

O CONTEÚDO TEMÁTICO NO TRABALHO COM A LEITURA DE MEMES NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE MATIC CONTENT AT WORK WITH READING MEMES IN THE 9TH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e18116

Ruth Aires Dias Teles¹
Ângela Francine Fuza²

Resumo: Este artigo analisa como o conteúdo temático sob perspectiva dialógica foi acionado em uma proposta de leitura com o gênero meme com estudantes do 9º ano de uma escola pública do Tocantins. O estudo, situado no campo da Linguística Aplicada, definido como estudo de caso, está fundamentado teórico-metodologicamente nas discussões sobre conteúdo temático apresentadas por Bakhtin e seu Círculo. A elaboração e a implementação, voltadas à dimensão social do meme, evidenciaram o desenvolvimento de práticas que tratam do elo entre o conteúdo do gênero e seu cronotopo, além de despertar nos estudantes a noção de que ele é ideológico e valorativo.

Palavras-chave: Conteúdo temático; Leitura; Meme; Ensino Fundamental.

Abstract: This article analyzes how thematic content from a dialogic perspective was used in a reading proposal using the meme genre with 9th grade students at a public school in Tocantins. The study, located in the field of Applied Linguistics, defined as a case study, is theoretically and methodologically based on discussions about thematic content presented by Bakhtin and his Circle. The elaboration and implementation, focused on the social dimension of the meme, highlighted the development of practices that deal with the link between the content of the genre and its chronotope, in addition to awakening in students the notion that it is ideological and evaluative.

Keywords: Thematic content; Reading; Meme; Elementary School.

¹ Possui graduação em Licenciatura em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e mestrado em Mestrado em Letras também pela UFT. Atualmente é Técnica de Currículo, Avaliação e Fortalecimento da Aprendizagem - Superintendência Regional de Ensino de Dianópolis-TO. E-mail: ruthadteles@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6474-2490>.

² Possui mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), doutorado em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pós-doutorado em Linguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e pós-doutorado em Letras, pela UEM. Atualmente, é professora Associada da Universidade Federal do Tocantins (UFT), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras/UFT) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT/UFNT). É membro dos Grupos de Pesquisa: Escrita: ensino, práticas, representações e concepções (Unicamp) e Interação e Escrita (www.escrita.uem.br). É bolsista de produtividade do CNPq (PQ-2). Membro do GT - Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL. E-mail: angelaфуza@uft.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8265-4064>.

Introdução

Embora a prática da leitura esteja presente no ambiente escolar, ainda persistem lacunas que precisam ser superadas, sobretudo no que se refere à formação e ao desenvolvimento do aluno-leitor. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), estabelecem que as práticas de leitura devem contribuir para a formação de leitores críticos, reflexivos e autônomos. Ademais, a BNCC assegura que o “eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2018, p. 71).

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo analisar de que maneira o conteúdo temático, fundamentado nos estudos do Círculo de Bakhtin e em contribuições de pesquisadores brasileiros que se debruçam sobre a temática (Acosta Pereira; Oliveira, 2020), se manifesta em uma sequência de atividades didáticas e como foi trabalhado, na prática de sala de aula, por meio do gênero multimodal *meme*, presente em diferentes práticas sociais. O lócus da pesquisa foi o Colégio João d’Abreu, situado na cidade de Dianópolis, estado do Tocantins. Participou da investigação um grupo focal composto por 11 estudantes, provenientes de cinco turmas do 9.º ano do Ensino Fundamental.

Este estudo insere-se no campo da Linguística Aplicada e caracteriza-se como de natureza qualitativo-interpretativista, configurando-se como um estudo de caso (Yin, 2001), delineado pela estratégia metodológica do grupo focal (Arantes; Deusdará, 2017). Para tanto, apoia-se em pesquisadores que discutem os conceitos de leitura, como Angelo e Menegassi (2022) e Menegassi, Fuza e Angelo (2022). Ademais, propõe-se a desenvolver uma reflexão acerca do conteúdo temático, fundamentada nos estudos do Círculo de Bakhtin, bem como em contribuições de pesquisadores brasileiros que se dedicam sobre essa temática (Acosta Pereira; Oliveira, 2020).

O referido artigo organiza-se em cinco seções: (I) pressupostos teórico-metodológicos, que apresenta discussões sobre o enunciado concreto e sua dimensão social e verbo-visual; (II) reflexões sobre a análise dialógica do conteúdo temático em gênero do discurso; (III) a proposta de leitura com encaminhamentos analíticos da dimensão social do enunciado; (IV) a análise da implementação da atividade em sala de aula; (V) e as considerações finais.

1 Pressupostos teórico-metodológicos

Para esta seção, percorreremos discussões sobre o enunciado concreto e suas dimensões social e verbo-visual, a partir do Círculo, à luz da perspectiva dialógica da linguagem, acionadas em uma proposta de leitura dialógica, voltada para práticas de leitura em contexto da aula de Língua Portuguesa, a partir do gênero discursivo meme.

O Dialogismo compreende a língua como resultado da interação, pois, para Volóchinov (2003[1998]), a linguagem não pode ser concebida como um fenômeno individual e nem pode/deve ser explicada apenas como um fenômeno sistêmico voltado a si mesmo, porque ela é social, assim, a realidade fundamental da língua é a interação verbal.

A linguagem é social e se realiza na forma de enunciados concretos, únicos e irrepetíveis, nas relações de interação que ocorrem em determinados campos de atividades. Rodrigues (2001), ancorada nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, postula que o discurso só pode existir através dos enunciados concretos e cada um deles constitui-se em um novo acontecimento, único e não se repete na comunicação discursiva, ou seja, um enunciado real que alguém efetivamente já escreveu ou falou, direcionado a outros sujeitos reais em determinada circunstância.

No Brasil, no campo da LA, pesquisadores, norteados pelos trabalhos do Círculo, reelaboraram a noção do método sociológico, estabelecido por Volóchinov (2014 [1929]). Rodrigues (2001) e Acosta Pereira (2014). Esses estudiosos concebem esse método, segundo duas dimensões, são elas: social e verbal (ou verbo-visual), que, para eles, são indissociáveis e fundamentais para compreensão dos enunciados.

