



PROFLETRAS



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE**

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –  
PROFLETRAS**

**MEME NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ALUNO PRODUTOR DE TEXTOS:  
RELAÇÕES INTERTEXTUAIS E DISCURSIVAS ENTRE GÊNEROS**

**NARA MARIA ALVES DE OLIVEIRA**

Nazaré da Mata -PE

2022

NARA MARIA ALVES DE OLIVEIRA

**MEME NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ALUNO PRODUTOR DE TEXTOS:  
RELAÇÕES INTERTEXTUAIS E DISCURSIVAS ENTRE GÊNEROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Nazaré da Mata, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

**Orientador:** Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra.

Nazaré da Mata-PE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte  
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

O48m Oliveira, Nara Maria Alves de  
Meme na formação do aluno produtor de textos: relações intertextuais  
e discursivas entre gêneros / Nara Maria Alves de Oliveira – Nazaré da  
Mata, 2022.  
108 p. : il.

Orientador: Benedito Gomes Bezerra.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus  
Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2022.

1. Gênero. 2. Meme. 3. Consciência crítica. 4. Pedagogia de gênero  
I. Bezerra, Benedito Gomes (orient.). II. Título.

CDD 372.6

**NARA MARIA ALVES DE OLIVEIRA**

**MEME NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ALUNO PRODUTOR DE TEXTOS:  
RELAÇÕES INTERTEXTUAIS E DISCURSIVAS ENTRE GÊNEROS**

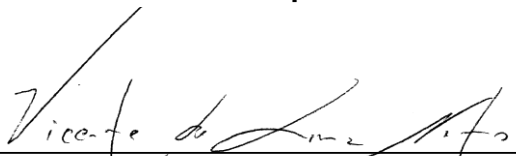
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 09/03/2022.

**DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA**



---

**Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra**  
Orientador – UPE/Campus Mata Norte



---

**Prof. Dr. Vicente de Lima Neto**  
Examinador Externo ao PROFLETRAS – UFERSA



---

**Profa. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo**  
Examinadora Interna ao PROFLETRAS – UPE/Campus Mata Norte

Nazaré da Mata- PE

2022

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo seu infinito amor e bondade, por ter me concedido força para superar os momentos de dificuldades e poder ter concluído este trabalho.

À minha mãe Aparecida pelo incentivo, companheirismo, por sempre ter acreditado em meu potencial, por nunca ter desistido de mim, me incentivando para realizar este sonho que era meu e dela: me tornar mestra.

Ao Doutor Benedito Bezerra, professor e orientador, pela forma generosa e paciente que conduziu esse trabalho, mostrando o caminho, mas dando-me liberdade para que eu fizesse as melhores escolhas. Gratidão por tudo, professor.

Aos meus filhos Yanara e Cauê que, mesmo pequeninos, compreenderem a importância dos estudos em nossas vidas, superando as minhas ausências.

À minha família: esposo, irmãos, tias pelo incentivo e disposição em me ajudar.

À professora Doutora Amanda Lêdo, pelas colocações pertinentes na banca de qualificação.

Ao professor Doutor Vicente Lima-Neto, pelas valiosas sugestões durante a qualificação do projeto.

Aos professores e professoras do curso pelos momentos de socialização do saber.

Aos colegas de turma 6, em especial a minha amiga e incentivadora Sandra Sá, por não ter medido esforços para me ajudar nos momentos que tive mais dificuldades, nas trocas de experiências profissionais e de vida.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho Juliana Xavier e Patrícia Marinho pela força dada ao longo dessa caminhada que não foi fácil.

Aos meus alunos pelo apoio e aprendizado construído na partilha do conhecimento.

Ao PROFLETRAS, representado pela Universidade de Pernambuco, *campus* Mata Norte, pela oportunidade de retornar aos estudos no âmbito acadêmico.

À Capes pelo apoio dado à minha pesquisa.

## RESUMO

As tecnologias digitais de informação e comunicação proporcionaram o surgimento de novas práticas de leitura e escrita. Nesse cenário, a escola enquanto instituição formadora e orientadora para o exercício da cidadania, não pode ficar alheia às práticas sociais contemporâneas. Faz-se necessário desenvolver estratégias metodológicas que possibilitem aos estudantes participarem criticamente da vida social, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Assim, nos propusemos, nesta pesquisa, desenvolver um trabalho na perspectiva crítica com o gênero meme, nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, nosso objetivo principal foi investigar a construção crítica dos alunos dos anos finais do ensino fundamental por meio das produções de memes. Adotamos, para isso, um aporte teórico ancorado nos Estudos Retóricos de Gênero ( MILLER, 2012; BAZERMAN, 2009); os referenciais de Cavalcante et al.(2020), Santos e Nobre(2019) e Carvalho (2018) para nos subsidiar nas discussões acerca das relações entre escrita e intertextualidade; Lima - Neto (2019; 2022),Cavalcante e Oliveira (2019), Diolina e Bueno (2019), Lara e Mendonça (2019), Shifman (2014), Knobel e Lankshear (2007) respaldaram as reflexões sobre o conceito de meme e a pedagogia tríplice de Devitt (2009) fundamentou os procedimentos metodológicos para ensino crítico do gênero. Na análise de memes produzidos pelos estudantes, observamos que eles conseguiram mobilizar diversas estratégias para produzir seus memes, à medida que lançaram mão de mecanismos linguísticos, intertextuais e semióticos para se posicionarem criticamente sobre questões da atualidade. Outro aspecto evidenciado foi a contribuição do professor no processo de reescrita textual, uma vez que ele atuou como mediador na relação entre produtor – texto – leitor. Deste modo, concluímos que a abordagem metodológica de Devitt (2009) associada ao método ativo por gamificação contribui para o despertar da consciência crítica de gênero dos estudantes, possibilitando que estes percebessem os gêneros não como “formas estanques”, vistas isoladamente. Mas como elementos que também podem ser analisados a partir de suas inter-relações e seus diversos contextos de uso.

**Palavras-chave:** Gênero; Meme; Consciência crítica; Pedagogia de gênero

## ABSTRACT

Digital information and communication technologies have provided the emergence of new reading and writing practices. In this scenario, the school, as a forming and guiding institution for the exercise of citizenship, cannot be against to contemporary social practices. It is necessary to develop methodological strategies that allow students to critically participate in social life, as recommended by the National Curricular Common Base (BRASIL, 2018). With that, in this research, we proposed to develop a work in a critical perspective with the meme genre, in Portuguese language classes. Therefore, our main objective was to investigate the critical construction of students in the final years of elementary school through the productions of memes. For this, we adopted a theoretical framework anchored in Rhetorical Studies of Genre (MILLER, 2012; BAZERMAN, 2009); references from Cavalcante et al.(2020), Santos and Nobre (2019) and Carvalho (2018) to support us in discussions about the relationship between writing and intertextuality; Lima - Neto (2019; 2022), Cavalcante and Oliveira (2019), Diolina and Bueno (2019), Lara and Mendonça (2019), Shifman (2014), Knobel and Lankshear (2007) supported the reflections on the concept of meme and Devitt's (2009) triple pedagogy grounded the methodological procedures for critical teaching of the genre. In the analysis of the memes produced by the students, we observed that they managed to mobilize different strategies to produce their memes, as they made use of linguistic, intertextual and semiotic mechanisms to critically position themselves on current issues. Another aspect highlighted was the teacher's contribution in the textual rewriting process, since he acted as a mediator in the relationship between producer - text - reader. Thus, we conclude that Devitt's (2009) methodological approach associated with the active method through gamification contributes to the awakening of students' critical gender awareness, allowing them to perceive genres not as “Standart forms”, seen in isolation. But they can also be analyzed from their interrelationships and their different contexts of use.

**Keywords:** Genre; Meme; Critical awareness; Genre pedagogy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1. CAPÍTULO I: GÊNERO E ENSINO: MÚLTIPLAS TEORIAS, DIFERENTES ABORDAGENS</b> .....	17
1.1 Teorias de gênero e suas implicações para o ensino .....	17
1.1.1 Contribuições dos ERG para o ensino crítico de gênero.....	20
1.1.2 Três abordagens pedagógicas para ensino crítico de gênero: o modelo de Devit.....	21
<b>2. CAPÍTULO II: GÊNEROS EMERGENTES DA WEB: NOVAS PRÁTICAS SOCIAIS, NOVOS LETRAMENTOS</b> .....	26
2.1 Considerações sobre gêneros emergentes.....	26
2.2 Gêneros digitais no ensino de língua portuguesa.....	29
2.3 Discutindo conceitos: meme como gênero .....	32
2.4 Práticas sociais em espaço virtual: perspectivas de letramentos .....	38
2.5 Concepção de escrita: relações entre autor, texto e leitor .....	41
2.6 Relações intertextuais na escrita .....	45
<b>3. CAPÍTULO III: TRÊS ABORDAGENS PARA O ENSINO CRÍTICO DO MEME</b> .....	52
3.1 Considerações sobre a proposta do ensino crítico do meme .....	52
3.1.1 Aplicação da Proposta interventiva – Concurso de memes: a crítica na era digital....	58
3.1.2 Etapa 1 – análise do meme como partícula .....	62
3.1.3 Etapa 2 – análise do gênero como onda: o meme e gêneros inter-relacionados .....	65
3.1.4 Etapa 3 – análise do meme e seus contextos de produção e recepção .....	67
3.1.5 Ensino crítico do meme – resultados e discussões .....	70



3.1.5.1 Análise da abordagem para o ensino crítico do meme .....	71
3.1.5.2 Análise das estratégias mobilizadas para produção dos memes .....	73
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>83</b>
<b>5. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>87</b>
<b>6. APÊNDICE – GUIA PEDAGÓGICO .....</b>	<b>92</b>

## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1: Processo de reelaboração de gêneros em redes sociais.....	28
Figura 2: CPI da Pandemia - Depoimento da médica Nise Yamaguchi.....	36
Figura 3: CPI da Pandemia – Depoimento de Ernesto Araújo.....	37
Figura 4: Meme de Greta no trem.....	50
Figura 5: Meme de Greta na lanchonete.....	50
Figura 6: Exemplo de charge.....	54
Figura 7: Exemplo de meme.....	55
Figura 8: Exemplo de notícia.....	55
Figura 9: Meme sobre isolamento social no período de pandemia.....	56
Figura 10: Pilares da Proposta interventiva.....	62
Figura 11: Meme sobre a ministra da Agricultura e Ministro do Meio ambiente do Governo Bolsonaro.....	64
Figura 12: Meme sobre a preservação do meio ambiente.....	64
Figura 13: Meme de Bolsonaro “Nádegas a declarar” .....	66
Figura 14: Notícia sobre senador com dinheiro na cueca.....	66
Figura 15: Charge sobre senador com dinheiro na cueca.....	67
Figura 16: Adequação da proposta para ensino crítico do meme no contexto de ensino remoto .....	70
Figura 17: Comentários dos estudantes postados no grupo de WhatsApp.....	72
Figura 18: Exemplos de reescrita orientada pelo WhatsApp.....	75
Figura 19: Meme E1- versão 1.....	78
Figura 20: Meme E1- versão final.....	78
Figura 21: Meme E2- versão 1.....	79
Figura 22: Meme E 2- versão final.....	79
Figura 23: Meme E3 - Versão 1.....	80
Figura 24: Meme E3 - Versão final.....	80
Figura 25: Meme E4 - versão 1.....	81
Figura 26: Meme E4- versão final.....	81
Tabela 1: Quantificação de versões de memes produzidas no corpus.....	74
Tabela 2:Características do gênero meme recorrentes no corpus.....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Três pedagogias para o ensino de gênero.....	22
Quadro 2: Etapas para sistematização da trílice pedagogia de Devitt.....	24
Quadro 3: Tipos de meme x características.....	33
Quadro 4: Critérios da textualidade.....	46
Quadro 5: Classificação das intertextualidades estritas e amplas.....	49
Quadro 6: Três pedagogias para o ensino crítico do meme.....	57
Quadro 7: Estratégias argumentativas mobilizadas pelos estudantes no corpus.....	77

## INTRODUÇÃO

As tecnologias de informação e comunicação surgiram da necessidade de interação entre os seres humanos. Desde os primórdios, a humanidade vem aperfeiçoando os mecanismos comunicativos: inicialmente com a descoberta da escrita cuneiforme; seguida pela escrita egípcia; depois com o aperfeiçoamento da escrita alfabética pelos gregos; o surgimento da imprensa em meados do século XIV e XV por Johannes Gutenberg sendo aprimorada no século XVIII com a Revolução Industrial, vindo a expandir-se com o desenvolvimento da internet no século XX, até os dias atuais com a proliferação dos aplicativos de redes sociais digitais.

Nessa conjuntura, as tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDIC) possibilitaram mudanças nas relações com uso da língua para atender aos novos modos de interação, considerando a velocidade de informação, a maleabilidade linguística e capacidade de aglutinar diversas práticas sociais, conforme postula Marcuschi (2010, p. 16).

É sabido que a escola vem enfrentando grandes desafios para inserir-se no mundo digital: ora por falta de aparelhamento material ora por defasagem nas inovações dos recursos humanos que a compõe. Nesse sentido, Moran et al. (2013, p.12) discutem a postura da instituição de ensino frente às demandas atuais, visto que nela ainda predomina uma visão conservadora, repetitiva e pouco atrativa para aprendizagem estudantil. Contudo, há de ressaltar que no atual contexto de pandemia ocasionada pela covid-19, grande parte das escolas buscaram se reinventar para suprir às necessidades básicas do alunado a fim de minimizar os impactos da crise sanitária na aprendizagem do estudante, garantindo os preceitos constitucionais, uma vez que “a educação é um direito de todos e dever do Estado”, como atesta a Constituição Federal.

Ainda sobre o acesso à educação nesse período pandêmico, estudo<sup>1</sup> recente realizado pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, (CENPEC), apresenta o panorama da exclusão escolar antes e durante a pandemia. Deste modo, a pesquisa aponta que o Brasil pode retroagir duas décadas no acesso dos estudantes à educação.

---

<sup>1</sup> Para mais informação sobre dados da pesquisa, acessar <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acessado em 10 de dez de 2021.

