

## **MEMES E NARRATIVAS ESCOLARES: uma análise sob a perspectiva da atividade mimética em Paul Ricoeur**

## **MEMES AND SCHOOL NARRATIVES: an analysis under the perspective of mimetic activity in Paul Ricoeur**

**Lilian Bartira Silva  
Edgard Patrício**

**Resumo:** Os gêneros textuais emergentes, oriundos da internet, têm adentrado as salas de aula. Este artigo analisa os relatos pessoais de estudantes do 6º ano do ensino fundamental, elaborados como atividade de produção textual para a disciplina de Língua Portuguesa. A atividade teve como elemento de referência um *meme*. As narrativas foram aqui analisadas sob a perspectiva da atividade mimética (prefiguração, configuração e reconfiguração), discutida por Paul Ricoeur (1994). Autores como Motta (2001), Marsuschí (2001) e Recuero (2009) auxiliaram nas discussões. O estudo revelou a eficácia da aprendizagem ao se dialogar atividades escolares com elementos referentes às práticas sociais, cotidianas e contemporâneas dos estudantes.

**Palavras-chave:** Narrativas escolares; Atividade mimética; *Meme*.

**Abstract:** The emergent textual genres, coming from the Internet, have penetrated the classrooms. This article analyzes the personal reports of a group of students of the 6th year of elementary school, elaborated as a textual production activity for the Portuguese Language course. The activity had as a reference elements of a meme. The narratives were analyzed here from the perspective of mimetic activity (prefiguration, configuration and reconfiguration), discussed by Paul Ricoeur (1994). Authors like Motta (2001), Marsuschí (2001) and Recuero (2009) helped in the discussions. The study revealed the efficacy of learning when discussing school activities with elements related to the social, daily and contemporary practices of the students.

**Keywords:** School narratives; Mimetic activity; *Meme*.

### **Introdução**

Relatos, memórias, experiências, acontecimentos, notícias, romances, *e-mails*, *memes*. As narrativas acompanham o ser humano, o fazer humano, da mesma forma, que o constitui, o configura, o reconfigura. Narrar é uma atividade cotidiana como o é

viver. “Construímos nossa biografia e nossa identidade pessoal, narrando. Nossas vidas são acontecimentos narrativos.” (MOTTA, 2013, p. 17).

Se as narrativas tecem os cotidianos preenchendo de sentido as histórias de vida, então configurar esses relatos no ambiente escolar é potencializar os recursos de significação do mundo, da realidade, da memória e do aprendizado. Nas duas últimas décadas, os gêneros textuais vêm se consolidando não só como temática de estudo entre pesquisadores, mas, sobretudo, como estratégias pedagógicas e curriculares, haja vista o destaque dado a esses nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998). Ao apresentarem uma concepção de linguagem atrelada às suas funções discursivas e sociais tendo o texto como unidade de ensino, os PCNs não apenas estimularam o uso dos gêneros textuais em espaços escolares, mas permitiram compreender as possibilidades do desenvolvimento de múltiplas ações de leitura, escrita e interpretação, que corroboram com mecanismos que propiciam ao estudante a oportunidade de se expressar e construir significativamente suas representações de mundo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa na segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano)<sup>1</sup> reconhecem a importância da noção de gênero como objeto de ensino e, sobretudo, a sua diversidade nas atividades em sala de aula: “nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998, p.23), Essa diversidade possibilita o desenvolvimento das capacidades e habilidades do educando, criando situações diversas de letramento, ampliando as experiências de aprendizado, como defende Marcuschi (2001):

[letramento] é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja,

<sup>1</sup> No Brasil, os níveis de ensino estão assim divididos, considerando as faixas etárias ideais: 0 a 5 anos, educação infantil; 6 a 14 anos, ensino fundamental, sendo do 1º ao 5º ano a etapa 1 e do 6º ao 9º ano a etapa 2; 15 a 17 anos, ensino médio.