Rodrigues (2001), com base nos pressupostos de Volóchinov e Bakhtin (1926), afirma que o enunciado não se restringe à dimensão linguística. Para além da materialidade verbal, há outros elementos constitutivos indispensáveis à sua plena compreensão. Um desses elementos é denominado pela autora como dimensão extraverbal ou dimensão social constitutiva. A estudiosa descreve essa dimensão a partir de três componentes: horizonte espaço-temporal, horizonte temático e horizonte axiológico. Tais dimensões podem ser assim decompostas:

- a. Horizonte espacial e temporal: corresponde ao onde e quando do enunciado;
- b. horizonte temático: corresponde ao objeto de sentido, ao conteúdo temático do enunciado (aquilo do que se fala);
- c. horizonte axiológico: é atitude valorativa dos participantes do acontecimento (próximos, distantes) a respeito do que ocorre (em relação ao objeto do enunciado, em relação a outros enunciados, em relação aos interlocutores (Rodrigues, 2001, p. 24).

Ela propõe, para a dimensão espacial-temporal, que sejam investigados os entornos sociais do enunciado, considerando-se: suas condições sociais de produção, circulação e

recepção; sua esfera social; sua situação social de interação; sua posição de autoria; e seus interlocutores. Assim, esse conjunto de elementos que atuam na compreensão dos enunciados concretos constitui o contexto de produção.

O horizonte temático, conforme Menegassi e Cavalcanti (2020), envolve o contexto-histórico-cultural e os conhecimentos que os envolvidos têm em comum sobre os aspectos em discussão, como o tema e as posições sociais de cada interlocutor. Para Gregol Souza e Costa-Hübes (2020), ele abarca as relações entre enunciados presentes nos processos de evolução da linguagem. Nesta perspectiva, um tema nunca é inteiramente novo ou simplesmente repetido, mas é ressignificado pelos interlocutores a cada enunciação. Sendo assim, nossos enunciados e seus temas mantêm relação dialógica com outros enunciados já proferidos, sendo constantemente ressignificados a cada ato enunciativo. Essa compreensão é corroborada por Bakhtin (2011 [1979], p. 272), “[...] em realidade – repetimos –, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam”.

Já o horizonte axiológico, ou avaliação comum da situação está relacionado aos valores que sustentam a interação e que compõem o horizonte social, realizado pelos participantes para que a enunciação se estabeleça (Menegassi; Cavalcanti, 2020). Nessa mesma perspectiva, Gregol, Souza e Costa-Hübes (2020) ressaltam que o horizonte axiológico se refere à atitude valorativa de um falante perante o tema de um enunciado alheio e o seu próprio enunciado. A avaliação é um processo contínuo do ser humano. Estamos a todo tempo avaliando, emitindo juízos de valor, fazendo considerações, ora concordamos, ora discordamos, e esse é um processo avaliativo.

A dimensão verbo-visual, conforme Gregol, Souza e Costa-Hübes (2020, p. 376), “abarca o aspecto temático em relação aos elementos estilístico-composicionais de um dado enunciado”. Essa dimensão compreende aspectos linguísticos-enunciativos, discursivos, textuais e multimodais, junto das relações dialógicas (Fuza; Ritter, 2020). Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, os enunciados se estruturam a partir de três elementos: conteúdo temático, estilo e forma composicional, que organizam o enunciado e estão intrinsecamente relacionados à sua constituição.

O conteúdo temático corresponde à “forma como o tema se manifesta no enunciado de determinado gênero, em sua relação direta com os aspectos linguísticos e composicionais” (Gregol; Souza; Costa-Hübes, 2020, p. 377). Contudo, o tema de um enunciado não se compreende apenas por seu conteúdo verbo-visual; é necessário considerar o contexto

extraverbal, pois o presumido não está explícito, mas pode ser apreendido pelos interlocutores. As relações sociais, históricas e ideológicas possibilitam a ampliação da consciência socioideológica do indivíduo, e todo enunciado constitui uma reação-resposta a algo já dito, situado em um contexto sócio-histórico, conforme destaca Polato (2017).

A composição, ou estruturação constitui outra dimensão fundamental do gênero. Rodrigues (2001, p. 44) explica que se trata de “procedimentos composicionais determinados para a organização, disposição, combinação, acabamento da totalidade discursiva [...] na produção do enunciado, é a noção acerca da forma do enunciado total”. Nesse sentido, compreendemos que todo gênero é moldado por uma forma escolhida pelo autor, considerando o contexto e a finalidade comunicativa que pretende alcançar. Em sua composição, podem surgir elementos dos diferentes modos de organização do discurso que contribuirão para a sua compreensão. Assim, o autor pode estruturar o discurso, por exemplo, em forma de quadros, versos e estrofes, sequência de parágrafos entre outros formatos. Dessa maneira, remonta a estrutura composicional e dá o “acabamento discursivo”. Ao atingir a totalidade discursiva, o gênero se torna acessível ao seu projeto interacional (Gregol; Souza; Costa-Hübes, 2020).

Por fim, o estilo verbal, terceira dimensão constitutiva do gênero, segundo Bakhtin (2011 [1979]), refere-se aos recursos linguísticos, fraseológicos e gramaticais, as chamadas marcas linguístico-enunciativas, que o autor seleciona em um determinado enunciado com propósitos específicos. A escolha dessas estruturas contribui para que a mensagem seja compreendida de forma mais clara e eficaz pelos interlocutores.

2 Análise dialógica do conteúdo temático em gêneros do discurso

À luz do dialogismo, compreende-se que os gêneros discursivos são constituídos por duas dimensões: a extraverbal (Volóchinov, 2014 [1926]), denominada por estudiosos do Círculo como dimensão social, e a dimensão verbo-visual (Rodrigues, 2001, 2005; Acosta Pereira, 2008, 2012). Segundo Bakhtin (2011 [1979]), essas dimensões organizam um enunciado que se constitui por conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Ancorados nas teorias do Círculo, estudiosos contemporâneos apresentam considerações que objetivam ampliar os pressupostos teórico-metodológicos consoantes à análise dialógica do conteúdo temático de/em gêneros do discurso. Acosta Pereira e Oliveira (2020) traçam possíveis diálogos entre o conteúdo temático e os conceitos de cronotopo, esfera, ideologia, valorização e relações ideológicas — conceitos fundantes da teoria do Círculo. Todas

as proposições apresentadas pelos autores são de suma importância para a compreensão de como o conteúdo temático é acionado em um enunciado.