Outro aspecto evidenciado com maiores proporções nesse período foi a desigualdade social e consequente exclusão digital da população mais vulnerável. E quando nos reportamos ao espaço educacional, notamos que de fato muitos estudantes foram excluídos do processo de ensino e aprendizagem de forma remota, por falta de condições financeiras para custear um kit tecnológico (internet, celular, computador, tablet e outros) capaz de viabilizar o acesso às aulas on-line.

Apesar de vários estudos consolidados em relação ao uso das TDIC e ensino de língua portuguesa, como, por exemplo, os trabalhos desenvolvidos no âmbito do Programa de Mestrado em Letras (Profletras) por Ferreira (2019), Castro (2017), Santos (2015), entre outros pesquisadores, ainda temos a carência de formações sistemáticas e aprofundadas para que o professor se sinta aparelhado a fim de desenvolver um trabalho mais consistente em sala de aula. De igual modo, percebemos certo desinteresse dos discentes no tocante à leitura e produção de textos tradicionalmente estudados nas aulas de língua portuguesa. Em contrapartida, os estudantes se mostram motivados quando abordamos as práticas discursivas oriundas do ciberespaço no contexto escolar.

Desta forma, o ensino dos gêneros ambientados digitalmente se apresenta como uma atividade complexa e ao mesmo tempo relevante, visto que possibilita não apenas compreender as práticas discursivas inerentes aos espaços virtuais, mas também analisar as peculiaridades formais e funcionais dos gêneros, contrapondo com outros preexistentes, possibilitando “rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita”, conforme enfatiza Marcuschi (2010, p.16).

Deste modo, a nossa escolha por abordar o ensino de gêneros em contextos digitais através do meme se deu inicialmente pela percepção de que é uma atividade social dinâmica e recorrente sob a qual se reconhece o gênero. Produzido e compartilhado por muitos dos nossos educandos nas redes sociais, o meme tem seu uso pautado no desenvolvimento de múltiplos letramentos. Além disso, ele abrange habilidades diversas por parte do usuário da língua no processo de produção: “criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016, p. 55).

Cientes de que uma parcela considerável dos jovens possui uma vida ativa nesse mundo letrado, faz-se necessário a instituição educacional repensar sua postura diante da diversidade de práticas utilizadas pelos estudantes, principalmente, no universo digital, uma vez que estas ainda são pouco prestigiadas pela escola, por não reconhecer as atividades de leitura e escrita vivenciadas fora do contexto escolar como relevantes (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 15). Nesse sentido, corroboramos com a BNCC (2018) quando afirma que ser familiarizado com um gênero não implica necessariamente ter domínio de todas as dimensões de seu uso. Deste modo, ao optarmos por trabalhar com o gênero meme em sala de aula, buscamos ampliar a visão dos estudantes acerca dos contextos de uso do meme para além do “engraçado, do provocar risos”, refletindo sobre uma nova perspectiva de uso do meme ao analisá-lo criticamente em contexto escolar.

Para tanto, nos respaldaremos nos estudos retóricos dos gêneros, nas contribuições de Bazerman (2009) e Miller (2012) no tocante à concepção de gênero enquanto “ações retóricas tipificadas fundadas em situações recorrentes”, já que estudar ou aprender um gênero não significa evidenciar apenas sua forma, mas sobretudo sua funcionalidade, seus propósitos comunicativos; percebê-lo como um fenômeno que vai permitir ao indivíduo “entender como participar das ações” em sua comunidade (MILLER, 2012, p. 41). Nessa perspectiva, nos fundamentamos na abordagem da tríplice pedagogia defendida por Amy Devitt (2009) para ensino e aprendizagem crítica do gênero, a fim de despertar a consciência crítica dos estudantes por meio da produção do meme, a partir das metáforas da partícula, onda e campo.

Com base em observações do desempenho estudantil nas avaliações de larga escala – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema de Avaliação de Pernambuco (SAEPE), podemos notar as limitações dos estudantes para estabelecer relações entre textos. No entanto, percebemos que estas dificuldades não se atêm à leitura, ressurgem também na escrita. Para atender esta demanda, faz-se necessário desenvolver um trabalho mais sistemático que contemple estratégias de leitura e escrita. Diante dessa constatação, optamos por analisar nas produções dos memes as escolhas linguísticas, semióticas e intertextuais de que os estudantes lançam mão para remeter de forma crítica às temáticas veiculadas nas diversas mídias sociais.

No que se refere à produção escrita, Koch e Elias (2018) e Bazerman (2009) convergem para o entendimento de que é uma atividade complexa e que envolve a mobilização de vários conhecimentos para construção de sentidos por parte do produtor e do leitor. Deste modo,

trabalhar a escrita consciente no contexto escolar representa um dos grandes desafios para nós professores de língua portuguesa, posto que a construção textual requer do estudante a articulação de vários conhecimentos e estratégias textuais. Em face do que foi apresentado, surgem as questões norteadoras da nossa pesquisa:

- ✓ Como o meme pode contribuir para a formação crítica dos alunos de 8º ano do ensino fundamental?
- ✓ Como o ensino da consciência de gênero pode contribuir para a produção crítica do meme por estudantes do 8º ano do ensino fundamental?
- ✓ De quais elementos linguísticos, semióticos e intertextuais os estudantes lançam mão para atingir os propósitos comunicativos do gênero meme?

Diante da questão central desta pesquisa, tomamos como nosso objetivo principal investigar a construção crítica<sup>2</sup> dos estudantes do 8º ano do ensino fundamental por meio de memes produzidos por eles. E como objetivos específicos do trabalho foram os seguintes:

- ✓ Investigar como o ensino da consciência de gênero pode contribuir para a produção crítica do meme por estudantes do 8º ano ensino fundamental.
- ✓ Analisar os recursos linguísticos, semióticos, intertextuais de que os discentes lançam mão para se posicionarem criticamente sobre um tema da atualidade.

Para buscar responder a esses questionamentos, nosso trabalho fundamentou nos seguintes autores: Bawarshi e Reiff (2013), Miller (2012), Bazerman (2009), nos postulados sobre gênero; Miller (2017), Costa (2010), Marcuschi (2010) para abordar as questões de gêneros digitais; Carvalho (2018), Santos e Nobre (2019), Cavalcante et al.(2020), Koch e Elias (2018) no que tange às relações entre escrita e intertextualidade; Lima - Neto (2019; 2022),Cavalcante e Oliveira (2019), Diolina e Bueno (2019), Lara e Mendonça (2019), Shifman (2014), Knobel e Lankshear (2007) a fim de discutir o conceito de meme. Sobre a

---

<sup>2</sup> A visão crítica defendida aqui neste trabalho, alia-se aos estudos sobre análise crítica de gêneros , ao entendimento da crítica como uma forma de agenciamento, ou seja, os alunos apresentam uma postura crítica à medida que fazem uso conscientes dos conhecimentos prévios de gêneros para agir socialmente, são capazes de “se distanciar das práticas cotidianas dos gêneros que os cercam, mas também podem atuar, podem participar desses gêneros.” (DEVITT, 2009, p. 338).

abordagem metodológica para o ensino crítico de gênero, nos alicerçamos nas contribuições de Devitt (2009). Diante do exposto, esta pesquisa visa contribuir para a formação crítica do estudante, consciente do papel enquanto membro de uma sociedade, que possa atuar de forma responsável e competente frente às novas práticas sociais.

Para tanto, o trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, de natureza aplicada, escolhida por nós para tentarmos alcançar nossos objetivos. A proposta interventiva<sup>3</sup> se deu em uma Escola da Rede Municipal de Olinda. A instituição de ensino está situada em uma área periférica da cidade. Atende a uma clientela em situação socioeconômica vulnerável. Apesar de ser uma escola de grande porte, possui uma estrutura tecnológica muito deficitária, com acesso à internet reduzido aos espaços da secretaria, sala de professores e direção escolar para uso dos profissionais da educação. Funciona em dois turnos, manhã e tarde, abrangendo as modalidades educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e finais.

O público-alvo do nosso trabalho foi composto por 26 estudantes do 8º ano do ensino fundamental, de faixa etária heterogênea, entre 13 a 16 anos, sendo dois estudantes inclusos diagnosticados com deficiência. Sobre o perfil comportamental da turma, podemos destacar que se tratou de uma sala de aula bastante agitada e pouco participativa. No que se refere à aprendizagem, os educandos apresentaram o nível<sup>4</sup> 2 de proficiência, demonstrando muitas dificuldades na leitura inferencial e na produção crítica de textos. É importante salientar que acompanhamos o processo de aprendizagem destes alunos deste o 6º ano do ensino fundamental, na condição de professora regente.

---

<sup>3</sup> Cabe mencionar que a natureza das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Mestrado em Letras (Profletras), ao qual nossa pesquisa se vincula, é interpretativa e interventiva e tem como objeto de investigação um problema oriundo da realidade escolar ou do contexto de sala de aula do mestrando. Nesse sentido, há uma preocupação explícita do Profletras com a qualidade do ensino e a formação em serviço do docente. Por isso, exige a aplicação de uma proposta interventiva em sala de aula. Ainda que, devido à pandemia, tenha flexibilizado esta diretriz realizando trabalhos propositivos no período pandêmico.

<sup>4</sup> A escala de proficiência estabelecida pelo SAEB representa um instrumento capaz de traduzir o desempenho escolar, avaliando os conhecimentos ou habilidades medidas pelo teste (ex: proficiência em Língua Portuguesa). Como o SAEB é uma avaliação em larga escala, voltada para séries específicas, ou seja, o 2º do ensino fundamental, 5º EF, 9º EF e 3º ano do ensino médio, tomamos como base para avaliar o nível de aprendizagem da turma do 8º as habilidades avaliadas na escala de proficiência de língua portuguesa para o 9º ano, visto que estas se encontram aliadas à BNCC. Além disso, grande parte dessas habilidades são contempladas na Proposta Curricular para 8º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Olinda. Para mais informações, acessar: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/escalas\\_de\\_proficiencia\\_do\\_saeb.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf). Acesso em 10 de abr. 2022.



Diante desse contexto, nossa escolha por trabalhar com o 8º ano, mais especificamente com estes discentes, primeiramente, deveu-se na tentativa de buscar estratégias pedagógicas a fim de diversificar nossa prática docente, de forma a contribuir para aprendizagem mais significativa e atrativa para os estudantes. Outro aspecto que levamos em consideração foram os dados apresentados pela Secretaria de Educação do Município que evidenciaram esta série como a mais crítica da nossa escola, com alto índice de reprovação nos últimos anos. Desta forma, sabíamos do grande desafio que era desenvolver um trabalho pedagógico que possibilitasse o engajamento dos referidos alunos. Entretanto, contamos com o apoio da gestão e de todos os segmentos da comunidade escolar para o êxito dessa pesquisa.

No que se refere a composição do *corpus*, a construção deste se deu no período de setembro a novembro de 2020, no auge da pandemia ocasionada pela covid-19. Por esse motivo, todas as etapas da proposta interventiva foram realizadas de maneira remoto. Os dados da pesquisa foram gerados a partir dos comentários realizados pelos estudantes e pela professora –pesquisadora através do grupo de WhatsApp da turma ou obtidos nas orientações particulares feitas aos discentes; bem como os memes produzidos pelos alunos desenvolvidos nas etapas de vivência do trabalho interventivo (ver detalhe no capítulo 3). Considerando as condições em que ocorreram a intervenção pedagógica (totalmente virtual), para fins de análise do *corpus*, foram levados em consideração todo o material coletado a partir da interação aluno-professor e as produções dos memes pelos discentes, ou seja, foram geradas 40 versões de memes produzidos pelos estudantes e 22 prints de comentários produzidos a partir das etapas de desenvolvimentos dos desafios propostos na intervenção.

A partir do que foi apresentado, estruturamos nosso trabalho da seguinte maneira: no primeiro capítulo, intitulado de “*Gêneros e ensino: múltiplas teorias, diferentes abordagens*”, apresentamos as principais teorias de gênero, refletindo sobre suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, realizamos uma breve explanação acerca das contribuições dos estudos retóricos do gênero para o ensino na perspectiva crítica, enfatizando o modelo pedagógico que fundamentou nosso trabalho interventivo – a abordagem interativa de Devitt (2009).

No segundo capítulo, refletimos sobre a emergência dos gêneros que permeiam o ciberespaço, buscando destacar a pertinência do trabalho didático com gêneros digitais nas aulas de língua portuguesa; expusemos também os principais conceitos que embasam o estudo do meme, a fim de justificar nosso estudo com este enquanto gênero. Discutimos ainda sobre

as concepções de letramentos e sua relação com as práticas sociais contemporâneas. Finalizando o capítulo, proferimos algumas considerações sobre as concepções de escrita, associando a atividade de remix e a intertextualidade como estratégias argumentativas de que o autor pode lançar mão para construir seu meme.

No terceiro capítulo, destacamos o percurso metodológico realizado, assim como os resultados atingidos. Para auxiliar o estudo, decidimos integrar os capítulos que abordam as questões metodológicas ao que discute os resultados obtidos com a aplicação da proposta interventiva. Para tanto, inicialmente, discorremos sobre a proposta para o ensino crítico do meme desenvolvida com uma turma do 8º ano do ensino fundamental. Em seguida, detalhamos a aplicação da proposta interventiva, em contexto de aulas remotas; concluímos o capítulo, apresentando os resultados e discussões sobre o trabalho desenvolvida nas aulas de língua portuguesa. Finalizamos o trabalho, proferindo nossas considerações finais acerca da pesquisa realizada. Em face do exposto, iniciamos o primeiro capítulo discutindo a relação entre a teoria e prática, ou seja, refletindo sobre as teorias de gêneros e suas consequências para o ensino e aprendizagem.

