele participou do processo, pela construção de um arquivo, que faz sentido para ele, cujo gosto ele deseja.

É certo que nos deparamos em muitos momentos com a indisciplina e com dificuldades de aprendizagem consideráveis por parte de alguns alunos, mas a relação de conhecimento e afeto estabelecida, superou todas as expectativas, pois mesmo a indisciplina que em muitos momentos nos desafiou, principalmente considerando o número de alunos da turma, não tirou o brilho do projeto, não produziu efeito de desinteresse nos alunos, nem de frustração em nós, tanto que o encerramento do projeto foi um momento de muita emoção para ambas as partes.

As parcerias foram muito produtivas entre colegas de trabalho, tanto os do colégio Oziel quanto os das demais escolas, embora em alguns momentos tenhamos sentido os efeitos do discurso pedagógico, no que refere às interdições, implícitas e expressas, materializadas pelas dificuldades de cedência das aulas e sob formas distintas de veto, efeito das injunções institucionais, a partir de determinado ponto do projeto, as quais todavia foram contornadas, mas que, inevitavelmente, não cessaram seus efeitos.

Para um trabalho futuro, talvez pensaríamos em menos atividades e numa abordagem mais detida de cada um dos materiais que compõem o *corpus*, pois sentimos que foram muitos materiais postos a ler, muitas frentes de leitura e escrita, algumas consideravelmente complexas, que demandaram tempo e que colocaram outras frentes de/para o trabalho de intervenção, as quais entendemos que precisam entrar mais fortemente no planejamento e na metodologia, pois impactam no tempo que temos para desenvolvimento da proposta didático-pedagógica. Como exemplo, é pertinente citar o trabalho extra com a gestão dos arquivos de imagens, referente à alimentação das informações da/na página 9º Ano Forever: postagens, atualizações, comentarização, entre outros.

Percebemos que entre o celular, os arquivos produzidos e a circulação na rede há um longo caminho que aqueles que pretendem se enveredar pelo discurso digital precisam levar em consideração em seus projetos, no processo de intervenção e no corpo da dissertação, pois demandam tempo, reflexão e, sobretudo, sustentação teórica.

Como costura de um possível e necessário efeito de fecho, parafraseamos Orlandi (2012a), o que fica desse processo em nossos imaginários é que sujeitos se fazem no movimento de entrega e de resistência, trabalhando suas contradições, constituindo-se em várias formas de sujeito-leitor e, a partir daí, passando a saborear a leitura, descobrindo que “o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele” (PÊCHEUX, 2015, p. 29) em algum ponto da travessia.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, G.; SILVEIRA, J. Pós-verdade e *fake news*: equívocos do político na materialidade digital. *In*: Seminário de Estudos em Análise do Discurso - SEAD, 8., p. 1-6 [...] Recife, 2017. **Anais eletrônicos**. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/8SEAD/SIMPOSIOS/SIMPOSIO%20V_GAdorno%20e%20JSilveira.pdf. Acesso em: 03 fev. 2019.
- ALMEIDA, E. Língua e ensino: uma leitura discursiva. **Revista Ecos**, Cáceres, MT, v. 11, n. 2, p. 191-201, 2011.
- ANDRESEN, S. de M. B. **Coral e outros poemas**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2018.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.
- BALEIRO, Zeca. **Minha casa**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/zeca-baleiro/49386/>. Acesso em: 17 mar. 2019.
- BALDINI, L. J. S. O que nos une é aquilo que nos separa. **Letras**, Santa Maria, RS, v. 23, n. 46, jan./jun. p. 189-202. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/lettras/article/view/11732>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- BOLOGNINI, C. Z. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001 uma odisseia no espaço. *In*: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C. R. C.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. (Org.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 39-46.
- BOLOGNINI, C. Z.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. M. Sobre a produção de materiais multimídia. *In*: BOLOGNINI, C. Z. (Org.). **A língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 85-91.
- BOLOGNINI, C. Z.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. Provérbios. Quem ri seus males espanta. **Projeto Conexão Linguagem**. Unicamp, 2011. p. 1-16. Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16823>. Acesso em: 26 fev. 2018.
- CARROZZA, G.; SANTOS, M. Da repetição ao deslocamento: uma análise do funcionamento dos memes. *In*: FERREIRA, A. C. F.; MARTINS, R. T. (Orgs.). **Linguagem e tecnologia**. Campinas, SP: Editora RG, 2012. p. 95-108.
- CASSANA, M. F. Os deslizamentos de sentido: efeitos metafóricos e metonímicos no discurso do corpo. **Periódicos UNIFAP**. Macapá, AP, v. 7, n. 1, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/lettras/article/view/2999>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- CAZARIN, E. A. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**: Florianópolis, SC, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago., 2006. Disponível em:

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/336/358. Acesso em: 30 mar. 2018.