O primeiro conceito postula que o conteúdo temático responde a um determinado cronotopo. Segundo Acosta Pereira e Oliveira (2020), o cronotopo funciona como porta de entrada para o estudo dos gêneros do discurso, pois atua como centro de organização dos acontecimentos situados espacial e temporalmente. Ao refletirem sobre a relação entre conteúdo temático e cronotopo, os autores concluem que a seleção do conteúdo temático de um enunciado não depende apenas da vontade do enunciador, mas também das condições estabelecidas pelo cronotopo, oriundas das experiências humanas no tempo-espço e de seu contexto sócio-histórico. Além disso, indicam encaminhamentos analíticos que podem ser realizados para o acionamento do cronotopo em práticas de leitura, a saber

1. Como espaços sociais legitimam determinados conteúdos temáticos (e não outros)?
2. Como o tempo legitima a produção e a circulação de determinados conteúdos temáticos (e não outros)?
3. Que aspectos sócio-histórico-culturais se consociam a determinados conteúdos temáticos?
4. Quais as marcas linguísticas que determinam/demarcam/sinalizam amplitudes espaço-temporais discursivizada no conteúdo temático? (Acosta Pereira; Oliveira, 2020, p.252).

Aspectos voltados às amplitudes espaço-temporais, à esfera sociodiscursiva e ao contexto de produção são essenciais para a recuperação da natureza do enunciado (BAKHTIN, 2003 [1979]). Assim, na prática de leitura, as perguntas devem ser direcionadas para a dimensão espaço-temporal do enunciado.

O segundo conceito apresentado pelos autores é que “todo conteúdo temático responde às coerções da esfera sociodiscursiva e da situação de interação” (Acosta Pereira; Oliveira, 2020). Nas diversas situações sociais, para atender às diferentes intenções comunicativas, são utilizados textos que cumprem distintas finalidades. As características de cada texto variam e, portanto, cada gênero possui uma intenção comunicativa própria; em virtude disso, cada gênero contempla “o conteúdo temático próprio do gênero determinado sócio-historicamente” (Fiorin, 2006). A partir dessa perspectiva, os referidos estudiosos afirmam que é possível compreender que cada gênero do discurso se ocupa de um conteúdo temático específico.

Eles explicam que “o conteúdo temático responde às ressonâncias das diferentes situações de interação em que se constitui e funciona [...] está orientado na e para a esfera sociodiscursiva” (Acosta Pereira; Oliveira, 2020, p. 248). Dessa forma, o autor de um enunciado, inserido em determinado contexto sócio-histórico, seleciona temas que manifestam seus posicionamentos axiológicos/valorativos, passíveis de serem identificados por meio da

leitura responsiva. Nessa perspectiva, as perguntas elaboradas para o *meme* orientam os alunos quanto à temática discutida e, à medida que respondem às questões, eles percebem os posicionamentos axiológicos/valorativos do interlocutor, além de poderem manifestar seus próprios posicionamentos em determinado contexto de interação. Em relação à esfera sociodiscursiva, Acosta Pereira e Oliveira (2020) sugerem os seguintes questionamentos:

1. Como se constitui a esfera da atividade humana e como esta legitima/regulariza/promove/seleciona determinados conteúdos temáticos (e não outros)?
 2. Como a esfera engendra situações de interação social e como esta legitima/regulariza/promove/seleciona determinados conteúdos temáticos (e não outros)?
 3. Qual a função e o papel dos interlocutores na legitimação/regularização/promoção/seleção de determinados conteúdos temáticos?
 4. Qual a função e o papel do horizonte apreciativo/aperceptivo na legitimação/regularização/promoção/seleção de determinados conteúdos temáticos?
 5. Quais as marcas linguísticas que determinam/demarcam/sinalizam as esferas?
- (Acosta Pereira; Oliveira, 2020, p. 252).

Tais questionamentos possibilitam explorar os posicionamentos axiológicos/valorativos presentes no texto, seja por meio do contexto de produção, pela posição social do autor e do interlocutor na interação ou, ainda, pelas marcas linguísticas presentes no enunciado.

Os autores, amparados nos escritos de Volóchinov (2014 [1929]), afirmam que “tudo que é ideológico possui encarnação material, isto é, tudo que é ideológico é um signo e, conseqüentemente, sem signos não existe ideologia” (Acosta Pereira; Oliveira, 2020, p. 249). Logo, o conteúdo temático é ideológico e valorativo. Sendo assim, “o conteúdo temático do gênero do discurso é sempre atravessado por projeções ideológicas, que [...] refletem e refratam as relações de produção e a estrutura sociopolítica” (Acosta Pereira; Oliveira, 2020, p. 249). Com base nessas considerações, os estudiosos preconizam os seguintes encaminhamentos em relação às projeções ideológicas:

1. Como o conteúdo temático responde às projeções/ressonâncias ideológicas da esfera da atividade humana?
 2. Como o conteúdo temático responde às projeções/ressonâncias ideológicas das instituições?
 3. Como o conteúdo temático responde às projeções/ressonâncias ideológicas da situação de interação social?
 4. Como o conteúdo temático recorta/(res)significa a realidade ideologicamente de um modo (e não de outro)?
- (Acosta Pereira; Amanda Maria de Oliveira, 2020, p. 252).

As indagações levam o leitor a refletir sobre o conteúdo temático em relação à sua realização concreta na construção do enunciado e ao emprego dos signos ideológicos presentes nos discursos.