## CAPÍTULO I

### GÊNERO E ENSINO: MÚLTIPLAS TEORIAS, DIFERENTES ABORDAGENS

Neste capítulo, objetivamos refletir sobre as relações imbricadas entre as teorias de gênero e ensino. Para facilitar a compreensão do leitor acerca da temática, organizamos o capítulo em três tópicos. Inicialmente, discorreremos acerca das principais teorias que embasam o estudo de gênero, e seus encaminhamentos pedagógicos. Posteriormente, aprofundamos as discussões, apresentando a abordagem teórica que fundamentou o nosso trabalho, ou seja, as contribuições dos Estudos Retóricos de Gênero, a partir de autores como Bawarshi e Reiff (2013), Bazerman (2007) e Miller (2012). Finalizamos o capítulo, refletindo sobre as três abordagens pedagógicas de Amy Devitt (2009) para o ensino da consciência crítica de gênero.

#### 1.1 Teorias de gênero e suas implicações para o ensino

Para Marcuschi (2008), o estudo sobre gênero não é algo novo, teve início no Ocidente, com as ideias e análises sistemáticas de Platão e Aristóteles. Embora o conceito de gênero, *a priori*, tenha se atrelado à literatura, hoje já existem outras perspectivas e áreas que se dedicam à investigação deste objeto, afirma o autor (MARCUSCHI, 2008, p. 147). Nesse sentido, Miller (2012) assegura que estudar gênero é uma questão complexa, à medida que abrange a língua em diversos contextos de uso, permeia às relações sociais, representa formas de agir socialmente.

Corroborando com esse entendimento, Reinaldo (2010) afirma que apesar dos múltiplos enfoques teóricos, há uma tendência contemporânea dos estudos de gêneros centrarem-se nos aspectos dinâmicos e flexíveis deste fenômeno. Por isso, concentram-se mais em uma abordagem descritiva - analítica do que classificatória, prescritiva. Ou seja, em reconhecer os gêneros “mais como ideológicos e conceituais do que como neutros e concretos” (REINALDO, 2010, p. 163).

Por sua vez, Bezerra (2020, p. 59) compreende que “cada teoria, entretanto, emerge em um contexto específico e com uma vocação específica no que tange à abordagem dos gêneros, com consequências diversas para sua aplicação ao ensino”. Isso nos faz pensar que ao abordar uma perspectiva de gênero em sala de aula, o professor a constitui à luz de uma teoria, de uma ideologia.

No que se refere às teorias de gênero e suas perspectivas de ensino, Bezerra (2020) relaciona as três principais abordagens pedagógicas para o estudo deste fenômeno: a abordagem da Escola de Sidney, o Inglês para Fins Específicos (ESP), a Nova Retórica ou Estudos Retóricos de Gênero (ERG), acrescida de uma quarta tendência intitulada por Bawarshi e Reiff (2013) de “o modelo educacional brasileiro”. Para tanto, o autor (2020) caracteriza no campo das tradições linguísticas, as abordagens da Linguística Sistêmica Funcional (doravante LSF) e o Inglês para Fins Específicos. A primeira ancora-se nos estudos de Michael Halliday, e na pedagogia de gênero proposta por J. R. Martin e David Rose para o contexto educacional australiano. A segunda se alicerça nas contribuições de John Swales para a área do ESP.

Apesar de as teorias apresentarem semelhanças no tocante à abordagem explícita do gênero, considerando os aspectos linguísticos relacionados aos contextos e propósitos sociais (BAWARSHI; REIFF, 2013), ambas divergem quanto aos segmentos de atuação e visão de contexto. A LSF foca seus estudos na educação básica e posiciona o gênero em seu “contexto cultural” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 64). Nessa direção, visa contribuir para o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes, por meio do aprendizado significativo e libertador, capaz de provocar transformações sociais, conforme pontua Bezerra (2020).

Os estudiosos do ESP, por seu turno, localizam o ensino de gênero em contextos acadêmicos e profissionais, a fim de instrumentalizar os indivíduos para alcançarem os objetivos pretendidos, tomando o contexto como elemento fundamental para compreender os propósitos comunicativos articulados a uma dada comunidade discursiva na qual o gênero está inserido, argumentam Bawarshi e Reiff (2013, p. 67).

A terceira abordagem centra-se nos Estudos Retóricos de Gênero, nas contribuições de pesquisadores como Bazerman (2009), Miller (2012) e Devitt (2009). Esta corrente teórica norte-americana concebe o gênero enquanto formas retóricas recorrentes, “respostas estilísticas e substantivas às demandas situacionais percebidas” (MILLER, 2012, p. 24).

No entender de Carolyn Miller (2012), essa perspectiva traz implicações não apenas para os estudos sobre este fenômeno, mas também para o ensino. Nesse ponto, a pesquisadora compreende que ao estudarmos um determinado gênero, aprendemos mais do que “um padrão de formas ou um método para realizar nossos propósitos” (MILLER, 2012, p. 41), assimilamos traços retóricos que nos possibilitarão agir de maneira individual ou coletiva.

A quarta perspectiva teórico-metodológica destacada por Bawarshi e Reiff (2013) trata-se da Interacionista Sociodiscursiva. Segundo os autores, esse modelo eclético abrange os aportes de várias teorias: linguística, retórica e social, tendo como principais inspiradores Bakhtin e Vygotsky.

Nesse contexto, o gênero é considerado um “mega-instrumento” de comunicação, que funciona como mediador das relações sociais. Aplicada no âmbito da educação básica, essa abordagem ganhou destaque no cenário educacional brasileiro com as contribuições de Dolz e Schneuwly.

Estes pesquisadores desenvolveram uma metodologia centrada no ensino por “sequência didática”. Esse modelo tem sido bastante divulgado e aplicado nas instituições educacionais brasileiras, visto que apresenta uma proposta pedagógica pautada no trabalho sistemático e diversificado com gêneros. Nesse sentido, objetiva-se instrumentalizar os estudantes para agir de forma competente em diversas situações comunicativas por meio da aquisição de gêneros orais ou escritos, conforme esclarecem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97):

O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; e sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Os linguistas destacam também que a característica modular da sequência didática favorece o trabalho pedagógico em prol de uma aprendizagem significativa. Pois oportuniza ao docente adequar as atividades modulares às necessidades e ritmos de aprendizagem estudantil (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110-111).

No entanto, há alguns autores representantes da teoria de gêneros estadunidense que se contrapõem a esse modelo didático por entenderem que o ensino de gênero como instrumento, muitas vezes, limita o objeto, não observando as dimensões contextuais e o dinamismo do seu uso.

Desta forma, os estudiosos dos ERG compreendem que o estudo ou ensino de gênero não pode ser resumido aos aspectos estruturais e léxico-gramaticais, mas deve contemplar as ações sociais produzidas pelo gênero, em situações tipificadas e recorrentes (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 102).

Na seção seguinte, apresentamos uma breve reflexão sobre os postulados dos ERG que fundamentam nossa pesquisa.

### **1.1.1 Contribuições dos ERG para o ensino crítico de gênero**

Bawarshi e Reiff situam a abordagem retórica como uma teoria focada no conceito de gênero enquanto “forma de ação social”, conforme defende Miller (2012), uma vez que este desempenha um papel de mediador das práticas sociais, representando, “formas de vida, modos de ser. São enquadres para ação social. São ambientes para aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído”, como postula Bazerman (2007, p. 19).

Destarte, os teóricos do ERG partem da premissa de que a compreensão e análise do gênero não devem estar dissociadas do seu contexto de uso. Logo, Bezerra (2017) destaca que o ensino de gênero se torna mais produtivo quanto mais próximo da realidade. Nesse prisma, o estudo do gênero, no contexto de sala de aula, frequentemente contribui para um ensino “prescritivo e formulaico, enfatizando-se mais a sua forma do que seu uso” (REINALDO; BEZERRA, 2012, p. 77), não abrangendo toda complexidade e dinamicidade inerentes ao gênero.

Reinaldo e Bezerra (2012) salientam que, no contexto escolar, é impossível fugir do caráter de simulacro. À medida que “a escola é um lugar de ensino/aprendizagem (formal), a simulação tem nela seu espaço, no entanto essa simulação não dispensa a observação e análise de gênero em seus contextos” (REINALDO; BEZERRA, 2012, p. 78). Por esse ponto de vista, Bezerra (2020) aposta em uma abordagem interativa para o ensino do gênero, que possibilite ao aluno estudá-lo a partir da reflexão em contextos reais de produção, recepção e circulação.

Mesmo que os ERG, *a priori*, não tenham surgido com fim pedagógico, como esclarecem Bawarshi e Reiff (2013), vários trabalhos vêm sendo aperfeiçoados, em direção de uma pedagogia interativa de gêneros que mescla orientações explícitas e implícitas. Assim, Devitt (2009) reconhece as limitações do ensino explícito de gênero, por isso propõe um

trabalho alternativo alicerçado em três abordagens pedagógicas: o ensino explícito de um gênero específico, o ensino de gêneros antecedentes e o ensino da consciência crítica de gênero. Deste modo, a autora acredita que os estudantes nutridos da consciência de gênero, “poderão se distanciar das práticas cotidianas dos gêneros que os cercam, mas também podem agir, participar desses gêneros” (DEVITT, 2009, p. 338).

Dessarte, entendemos que esse modelo da estudiosa norte-americana possibilita não apenas a consciência crítica de gênero do estudante, mas também do professor, dado que “a primeira e mais importante pedagogia de gênero, então, é a conscientização de gênero do professor: o professor estar consciente das decisões de gênero que faz uso e do que essas decisões ensinam aos estudantes” (DEVITT, 2009, p. 339). Para tanto, no próximo tópico, refletiremos acerca da perspectiva teórica- metodológica de Amy Devitt para o ensino crítico de gênero.

### **1.1.2 Três abordagens pedagógicas para ensino crítico de gênero: o modelo de Devitt (2009)**

A linha de pesquisa fundamentada na teoria retórica de gênero tem contribuído beneficentemente para uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, para que estes analisem e produzam “gêneros como respostas retóricas e como reflexos das situações em que são usadas” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 236).

Nessa direção, a proposta da tríplice pedagogia de Devitt (2009) baseia-se no ensino explícito de gênero como parte integrante de uma consciência crítica. Para tanto, a linguísta sugere um trabalho ancorado na conexão entre os contextos culturais, situacionais e de gêneros, conforme detalha Reinaldo (2010):

Cada um dos três contextos capta um nível diferente do contexto social: o contexto de cultura representa o macro-nível de contexto; o contexto de situação constitui o micro - nível das situações específicas; e o contexto de gêneros resiste a esse dualismo, pois engloba as situações já tipificadas, representando assim o nível acima do contexto particular de situação, bem como as condições materiais e ideológicas dos inúmeros gêneros existentes. (REINALDO, 2010, p. 174).

Assim, o ensino de gênero à luz da pedagogia defendida por Devitt proporciona ao aprendiz compreender que estudar gênero não se resume a reconhecer as características formais, mas significa refletir sobre os diversos contextos que o permeiam, como este se constitui, seu propósito comunicativo, os padrões retóricos utilizados em resposta às demandas sociais.

Desse modo, apresentamos, a seguir, o quadro 1 resumindo a proposta da autora que serviu de base para fundamentar nosso trabalho em sala de aula.

**Quadro 1: Três pedagogias para o ensino de gênero**

<b>Ensino de gêneros como partículas /coisas: gêneros específicos</b>	<b>Ensino de gêneros como ondas/processos: antecedentes</b>	<b>Ensino de gêneros como campos/contextos: consciência</b>
Objetivo: aprender a escrever gêneros específicos	Objetivo: aprender como se apoiar em gêneros anteriores para aprender novos	Objetivo: aprender a criticar e a modificar gêneros existentes
<b>Partícula:</b> que gêneros relevantes existem? Como podem ser categorizados?	<b>Partícula:</b> que gêneros servem como antecedentes para outros gêneros?	<b>Partícula:</b> quais são os componentes da consciência crítica? Como se aplicam aos gêneros?
Que gêneros os alunos precisam aprender?	Que gêneros estabelecem claramente potenciais antecedentes?	Que gêneros se prestam a desenvolver a consciência crítica?
Quais são os componentes desses gêneros?		Que componentes dos gêneros se prestam a desenvolver a consciência crítica?
<b>Onda:</b> como essas formas mudaram com o tempo?	<b>Onda:</b> como as pessoas lançam mão de gêneros conhecidos quando encontram gêneros menos familiares?	<b>Onda:</b> como escritores conscientes criticam e modificam gêneros?
Como os especialistas adquirem esses gêneros?	Que partes desses processos podem ser explicitados e ensinados?	Que experiências os escritores precisam ter para desenvolver consciência de gênero?
Como os alunos podem aprender esses gêneros?		Como os gêneros podem ser modificados? Como os alunos podem participar dessa mudança?
<b>Campo:</b> que conjuntos de gêneros os alunos precisam usar?	<b>Campo:</b> para quais gêneros futuros esses alunos precisam de antecedentes?	<b>Campo:</b> como o desenvolvimento da consciência de gênero afeta a interação dos alunos com os usuários dos gêneros?
Que gêneros eles já conhecem?	Que gêneros os alunos já conhecem como potenciais antecedentes?	
Como a aprendizagem desses novos gêneros afetará a interação com o contexto ou cultura mais ampla?	Como a aprendizagem desses antecedentes afetará as interações dos alunos em contextos futuros?	

Fonte: Devitt (2009, 345-346) <sup>5</sup>

<sup>5</sup> Quadro extraído do artigo “Teorias de gênero e perspectivas para ensino: breve panorama ilustrativo”, de Bezerra (2020).



Nessa perspectiva, trabalhar o gênero como *partícula (coisas)* implica analisar os componentes linguísticos, os aspectos formais deste objeto. Com isso, não se espera apenas que os discentes tenham um domínio de formas genéricas, de exemplares de gêneros. Mas compreendam que estes possuem mais objetivos que regras; auxiliá-los a transferir as experiências de um conjunto gêneros para novas práticas de escrita (DEVITT, 2009, p. 347).

Embora Devitt e Bastian (2015) reconheçam a complexidade do processo de transferência dos conhecimentos prévios de gênero, devido, em parte, ao caráter individualista e subjetivo dessa atividade, as estudiosas salientam que é possível “ensinar algumas estratégias de transferência, as quais poderão ser usadas independentemente do conhecimento prévio que tente transferir” (DEVITT; BASTIAN, 2015, p. 120).