COELHO, A. L. P. F. **Braceyourselves, memes are coming formação e divulgação de uma cultura de resistência através de imagens da internet**. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) – Programa de Pós-Graduação Divulgação Científica e Cultural, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2014.

COLÉGIO ESTADUAL OZIEL ALVES PEREIRA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Baliza-GO, 2019. Documento interno da escola.

COLÉGIO ESTADUAL DONA DOQUINHA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Baliza-GO, 2019. Documento interno da escola.

CONTI, D. F. de; MEGID, C. M.; FURLAN, C. C.; MENSATO, J. O digital na escola: objeto, instrumento e tecnologia. *In*: BOLOGNINI, C. Z. (Org.). **A língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 53-64.

DE CONTI, D. F. **Apropriações de tecnologia digital em sala de aula: resistência e identificação**. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2017.

DI RAIMO, L. C. F. D. Abordagem discursiva de leitura de um vídeo digital. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, SP, v. 46, n. 3, p. 837-849, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1521>. Acesso em: 24 mar. 2018.

DIAS, C. P. **A discursividade da rede (de sentidos)**: a sala de bate-papo hiv. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2004.

DIAS, C. P. Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do corpus. **Revista Estudos linguísticos**, São Paulo, SP, v. 44, n. 3, set./dez., p. 972-980, 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1030>. Acesso em: 21 fev. 2018.

DIAS, C. P. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas, SP: Pontes, 2018.

DIAS, C. P. Linhas, redes e filamentos: no fio do discurso da cidade. **RUA [online]**. Especial: Cidade Conectada, Campinas, SP, v. 22, p. 260-278, nov., 2016. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>. Acesso em: 20 fev. 2018.

DIAS, C. P. O ensino, a leitura e a escrita: sobre conectividade e mobilidade. **Entremeios**: Revista de estudos do discurso, Pouso Alegre, MG, v. 9, p. 1-13, jul., 2014. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/198.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

DIAS, C. P. A escrita como tecnologia da linguagem. **Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento**, Santa Maria, v. 2, p. 7-17, dez. 2009. (Coleção Hiper Saberes). Disponível em: http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumell/textos_pdf/TXTS_PDF/cristiane_dias.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

DIAS, C. P. **Sujeito, sociedade e tecnologia**: a discursividade da rede (de sentidos). São Paulo: Hucitec, 2012.

DIAS, C. P. Museu da Língua Portuguesa - língua de acesso: “acessável” ou acessível? **Letras**, Santa Maria, RS, v. 23, n. 46, p. 245-256, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/15836> Acesso em: 07 out. 2018

ESCOLA MUNICIPAL BANDEIRANTE. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Baliza-GO, 2019. Documento interno da escola.

ESCOLA ESTADUAL DR. JOSÉ FELICIANO FERREIRA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Baliza-GO, 2019. Documento interno da escola.

ESCOLA MUNICIPAL MARIA CONCEIÇÃO. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Baliza-GO, 2019. Documento interno da escola.

FERNANDES, C. B.; BORTOLIN, C. A. We can do it! O funcionamento discursivo dos memes no espaço digital. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, v. 1, n. 57, jul-dez., p. 81-102, 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/24428/15699> Acesso em: 21 fev. 2018.

FERNANDES, C.; FERREIRA, M. C. L. Entre o ver e o ler: gestos de leitura da materialidade visual implicando outros gestos de ensino. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 6., 2013, Porto Alegre, RS. **Anais Eletrônicos [...]** Porto Alegre, RS, 2013. p. 1-5. Disponível em: <http://analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/6SEAD/SIMPOSIOS/EntreOVerEO Ler.pdf> . Acesso em: 02 abr. 2018.

FERREIRA, M. C. L. **Da ambiguidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2000.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na análise do discurso. **Organon**, Revista do Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, RS, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023/18619>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FURLAN, C. C.; MEGID, C. M. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C. R. C.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. (Orgs.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 9-18.

GALEANO, E. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre, RS: L&PM, 1999.

GALLO, S. M. L. **Ensino da língua escrita x ensino do discurso escrito**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1989.