Para Acosta Pereira e Oliveira (2020, p. 250), “todo o conteúdo temático é atravessado valorativamente, isto é, carrega valores sociais que conferem a unicidade ao enunciado”. À vista

disso, o objeto de estudo estará permeado por valores diferentes, dependendo dos sujeitos que o enunciam em distintos contextos e situações. O indivíduo, na composição de seu texto, fará escolhas linguísticas e semióticas que evidenciarão seu posicionamento ideológico e valorativo em relação ao tema abordado. De acordo com os pesquisadores, as perguntas a seguir podem ser feitas em relação à valoração/avaliação social/axiologia:

1. Como as amplitudes espaço-temporais (amplitudes cronotópicas) regularizam/promovem/selecionam valorativamente determinado conteúdo temático (e não outro)?
2. Como o conteúdo temático responde às projeções/ressonâncias valorativas da esfera sociodiscursiva?
3. Como o conteúdo temático responde às projeções/ressonâncias valorativas da situação de interação?
4. Como o conteúdo temático traz marcas linguísticas de uma determinada valoração? (Acosta Pereira; Oliveira, 2020, p. 256).

Diante dos questionamentos apresentados, o conteúdo temático aciona a valoração dos interlocutores, e as escolhas léxico-gramaticais evidenciam os valores que o autor imprime ao texto; sobretudo, a entonação valorativa é claramente demarcada.

Por fim, segundo os autores, o conteúdo temático é engendrado por relações dialógicas, pois, em sua constituição, “é levado em conta pelo sujeito não somente no que diz respeito ao objeto do discurso por si só, mas também considera as vozes que o atravessam e o valoram, os índices de valor que impregnam esse objeto num dado momento”. Em face disso, os autores elucidam as posições ideológicas e valorativas são construídas nas relações sociais, e que esses valores e ideologias constituem vozes que se misturam na formação do texto. Por essa razão, as escolhas dos recursos linguísticos e semióticos são fundamentais para compreender as relações dialógicas e as vozes da sociedade que ecoam no enunciado.

O conteúdo temático, ao adentrar o horizonte apreciativo de determinado grupo, é avaliado e apreciado pelo autor-locutor por meio da entonação valorativa. À medida que surgem novos aspectos da existência, novos objetos passam a ser reavaliados e ressignificados. Isso ocorre porque o conteúdo temático aciona a valoração dos interlocutores envolvidos nas interações sociais e, conseqüentemente, a atitude valorativa desses interlocutores dialoga com as valorações do tema. Esta, por sua vez, é demarcada pelo autor do enunciado por meio das escolhas de recursos fraseológicos e gramaticais. Assim, tais construções linguísticas contribuem para o conteúdo temático do enunciado, evidenciando de que forma o autor pretende envolver seu interlocutor nos argumentos planejados.

Devido às mudanças sociais, novas formas de valorar a realidade surgem e provocam transformações no grupo social. Assim, novos interesses passam a compor o horizonte

apreciativo desse grupo. Consequentemente, emergem novos gêneros, que ressignificam, refletem e refratam novos recortes da realidade, tornando disponíveis outros aspectos. Por isso, o conteúdo temático não pode ser reduzido ao simples “assunto”. Na verdade, deve ser compreendido como “objeto de discurso, atravessado dialogicamente por questões sociais, históricas e culturais e, portanto, ideológico-valorativas” (Acosta Pereira; Oliveira, 2020, p. 258). Em relação à dialogicidade (relações dialógicas), os autores sugerem as seguintes provocações:

1. Como um determinado conteúdo temático responde dialogicamente a outros conteúdos temáticos? 2. Como o conteúdo temático se engendra em determinadas relações dialógicas, isto é, relações semântico-ideológico-valorativas? 3. Quais as marcas linguísticas das questões 1 e 2? (Acosta Pereira; Oliveira, 2020, p. 257).

Para a compreensão do conteúdo temático, é necessário considerar tanto os elementos extraverbais da enunciação quanto os verbais. Nos elementos verbais ou verbo-visuais, as posições ideológico-valorativas do autor serão percebidas e compreendidas pelos interlocutores. Além disso, os autores salientam que a composição do enunciado não pode ser dissociada do conteúdo temático, pois é a escolha do gênero do discurso que moldará o enunciado, determinando, assim, o tratamento dado ao conteúdo temático.

3 Metodologia: proposta didático-pedagógica com o meme em perspectiva dialógica- o conteúdo temático na dimensão social

Este artigo é um recorte de um estudo mais amplo que investigou o princípio temático-valorativo na leitura de *memes* no 9.º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa, de cunho interpretativista, caracteriza-se como um estudo de caso, apoiado nos pressupostos da Linguística Aplicada (LA). Devido ao quadro pandêmico instaurado a partir de 2020, apenas um grupo focal, composto por 11 estudantes oriundos de cinco turmas de 9.º ano do Ensino Fundamental do Colégio João d’Abreu, na cidade de Dianópolis, TO, participou desta investigação.

A investigação contemplou uma etapa diagnóstica, caracterizada pela aplicação de um questionário composto por perguntas objetivas, de natureza investigativa e individual. Essa fase inicial ocorreu ao longo de dois meses, correspondentes a agosto e setembro de 2021. Na segunda fase, foi realizada uma atividade diagnóstica voltada à compreensão e interpretação do

gênero discursivo *meme*, utilizando materiais extraídos do site “Palmas Home School”³, do município de Palmas, e de outras fontes disponíveis na internet. O trabalho de intervenção e implementação das atividades foi estruturado a partir dos resultados desse diagnóstico e fundamentado nas proposições do Círculo de Bakhtin, bem como em contribuições de pesquisadores modernos que abordam a análise dialógica do conteúdo temático-valorativo. Essa etapa de intervenção e aplicação ocorreu entre outubro e dezembro de 2021.

A proposta didático-pedagógica foi organizada considerando sua dimensão extraverbal (Volóchinov, 2014 [1929]) e sua dimensão verbo-visual (Acosta Pereira; Oliveira, 2020; Costa-Hübes, 2021; Fuza; Ritter, 2021; Rodrigues, 2001, 2005), conforme apresentada no Quadro 1. A proposta de atividade está dividida em dois blocos: o primeiro aborda a dimensão social, contemplando as relações sociais, históricas e ideológicas; o segundo bloco trata da dimensão verbo-visual, que reúne os aspectos enunciativo-discursivos, linguísticos, visuais, apreciações avaliativas e avaliação responsiva. No entanto, devido à extensão da proposta, neste artigo o foco recairá sobre a discussão do conteúdo temático no âmbito da dimensão social do gênero (cf. destaque no Quadro 1).