Neste ponto, ao abordar os gêneros como *onda (processo)*, objetiva-se compreender como eles emergem e mudam no decorrer do tempo. Nesse sentido, busca-se refletir com os estudantes sobre as inter-relações de gêneros, como os discentes podem se valer de seus repertórios de gêneros para aprender novos gêneros. Assim, Amy Devitt e Heather Bastian (2015, p. 97) destacam que “o conhecimento prévio dos alunos tanto pode beneficiá-los quanto inibi-los e prejudicá-los, assim como interfere positiva ou negativamente em nosso ensinar”.

Desta forma, as autoras acreditam que é possível desenvolver um trabalho com o gênero de forma reflexiva e sistemática centrado no ensino da “consciência de conhecimento prévio sobre gêneros como parte do ensino da consciência de gêneros” (DEVITT; BASTIAN, p. 119 -120).

Nesse processo, no ensino de gênero como *campo (contexto)* pretende-se analisar as múltiplas dimensões contextuais deste fenômeno, refletindo com os discentes sobre a natureza ideológica dos gêneros, as relações de poder que permeiam este objeto. Ou seja, pensar como os gêneros podem servir aos interesses de grupos sociais, culturais e institucionais; como os estudantes podem modificá-los a fim de atender às suas necessidades e propósitos comunicativos.

É importante destacar que estas três pedagogias se inter-relacionam, não se excluem. E quando combinadas, “podem se tornar parte de uma educação crítica mais ampla, em que os plenos poderes do gênero sejam reconhecidos e os poderes dos alunos sejam dinamizados” (DEVITT, 2009, p. 350).

Segundo Amy Devitt (2009, p. 349), a efetivação dessas três abordagens em sala de aula se dá com o desenvolvimento de uma sequência de atividades de análise, crítica, escrita e reescrita de gêneros, sistematizada em sete etapas detalhadas no quadro 2 a seguir:

**Quadro 2: Etapas para sistematização da tríplice pedagogia de Devitt**

<b>Etapas</b>	<b>Objetivos</b>
1. Análise retórica de um gênero familiar.	Analisar os aspectos composicionais de um gênero familiar.
2. Produção escrita de um gênero familiar.	Produzir um gênero familiar, promovendo algumas alterações como no objetivo, interlocutor, tema ou situação de uso.
3. Análise de um gênero de uma outra cultura ou época.	Analisar um gênero e conhecer seu contexto histórico ou cultural.
4. Análise, pela turma, de um gênero acadêmico escolhido como possível gênero antecedente a ser utilizado na academia.	Analisar um gênero acadêmico escolhido como possível antecedente do gênero estudado na etapa anterior.
5. A produção escrita do gênero acadêmico escolhido na etapa anterior, considerando uma tarefa específica proposta para essa turma.	Produzir esse gênero acadêmico em uma atividade específica para essa turma.
6. A crítica desse gênero e à indicação de prováveis mudanças a fim de atender às necessidades de cada aluno.	Criticar esse gênero acadêmico, sugerindo alterações para atender às demandas de cada estudante.
7. À análise, à crítica e a produção escrita individual de um gênero escolhido (pública ou profissional) que atenda às demandas futuras do estudante.	Analisar, criticar, escrever e reescrever outro gênero como potencial antecedente, considerando às necessidades pessoais e profissionais dos alunos.

Nesse contexto, o ensino reflexivo de gênero através do “jogo de idas e vindas”, fazendo uso de gêneros familiares e não familiares, oportuniza ao estudante descobrir como os contextos podem moldar os gêneros, e como o aluno pode se beneficiar dessas experiências para produzir novos gêneros.

Embora a proposta de Devitt (2009) tenha sido desenvolvida em contexto de ensino superior norte-americano, a pesquisadora reconhece a possibilidade de adequações, conforme a modalidade de ensino e os níveis de aprendizagem dos discentes. Para tanto, detalharemos, na seção de metodologia, uma adaptação do modelo da autora para produção crítica do meme.

Neste capítulo, refletimos acerca das principais teorias de gêneros e suas consequências para ensino, enfatizando a abordagem teórica que alicerça nossa pesquisa. No próximo capítulo, abordamos alguns conceitos sobre gêneros emergentes advindos do ciberespaço; tratamos também do processo de ensino e aprendizagem dos gêneros digitais nas aulas de língua portuguesa; discutimos ainda as principais definições de meme, buscando justificar o trabalho com este fenômeno enquanto gênero. Posteriormente, versamos sobre as novas práticas sociais e as novas perspectivas de letramento. Além disso, discutimos sobre a concepção de escrita e a relação entre autor, texto e leitor. Por fim, examinamos como a intertextualidade se relaciona com a atividade de remix, na produção do meme.

## CAPÍTULO II

### GÊNEROS EMERGENTES DA *WEB*: NOVAS PRÁTICAS SOCIAIS, NOVOS LETRAMENTOS

O presente capítulo dedicamos à discussão de questões relacionadas ao estudo dos gêneros oriundos da internet, destacando a importância do trabalho pedagógico com estes, na perspectiva crítica e emancipadora. Inicialmente, tecemos algumas considerações sobre a emergência de gêneros. Em seguida, discutimos a relevância de abordarmos no contexto escolar, mais especificamente nas aulas de língua portuguesa, o trabalho com gêneros digitais. Posteriormente, refletimos acerca dos conceitos de memes, a fim de fundamentar o estudo deste enquanto categoria mediadora de práticas de linguagem reconhecidas socialmente. No tópico seguinte, apresentamos como a cibercultura tem influenciado as práticas sociais contemporâneas, possibilitando o surgimento de novos letramentos. Logo em seguida, discutimos sobre as concepções de escrita e as relações imbricadas entre autor, texto e leitor, destacando a importância da reescrita nesse processo. Finalizamos o capítulo, proferindo algumas reflexões sobre as práticas de remix, enfatizando os processos intertextuais na produção do meme.

#### **2.1 Considerações sobre gêneros emergentes**

O termo *emergência* tem despertado o interesse de diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, as Ciências Humanas, Naturais e Linguísticas, conforme ressalta Miller (2017). No âmbito da Linguística Aplicada, podemos destacar os trabalhos de Marcuschi (2010), Bezerra (2007) e Araújo (2010) quando abordam a complexidade dos estudos sobre os gêneros emergentes em espaços virtuais.

No capítulo intitulado “*De onde vêm os gêneros*”, Miller (2017) discute diversas perspectivas teórico - metodológicas utilizadas para a análise de novos gêneros. Para a autora, os gêneros surgem não apenas devido às mudanças tecnológicas. Estes podem sofrer

interferências de diversos fatores, tais quais: as condições de produção, recepção e as transformações socioculturais.

Bezerra (2017, p. 48), por sua vez, destaca a complexidade de analisar gêneros em situações reais de discurso, pois eles não são “entidades prontas, acabadas para serem ensinadas e aprendidas, [mas] entidades complexas, dinâmicas, que se manifestam no mundo real e como parte da complexidade desse mundo”. Nesse ponto de vista, é pertinente considerar sua relação com outros gêneros, uma vez que um gênero mesmo caracterizado pelo ineditismo, não deixa de conectar-se com seus antecedentes.

Essa citação ratifica o posicionamento de Marcuschi (2010, p. 21), quando afirma que os “novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes”. Isto nos faz pensar sobre como os gêneros surgem ou evoluem, as formas como eles se relacionam com outros gêneros; os mecanismos e combinações acionados para atender às demandas sociocomunicativas dos usuários em diferentes contextos sociais.

Costa (2010, p. 73) contribui para o debate quando defende que no processo de reelaboração<sup>6</sup>, os gêneros se constituem “num *continuum* entre gêneros emergentes e gêneros estandardizados”. Nesse contexto, o autor afirma que “os gêneros se transformam não apenas em direção à ruptura, ou seja, em direção a outros gêneros marcados pelo ineditismo, mas também em direção a gêneros cujas feições já nos são conhecidas”. A propósito, cabe ressaltar que não se tratar de dicotomizar esse processo, mas de perceber que em boa medida todo gênero é estandardizado, quer dizer, suas convenções e regularidades são condições para seu reconhecimento social. Nesse sentido, podemos pensar que gênero emergente pode, talvez, distinguir-se dos demais por ser recente e por ainda não apresentar um padrão convencional tão rígido.

Araújo (2016, p. 64) reforça a posição de Costa (2010) quando analisa o processo de reelaboração de gêneros nas redes sociais *Facebook* e *Twitter*, conforme demonstra figura 1:

---

<sup>6</sup> Costa (2010) justifica adoção do termo *reelaboração* em detrimento da terminologia *transmutação*. Pois, segundo o autor, o uso do primeiro atenua a ambiguidade presente na ideia de *transmutação*, visto que este vocábulo pode ser empregado em outras áreas do conhecimento, como por exemplo, na Biologia.

**Figura 1: Processo de reelaboração de gêneros em redes sociais**



**Fonte: Araújo (2016)**

A figura 1 concretiza em uma única composição conceitos postulados por Costa (2010), sobre o processo de reelaboração de gêneros que transitam entre a mídia televisiva e a internet. Araújo (2016, p.57-58) incorpora tais ideias à medida que propõe uma categoria para análise dos gêneros que permeiam a *web*, à luz de um contínuo entre a emergência e a estandardização, “no qual o protagonismo do sujeito pode ser compreendido entre graus de maior ou menor intervenção”. No entendimento do autor, quanto maior a interferência no processo de criação por parte do sujeito, maior “inclinação à emergência” do gênero; e quanto menor a interferência, maior a inclinação à padronização. Entretanto, é importante pensar que a inovação do gênero não se limita a atuação do sujeito, visto que outros fatores podem interferir nesse processo. Como por exemplo, a questão dos gêneros mais institucionalizados e menos institucionalizados, ou mais formais e menos formais. Nestes termos, é possível afirmar que alguns gêneros dispõem de um espaço menor para inovação, enquanto outros estão mais propensos à reformulação e criação. É nesta tendência de emergência que acreditamos inserir o meme, enquanto gênero.

Para tanto, corroboramos com os postulados de Marcuschi (2003) no que se refere ao papel do suporte enquanto local que “fixa” e proporciona a circulação do gênero; que pode influenciá-lo ou ser influenciado. Nesta perspectiva, “[...] o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele [...]” (MARCUSCHI, 2003, p. 13).

Askehave e Nielsen (2004, p. 11 apud BEZERRA, 2007, p. 117) reforçam tal posição quando asseguram que “o meio acrescenta aos gêneros da *web* propriedades singulares de produção, função e recepção”. Sob este ângulo, compreendemos que os suportes virtuais dispõem de peculiaridades que podem contribuir para a produção e a recepção dos gêneros, conforme afirma Pimentel (2014):

[...] o ambiente eletrônico propicia inovações sobre os gêneros ali vivenciados, tais como uma maior interatividade devido aos recursos desse ambiente: a organização hipertextual, a presença intensificada da multimodalidade, a hibridização são

características relevantes que participam da construção e da interpretação desses gêneros [...] (PIMENTEL, 2014, p.56).

Essas considerações apontam para o fato de que as tecnologias digitais podem potencializar o uso de múltiplas linguagens e modos semióticos, possibilitando novos letramentos.

Para Recuero (2018), as redes sociais na internet se constituem a partir da interação dos atores sociais e suas conexões. A autora ressalta que em contexto digital, as redes sociais representam “espaços de interação, lugares de fala construídos pelos atores de forma a expressar elementos de sua personalidade ou individualismo” (RECUERO, 2018, p. 25).

Esses argumentos convergem com o pensamento de Araújo (2016) quando este evidencia o papel dos “produtores de textos” veiculados nas redes sociais da internet: “[...] o protagonismo dos usuários da rede emerge como elemento fundamental em uma dinâmica de funcionamento, mobilizando estratégias textuais e atualizando as práticas linguísticas no interior desse ambiente, em função de seus objetivos”.

Nesse sentido, é importante refletir acerca da atuação dos usuários nas redes sociais da *web*, visto que estes espaços tecnológicos podem ser utilizados, por vezes, para fortalecer práticas não éticas como a disseminação do discurso de ódio e *fake News*. Por isso, faz-se necessário ampliar e aprofundar, nos diversos segmentos da sociedade, a discussão acerca da nova *ética* que emerge a partir das práticas de linguagem oriundas do ciberespaço.

Neste tópico, destacamos a relevância do termo emergência nas diversas áreas de conhecimento. Tratamos também da relação entre gênero e suporte, buscando evidenciar a existência de reciprocidade entre ambos. Por fim, discutimos o processo de reelaboração de gênero sob a ótica do *continuum* entre a emergência e standardização.

No seguinte tópico, refletimos acerca da pertinência de abordarmos no contexto de sala de aula as práticas oriundas da *web*, ressaltando os impactos positivos do uso das ferramentas digitais como instrumentos para ensino e aprendizagem.

## **2.2 Gêneros digitais no ensino de Língua Portuguesa**

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) possibilitaram novas formas de interação e usos da língua, uma vez que, “conectados à internet, temos à disposição

uma infinidade de textos de diferentes gêneros, com discursos de várias etnias, religiões, ideologias, cultura, idiomas e contextos” (ZACARIAS, 2016, p.16). Nesse sentido, a escola, enquanto instituição formadora de gerações, não pode ficar alheia às demandas contemporâneas. Precisa abordar de forma crítica as novas práticas sociais, não apenas na perspectiva dos novos letramentos, mas também de fomentar o uso consciente das TDIC de forma que o estudante possa refletir acerca das outras dimensões camufladas em contexto cibernético: “[...] É preciso reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (BNCC, 2018, p. 69).

Há mais de duas décadas, vêm se discutindo, no contexto educacional brasileiro, o uso das tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem. Apesar de vários estudos realizados em torno desta temática, percebemos que, no ambiente escolar, este recurso ainda é pouco utilizado, quer seja por falta de formação profissional, quer seja por ausência de recursos materiais. Em pesquisa<sup>7</sup> divulgada recentemente, o Instituto Data Folha aponta que apenas 16% dos professores de todo o país dizem ter acesso à internet com velocidade adequada nas instituições públicas em que lecionam. E 99% deles afirmam ser crucial melhorar a conectividade nas escolas para que possam desenvolver um trabalho mais efetivo com as TDIC como ferramenta didática e pedagógica.