‘letramentos’. [...] Distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo. (p. 21)

Sendo assim, na tentativa de se conectar à realidade contemporânea, de não se manter descolada das experiências culturais diversas de seus estudantes, as novas práticas de ensino da língua portuguesa têm tentado se apropriar, inclusive, dos gêneros emergentes oriundos das novas possibilidades tecnológicas e comunicacionais, a fim de interagir a partir das múltiplas experiências de desenvolvimento e compartilhamento do saber, agregando diversos formatos e tipos de texto em suas situações de aprendizado.

A experiência que vamos analisar, aqui, saiu das redes sociais virtuais para comunicar-se diretamente com a sala de aula. O artigo pretende analisar os relatos pessoais elaborados por estudantes do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública no município de Maracanaú (Ceará-Brasil), a partir do gênero discursivo emergente *meme*, enquanto elemento de referênciação.

O *meme*, do radical grego mimese, é assim postulado pela sua capacidade de ser imitado, compartilhado, dificultando a perspectiva de autoria e originalidade. Pode ser classificado como um gênero discursivo presente, dinamizado e replicado na internet, sobretudo nos sites de redes sociais, composto pelas linguagens verbal e não verbal e atrelado sempre a práticas cotidianas, acontecimentos e identificações de grupos sociais.

O conceito de meme foi cunhado por Richard Dawkins (2001), que discutia a cultura como produto da replicação de ideias, que ele chamou memes [...]. A partir de uma abordagem evolucionista, Dawkins compara a evolução cultural com a evolução genética, onde o meme, o “gene” da cultura, se perpetua através de seus replicadores, as pessoas. (RECUERO, 2009, p. 123)

Com a apropriação do termo pela cibercultura, *meme* passou a ser compreendido como “vídeos, frases, hashtags, fotolegendas, tirinhas, montagens, entre outras manifestações, que sofrem uma intervenção direta de quem os reproduz” (HORTA, 2015). O termo é bastante conhecido e utilizado no mundo da internet referindo-se ao fenômeno de viralização de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música etc. que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade.

A apropriação de elementos midiáticos e das tecnologias da comunicação tem gerado significativas mudanças nas atividades escolares. A necessidade de dialogar com o mundo do educando e apresentar-lhe um ambiente formal de aprendizado, que por sua vez, possa ser também atrativo, tem proporcionado a adesão gradativa de recursos e práticas pedagógicas mais diversas, a fim de ampliar habilidades de escrita, leitura, interpretação, bem como o uso crítico dos meios e suas mensagens.

Como ambiente de produção e compartilhamento de conhecimentos, a escola deve se esforçar para potencializar o uso desses recursos, extraindo dos mesmos todas as possibilidades que podem oferecer. Dessa forma, somente assumindo os meios como dimensão estratégica da cultura atual a escola poderá interagir com os novos campos de experiência surgidos desses novos fluxos informacionais (MARTÍN-BARBERO, 2014).

### **1. Atividade mimética enquanto olhar metodológico**

A inspiração metodológica para a proposta desse artigo surgiu da leitura da obra *Tempo e Narrativa* (1994), de Paul Ricoeur, em que o mesmo faz uma análise densa sobre a relação entre o tempo e a narrativa. Diferente de uma análise estrutural, objetiva, Ricoeur apresenta outra forma de compreender os elementos narrativos a partir da demonstração analítica de duas obras clássicas: a *Poética*, de Aristóteles, e *Confissões*, de Agostinho. Ao se debruçar sobre essas obras, o filósofo francês destaca o tempo como elemento vital para a composição do enredo narrativo, por ser ele responsável por conferir sucessão, dinamismo e movimento à narração. Entretanto, outros elementos são postos como constituintes da narrativa e, portanto, utilizados

como referências de análise: o agenciamento dos fatos, a experiência de mundo, a própria ação de narrar e a recepção/acolhimento da narrativa.

Ricoeur estabeleceu, portanto, uma ideia de mimese que escapa ao seu conceito original de imitação. Ao construir narrativamente algo que a própria experiência humana já prefigura, mesmo não havendo uma originalidade inventiva plena, o narrador não imita, antes atua dinamicamente no seu processo de narrar. O filósofo discerne, então, a mimese (imitação, representação) da atividade mimética. Para ele, mais que imitar ou representar, a narrativa exige um processo ativo de produção, processo esse dinâmico, que pressupõe ainda o agenciamento dos fatos, conferindo um caráter de atividade, ação.