DIMENSÕES	BLOCOS	OFICINAS	Etapas de sequência de atividades	Encaminhamentos didático-pedagógicos
DIMENSÃO SOCIAL	BLOCO I	1	As relações sociais: o contexto de produção.	- Análise do contexto de produção do meme original. - Leitura da explicação do site a respeito do meme. - Análise do suporte, no qual o meme está publicado. - Introdução do Meme “Menina Desastre em EAD”. - Leitura silenciosa, oral e entonacional do meme pelos alunos e pela professora.
		2	As relações históricas.	- Discussão sobre o #MuseudeMemes e sobre o papel histórico do museu. - Indicação da seção “EAD na quarentena”, na qual o meme “Menina Desastre em EAD” está publicado. - Discussão sobre o cronotopo de pandemia e a modalidade de ensino EAD.

³ O site “Palmas Home School” é uma ferramenta própria da secretaria municipal de Palmas que serviu de apoio aos alunos da rede municipal de ensino, criado durante o período de suspensão temporário das aulas, devido ao isolamento social.

DIMENSÃO VERBO- VISUAL	BLOCO II			- Produção de um texto pelos alunos, relatando como foi a experiência estudantil durante a pandemia.
		3	As relações ideológicas.	- Identificar as ideologias presentes nos memes; - Leitura de parte de uma notícia sobre a desmotivação dos alunos, durante a pandemia, na modalidade EAD.
		4	Aspectos enunciativo-discursivos Aspectos linguísticos Aspectos visuais	- Leitura e análise do meme “Menina desastre em EAD” (elementos visuais): estudo do conteúdo temático, da forma e do estilo. - Questionamentos sobre a linguagem verbal escrita (elo com a visual).
		5	Apreciações valorativas	- Elos entre meme e o gênero notícia (âmbito temático). - Análise das valorações do meme para os trabalhos na EAD.
		6	Avaliação responsiva	- Produção de contrapalavra pelo aluno.

Quadro 1 - Organização da proposta didático- pedagógica

Fonte: As autoras, 2022

Com o objetivo de realizar a análise de dados dentro da vertente teórico-metodológica escolhida, foram selecionadas cinco categorias sobre o conteúdo temático, com base nos estudos de Acosta Pereira e Oliveira (2020). Os autores conceituam que todo conteúdo temático responde a um cronotopo, às coerções da esfera sociodiscursiva e da situação de interação, sendo ideológico, valorativo e engendrado por relações dialógicas. Vale ressaltar que, ao longo do percurso de análise, será possível compreender e verificar essas categorias nas atividades desenvolvidas.

O Quadro 2 apresenta o recorte da dimensão social, os blocos de atividades, as oficinas, as sequências de atividades e os encaminhamentos didático-pedagógicos utilizados para a análise dialógica do conteúdo temático.

Dimensões	Blocos	Oficinas	Etapas de sequência de atividades	Encaminhamentos	Conteúdo temático
Dimensão social	Bloco I	1	As relações sociais: o contexto de produção.	Nas atividades da oficina I, o conteúdo temático foi tratado a partir da recuperação do contexto de produção. A compreensão do contexto histórico dos enunciados contribuiu para o entendimento do tema a ser tratado.	“Todo conteúdo temático corresponde a um cronotopo” (Acosta Pereira; Oliveira, 2020, p. 247).
		3	As relações ideológicas.		“Todo conteúdo temático é

				As atividades que tratam sobre as relações ideológicas propiciam a reflexão sobre os valores apresentados nos memes lidos.	ideológico e valorativo” (Acosta Pereira; Oliveira, 2020, p. 249-250).
--	--	--	--	--	--

Quadro 2 - Etapas de sequências de atividades, encaminhamentos e conteúdo temático

Fonte: As autoras, 2022.

3.1 Análise dos dados

O enunciado escolhido foi publicado em formato digital no site “#MUSEUdeMEMES”, no ano de 2021. Na análise dialógica do conteúdo temático do gênero *meme*, foram acionados, nas atividades elaboradas, os pressupostos arrolados por Acosta Pereira e Oliveira (2020), a partir do Círculo. A seguir, apresenta-se o *meme* selecionado para a proposta e a análise de algumas atividades da dimensão social.

	
Figura 1 - Meme Disaster girl Fonte: Disponível em: https://museudememes.com.br/collection/disaster-girl. Acesso em: 20 nov. 2021.	Figura 2 - Menina desastre em EAD Fonte: Disponível em: https://museudememes.com.br/collection/ead-na-quarentena. Acesso em 15 de nov. de 2021.

OFICINA 1

➤ O contexto de produção do meme

1. Leremos, agora, o meme “Disaster Girl” e responderemos oralmente a algumas perguntas:

Em qual espaço se passa a cena do meme?

O que acontece com a casa ao fundo da imagem?

Quais pessoas participam da cena?

O que cada personagem faz na cena?

Que personagem está em primeiro plano na imagem?

Como está o seu semblante?

O que representa a expressão facial da personagem?

Qual é o significado do título “Garota desastre” em relação a posição da personagem no meme?

Na Oficina 1, para explorar o contexto de produção, foi sugerida a realização de perguntas de leitura discursivas de forma oral. A princípio, todos os alunos afirmaram conhecer o famoso *mime* “Disaster girl”. Na leitura oralizada, observou-se que, com o auxílio dos recursos verbo-visuais, os alunos conseguiram identificar facilmente o espaço onde ocorre a cena do *mime*; notaram que a casa, ao fundo da imagem, está pegando fogo; identificaram as ações dos personagens; e perceberam que a “menina desastre” se posiciona em primeiro plano, analisando inclusive seu semblante. A seguir, apresentam-se algumas respostas que evidenciam que os estudantes conseguiram realizar a exploração do contexto sócio-histórico do *mime*, a partir da mediação da professora e das atividades propostas:

Gabriela⁴: “Tem uma pessoa aqui também, pode ser a mãe ou o pai dela, da menina. Ou então o dono da casa”.