Certamente, a pandemia ocasionada pela Covid-19 representa um grande desafio para educação em todos os níveis. Está sendo um período em que nós, professores e professoras, tivemos que ressignificar nossas práticas pedagógicas, transpondo a sala de aula, virtualmente, para dentro dos nossos lares. Nesse ponto, acreditamos que as ferramentas digitais assumiram um papel importante como meio facilitador do processo de ensino e aprendizagem. De fato, a educação não parou. Embora tenhamos que aprender com o “rio em curso”, nos parece que este cenário se configura como um momento favorável para explorarmos nas aulas de língua portuguesa as diversas práticas de linguagem que permeiam a cultura digital, conforme ressalta a BNCC (p. 70):

[...] [as] práticas da cultura digital no currículo não [contribuem] somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter mente mais

---

<sup>7</sup> Pesquisa Data Folha, publicada em 16 de nov. 2020.

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/11/so-16-dos-professores-dizem-ter-internet-com-velocidade-e-alcance-adequado-nas-escolas.shtml>. Acesso em 26 de mai.2021.



do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (Itálicos no original)

Deste modo, acreditamos que é neste universo de práticas plurais digitalmente ambientadas que o meme surge, alimenta-se e propaga-se.

Marcuschi (2010, p.16) afirma que a comunicação mediada pelo computador possibilita diversas práticas comunicativas, que se estabelecem por meio dos gêneros digitais. Estes se configuram pelo uso acentuado de múltiplas linguagens e semioses, tornando seu estudo pertinente por abranger três aspectos:

(1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita.

Embora os estudos do autor tenham sido realizados há mais de uma década, eles trouxeram contribuições teórico-metodológicas relevantes para ampliar o debate acerca das influências das TDIC na linguagem e a função da linguagem nessas tecnologias. Assim, concordamos com o estudioso quando este evidencia que compreender as práticas de linguagem virtuais pelo viés dos gêneros é oportuno, pois “a interação *online* tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros” (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Costarelli (2017, p. 26), por sua vez, nos chama atenção para o fato de que simplesmente utilizar as TDIC nas aulas não implica necessariamente um ensino “inovador” e eficiente:

[...] se a concepção de aprendizagem for conteudista e baseada na memorização, o computador atenderá muito bem. Programas de apresentação de slides (como Power Point) podem transformar o computador em um lindo quadro que não é mais de giz nem é negro, mas que vai funcionar em sala de aula da mesma forma que as tão conhecidas lousas, que servem de suporte para o professor apresentar todo o saber.

Nessa perspectiva, a autora salienta que “o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas [...]” (COSTARELLI, 2017). O diferencial está na abordagem metodológica do professor, a visão que ele possui do processo de ensino e aprendizagem, visto que é possível desenvolver com poucos recursos tecnológicos um trabalho significativo e interativo em sala de aula, engajando os estudantes na construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, há vários estudos recentes que abordam a inserção dos gêneros digitais nas aulas de língua portuguesa. Dentre eles, destacamos as pesquisas de Ferreira (2018), Oliveira (2019) e Oliveira, Bezerra e Lêdo (2021). A primeira autora apresenta um estudo interventivo, cujo objetivo principal é promover práticas de leitura e escrita a partir do trabalho com o gênero meme. Oliveira (2019), fundamentado na proposta apresentada pela Gramática do Design Visual, descreve a aplicação de uma sequência didática vivenciada em uma turma de 9º ano (EJA), e compara os avanços entre as produções iniciais e finais feitas pelos estudantes no gênero meme. Por sua vez, Oliveira, Bezerra e Lêdo (2021) amparados nos Estudos Retóricos de Gênero e nas três abordagens pedagógicas de Devitt (2009), sugerem uma proposta para a análise crítica do meme enquanto gênero em aulas de língua portuguesa.

Desta forma, entendemos que a escola, enquanto agente público de formação, pode oportunizar a inserção das classes menos favorecidas no universo das práticas sociais digitais, atenuando “a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em outras situações [sociais]” (COSTARELLI, 2017, p. 27). Nessa direção, compreendemos que o trabalho com os gêneros digitais tem muito a contribuir para essa tomada de consciência crítica dos estudantes frente às demandas sociais contemporâneas.

No tópico a seguir, discorreremos acerca de alguns estudos a respeito do meme, visto que este mediará o trabalho pedagógico com gêneros em uma perspectiva crítica, nas aulas de língua portuguesa.

### **2. 3 Discutindo conceitos: meme como gênero**

O termo meme emergiu com o biólogo Richard Dawkins (2007) em seu livro intitulado *O gene egoísta*. Nele, o escritor, baseado na teoria evolucionista, estabelece analogias entre a evolução cultural e a genética, onde o meme é uma unidade replicadora da cultura, que se propaga de pessoa para pessoa por meio da imitação. Como ilustra o pesquisador:

Exemplos de memes são melodias, idéias, *slogans*, as modas no vestuário, as maneiras de fazer potes ou de construir arcos. Tal como os genes se propagam no *pool* gênico saltando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, os memes também se propagam no *pool* de memes saltando de cérebro para cérebro através de um processo que, num sentido amplo, pode ser chamado de imitação. (DAWKINS, p. 330, 2007)

Não obstante, Recuero (2018) corrobora com o estudioso ao entender que o meme se constitui na dinâmica social, por meio de replicações de ideias, baseadas em informações

propagadas nas mídias. Por sua vez, Dawkins fundamenta-se em três princípios da teoria darwiniana para definir os critérios de sobrevivência deste fenômeno: mutação (ou variação), hereditariedade e seleção natural, conforme esclarece Raquel Recuero (2006, p. 2):

A **variação** corresponde à capacidade do meme de mutação. Uma história nunca é contada exatamente do mesmo modo e essas pequenas variações vão gerando grandes mudanças como o passar do tempo. A **seleção** é o elemento que faz com que alguns memes chamem mais a atenção do que outros, permanecendo mais e sendo mais copiados, enquanto outros não são lembrados. A **retenção** ocorre pela permanência do meme no caldo cultural [...]

Nesse sentido, a autora propõe uma taxonomia para estudo dos memes em *blogs*, com base nos critérios defendidos por Dawkins. Tal classificação contempla os seguintes aspectos: longevidade, fecundidade, fidelidade e alcance, conforme apresenta o quadro 3.

**Quadro 3:Tipos de meme x características**

<b>Fidelidade</b>	<b>Fecundidade</b>	<b>Longevidade</b>	<b>Alcance</b>
Replicadores (alta)	Epidêmico (várias redes)	Persistentes (alta)	Globais (distante)
Metamórficos (baixa)	Fecundos (Vários <i>blogs</i> )	Voláteis (baixa)	Locais (próximo)
Miméticos (fixa)			

Fonte: Recuero (2007, p. 27)

Desta forma, para conceber o meme como objeto de estudo, precisamos considerar, dentre outros aspectos, “que tipo de ideia sobrevive e é passada de pessoa a pessoa e que tipo de ideia desaparece no ostracismo” (RECUERO, 2018, p. 123). Quer dizer, uma vez difundida uma informação, os usuários não a fazem de forma neutra, aleatória; mas carregados de ideologias, crenças e valores.

Knobel e Lankshear (2007) colaboram para o debate, quando entendem os memes como fenômenos sociais que possibilitam novas práticas de letramentos. Nessa direção, os pesquisadores propõem o uso do termo meme *online* para se referir “rápida aceitação e disseminação de uma ideia peculiar apresentada como texto escrito, imagem, linguagem em “movimento”, ou outra unidade de “material” cultural” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 202). Assim, os memes da internet representam novas formas de interagir socialmente, que vão além de redes disseminadoras de conteúdo na *web*, envolvem modos de ser, saber, aprender e fazer em ambientes virtuais.

Shifman (2014), em sua obra “*Meme na cultura digital*”, aponta para um hiato entre as discussões acadêmicas sobre meme e o emprego do vocábulo por usuários da internet. Para a autora, as concepções que se fundamentam em analogias biológicas (como a metáfora da evolução genética defendida por Dawkins) tendem a simplificar ou até mesmo reduzir o papel dos usuários no processo, visto que, muitas vezes, os consideram como meros hospedeiros, agentes passivos. Contudo, a pesquisadora argumenta que na era da *web 2.0*, os internautas potencializaram o uso do termo meme ao encapsular em suas práticas cotidianas dois pilares da cultura dita participativa: a imitação e a prática de remix. Nesse sentido, ao compartilhar memes nas plataformas digitais, os usuários não apenas replicam ideias, informações, mas podem também recriá-las, ressignificá-las, produzindo suas próprias versões de memes.

Lima-Neto (2014) destaca que, apesar de várias pesquisas anteriores, o meme atingiu popularidade no Brasil, somente na década de 2000, por meio dos *sites* de redes sociais, mais especificamente do *Facebook*. Nesse ponto, o autor afirma que o fenômeno é utilizado, no senso comum dos internautas, para designar diversos textos verbo- visuais que “viralizam” na *web*. Na percepção dos usuários, quase tudo que é replicado na grande rede pode ser denominado de meme.

Desta forma, ao utilizamos a palavra meme por ocasião de economia vocabular, nos reportamos a este fenômeno cultural reconhecido socialmente que circula na *web*, pois conforme nos lembra Lima-Neto (2020, p. 2248), “Dawkins jamais pensou, naquela época, nos memes que se recebe todo dia por *WhatsApp* ou ao abrir a linha do tempo do Facebook”.

Cavalcante e Oliveira (2019, p. 9) nutrem a discussão quando ressaltam a dificuldade de se chegar a uma unanimidade no tocante à definição do meme como gênero, considerando a dinamicidade e a maleabilidade intrínsecas ao ambiente digital. Nesse sentido, os pesquisadores compreendem que as múltiplas práticas e formas dos memes da internet impossibilitam o reconhecimento do meme como gênero, uma vez que “memes podem ser materializados em muitos gêneros”. Sob esse prisma, os estudiosos definem o meme como “uma prática linguageira manifestada em textos verbais, verbos – imagéticos ou simplesmente imagéticos publicados na internet” (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2019, p.14).

Contudo, existem estudos importantes que tratam o meme enquanto gênero, como os trabalhos de Diolina e Bueno (2019), Cani (2019) e Lara e Mendonça (2019). Ancoradas nos referenciais do Interacionismo Sociodiscursivo, as primeiras pesquisadoras discutem sobre as

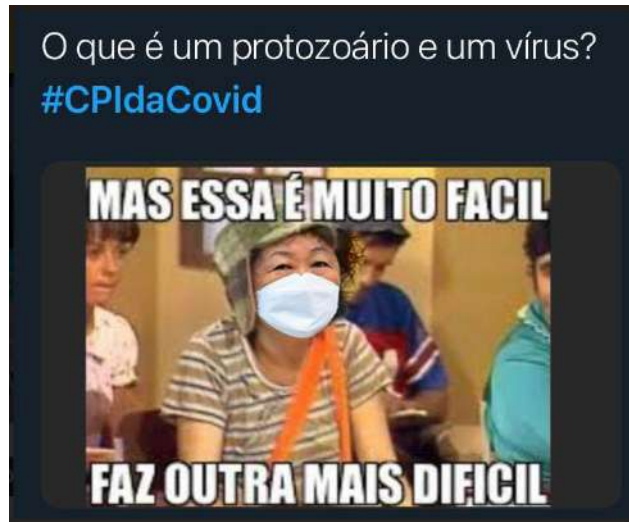
possibilidades de ensino do meme como estratégia didática que pode contribuir para uma abordagem alicerçada no multiletramento, que atue em prol de um ensino crítico e emancipador. Por sua vez, Cani (2019) desenvolve um trabalho acerca da multimodalidade e a produção de sentidos a partir do gênero meme, analisando uma amostra do gênero que circula no *facebook*. Já Lara e Mendonça (2019), respaldadas nos estudos bakhtinianos, examinam a inserção e a abordagem do meme em atividades de leitura e escrita em livro didático de língua portuguesa, e destacam algumas dificuldades ao trabalhar com esse gênero em contexto de ensino e aprendizagem. Embora apresentem diferentes orientações teórico-metodológicas, essas pesquisas ilustram o trabalho pedagógico com o meme na qualidade de categoria mediadora de práticas de linguagem convencionadas socialmente.

No nosso ponto de vista, as duas perspectivas de análise dos memes descritas acima não são autoexcludentes: o meme de fato pode se apresentar como estratégia textual-discursiva em distintos gêneros, conforme defendem Cavalcante e Oliveira (2019), mas ele também existe como gênero no uso recorrente de um padrão verbo-visual, por internautas em *posts* das redes sociais, como argumentam Cani (2019), Lara e Mendonça (2019). Observa-se ainda que frequentemente os usuários reconhecem como meme até mesmo textos que não viralizam na internet, mas que mantêm traços humorísticos, satíricos e possivelmente preservam o aspecto intertextual destacado pelos estudiosos.

O meme, enquanto gênero, também pode ser visto como uma “ação retórica situada”, nas palavras de Miller (2012, p. 39). Nesse sentido, o gênero é tanto uma categoria convencional de discurso pautada em ações retóricas reconhecidas socialmente, bem como um conjunto de características formais e substanciais, mecanismo retórico usado para intermediar as intenções individuais e interesses sociais.