GALLO, S. M. L. Processo de legitimação no discurso de escritorialidade. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, SEAD - 7, 2014, Porto Recife, PE. **Anais eletrônicos** [...] Recife, PE, 2014, p. 1-8. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/7SEAD/SIMPOSIO06/SolangeLedaGallo.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

FERNANDES, C.; FERREIRA, M. C. L. Entre o ver e o ler: gestos de leitura da materialidade visual implicando outros gestos de ensino. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, SEAD - 6. 2013, Porto Alegre, RS. **Anais Eletrônicos** [...] Porto Alegre, RS, 2013, p. 1-5. Disponível em: <http://analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/6SEAD/SIMPOSIOS/EntreOVerEO Ler.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

GALLO, S. M. L. **Texto: como apre(e)nder essa matéria?** Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1994.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE): cidade@ Goiás: **Baliza**: infográficos: Dados gerais do município. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/baliza/panorama>. Acesso em: 22 jan. 2018.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE): cidade@ Goiás: **Baliza**: infográficos: Dados gerais do município. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/baliza/panorama>. Acesso em: 22 jan. 2018

GUIMARÃES, E. R. J. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. **Letras**. Língua e literatura: limites e fronteiras. Santa Maria, RS, n. 26, p. 53-62, jun., 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11880>. Acesso em: 22 jan. 2018.

HASHIGUTI, S. T. Nas teias da leitura. *In*: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C. R. C.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. (Orgs.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 10-30.

INDURSKY, F.; Ferreira, M. C. L.; Mittmann, S. (Org.). **Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos: 30 anos de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

IUBEL, C.; VENTURINI, M. C. Leitura na perspectiva discursiva. **Dia-a-dia da educação**, Portal educacional do Paraná, Curitiba, PR, p. 01-23, 20 dez., 2009.

Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1588-8.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

JESUS, L. M. C. **Produção, reprodução e reflexividade**: o caso dos Advice Animals. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra, PT, 2013.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. O recorte significativo na memória. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange. (Orgs.). **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Paulo: Claraluz, 2009, p. 67-78.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. Texto e autoria. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S. M.; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 89-113.

LAGAZZI, S. M. A imagem em curso. A memória em pauta. In: TASSO, I.; CAMPOS, J. (Orgs.). **Imagem e(m) discurso**: a formação das modalidades enunciativas. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 51-65.

LAGAZZI, S. M. Trajetos do sujeito na composição fílmica. In: FLORES, G. G. B.; NECKEL, N. R. M.; GALLO, S. M. L. (Orgs.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 23-39.

MACÊDO, M. **O rio, as pedras e a cidade**: Baliza 1922-1960. Goiânia, GO: Editora da PUC Goiás, 2011.

MOTA, I. de O.; GINACH, E. L. “Aqui em Rondônia é assim”: representações imaginárias em memes cômicos sobre os rondonienses. **Rua [on-line]**. Campinas, SP, n. 23. v. 2, p. 203-220 nov. 2017. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/rua/web/index.php?r=artigo/capa&publicacao_id=156. Acesso em: 15 fev. 2018.

NECKEL, N. R. M.; FLORES, G. G. B. Corpo-imagem na mídia: reconhecimento ou estranhamento? In: Congresso Internacional 13 Mundos de Mulheres & Seminário Fazendo Gênero, Florianópolis, SC. **Anais Eletrônicos [...]**. Florianópolis, SC. 2017 p. 1-11. Disponível em: httpS://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58. Acesso em: 02 abr. 2018.

ORLANDI, E. de L. P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia – discurso eletrônico, escola, cidade. **Rua [on-line]**. Campinas, SP, n. 16, v. 2, p. 6-17, nov. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638816>. Acesso em: 01 abr. 2018.

ORLANDI, E. de L. P. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In: DIAS, C. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano**: sentido e materialidade digital. Campinas, SP, 2013. p. 3-19. v. 2. Disponível em:

<https://www.labeurb.unicamp.br/livroUrbano/volumell/>. Acesso em: 04 mai. 2018.

ORLANDI, E. de L. P. Análise de discurso. *In*: LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. **Discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores. 2015b. p. 13-35.

ORLANDI, E. de L. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015a.

ORLANDI, E. de L. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

ORLANDI, E. de L. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

ORLANDI, E. de L. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.

ORLANDI, E. de L. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 14, n. 61, jan./mar. p. 52-59, 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1943>. Acesso em: 05 mai. 2018.