Priscilla: “Ah... Não tá nem aí, tipo ela não está nem se importando com a casa pegando fogo”. “Ela tá de boa acontecendo o desastre, que não tá nem aí pra situação”.

Carla: “Creio que a cena passa em uma cidade, pois tem uma casa pegando fogo!”

Logo, verificou-se que as atividades com foco no diálogo entre conteúdo temático e cronotopo possibilitaram aos alunos refletir sobre o contexto de criação original do *mime*, pois a natureza do enunciado foi recuperada a partir da atividade voltada ao contexto de produção. Conforme postula Acosta Pereira e Oliveira (2020, p.247), cronotopo “atua como centro de organização dos acontecimentos localizados espacial e temporalmente”.

É preciso considerar, também, que o trabalho com esse *mime* legitima a ideia de descaso com os trabalhos da EAD, que se tornaram comuns no contexto da pandemia que assolou o mundo em 2020. O espaço e o tempo permitem tratar da desvalorização dessa modalidade de ensino, evidenciada, principalmente, pelas marcas visuais do *mime*, ao se observar o olhar de descaso da garota para a câmera, enquanto a casa, ou os trabalhos acumulados, pegam fogo. Assim, os autores destacam que as marcas do gênero “determinam/ demarcam/sinalizam amplitudes espaço-temporais discursivizadas no conteúdo temático”. (Acosta Pereira; Oliveira, 2020, p. 252).

A seguir, análise da atividade número dois do bloco I, oficina I.

2. Esse *mime* está publicado no site #Museu de memes. Vejamos o que o site explica a respeito desse *mime* para responder a algumas perguntas:

⁴ Na pesquisa, foi sugerido aos alunos sobre a questão de que não poderiam usar os nomes próprios deles, sendo assim, eles criaram seus próprios pseudônimos.

O meme “Disarter Girl” (Garota Desastre) tornou-se famoso na internet por mostrar uma menina que foi fotografada em frente a uma casa em chamas, com um sorriso discreto e debochado em direção às câmeras. A personagem chama-se Zoe e a foto foi tirada em 2004 pelo seu próprio pai, Dave Roth, fotógrafo amador, na Carolina do Norte, quando ele chamou a filha para ver um treinamento do corpo de bombeiro local, um incêndio real que estava acontecendo na sua vizinhança. Em 2007, por meio de uma competição organizada pela “JPG Magazine”, a foto tornou-se mais conhecida e, desde então, internautas de todo o mundo têm criado histórias e montagens em cima da situação, tornando um dos memes mais populares da Web.

Nota. Esse meme está publicado no site #Museu de memes. Vejamos o que o site explica a respeito desse meme para responder a algumas perguntas:

Fonte: Disponível em: <https://museudememes.com.br/collection/disaster-girl>. Acesso em 21 de nov. 2021.

- A) O meme de Zoe surgiu a partir de uma foto tirada por seu pai. Será que ele tinha a intenção de que essa foto se tornasse um meme?
- B) A partir de que momento a foto passou a ser um meme?
- C) Quem tem criado memes a partir da foto da Zoe?
- D) Esse meme está publicado no site #Museu de Memes. Tendo isso em vista, quem são os leitores desse meme?
- E) Meme é um termo grego que significa “imitação”. Tendo isso em vista, qual o objetivo de um meme?
- F) O meme circula livremente e originalmente pela internet. Então, por que existe um site chamado #Museu de Memes? Em quais outros suportes sua opinião.
- G) Em quais outros suportes o meme poderia ter sido publicado? O alcance seria o mesmo? Por quê? Faça um comentário por escrito sobre a importância de se conhecer o suporte textual do texto lido, a expressar sua opinião.

Os seis itens que compõem a atividade número dois dialogam com o pressuposto de que todo conteúdo temático responde a um cronotopo, bem como às coerções da esfera sociodiscursiva e da situação de interação, pois os questionamentos promovem a reflexão sobre o contexto sócio-histórico que constitui o *meme*. Além disso, o conteúdo temático responde às ressonâncias das diferentes situações de interação. Ao questionar os alunos sobre a partir de que momento a foto passou a ser um *meme*, foram estabelecidas relações entre o tema e o cronotopo. A seguir, apresentam-se as respostas de alguns estudantes:

Luna: “Não, pois a intenção dele era arquivar o momento para se tornar algo engraçado entre o pai e ela, mas acabou virando meme.”

Priscila: “A foto passou a ser meme em 2007 por meio de uma competição organizada pela JPG magazine”.

Julieta: Causar humor, gerar uma crítica, fazer reflexões, transmitir informações.

Luna: “Instagram, WhatsApp e em várias outras redes sociais, porque não teria mesma repercussão, pela praticidade e pelo conhecimento sobre o assunto”

Ao citarem outros suportes nos quais o *meme* poderia ter sido publicado, os alunos evidenciaram as diferentes situações de interação que o gênero perpassa. Dessa forma, pode-se afirmar que atingiram o objetivo esperado com essa atividade. Na sequência, as questões da atividade número 3 foram: “a) É possível sabermos quem produziu esse *meme* da menina desastre em EAD? b) Que valores/sentidos é possível perceber nesse *meme*? c) Quem poderia lê-lo, considerando que ele está no #Museu de Memes?”. A questão 3 estabelece diálogo com a afirmação de que todo conteúdo temático é valorativo, isto é, “carrega valores sociais que conferem a unicidade ao enunciado” (Acosta Pereira e Oliveira, 2020, p. 250). Os recursos visuais retratados, principalmente na imagem do rosto da garota, em conjunto com os elementos verbais, favoreceram a identificação dos valores a serem transmitidos. É possível perceber, nesse *meme*, valores entoados de descaso e despreocupação diante de uma situação considerada importante, mas expressos com tom de humor. Sendo assim, os alunos responderam:

Julieta: “Provavelmente, cem por cento de certeza que foi um aluno, né?”.

Klôe: “despreocupada”/**Pedro:** “Irônica: também”/ **Luna:** “debochada”.

(Carla): “Como se ela tivesse se enganando, dizendo “nossa tô super preocupada, mas tenho que assistir uma série”, pra parecer preocupada, mas ela tá super relaxada”.

Luna: “Quem acessa o site”.