Para nosso contexto de argumentação, é pertinente nos reportarmos aos estudos de Knobel e Lankshear (2007), uma vez que eles sinalizam três características para memes da internet: o *humor*, que altera-se do humor intrínseco, particular ao pretensioso, do humor que provoca gargalhadas ao que leva a crítica, o humor irônico; a *intertextualidade*, quando faz referência a diferentes eventos culturais e cotidianos; e a *justaposição anômala*, categoria que Lima – Neto (2020) associa à prática do remix, temática que iremos aprofundar no tópico 2.6 deste capítulo. Observamos a figura 2 abaixo:

**Figura 2: CPI da Pandemia - Depoimento da médica Nise Yamaguchi**



Fonte: Museu de memes<sup>8</sup>

Percebe-se que o humor na figura 2 é evidenciado quando se satiriza a postura atrapalhada da médica Nise Yamaguchi ao depor na Comissão Parlamentar de Inquérito da Pandemia<sup>9</sup> (CPI). A intertextualidade se constitui sob duas óticas: primeiro quando se remete a um fato da atualidade, nos termos de Knobel e Lankshear (2007). Por exemplo, ao relacionar o texto verbal (*hashtagCPIdacovid*) à montagem da imagem da médica, para contextualizar a temática abordada no meme 1; o segundo elemento intertextual destaca-se através do trabalho de edição de imagens, em que o efeito de humor decorre, principalmente, da relação entre as características de Chaves<sup>10</sup> e a conduta da oncologista na CPI da Covid-19.

<sup>8</sup>Disponível em: <https://museudememes.com.br/collection/cpi-da-covid-nise-yamaguchi>. Acesso em 15 de set. 2021.

<sup>9</sup> A Comissão Parlamentar de Inquérito da Pandemia foi instalada pelo Senado Federal a fim de investigar as supostas omissões e irregularidades por parte do Governo Federal nas ações de combate a pandemia da Covid-19 no Brasil. Para mais informações, acessar: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2441>. Acesso em 15 de set. 2021.

<sup>10</sup> Chaves foi o personagem principal do Seriado mexicano El Chavo del Ocho (Chaves, no Brasil). Garoto órfão e pobre, ele arrancou, por décadas, gargalhadas do público brasileiro, com o jeito desastrado de lidar com várias situações cotidianas. Mais informações em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/El\\_Chavo\\_del\\_Ocho](https://pt.wikipedia.org/wiki/El_Chavo_del_Ocho). Acesso em 15 de set. 2021.

**Figura 3: CPI da Pandemia – Depoimento de Ernesto Araújo**



Fonte: Museu de memes<sup>11</sup>

O segundo meme organiza-se no formato *Reaction Face*<sup>12</sup>, a partir do enquadramento de duas imagens de um cão com expressões antagônicas, mais um texto escrito na parte superior. Nesse contexto, é empregada a imagem de um animal para satirizar a mudança de comportamento de Ernesto Araújo, ex-ministro das Relações Exteriores do governo Bolsonaro, frente às redes sociais e durante seu depoimento na CPI. É interessante destacar que o primeiro meme (figura 2) e o segundo meme (figura 3) lançam mão de elementos intertextuais e da prática de remix para abordar de forma “leve”, em tom de “brincadeira”, temas “sérios”, que ganharam destaques nas mídias sociais. Nesse sentido, nos parece pertinente considerar os argumentos de Diolina e Bueno (2019) quando enfatizam o poder persuasivo dos memes, pois eles podem reforçar, negar, criticar comportamentos e ideologias pertencentes a grupos sociais.

Portanto, acreditamos que “os memes dialogam com fatos, textos (notícias), condições que estão além do texto, são aspectos de intertextualidade, de conhecimentos que, se não compartilhados, podem prejudicar a compreensão e os efeitos de sentido pretendidos” (DIOLINA; BUENO, 2009, p. 134).

Em síntese, ao adotarmos o meme como objeto de estudo, entendemos que ele se institui a partir de padrões recorrentes, estabelecidos pelos usuários para interagir em espaços virtuais. Corroboramos com Diolina e Bueno (2019), Cani (2019) e Lara e Mendonça (2019) quando as pesquisadoras sugerem alguns aspectos característicos do meme como gênero: no plano

<sup>11</sup> Disponível em: <https://museudememes.com.br/collection/ernesto-na-cpi-da-covid>. Acesso em 15 de set. 2021.

<sup>12</sup> Refere-se as diferentes formas dos indivíduos reagirem a determinados acontecimentos. No caso em questão, evidencia a reação do ex-ministro Ernesto Araújo em sessão da CPI da covid-19. Informações em: <https://museudememes.com.br/>. Acesso em 15 de set. 2021.

**formal**, exibe uma estrutura retórica simples, de natureza multimodal, com o emprego de recursos verbo-visuais, visuais, sonoros ou audiovisuais; no campo **discursivo**, frequentemente apresenta um cunho humorístico e satírico, marcado por relações intertextuais; no que se refere ao campo **pragmático**, enquanto ação social, objetiva-se provocar o riso ou um posicionamento crítico diante de questões diversas que afloram na sociedade; quanto ao **conteúdo**, o meme remete à diversidade de temas cotidianos.

Nesse contexto, julgamos pertinentes as contribuições desses teóricos, visto que além de serem estudos consistentes, apontam diretrizes importantes para análise do nosso objeto de pesquisa. Logo, acreditamos que é possível desenvolver um trabalho pedagógico, no contexto escolar, com o meme enquanto gênero sob uma perspectiva crítica, considerando seus aspectos convencionais e sua versatilidade, como defendem Bhatia (2009) e Miller (2012), bem como seus traços intertextuais como sugerem Knobel e Lankshear (2007).

Nesse tópico, apresentamos algumas discussões que envolvem o entendimento do conceito de meme no universo acadêmico. E como este termo assume uma nova conotação, ou seja, tem seu uso ressignificado quando utilizado por internautas, em plataformas digitais. Com base em estudos consolidados, pudemos fundamentar o trabalho com este fenômeno enquanto gênero, em contexto de ensino e aprendizagem.

Na seção a seguir, refletimos sobre algumas concepções teóricas de letramento, a fim de fundamentar o trabalho pedagógico, na perspectiva crítica, com os gêneros emergentes da *web*.

## **2. 4 Práticas sociais em espaço virtual: perspectivas de letramentos**

Para Santaella (2003), cada contexto histórico é moldado por transformações culturais, que se firmam através de técnicas ou tecnologias desenvolvidas pelas pessoas. No entanto, a autora considera um equívoco atribuir todas as mudanças socioculturais às novas tecnologias, visto que estas são meios criados pelos humanos para interagir e comunicar em contextos diversos, conforme também salienta Marcuschi (2008, p. 198 -199):

A ideia de que a cada nova tecnologia, como lembra David Crystal (2001:2), o mundo todo se renova por completo, é ilusão que logo desaparece. Novidades podem até acontecer, mas com o tempo percebe-se que não era tão novo aquilo que foi dito como



tal. E, particularmente suas influências não foram tão devastadoras ou tão espetaculares como se imaginava.

Diante dessas considerações, Lúcia Santaella (2003) localiza a cibercultura como uma fase transitória à cultura midiática, ou seja, desenvolveu-se a partir da cultura de massa e foi sendo disseminada através das mídias. Assim, caracteriza a cultura virtual como a do acesso, centrada na rapidez da produção e circulação das informações. Diferentemente da cultura de mídia, a que define enquanto cultura do disponível, focada na hibridização de linguagens e meios (SANTAELLA, 2003, p. 24 - 26).

Todavia, a pesquisadora ressalta que embora apresentem distinções, não se pode negar que:

vivemos uma verdadeira confraternização geral de todas as formas de comunicação e de cultura, em um caldeamento denso e híbrido: a comunicação oral que ainda persiste com força, a escrita, no design (...) é a convergência das mídias, na coexistência com a cultura de massas e a cultura das mídias, estas últimas em plena atividade, que tem sido responsável pelo nível de exacerbação que a produção e circulação da informação atingiu nos nossos dias e que é uma das marcas registradas da cultura digital (SANTAELLA, 2003, p. 28).

Nesse contexto, Rojo (2013) reforça os posicionamentos de Santaella (2003) e Marcuschi (2008) ao afirmar que diante de “uma nova mentalidade que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias” (ROJO, 2013, p. 7) se configuram novas práticas de linguagem, novos letramentos, ancorados por novas formas de interações mediadas pelo computador. Ainda para a autora, essa concepção de letramento requer do usuário competências e habilidades antes não utilizadas, que o possibilite envolver-se de forma participativa, colaborativa, crítica e ética em diversos eventos sociais.

No que tange ao conceito de letramento, Soares (2002) afirma que não há uma unidade quanto à caracterização do termo no contexto educacional brasileiro, pois podemos compreendê-lo a partir de várias perspectivas teóricas. Nesse sentido, a escritora destaca a definição de letramento como “práticas de leitura e escrita, eventos relacionados com o uso, função e impacto social da escrita”, ideia defendida por Kleiman (1998, apud SOARES, 2002, p. 144).

Outra abordagem apresentada pela autora trata da distinção feita por Tfouni, na qual faz uso de contrapontos para diferenciar a alfabetização do letramento. Para tanto, qualifica a primeira enquanto aquisição da escrita de forma individual ou em grupos, por meio de práticas

de linguagem. A segunda, por sua vez, centra-se nos aspectos sociohistóricos da escrita e as consequências de seu uso social. Entretanto, Soares (2002) enfatiza que embora adotem visões distintas para o mesmo fenômeno, Kleiman e Tfouni convergem ao entenderem que o letramento se consolida além da alfabetização (SOARES, 2002, p. 145).

Apesar de corroborar com as autoras citadas, a pesquisadora defende uma outra concepção do evento, focada “[no] *estado* ou *condição* que os indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas de leitura e escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (Itálico da autora. SOARES, 2002, p. 145).

Contudo, em face às demandas atuais, faz-se necessário refletir acerca dos novos letramentos que emergem desse contexto: como a escrita e a leitura se configuram em espaços digitais? Quais aspectos se distinguem da escrita tipográfica? Quais efeitos a condicionam? Diante desses questionamentos, Soares (2002) redireciona sua percepção do termo letramento, ao enfatizar que “diferentes tecnologias criam diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 155).

Por outro lado, Rojo (2019), fundamentada nas contribuições dos estudiosos do Grupo Nova Londres<sup>13</sup>, defende uma acepção de letramento que não apenas trate da diversidade de práticas letradas instituídas no mundo globalizado e conectado, mas que, sobretudo, possa contemplar a pluralidade cultural e de múltiplas semioses inseridas, nos diversos textos através dos quais os indivíduos se comunicam, se informam, interagem socialmente.

Street (2007) aprofunda as discussões sobre letramento quando propõe uma abordagem social e etnográfica para o estudo do letramento contemporâneo. Nesse sentido, o autor aponta dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o ideológico: o primeiro destaca-se por estar associado à noção de um “letramento único”, isto é, “pressupõe-se que o mero domínio das habilidades de ler e escrever é suficiente para habilitar alguém a resolver satisfatoriamente todas as situações postas por uma sociedade letrada” (BEZERRA; LÊDO, 2019, p. 176). Já o modelo ideológico posiciona “as práticas de letramento no contexto do poder e da ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica” (STREET, 2007, p. 465), reconhece que há uma pluralidade de letramentos e que suas práticas se relacionam com os diversos contextos socioculturais.

---

<sup>13</sup> O Grupo de Nova Londres foi um grupo pioneiro, criado em 1996, na cidade de Nova Londres, em Connecticut (EUA), que tinha como objetivo principal discutir a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos em que se considerasse “[...] os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICS, e levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas sala de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.” (ROJO, 2019, p.12).

Bezerra e Lêdo (2019) destacam a proposta moderadora de letramento sugerida por Marcuschi, uma vez que evidencia “a relação entre fala e escrita como práticas sócio-discursivas complexas e aliada a uma perspectiva do contínuo dos gêneros textuais tanto orais como escritos” (BEZERRA; LÊDO, 2019, p. 178), sem deixar de contemplar os aspectos ideológicos e as relações de poder imbricadas nesse processo, conforme esclarecem os autores:

Essa concepção se mostraria flexível o bastante tanto para evitar uma concentração dos estudos nas formas linguísticas, afastando-se do modelo autônomo do letramento, como para não colocar as questões ideológicas em posição central, dissociando-se dos extremos do modelo ideológico. Em suma, Marcuschi postula uma visão que não se apoie em “modelos estratificados e alienados da realidade sócio-comunicativa” (2001, p. 28), que justifiquem um foco exclusivo nas estruturas linguísticas ou que se concentrem apenas nas questões sociais. Seria um modelo moderado e intermediário entre os modelos autônomo e ideológico [...] (BEZERRA; LÊDO, 2019, p. 178).

Portanto, ao discutir a inserção dos gêneros digitais no contexto escolar, precisamos levar em consideração a diversidade de práticas que afloram na sociedade contemporânea, uma vez que elas remetem a “múltiplos letramentos”, não apenas a um letramento padrão, “universal”. (BEZERRA; LÊDO, 2019, p.176). Nesse sentido, acreditamos que é possível desenvolver um trabalho didático significado com o meme, em uma perspectiva crítica, valendo-se da pluralidade de modos de produção, recepção, e contextuais, ideológicos e culturais, a fim de oportunizar aos estudantes momentos de reflexão sobre situações de uso da língua em contextos reais e as relações de ideologia e poder suscitadas nessas práticas sociais.

No tópico a seguir, discutimos as concepções de escrita e suas implicações na produção, recepção e circulação de textos.

## **2.5 Concepção de escrita: relações entre autor, texto e leitor**

Para abordar a temática da produção escrita no contexto escolar, julgamos necessário delimitar os espaços a serem utilizados pelos produtores de textos. Desta forma, Soares (2002) compreende o espaço como sendo um lugar em que se processam os usos da escrita, condicionados às tecnologias empregadas para efetivação de tais práticas. Nesse contexto, se estabelecem relações “entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto” (SOARES, 2002, p. 149).

É consenso que a escrita, hoje, permeia várias situações e contextos, quer seja o sujeito na função de escritor ou leitor, conforme argumenta Koch (2018, p. 31):

Se houve um tempo em que era comum a existência de comunidades ágrafas, se houve um tempo em que era de difícil acesso ou uma atividade destinada a alguns poucos privilegiados, na atualidade, a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos (bilhetes, e-mail, listas de compras, etc.), seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia - a - dia (placas, letreiros, anúncios, embalagens, e-mail, etc.)