Dessa forma, a narrativa é desenvolvida mediante três dimensões, que ele intitula tríplice mimese: mimese I (pré-figuração), II (configuração) e III (reconfiguração). Mimese I é o que referencia a composição narrativa, mimese II é o que ele vai chamar de mimese-criação e mimese III, mimese-invenção, o ponto de chegada, o lugar da reconfiguração.

É mediante a atividade mimética que as narrativas estudantis aqui serão avaliadas, posto que uma análise estrutural não abarcaria as subjetividades imbricadas nessas três etapas de construção da narrativa. Os elementos de análise começarão pela atividade referenciada pelo *meme* (mimese I), passando pela atividade dos relatos construídos em sala de aula (mimese II) até a sua reconfiguração ensaiada na análise aqui realizada e também na posterior correção avaliativa do professor.

A atividade de relatos pessoais foi proposta na aula de Língua Portuguesa a fim de cumprir objetivos relacionados à interpretação e desenvolvimento de estrutura narrativa referenciada. O gênero textual/discursivo *meme* foi utilizado a fim de complementar o conteúdo que vinha sendo trabalhado durante toda a unidade, o gênero relato pessoal. Primeiro os estudantes visualizaram e discutiram o conteúdo do *meme* (figura 1) e, a partir da interpretação deste, a turma foi direcionada a escolher uma experiência que dialogasse com a situação referente. Vinte estudantes fizeram a atividade. Contudo, cinco tiveram seus textos selecionados para essa análise por terem

melhor compreendido a referencição exposta no *meme* da página Disney Irônica<sup>2</sup> da rede social *Facebook*.

Figura 1. *Meme* de referência na atividade de produção textual



50

Fonte: <https://www.facebook.com/disneyironica/> acesso em 3 de dezembro de 2016.

Antes de passar para as etapas analíticas da atividade mimética, é importante situar que todos os textos trouxeram experiências relacionadas a momentos difíceis, como: a viagem longa de um parente, a doença ou morte de um familiar, o *bullying* na escola. Como o próprio *meme* traz uma referência de tristeza, frustração, foi, portanto, facilmente relacionado a situações emblemáticas. Assim, os relatos analisados permitiram compreender que as construções narrativas são agenciadas pelas circunstâncias mais significativas, como atesta Motta (2013): “organizamos nossas biografias destacando alguns acontecimentos que cremos estarem mais carregados de significações, e que pontuam a nossa história pessoal. (...) Narrar é uma forma de dar sentido à vida” (p. 18).

<sup>2</sup> A página no *Facebook* possui 3.202.009 de curtidas e no *Instagram* @ironicadisney com 3.909 publicações e 2,5 milhões de seguidores (dados atualizados em 3 de dezembro de 2016).

## 2. A inferência interpretativa do meme: prefiguração (Mimese I)

A prefiguração é o momento em que a narrativa ainda não se estabeleceu ordenadamente. No entanto ela existe de forma pré-concebida, disforme. Isso se deve às fontes simbólicas referenciadas nas experiências socioculturais que envolvem o ser humano.

Ao se depararem com a responsabilidade de escrever sobre algo vivido, os estudantes poderiam ficar confusos com a vastidão de suas experiências. No entanto, o diálogo estabelecido a partir da inferência e interpretação do *meme* exposto em sala de aula permitiu que eles fossem remetidos a uma vivência específica de suas histórias pessoais, condizente com a mensagem enunciada pelo discurso memético. A narrativa, portanto, já existia conscientemente em cada um deles, mas desestruturada, com os acontecimentos ainda não agenciados.

É interessante destacar que ao priorizar a conexão com as práticas sociais cotidianas dos estudantes, a atividade estabeleceu um diálogo essencial. A maioria dos estudantes acessam diariamente as mídias sociais e estão familiarizados com os *memes* que circulam e se replicam, principalmente pelos sites de rede social na internet, como *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*. Dessa forma, a escolha do gênero emergente *meme* partiu de uma linguagem acessível e comum aos estudantes. É válido apontar, também, que a própria personagem do *meme*, a Branca de Neve, já prefigura lembranças, remetendo a uma estória lida, ouvida ou assistida em filmes.