Os discentes, de forma responsiva, conseguiram identificar o posicionamento ideológico e valorativo que o autor do *meme* confere ao tema, por meio da fala da “menina desastre”, dos recursos linguísticos utilizados, da posição da personagem em primeiro plano na imagem, da escolha das cores e das letras, entre outros elementos presentes no enunciado.

Na última atividade da oficina I (questão 4), como procedimento didático para aprofundar a leitura do texto-enunciado, “*Menina desastre em EAD*”, sugerimos a seguinte sequência de encaminhamentos: inicia-se com a leitura individual, silenciosa do *meme*, já que todo ato de leitura inicial é idiossincrático, isto é, um momento em que o leitor constrói sentidos individuais para a leitura (Menegassi, 2010); na sequência, duas possibilidades surgem: a) a leitura oral pelos alunos; b) a leitura entonacional pelo professor, depois, o trabalho conjunto

com os alunos. Todos os alunos realizaram a leitura silenciosa do meme, conforme proposto no item (A). No item (B), foi sugerido o seguinte encaminhamento:

Leitura oral pelo aluno. Nesse momento, a turma será dividida em dois grupos: 1º grupo será representativo do incêndio e os trabalhos EAD acumulados, este se posicionará atrás de forma agitada como se fosse o fogo, já o 2º, será apenas o aluno que irá fazer a leitura oral entonacional posicionado à frente do 1º grupo como se fosse a menina Zoe, demonstrando o tom debochado e despreocupado diante da situação. Todos irão passar pelos dois momentos. Lembrando que o primeiro fala: “trabalhos EAD acumulados” e o segundo: “eu pensando na série que vou começar assistir”.

O desenvolvimento dessa atividade favoreceu a participação e a socialização de todos os alunos-participantes de forma ativa, descontraída e interativa. Os estudantes demonstraram interesse em reproduzir o tom entonacional, ora representando o incêndio e os trabalhos da EAD acumulados, ora o tom despreocupado da menina Zoe. Durante a atividade, modificaram o timbre da voz, criaram gestos e expressões faciais, alteraram a postura corporal, buscando traduzir, de forma expressiva, tanto a cena do incêndio e dos trabalhos acumulados quanto a atitude da personagem.

O trabalho com a leitura oral entonacional possibilitou aos alunos explorar os sentidos valorativos manifestos por meio da entonação expressiva, uma vez que, ao serem incentivados a participar dessa prática, compreenderam as escolhas realizadas pelo autor do texto, que “ao selecioná-las, carregam-nas de tons valorativos que expressam sua avaliação sobre o tema” (Menegassi; Costa-Hübes, 2021, p. 180).

A seguir, destacam-se trechos das interações ocorridas no momento da atividade:

Professora: Sons fortes de batida que parecem palmas enquanto a professora fala)". [a professora entra na sala, batendo palmas, coloca as mãos na cabeça, com olhos arregalados, fala em tom alto]: "Trabalhos EAD acumulados minha gente e eu pensando na série que vou começar". E aí?

Priscila: Alerta?

Gabriela: Alerta?

Professora: isso, concorda? Concorda com ela? Isso, muito bem Gabriela. Pode bater palma.

Professora: Agora o outro (sons de suspiros e rugidos enquanto a professora fala), [a professora entra apressadamente, movimentos do corpo agitados, olhos trêmulos e com voz aguda, pronuncia: “Trabalhos EAD acumulados... Trabalhos EAD acumulados e eu pensando na série que vou começar”].

Júlia: Preocupação?

Professora: É bem parecido...

Júlia: Desesperada?

A leitura oral do enunciado propiciou o trabalho de entonação valorativa, tanto pela professora quanto pelos alunos, pois ambos conseguiram construir a sua própria leitura entonacional. Desse modo, o texto-enunciado em estudo, o meme, adquiriu novos sentidos a partir dos valores que cada sujeito carrega em si, como indivíduo social. Conforme preconizam Angelo, Menegassi e Fuza (2022, p. 394), esse tipo de atividade desperta “para a ampliação da consciência discursiva para a entonação como elemento intrínseco à construção de sentidos”.

Oficina 3

➤ As relações ideológicas

9. A partir das discussões realizadas sobre o contexto de produção do meme “Disarter girl” e do “Meme menina desastre em EAD” assim como do estudo do momento histórico de publicação do segundo meme, indique qual(is) texto(s) está(ão) relacionado(s) a cada ideologia apresentada, justificando sua resposta.

A) Ideologia de descaso com a realidade e com os fatos que fazem parte da realidade da personagem.

B) Ideologia de aceitação e respeito pela EAD.

C) Ideologia de descaso com a EAD.

D) No texto introdutório sobre a seção sobre EAD no #Museu de memes, afirmou-se que: “Essa nova realidade no ensino causou um impacto na vida de todos os estudantes, desde a educação básica até a pós-graduação, gerando todo tipo de sentimento em relação a modalidade de ensino virtual”. Na leitura do “Meme menina desastre em EAD”, qual impacto do ensino, é possível observar pela reação da personagem.

A atividade número nove possibilitou a reflexão a respeito das relações ideológicas presentes nos enunciados em estudo, uma vez que os produtores dos memes evidenciam seu posicionamento ideológico e valorativo em relação à temática abordada. Essa compreensão ocorreu a partir da análise do contexto de produção dos memes —um, construído em 2004 a partir de uma fotografia; outro, situado em relações sociais e históricas mais recentes, marcadas pela pandemia mundial, período em que houve crescimento exponencial do número de estudantes no ensino a distância. Nessa atividade, os estudantes conseguiram identificar a ideologia presente em cada meme, alcançando, assim, a avaliação temática própria do gênero discursivo. Evidenciam-se, portanto, os pressupostos segundo os quais “todo conteúdo temático é ideológico” (Acosta Pereira; Oliveira, 2020, p. 249).

Como exemplo, seguem algumas das respostas fornecidas pelos estudantes: “**Mikaele**: “O meme Disaster girl”; **Júlia**: “Não, nenhum dos textos apresentam aceitação e respeito pela EAD”; **Luna**: “Ideologia de descaso presente no meme, menina desastre em EAD”.