Por conseguinte, a autora afirma que a concepção de escrita se associa às noções de língua. Assim, quando na escrita prioriza-se o sistema, o conhecimento de suas regras; o escritor se anula enquanto sujeito, torna-se “assujeitado”, manipulado pelo código; “O texto é produto resultante da decodificação do leitor”. E este atua de forma passiva dentro do processo, “bastando ter conhecimento do código, já que o texto uma vez codificado, é totalmente explícito” (KOCH, 2015, p.14).

Em outra perspectiva, a escrita é tida como expressão do pensamento, tem-se um sujeito regulador de seus desejos e ações; o texto como produto lógico centrado nos interesses do autor; e o leitor torna-se um mero receptor das ideias e sentimentos do escritor. A escrita enquanto interação, por sua vez, entende que o processo se constitui por meio da relação entre autor-texto-leitor. Nessa conjuntura, o texto assume o papel de mediador entre os sujeitos atores do processo. Nesse contexto, a produção de sentidos se consolida através dessa interação (KOCH, 2018, p. 34 -35).

Sendo assim, nos respaldamos na abordagem teórica que compreende a importância da relação entre produtor-texto-leitor como elementos estratégicos fundamentais no processo de escrita, que embasará nossa proposta pedagógica voltada para produção crítica do meme por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

No que se refere aos espaços de escrita, Soares (2002, p. 149) postula que cada inovação tecnológica implica em ambiente de escrita diferente, como salienta a autora:

Nos primórdios da história da escrita, o espaço de escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira ou a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi a superfície interna contínua de um rolo de papiro ou de pergaminho, que o escriba dividia em colunas; finalmente, com a descoberta do códice, foi, e é, a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página de papel.

Desta forma, percebe-se que a cada contexto histórico-social, as pessoas desenvolvem novas tecnologias a fim de adequá-las as suas necessidades. Hoje, a sociedade contemporânea

é permeada pelas tecnologias digitais, condicionando novas práticas de letramento. Nesse sentido, surge um novo espaço: as telas do computador, do *smartphone*, *tablet*, entre outros dispositivos digitais.

Por isso, Marcuschi (2010) salienta que no ciberespaço se estabelece uma nova relação com os processos de escrita, uma vez que “muda-se a noção de autor, leitor e até mesmo de construção de sentidos” (MARCUSCHI, 2010, p. 77). Logo, a escrita virtual se caracteriza pela interatividade e dinamicidade das relações. De fato, quando direcionamos nosso olhar para produção escrita do meme, percebemos como o meio digital potencializa algumas características deste fenômeno. Por exemplo, retoma noções como da intertextualidade, “que expande as concepções de texto e anuncia que imagens também servem de base para outros textos” (RIBEIRO, 2021, p.147); evidencia os aspectos multimodais, quando integra diversos modos semióticos “para a produção de sentidos que nos levam, na maioria dos casos, ao humor, à graça, à crítica paródica, ainda que as questões sejam sérias e tristes [...]”(RIBEIRO, 2021, p.147); além da questão de autoria, pois, muitas vezes, não é possível reconhecer os produtores do meme, mas é possível identificar suas intensões, seus propósitos comunicativos.

Assim, Koch (2018) enfatiza que ao adotar uma visão de escrita enquanto “trabalho resultante de diversos fatores”, o produtor faz uso de várias estratégias, ativando múltiplos conhecimentos: linguístico, enciclopédico, de outros textos, e interacionais a fim de alcançar seus objetivos comunicativos (KOCH, 2018, p. 37).

Corroboramos com BNCC (2018) quando defende o trabalho com produção textual na perspectiva processual, ou seja, com o desenvolvimento de ações sistematizadas desde sua elaboração a sua reescrita, conforme citação abaixo:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (BNCC, 2018, p. 142).

Nesse sentido, é importante destacar o papel do professor enquanto agente mediador desse processo, visto que a produção textual não se conclui com o texto em si, mas “é preciso ir além, é necessário que o estudante reflita sobre sua produção, analisando-a, e, se necessário, melhorando-a por meio da reescrita” (ALVES, 2019, p.119). A pesquisadora ressalta que a prática de reescrita não é de responsabilidade exclusiva do estudante, esta se constitui a partir do diálogo entre o professor e o aluno, quer dizer, é a partir da intervenção do professor que dar-se-á ou não o aperfeiçoamento da produção escrita do discente.

Nessa perspectiva, Alves (2019) afirma que a etapa de correção do texto representa o momento de interação entre professor – aluno, pois o docente assume o papel de leitor, estabelecendo o diálogo entre produtor –texto-leitor. Sobre essa atividade de correção, Ruiz (2015 apud ALVES, 2019) destaca cinco formas diferentes do professor corrigir o texto do estudante, a saber: a correção indicativa, a resolutiva, a classificatória e a correção textual – interativa, conforme detalha a pesquisadora (ALVES, 2019):

a) *A correção indicativa*: na qual os erros são indicados ao aluno por meio de algum tipo de sinalização, podendo ser verbal ou não, na margem ou no próprio corpo do texto; b) *A correção resolutiva*: em que o professor, ao ler e avaliar o texto do aluno, já sugere a solução para os problemas encontrados, inserindo, na maior parte das vezes, no corpo do texto, nas margens ou após o texto, sugestões que julga serem adequadas para deixar o trecho correto. [...] c) *A correção classificatória*: ocorre por meio de um conjunto de símbolos pré-estabelecidos, em que cada símbolo corresponde a um problema encontrado. Logo, o aluno, ao se deparar com um desses símbolos, deverá averiguar de que se trata e fazer as alterações esperadas. d) *A correção textual-interativa*: o professor, por meio de “bilhetes” (Ruiz: 2015), dialoga com seu aluno, normalmente após o texto, ou em um espaço reservado exatamente para essa função, através de comentários que evidenciem aspectos a serem aprimorados (ALVES, 2019, p. 122 – 125).

Pereira e Bezerra (2018) contribuem para o estudo sobre a temática, quando analisam o processo de reescrita do gênero carta de argumentação, por estudantes da IV Fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por meio da reescrita orientada por bilhetes, constaram que a abordagem pedagógica possibilitou um maior engajamento dos alunos em relação à reelaboração do texto, visto que “as alterações feitas no texto partiram, em boa parte, dessa orientação, tornando as reclamações mais consistentes e detalhadas.” (PEREIRA; BEZERRA, 2018, p.130)

Deste modo, entendemos que não é um procedimento fácil, conforme lembra (ALVES, 2019), mas é uma estratégia pedagógica que tem muito a contribuir para uma tomada de consciência crítica do estudante em relação ao que ele produz.

Finalizamos o capítulo abordando alguns aspectos da intertextualidade, a atividade de remix e suas implicações para produção do meme.

## **2.6 Relações intertextuais na escrita**

Produzir textos não é uma atividade fácil, visto que, nesse processo, o escritor é desafiado a lançar mão de vários recursos para atingir seus propósitos comunicativos, conforme explica Bazerman (2009, p. 61):

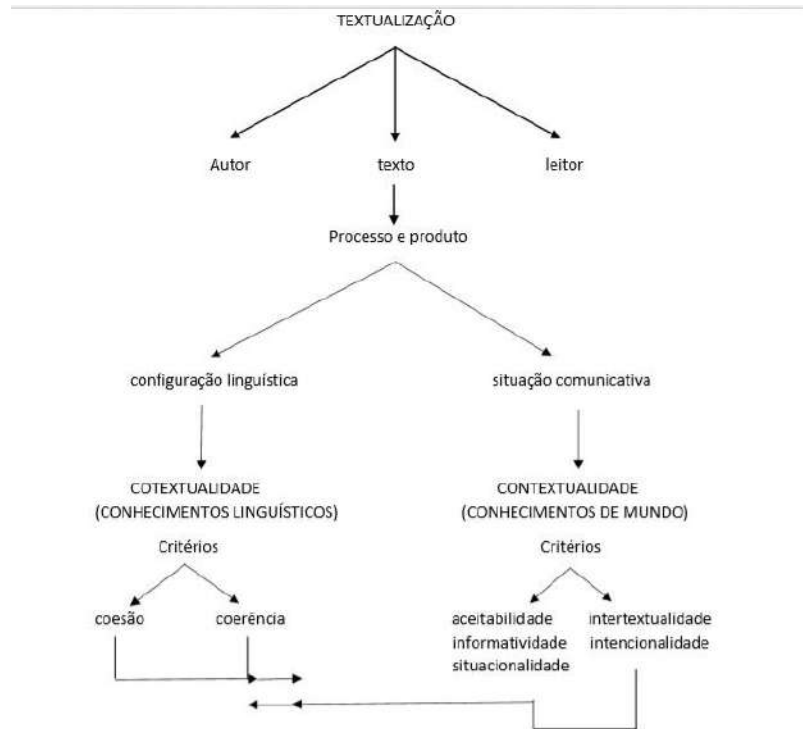
Cada vez que escrevemos, criamos um novo enunciado para uma circunstância. É por essa razão que o ato de escrever é tão difícil; cada vez que escrevemos, temos que pensar em palavras apropriadas e efetivas num turno extensivo que parte de uma interação que não é imediatamente visível para nós, uma interação que temos que imaginar. Por outro lado, escrevemos em domínios de discurso identificáveis, mobilizamos formas reconhecíveis para localizar nossa atividade, percebemos possibilidades, formulamos intenções e fazemos com que os nossos enunciados sejam inteligíveis para nossos leitores.

Isto posto, Marcuschi (2008, p. 95) fundamentado nos pressupostos de Beaugrande, salienta que o processo de escrita envolve a articulação de três aspectos: linguísticos, sociais e cognitivos. Nesse cenário, a relação entre escritor e leitor se dá de forma interativa.

Em vista disso, o autor menciona os critérios de textualidade definidos por Beaugrande e Dressler que “fazem com que um texto seja um texto, [apresente uma unidade de sentido], e não apenas uma sequência de frases” (VAL, 1999, p. 5). Todavia, o linguista realça que tais aspectos não devem ser considerados como formas “estanques”, uma vez que não se constituem princípios para “formação textual”, mas critérios de acesso à construção de sentidos (MARCUSCHI, 2008, p. 97).

Assim, os critérios de textualidade foram sistematizados por Marcuschi (2008) através de um esquema, conforme quadro 4 abaixo.

#### Quadro 4: Critérios da textualidade



Fonte: Marcuschi (2008, p. 96)

Esse quadro resume o ponto de vista do pesquisador acerca dos elementos que podem compor a construção textual. Nesse sentido, o autor, o leitor e o texto assumem lugares de destaque nesse processo, em que o texto é visto como “uma atividade sistemática de atualização discursiva da língua na forma de um gênero [...]”, “e não como produto acabado.” (MARCUSCHI, 2008, p.96 -97). Nessa direção, o acesso ao texto se dá sob duas perspectivas: pelo acesso *cognitivo linguístico* e pelo *acesso cognitivo contextual*<sup>14</sup>, sendo que o primeiro é acionado por meio dos conhecimentos linguísticos e o segundo é ativado quando se mobilizam os conhecimentos de mundo por parte do leitor. Contudo, Marcuschi (2008) ressalta que estes critérios não se excluem, eles se relacionam. Deste modo, a textualidade é fruto da articulação de aspectos linguísticos e contextuais, que evidenciam como “quão rico é um texto em seu potencial para conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo” (MARCUSCHI, 2008, p. 97).

<sup>14</sup> Marcuschi (2008, p. 96. Itálicos do autor) esclarece “que os sete critérios são contextuais (numa noção de contexto que não se fixe na distinção entre ‘situação física e extratexto’ versus ‘situação intratextual’). Na realidade, devemos admitir uma noção de contexto mais rica, dinâmica e maleável [...], que envolva a historicidade.”



Desta forma, ao retomar nossos objetivos de pesquisa, ajustamos nossa atenção para os aspectos contextuais, especialmente, para o critério de intertextualidade, visto que este se apresenta como um aspecto característico dos memes da internet, conforme destacam Knobel e Lankshear (2007), Shifman (2014), Lima- Neto (2020) e Diolina e Bueno (2019).

O conceito de intertextualidade foi cunhado pela pesquisadora francesa Kristeva. Esta, alicerçada na perspectiva dialógica do discurso, apresenta uma noção ampla sobre o termo ao defini-lo como aspecto preponderante, “um mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de um outro texto. (KRISTEVA, 1974, p. 64 apud CAVALCANTE; FARIA; CARVALHO, 2017, p.8).

Genette contribui para os estudos sobre o tema, ao abordar as relações intertextuais à luz da literatura, como explicam Santos e Nobre (2019):

É a partir de tal autor que tende a se estruturar a maior parte dos estudos que atualmente abordam a intertextualidade no escopo da Linguística de Texto, como Cavalcante e Brito (2011), Cavalcante (2012), Nobre (2014), Faria (2014), Santos (2016), Carvalho (2018). Para Genette (2010), intertextualidade seria, portanto, um processo que se dá a partir da copresença de um texto em outro, ou seja, a utilização por parte dos sujeitos, ao produzirem um novo texto, de um fragmento (definido como intertexto) de outro texto na construção de seu texto. (SANTOS; NOBRE, 2019, p. 2).

Para tanto, Santos e Nobre (2019) discutem as concepções de implicitude /explicitude na intertextualidade, a partir das abordagens teóricas defendidas por Koch e Piègay-Gros. Nessa direção, os autores destacam que embora as pesquisadoras abordem a mesma temática, estas se distinguem por apresentarem percepções diferentes sobre este fenômeno, visto que Piègay-Gros fundamentada na crítica literária, defende uma noção de intertextualidade que não se limita à indicação de autoria. Koch, por seu turno, ancorada na Linguística de Texto, discute os processos intertextuais a partir a presença ou não da marca do autor. (SANTOS; NOBRE, 2019, p. 3).

Nesse sentido, a pesquisadora francesa entende que a intertextualidade não se dá apenas pela integração de partes de um texto em outro, mas também como um “movimento de articulação na qual um texto inteiro dá origem a outro.” (SANTOS; NOBRE, 2019, p. 3). Por este ponto de vista, a estudiosa divide os processos intertextuais em *copresença* e *derivação*. O primeiro pode ocorrer de forma implícita (*alusão e o plágio*) ou explícita (*citação e referência*). Já o segundo, Piègay-Gros redireciona a categoria proposta por Genette, ao nomear a paródia e o pastiche como exemplos de relações intertextuais por derivação: “[...] a paródia definida pela

transformação do texto original, e o pastiche pela imitação de elementos mais amplos, como estilo ou estrutura textual/genérica.” (CARVALHO, 2018, p. 37).