Essa prefiguração (contexto/experiência/memória) conduz à configuração. As ações descritas nos textos analisados apontam que mesmo sem compreender a complexidade conceitual que constitui uma trama narrativa, os estudantes do sexto ano possuem a habilidade narrativa que se introduz no campo prático, a saber, a disposição dos acontecimentos vividos referenciados pelo *meme*. Ao propor o relato pessoal de uma experiência, a atividade permitiu a produção de uma narrativa própria do sujeito, reverberando em representatividades do seu mundo, família, casa e escola.

Ricoeur (1994), ao resumir a dupla relação entre inteligência narrativa e inteligência prática, atesta que o encadeamento sequencial, os motivos e circunstâncias referentes a uma intriga são tornados compatíveis ao serem atualizados

e integrados. “(...) compreender o que é uma narrativa é dominar as regras que governam sua ordem sintagmática” (p. 91). Essa ordem, portanto, de interdependência entre ação, personagens e discursos é possível aos adolescentes escritores porque a prática narrativa é feita de sintagmas que constituem a linguagem.

“Se, com efeito, a ação pode ser narrada, é porque ela já está articulada em signos, regras, normas: é, desde sempre, mediatizada” (Ricoeur, 1994, p. 91). Logo, aos adolescentes que não dominam conceitualmente a ordem sintagmática da narrativa, é possível narrar, pois suas experiências se constituem temporalmente num mundo prefigurado (experimentado), recuperado na memória pela referência trazida pelo *meme*.

Qualquer que possa ser a força de inovação da composição poética no campo da experiência temporal, a composição da intriga está enraizada numa pré-compreensão do mundo e da ação: de suas estruturas inteligíveis, de suas fontes simbólicas e de seu caráter temporal. (RICOEUR, 1994, p. 88)

52

A mimese I, como bem aponta Ricoeur, não significa apenas imitar, antes implica um processo dinâmico e criativo que induz o narrador a revisitar um lugar, uma experiência. Conectar o sentido do *meme* à uma experiência vivida possibilitou aos estudantes reviver histórias, rever memórias, conferir novos significados aos acontecimentos, além de colocar-se como protagonistas de suas narrativas.

### 3. Narrando as experiências: configuração (Mimese II)

É nessa segunda etapa que as experiências e agenciamentos se configuram. É onde o vivido toma forma, onde os acontecimentos se sequenciam ordenadamente como um desenho de textos e contextos. Configurar é mediar, “mimese II só tem uma posição intermediária porque tem uma função de mediação. Ora, essa função de mediação deriva do caráter dinâmico da operação de configuração” (RICOEUR, 1994, p. 102).



Nesse momento da atividade mimética os estudantes configuraram seus relatos, colocaram no papel uma de suas experiências vividas, desenvolvendo um enredo, uma intriga que seria avaliada posteriormente. Ricouer aponta a intriga como mediadora, posto que

esse dinamismo consiste em que a intriga já exerce, no seu próprio campo textual, uma função de integração e, nesse sentido, de mediação, que lhe permite operar, fora desse próprio campo, uma mediação de maior amplitude entre a pré-compreensão e, se ousar dizer, a pós-compreensão da ordem da ação e de seus traços temporais. (idem, p. 102 e 103)

Em se tratando dos traços temporais, foi possível identificar, em todos os textos, marcações temporais muito claras: “certo dia”, “um dia lá na minha casa”, “isso aconteceu no dia do meu aniversário”, “era um dia bem belo, estava chovendo”, “teve um dia que”, “tem dia que”. Dezoito textos fizeram referências a circunstâncias passadas e apenas dois a situações recorrentes no presente. Todos eles possuem uma intriga, uma trama narrativa envolta numa festa de aniversário surpresa, num familiar que foi levado ao hospital, numa espera por alguém querido no aeroporto, numa situação constrangedora na escola, e assim por diante.

Além das marcas temporais, o foco narrativo dos cinco textos elencados, que, por sua vez, não foram intitulados e possuem cerca de doze linhas, apresentam escrita em primeira pessoa (eu – enunciador/narrador/protagonista), personagens (mãe, avô, amigos, colegas, primos), linguagem coloquial, enredo e desfecho. Os relatos foram sintetizados e enumerados a fim de facilitar a compreensão da análise.