As atividades da dimensão social possibilitaram o trabalho temático-valorativo, antecipando discussões e questões relacionadas ao ensino a distância (EAD). Ficou evidente, a partir dessas atividades, a importância de recuperar o contexto de produção dos enunciados-textos para que os alunos compreendam melhor a situação histórico-social em que se inserem. Essas primeiras ações fomentaram o debate em sala de aula, sobretudo sobre a realidade vivenciada por eles nos últimos anos, despertando o interesse em compartilhar experiências relacionadas ao ensino remoto durante a pandemia. No ato da leitura, tanto as informações visíveis nos textos quanto aquelas acrescentadas a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes foram decisivas para a apreensão de sentido. Durante as oficinas, os participantes demonstraram capacidade de expressar-se verbal e corporalmente, criar gestos e expressões faciais, adotar posturas, argumentar, comentar, acrescentar informações, assumir posições valorativas e estabelecer interação com os textos lidos.

No geral, as atividades das primeiras oficinas, relacionadas à dimensão social do enunciado, favoreceram a responsividade ativa dos alunos, por meio da interação entre texto, autor e leitor. Ao considerar o conjunto de elementos que atua na compreensão do texto e situá-lo no tempo e no espaço, foi possível desenvolver o trabalho temático-valorativo presente nos enunciados. Na análise dialógica do gênero *meme*, os pressupostos acerca do conteúdo temático, formulados por Acosta Pereira e Oliveira (2020) com base no Círculo de Bakhtin, foram mobilizados nas atividades elaboradas e implementadas. Nesse sentido, evidenciou-se que “todo conteúdo temático corresponde a um cronotopo” (p. 247) e que “todo conteúdo temático é ideológico e valorativo” (p. 249-250).

Diante do exposto, as atividades propostas concentraram-se no trabalho temático-valorativo voltado ao cronotopo e às questões ideológicas, considerando o debate sobre o contexto de produção e as relações dialógicas, aspectos característicos da dimensão social do gênero.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que forma o conteúdo temático, sob uma perspectiva dialógica, foi acionado em uma sequência de atividades didáticas com o gênero *meme*, direcionada a alunos do 9.º ano, evidenciando o desenvolvimento de práticas que

possibilitam tratar do elo entre o conteúdo do gênero e seu cronotopo. O estudo apresentado busca, assim, ampliar os possíveis caminhos para o trabalho do professor de Língua Portuguesa, a partir de práticas de linguagem ancoradas nos usos sociais da língua.

No âmbito da proposta de leitura dialógica, inserida no processo de ensino e aprendizagem, foi possível identificar, a partir dos estudos do Círculo e dos pressupostos metodológicos de análise propostos por Acosta Pereira e Oliveira (2020), os aspectos sociais e ideológicos que compõem a dimensão social do enunciado.

Pôde-se observar no trabalho realizado com os alunos, que eles conseguiram recuperar e explorar o contexto sócio-histórico dos enunciados, a compreender, as condições de produção que envolvem a esfera, autoria (posições autorais), horizonte apreciativo ideológico, valorativo do meme. Além disso, as condições de circulação presentes na esfera, no interlocutor (ouvinte, leitor), no horizonte apreciativo ideológico do outro, nos meios de circulação, tempo de circulação e, por último, nas condições de recepção: modos de publicação, situação imediata de interação. As marcas do contexto de produção, presentes nos enunciados, foram decisivas para a compreensão profunda do texto. Todas as propostas voltadas para a recuperação da natureza do enunciado foram importantes para a assimilação do tema a ser tratado.

Diante das considerações expostas, conclui-se que, as atividades elaboradas e implementadas possibilitaram a constatação de que o conteúdo temático se revela no interior do gênero, sendo perpassado pelo cronotopo, respondendo às coerções da esfera sociodiscursiva e da situação de interação, configurando-se como ideológico e valorativo, engendrado por relações dialógicas. Dessa maneira, o trabalho com as temáticas e valorações sociais contribuiu para a ampliação da consciência social e ideológica dos discentes, para o seu letramento e desenvolvimento crítico e reflexivo, da sua autoestima, seu sentido de cidadania e seu papel social.

Referências

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; OLIVEIRA, Amanda Maria de. Análise dialógica do conteúdo temático em gêneros do discurso. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 245-264, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2020.9.16.245-264>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6567>. Acesso em: 20 maio 2022.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. *O gênero jornalístico notícia – dialogismo e valoração*. 2008. 229 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. *Intersecções: Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 4-29, nov. 2014. Disponível em: Disponível em: <http://www.unianchieta.edu.br/intersecções>. Acesso em: 10 maio 2022.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Práticas de linguagem em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica: leitura e análise linguística. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 385-418.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema *Leitura e ensino de língua*. In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (orgs.). *Leitura e ensino de língua*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-84.

ARANTES, Poliana Coeli Costa; DEUSDARÁ, Bruno. Grupo focal e prática de pesquisa em AD: metodologia em perspectiva dialógica. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 791-814, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17851/2237-2083.25.2.791-814>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/4560>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

FUZA, Ângela Francine. *O conceito de leitura da Prova Brasil*. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

FUZA, Ângela Francine. *Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático*. Relatório final de estágio pós-doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 259-286, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/953>. Acesso em: 10 nov. 2023.

- FUZA, Ângela; RITTER, Lillian Cristina Buzato. Práticas de leitura/análise linguística com tira em quadrinhos no ensino fundamental: uma proposta didático-pedagógica. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 454-482.
- GREGOL, Fernando Arthur; SOUZA, Tatiana Fasolo Bilhar de; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O gênero multimodal “post em Facebook” e suas configurações no ideário do Círculo de Bakhtin. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 9, n. 16, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2020.9.16.371-386>. Disponível em: <http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeducuclings>. Acesso em: 24 nov. 2021.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (org.). *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá, PR: Eduem, 2010. p. 167-189.
- MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. A leitura em perspectiva dialógica. In: MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro (orgs.). *Leitura e ensino de língua*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022. p. 371-417.
- POLATO, Adriana Delmira Mendes. *Análise linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico*. 2017. 265 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2017.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. 2001. 356 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em 29 de novembro de 2023
Aceito em 03 de setembro de 2025