ORLANDI, E. de L. P. Discursos e museus: da memória e do esquecimento. **Entremeios**. Pouso Alegre, MG, v. 9, p. 8-15, jul. 2014. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em: 05 jan. 2018.

ORLANDI, E. de L. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, SP, n. 1, v. 1, p. 35-47, mar. 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914/6517>. Acesso em: 01 abr. 2018.

ORLANDI, E. de L. P. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. de L. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. de L. P. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Rua** [on-line], Campinas, SP, n. 21, v. 2, p. 187-198, nov., 2015c. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/rua/web/index.php?r=artigo/verpdf&publicacao_id=59 Acesso em: 03 fev. 2018.

ORLANDI, E. de L. P. No Limiar da Cidade. **Rua**, Campinas, SP, n. esp., p. 7-19, 1999.

ORLANDI, E. de L. P. **O que é linguística?** 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2009.

ORLANDI, E. de L. P. Paráfrase e polissemia a fluidez nos limites do simbólico. **Rua** [on-line], Campinas, SP, v. 4. n. 1, p. 9-20, 1998a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>. Acesso em: 05 abr. 2018.

PAYER, Maria Onice. O rural no espaço público urbano. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **A cidade atravessada**: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas: Pontes, 2001, p. 165-174.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni de L. P. Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001, p. 163-252.

PFEIFFER, C. R. C. Compreender discursivamente a escola: uma possibilidade construída. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos; CASTELLO BRANCO, L. K. A. (Orgs.). **Análise de Discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora RG, 2011. p. 231-242.

PFEIFFER, C. R. C. Discursos sobre a língua escolarizada, leituras possíveis. In: FLORES, G. G. B.; NECKEL, N. R. M.; GALLO, S. M. L. (Orgs.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 95-108.

SALES, C. de S. **Discursividade e autoria no trabalho com o jornal escolar**: possibilidades de deslocamentos de ensino de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, MT, 2015.

SANTOS, M. J. dos. **Gestos de interpretação e constituição da autoria**: uma proposta de trabalho com o discurso sobre drogas “lícitas” e “ilícitas” no Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, MT, 2018.

SARIAN, M. C. “O desafio está nas mãos do professor”: um gesto de análise no discurso sobre a inclusão digital. In: DIAS, C. **E-urbano**: sentidos do espaço urbano/digital. Campinas, SP, 2011. p. 79-91. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SARIAN, M. C. **A injunção ao novo e a repetição do velho**: um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (CAMPINAS), 2012.

SILVA, M. G. T. Outros sentidos para os galhos secos. In: BOLOGNINI, C.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. M.; PFEIFFER, C. R. C. (Orgs.). **Discurso e ensino**: práticas na linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-38.

SILVA, M. V. da. Nas margens de um tema. Alfabetização: uma travessia. **Universa**, Brasília, p. 1-13, 2002. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes/25Nasmargensdeumtema.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

TORRES, C. C. **O discurso mêmico na construção de novas formas de linguagem sobre divulgação científica através de mídias sociais**. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) – Programa de Pós-Graduação Divulgação Científica e Cultural, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP: 2017.

VERONESE, M. As relações de poder em sala de aula em entre os muros da escola: uma análise discursiva da relação entre professor e aluno. **Língua, Literatura e Ensino**, v. 10, p. 368-384, out., 2013. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/lle/article/view/4291>. Acesso em: 10 fev. 2018.

ZOPPI-FONTANA, M. **Autoria, efeito-leitor e gêneros discursivos**. Livro-texto. Curso de Especialização em Língua Portuguesa, UNICAMP/REDEFOR, Sec. de Educação do Estado de São Paulo, 2012. p. 1-100.

ZOPPI-FONTANA, M. G. **Argu(meme)ntando**: argumentação, discurso digital e modos de dizer. [Apresentação em Power point]. In: III Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (III SEDIAr). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2016. Disponível em: <http://oeventos.com/sediar/programacaominicursos.php>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Combatendo o preconceito: argumentação e linguagem. Hora de debate. **Campanhas de prevenção contra DST**: linguagem em alerta. Projeto Conexão Linguagem. Unicamp, 2011. Disponível em: [http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/16892/Guia%20MULHR-2-Soft-novos%20\(1\).pdf?sequence=3](http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/16892/Guia%20MULHR-2-Soft-novos%20(1).pdf?sequence=3). Acesso em: 05 nov. 2017.