**Relato 1:** O estudante (narrador-personagem) conta uma situação de bullying na escola que o deixou muito triste, por isso ele precisava de alguém que o abraçasse. Mas além da tristeza, ele também estava com fome e sua vontade era de comer um biscoito recheado de limão. No final, ele consegue o abraço de um amigo e o biscoito que tinha em seu armário.

**Relato 2:** A narradora do segundo relato conta que estava chorando e todos a perguntavam o motivo da tristeza, até que uma amiga a abraçou e, sem contar detalhes, a levou para o shopping. Chegando lá, elas fizeram compras, cabelos e lancharam. No final do passeio, as duas foram surpreendidas quando a amiga foi pedida em namoro. Ela termina contando que as duas ganharam uma feliz surpresa, ela o passeio e a amiga um namorado.

**Relato 3:** O terceiro narrador também conta uma história de bullying sofrido na escola por conta do seu sobrepeso. O estudante começa a história narrando que os colegas o chamam por um infeliz apelido que o faz chorar bastante. No entanto, a diretora não faz nada para mudar a situação. No final, ele fica feliz porque, além de receber abraços dos amigos, ele recebe, também, beijos na bochecha das meninas que chegam para consolá-lo.

**Relato 4:** A quarta personagem/narradora conta sua tristeza por dois motivos: o celular que havia quebrado e a notícia de que sua mãe iria morar longe. Ela estava bastante triste até que sua irmã a abraçou, disse que não deixaria sua mãe ir embora e a alegrou levando-a para tomar açaí.

**Relato 5:** Na quinta história, a narradora-personagem se encontra triste por ter sido rejeitada pela melhor amiga. Seus colegas, ao saberem o que estava ocorrendo, conversaram com sua amiga que percebeu o tamanho do sofrimento que havia causado. No dia seguinte, sua amiga chegou com uma carta e um chocolate. Após o pedido de perdão, elas reataram a amizade e hoje se consideram como irmãs.

As cinco narrativas apresentadas acima dialogam com a proposta de referenciação do *meme*. Assim como a Branca de Neve estava triste e precisava de um abraço, mas ironicamente acompanhado de duas coxinhas com catupiry, os relatos dos estudantes não só usaram o enredo para apresentar as situações que ocasionaram

seus momentos de tristeza, como destinaram ao desfecho o elemento de consolo que acompanha o abraço.

Enredo 1: “Eu estava sofrendo algo chamado bullying, uma coisa que me deixou muito triste, que até pensei em me isolar...”

Enredo 2: “Teve um dia que eu tava chorando, aí tinha muita gente me perguntando o que foi...”

Enredo 3: “Eu fico triste quando os meninos me chamam de ..., eu começo a chorar muito...”

Enredo 4: “Um certo dia eu estava muito triste por causa que meu celular quebrou, (...) também por causa que minha mãe ia morar um pouco longe de mim...”

Enredo 5: “O que me deixou triste foi quando a minha melhor amiga me deixou de lado e disse que não queria mais minha amizade, chorei muito...”

55

No desfecho as coxinhas foram analogamente substituídas pelo biscoito recheado de limão na primeira narrativa (“mas eu consegui um abraço graças a um amigo meu e o recheado porque tinha um no meu armário”), na segunda pelo passeio no shopping (“foi quando chegou uma amiga e me deu um abraço e disse: vamos ali. (...) chegando lá a gente comprou roupa, sandália, fizemos cabelo e muito mais”), na terceira pelo beijo na bochecha dado pelas meninas da escola (“as meninas me abraçam, me dão beijo na bochecha e falam pra eu não escutar o que eles dizem”), na quarta pelo açaí (“minha irmã me abraçou e para me alegrar ela me levou pra tomar açaí”) e na última pela carta e chocolate (“lá estava ela com uma carta e um chocolate, eu li a carta e chorei mais ainda (...) agora somos melhores amigas”).

Ao configurar suas experiências, os estudantes apontaram os três motivos pelo qual Ricoeur (1994) aponta a intriga como mediadora:

Primeiro, faz mediação entre acontecimentos ou incidentes individuais e uma história considerada como um todo. (...) Compõe juntos fatores tão heterogêneos quanto agentes, fins, meios, interações, circunstâncias, resultados inesperados etc. (...) Por uma terceira razão, a de seus caracteres temporais próprios. (ibidem, p. 104 e 105)

Ao recriarem suas intrigas, os estudantes usaram a narrativa do relato pessoal para produzirem, enquanto enunciadores da própria história, representações de seu mundo, trajetórias pessoais. Suas referências particulares combinadas à referenciação exposta no *meme* permitiu que o registro de um momento específico de suas vidas fosse narrativizado, lembrando o que bem sugere Motta (2013): “Nossa vida individual, nossa identidade, é uma narrativa pessoal” (p. 27).

56

#### 4. Leitura, análise e avaliação: a reconfiguração (Mimese III)

A reconfiguração é o fechamento da atividade mimética. Na leitura, análise, interpretação, a narrativa se reconstrói, remodela, ganha outros sentidos. Cada leitor/receptor reconfigura a partir de seu mundo prefigurado. Dessa forma, a recepção não é passiva, neutra. A margem para os deslocamentos do texto compõe o processo transgressor e ativo da mimese. “(...) o leitor é o operador por excelência que assume, por seu fazer, a ação de ler, a unidade do percurso de mimese I à mimese III através da mimese II.” (RICOEUR, 1994, p. 87)

Nessa última etapa, a narrativa é atualizada de acordo com a dimensão cultural de cada leitor, por isso ela pode ser considerada autônoma à medida que só se completa no processo de apropriação de seu receptor. “É finalmente o leitor que conclui a obra (...) a obra escrita é um esboço para a leitura.” (idem, p.118)

Nesse caso, os relatos dos estudantes foram reconfigurados mediante a análise realizada aqui, como também no ato de leitura e avaliação do professor responsável

pela atividade. Segundo Ricoeur (1994), existe uma intersecção entre o mundo configurado e o mundo no qual a ação interpretativa se efetiva. O tempo, portanto, acompanha a transição entre essas etapas operada no ato da leitura. O ato da leitura é assim o operador que conjuga mimese III e mimese II. É o último vetor da refiguração do mundo da ação sob o signo da intriga.

Dessa forma, na análise e avaliação dos relatos estudantis, as experiências narradas se efetuarão ganhando novos contornos interpretativos, haja vista que, ao fazer ponte entre o mundo do narrador e o mundo do leitor, o texto não estabelece um único e fechado caminho, pois ele é dinâmico e também dialético.

É ainda o ato de ler que se junta ao jogo da inovação e da sedimentação dos paradigmas que esquematizam a composição da intriga. É no ato de ler que o destinatário brinca com as exigências narrativas, efetua os desvios, participa do combate entre romance e antirromance e experimenta o prazer que Roland Barthes chamava o prazer do texto. (RICOUER,1994, p. 131)

57

À última etapa da atividade mimética destina-se, então, a experiência de saborear o que foi produzido por outrem, com o seu paladar. O prazer do texto pode significar, assim, uma leitura que, por mais que seja acessível a milhares, será sempre um processo de acolhimento individual e, por isso, peculiar.

### **Considerações finais**

A análise das narrativas produzidas pelos estudantes evidenciou uma série de aspectos relevantes sobre o estudo das narrativas enquanto método, mas, principalmente, sobre a eficácia de se dialogar atividades escolares com elementos referentes às suas práticas sociais, cotidianas e contemporâneas, permitindo ao educando trazer para a sala de aula suas experiências, sua história.

A atividade mimética, compreendida pela prefiguração, configuração e reconfiguração, compõe um método que permite avaliar contexto, produção e recepção. Por isso, ao aplicá-lo às narrativas escolares é possível perceber significantes e significados do mundo prefigurado dos educandos, suas vivências, sua habilidade com o agenciamento dos fatos, com a cadência temporal, com os elementos de enunciação, referenciação, dentre outros. Como também é possível analisar as lacunas interpretativas que o texto abre para os diferentes tipos de acolhimento de recepção e leitura. A atividade proposta na disciplina de Língua Portuguesa não requereu a leitura oral das narrativas. No entanto, se tivesse acontecido, a recepção no momento do compartilhamento já configuraria um excelente material de análise.

Ainda sobre a análise, foi possível perceber que os textos atenderam aos critérios narrativos. Os caracteres temporais, a intriga e o desfecho compuseram a estrutura de todos os relatos produzidos, cumprindo a proposta da atividade a que os estudantes foram submetidos. O *meme* como elemento de referenciação foi, sem dúvida, uma escolha feliz e assertiva do professor. Trazer um gênero íntimo dos adolescentes para compor uma atividade de escrita, que, geralmente, não é recebida com tanto entusiasmo por parte dos estudantes, certamente foi uma estratégia de conexão com o mundo deles que permitiu à produção ser concebida de forma mais fácil e prazerosa.

A demanda escolar tem apresentado, sobretudo na contemporaneidade, uma geração que se desenvolve paralelamente com os aparatos de TV, computador, celular etc. Assim, os elementos culturais oriundos e propagados pela tecnologia já começaram a ser inseridos no cotidiano escolar de maneira transdisciplinar. Dessa forma, o *meme*, enquanto elemento dessa cultura contemporânea, digital e imagética, estabeleceu uma ponte direta com o mundo prefigurado dos adolescentes, com a realidade na qual eles estão imersos.

Quanto aos relatos pessoais como proposta de gênero narrativo, é interessante pontuar a possibilidade dos indivíduos se colocarem como sujeitos da sua história. Ao narrar suas próprias experiências eles se tornaram enunciadores em seu processo de escrita, protagonistas das suas narrativas.

É nesse contexto de difusão instantânea de informação que professores e estudantes têm novas e múltiplas experiências, que não limitam à escola como único

espaço de aprendizagem, e, por isso, ela (a escola) precisa agregar estratégias que proponham, em seu ambiente, interação e sentido. As estratégias precisam ganhar mais fôlego no sentido de aliar a prefiguração de mundo dos educandos às atividades propostas em sala de aula. Sempre que esse caminho for acessível e acessado, haverá possibilidade dos resultados serem positivamente construtivos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (5ª à 8ª série)**. Brasília, 1998.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, 2015. Disponível em [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18420/1/2015\\_NataliaBotelhoHorta.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18420/1/2015_NataliaBotelhoHorta.pdf). Acesso em 29 de março de 2017.

MOTTA, Gonzaga. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Unb, 2013.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**, v. I. Campinas: Papirus, 1994.

MARTIN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

Anexos: Relatos produzidos pelos estudantes e utilizados na análise.

Relato 1

17/10/16

Revisão

Nome: John Gabriel Santos Lima  
 Prof. Edson Reis

Essa história vai contar-lá, uma vez eu estava bem longe de Montó, mais de tarde eu estava vendo algo chamado bullying como coisa que me deu muito triste que até pensei em mim mesmo, mas aqui vai contar como idiota e acabei chegando a Cuzco de uma coisa que não gostei mas eu ainda tenho amigos, mas nesse dia eu estava muito triste, e depois que estava precisando de alguém que me abraçasse, mas naquele dia eu estive com fome também, e precisava comer um rechendo de limão que é ~~uma~~ uma delícia. Mas eu consegui esse abraço graças a um amigo meu, e o rechendo por que tinha um no armário.

Relato 2

60

17/10/16

portugues = classe 6 B

1 Xere um dia que eu tava chorando eu tinha  
 2 ~~uma~~ muita gente me perguntando e que fui quando  
 3 chegou uma amiga minha e me deu um abraço e disse  
 4 vamos ali e eu disse - pra onde e ela - pra  
 5 shopping e eu - viajar que e ela - surpresa viu  
 6 e sim. Chegando lá a gente comprou sopa, mandou  
 7 fizemos calchê e muito mais. e depois eu me  
 8 e de sair minha amiga foi pedida em namoro  
 9 para fazer de testes então eu recebi uma surpresa  
 10 e ela também ganhou uma surpresa e a então  
 11 mas duas ganharam uma surpresa.

Relato 3



Branos Revisita

Eu fico triste quando os meninos, minha mãe  
 me chama eu como ~~meu~~ mas a chora muito os  
 meninos a cada vez que chamado direto e a discrição  
 não foi nada tem ao go pessoal que tem me abraço  
 eu e eu fico muito feliz ter ver que os meninos  
 me abraça muito um beijo na bochecha e ele fala para  
 a mim eu não es conta que ele está dizendo para  
 eu não ele me chama de bebe fumaça como menino  
 como melhor não lembrar a o o menino do 8 ano q  
 a b e também a menina ~~me~~ me chama de especi  
 al o que mais gosto de comer Pizza Logo ~~de~~  
 com suco.

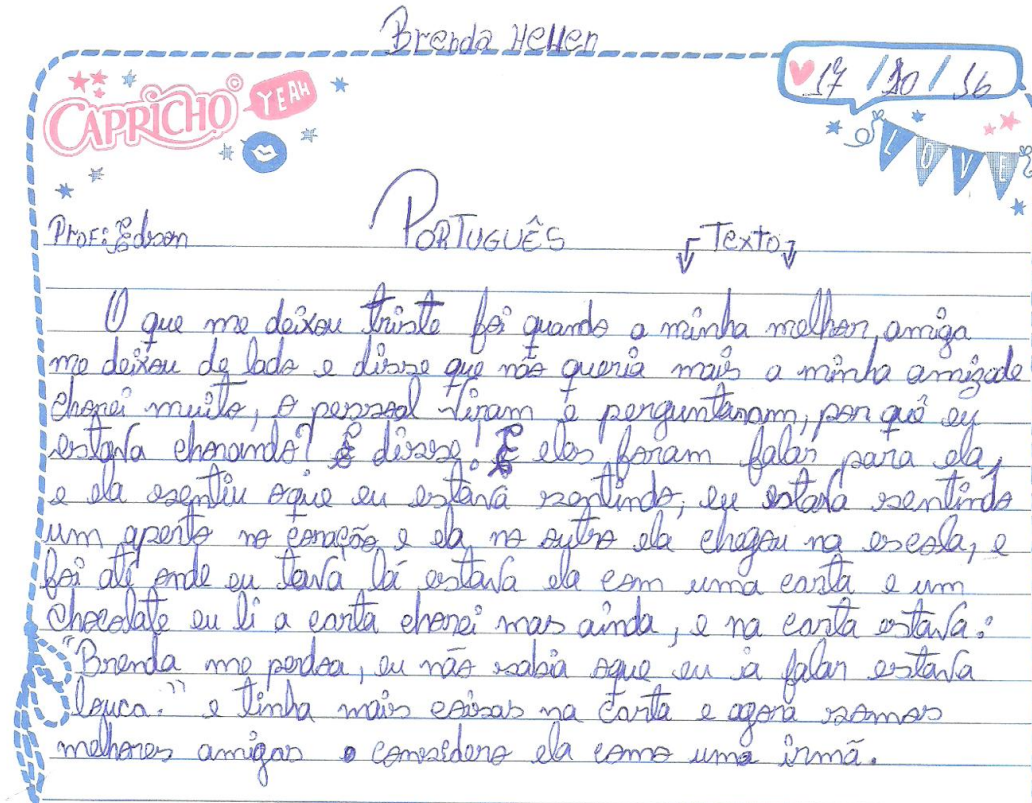
Relato 4

Português 17/10/16

Uma carta da Catarina muito  
 triste por causa que o meu cabelo  
 quebrou, mas não foi só por isso  
 também por causa que minha mãe  
 que eu morar em casa longe de  
 mim eu chorei fiquei muito triste  
 só que minha irmã que ela está  
 volta logo mais eu chorando muito  
 não queria dela ela ir embora  
 só que minha irmã mim abraçou  
 e para me alegrar ela me deu  
 para tomar água e depois fiquei  
 muito feliz com isso.

Gabriela Freitas

Relato 5



**SOBRE OS AUTORES:**

Lilian Bartira Silva: Mestranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará. [lilianbartira10@gmail.com](mailto:lilianbartira10@gmail.com)

Edgard Patrício: Jornalista. Professor do Curso de Jornalismo e do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará. [edgard@ufc.br](mailto:edgard@ufc.br)