Koch (2018), por sua vez, defende que “todo texto é um intertexto; outros estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. Nessa percepção, a estudiosa brasileira diverge da visão da pesquisadora francesa, uma vez que “[...] a explicitude em Piègay-Gros (2010) pode ser expressa não apenas pela referência, tal qual ocorre no conceito abordado pela pesquisadora brasileira, mas também por marcas tipográficas” (SANTOS; NOBRE, 2019, p.23).

Convém mencionar as contribuições de Carvalho (2018), visto que esta redimensiona as categorias analíticas de Genette, quando no escopo das intertextualidades amplas, defende uma proposta de análise intertextual que considera a diversidade de gêneros e semioses que permeiam as práticas de linguagem contemporâneas. Nesse cenário, Cavalcante, Faria e Carvalho (2017) definem a intertextualidade como:

[...] Fenômeno textual-discursivo que abriga, de forma mais ou menos explícita, as relações entre textos, gêneros e estilos. Nossa definição assume o (co) texto como unidade de análise, do qual se devem aferir marcas tangíveis, relacionadas a conteúdos, formas e/ou estilos de outros textos ou autores, capazes de indiciar o fenômeno. [...] (CAVALCANTE; FARIA; CARVALHO, 2017, p.11).

Em decorrência dessa compreensão, o fenômeno intertextual é percebido sob duas óticas: as intertextualidades estritas e amplas, conforme esclarecem as estudiosas:

i) **estrita**, dada pela copresença (inserção efetiva de um texto em outro) ou pela transformação/derivação de um texto específico ou de partes dele em outro texto; e ii) **ampla**, dada não pela marca de copresença de um texto específico em outro, mas por uma marcação menos facilmente apreensível, porque mais difusa e relativa a conjuntos de textos: por indícios alusivos à forma composicional de um padrão de gênero; ao estilo de um autor deduzido de vários de seus textos; ou a uma temática particular divulgada por diversos textos. (CAVALCANTE; FARIA; CARVALHO, 2017, p. 12).

Nesse contexto, Carvalho (2018, p.81) ressalta que apesar de diferenças, as relações intertextuais “[...] não se excluem mutuamente, uma vez que é possível que, num mesmo texto, ambas possam coexistir”, podendo as ocorrências serem ou não identificadas pelos interlocutores. Vejamos o **quadro 5**:

### Quadro 5: Classificação das intertextualidades estritas e amplas



Fonte: Carvalho (2018, p. 110)

Esse esquema apresenta as categorias de ocorrências intertextuais reformuladas por Carvalho (2018) em sua tese de doutoramento. No tocante às intertextualidades estritas por copresenças, a autora destaca a *citação*, a *alusão* e a *paráfrase*: A primeira ocorre quando se remete ao texto – fonte por meio da “citação literal”. A segunda categoria se dá pela retomada sutil, marcada por “menções indiretas”. Já a ocorrência por paráfrase se configura “pela repetição reformulada de um dado fragmento textual, com o compromisso de não operar desvios de conteúdos [...]” (CAVALCANTE et. al., 2020, p.108). Acerca das intertextualidades por derivação, as pesquisadoras destacam que estas ocorrem quando um “texto inteiro” origina um outro. São exemplos desses fenômenos intertextuais a *paródia*, a *transposição* e a *metatextualidade*, como explicam Cavalcante et. al. (2020):

- a paródia (transformação de forma e/ou conteúdo, bem como dos propósitos de um texto-fonte) que opera desvios humorísticos, desde os mais sutis, não satíricos, até os que resultem em rebaixamento do estilo sério do texto original a um estilo mais vulgar ou satírico; - a transposição, como transformação que implica alguma ordem de alteração num texto inteiro, preservando-se, tanto quanto possível, o conteúdo e a essência do texto-fonte, como é possível notar, por exemplo, nas adaptações de livros a filmes; - a metatextualidade, que se define como a relação de comentário/crítica/avaliação estabelecida entre textos, isto é, um texto inteiro brota de outro com a finalidade de comentá-lo. (CAVALCANTE et al., 2020, p. 9)

As ocorrências intertextuais amplas, por outro lado, se caracterizam por estabelecer relações intertextuais “entre o texto e um conjunto de textos” (CARVALHO, 2018, p.11), abrangem a intertextualidade *por imitação* (estilo de gênero ou estilo de autor) e por *alusão*

*ampla*. Nessa perspectiva, Carvalho (2018) define o processo intertextual por *imitação de gênero* quando se recorre a determinados padrões de um gênero para atender outros propósitos comunicativos, “ocorrências como essa foram denominadas por Koch (2004); Marcuschi (2002;2008); Koch, Bentes e Cavalcante (2007) como intertextualidade intergenérica, considerando que há um gênero que exerce a função de outro [...]” (CARVALHO, 2018, p. 113). A *imitação por estilo de autor* se dá quando as especificidades linguísticas e discursivas são utilizadas para retomar a imagem do autor, atribuindo o caráter “individualizado” ao processo. A relação intertextual *por alusão ampla* decorre da remissão indireta “a fatos, conteúdos ou situações que, embora não apontem para um texto específico, estabelecem uma relação ainda tangível entre um texto e diversos outros.” (CARVALHO, 2018, p.120).

Nesse sentido, concordamos com Cavalcante et. al. (2020) quando compreendem a intertextualidade como “uma estratégia argumentativa” de que o produtor de texto pode lançar mão para defender seus pontos de vista. Para as autoras, mesmo que o texto não apresente “uma tese [construída] por sequências argumentativas”, este “estará sempre fundado sobre um jogo de pontos de vista, [...] na tentativa de influenciar o outro”. (CAVALCANTE et. al, 2020, p.102).

Este argumento reforça nossa posição acerca do trabalho pedagógico com o meme na perspectiva crítica, visto que entendemos a atividade de produção textual como processo interativo, que se constitui por ideologias e valores defendidos pelos indivíduos. Desta maneira, vemos na prática de *remix*, ou seja, na edição de textos, imagens, vídeos, áudios, um processo intencional que pode manipular de forma positiva ou negativa o que lemos ou produzimos (RIBEIRO, 2020), conforme observamos nas figuras 4 e 5 a seguir:

**Figura 4- Meme de Greta no trem**



**Figura 5 – Meme de Greta na lanchonete**



**Fonte: Museu de memes<sup>15</sup>**

Os exemplos acima aludem a fatos amplamente divulgados nas mídias sociais no Brasil. A figura 4 foi compartilhada pelo parlamentar Eduardo Bolsonaro em suas redes sociais em resposta às críticas feitas pela ativista sueca Greta Thunberg à postura do atual governo brasileiro frente aos problemas ambientais. Já a versão do meme produzido na figura 5 remete ao fato do presidente Bolsonaro, na ocasião, ter pleiteado a indicação de seu filho ao cargo de embaixador do Brasil nos Estados Unidos. Nesse sentido, percebemos que na produção do meme, a intertextualidade se relaciona intimamente com a atividade de remix, à medida que se busca a construção de sentido através do humor no texto, quer seja para provocar risos ou reflexões.

Deste modo, acreditamos que as categorias de análise propostas por Carvalho (2018) têm muito a contribuir para nosso contexto de pesquisa, já que a autora aponta para as possibilidades de uma análise intertextual mais ampla, que considera a diversidade de gêneros que circulam socialmente e as relações que se estabelecem com as alusões amplas, que “embora reconhecidas popularmente como intertextuais, ainda não se encontravam descritas no aparato teórico da LT [Linguística de Texto].”(CARVALHO, 2018, p. 129).

Buscamos, então, neste tópico traçar algumas considerações sobre a intertextualidade, a fim de fundamentar as categorias de análise dos memes produzidos pelos estudantes. No capítulo subsequente, detalhamos nosso percurso metodológico, debruçando a proposta interventiva, discutindo os resultados obtidos com sua aplicação.

---

<sup>15</sup>Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/sermons/greta-thunberg-no-trem/>. Acesso em 20 de out. 2019.

## CAPÍTULO III

### TRÊS ABORDAGENS PARA O ENSINO CRÍTICO DO MEME

Neste capítulo, apresentamos nossa proposta para ensino crítico do gênero meme no contexto de sala de aula. Conforme exposto, esta baseou-se no modelo da tríplice pedagogia de Devitt (2009), do qual tratamos anteriormente. Fundamentados nos procedimentos metodológicos de Devitt (2009), almejamos despertar nos estudantes dos anos finais do ensino fundamental a consciência crítica de gênero a partir do trabalho de análise, crítica, escrita e reescrita do gênero meme, segundo as metáforas de partícula, onda e campo. Para facilitar nosso estudo, optamos por não desmembrar o capítulo que trata as questões metodológicas do que discute os resultados obtidos com a intervenção em sala de aula. Desta forma, nos tópicos seguintes, detalhamos a proposta interventiva, a aplicação junto aos estudantes, bem como as reflexões acerca dos resultados alcançados a partir do processo interventivo.

#### **3.1 Considerações sobre a proposta do ensino crítico do meme enquanto gênero**

Alinhados com as três abordagens de Devitt (2009), subdividimos nossa proposta em três etapas: *gênero como partícula*, abordando o meme como gênero específico; o *gênero como onda*, estabelecendo relações entre o meme e outros gêneros; e o *gênero como campo*, tratando do desenvolvimento da consciência crítica.

Conforme mencionamos na seção 1.1.2 deste trabalho, que embora a proposta de Devitt (2009) tenha sido desenvolvida, inicialmente, para o contexto de ensino superior, o modelo da autora, em sua amplitude metodológica, se mostrou flexível e aberto as possíveis contribuições dos docentes da educação básica (ou do ensino superior) que desejem aplicá-la. Deste modo, nossa proposta submeteu o modelo da autora a algumas adaptações a fim de atender ao nível educacional de nossos alunos, nos anos finais do ensino fundamental.

Assim, julgamos importante selecionar, do ciclo de atividades proposto por Devitt (2009), as etapas que melhor se adaptavam a nossa realidade escolar e objetivos de pesquisa, foram elas:

- *Etapa 1:* análise retórica de um gênero familiar: aqui objetivamos estudar os aspectos composicionais do gênero, quer dizer, como se organiza, institui e circula socialmente.
- *Etapa 2:* produção escrita de um texto no gênero, incentivando os estudantes a promoverem modificações, sem deixar de atender aos propósitos comunicativos do gênero, à situação comunicativa e aos interlocutores.
- *Etapa 7:* refere-se à análise, crítica e escrita individual de um texto no gênero escolhido, agora buscando contribuir para a formação da consciência de gênero dos discentes, de modo que estes possam lançar mão das experiências de um conjunto de gêneros antecedentes, transferindo-as conscientemente para novas práticas de escrita, quer sejam no âmbito escolar, quer sejam em contexto profissional.

Para contextualizar as atividades que foram realizadas com o gênero meme, detalhamos nossa proposta de trabalho com a temática da pandemia da Covid-19<sup>16</sup>. As três abordagens foram estruturadas a partir de questionamentos, levando a atividades de leitura, análise e escrita, em grupos e individuais, possibilitando que os estudantes refletissem acerca das relações imbricadas entre o meme, os gêneros antecedentes e os contextos de produção, recepção e circulação.

#### *1ª etapa – Análise do gênero como partícula: o meme*

Na primeira etapa, propusemos discutir com os estudantes o ambiente de circulação do meme e as práticas sociais que circulam no ciberespaço. Para tanto, aplicamos três atividades envolvendo práticas de leitura e escrita, das quais uma fez uso da internet. Assim, os discentes navegaram na *web*, para verificar em contexto real, os principais gêneros que estavam veiculados em ambiente virtual. Finalizada a pesquisa, os alunos registraram por escrito os aspectos observados, respondendo alguns questionamentos acerca da temática, como: quais gêneros os estudantes precisavam aprender? Quais foram os conjuntos de gêneros que precisam usar para interagir no ciberespaço? Quais foram os componentes desses gêneros? Como essas formas mudavam com o tempo? Para compreensão dos estudantes, esses questionamentos foram elaborados em linguagem não técnica, mais próxima do seu entendimento.

---

<sup>16</sup> A depender do momento em que a proposta esteja sendo aplicada, uma questão social pertinente pode ser escolhida como temática. No momento em que escrevemos a citada pesquisa, a pandemia foi um tema amplamente discutido em diversas mídias sociais.

Concluimos essa fase com a socialização dos trabalhos, sempre tendo a professora como mediadora do processo de ensino e aprendizagem, proferindo considerações ao longo das explanações dos grupos. Desta forma, esperou-se possibilitar aos educandos uma visão mais ampla das diversas práticas de linguagem que permeiam a cultura digital, bem como exemplificar como os gêneros moldam-se aos diversos contextos.

### *2ª etapa – Análise do gênero como onda: o meme e gêneros inter-relacionados*

Nessa etapa, abordamos o ensino do meme analisando as relações deste com outros gêneros. Com isto, objetivamos refletir com os educandos de que forma o meme se relacionava com outros gêneros nos ambientes em que circula. Nesse sentido, propusemos aos estudantes uma análise multimodal (das semioses verbais e não verbais), estabelecendo comparações entre o gênero meme, a charge e a notícia,<sup>17</sup> considerando os aspectos convencionais dos mesmos: a construção composicional, o objetivo comunicativo, os interlocutores pretendidos e meios de circulação.

Iniciamos o estudo com os seguintes questionamentos para a turma: que gêneros serviam como antecedentes do meme? Que gêneros estabelecidos representava os melhores antecedentes do meme? E que gêneros os estudantes já conheciam como potenciais antecedentes do meme? Consideradas as respostas, a atividade teve continuidade com a distribuição de três textos para os grupos, conforme os exemplos a seguir:

**Figura 6 – Exemplo de charge**



**Fonte: Midiamax**

<sup>17</sup> Para atender nossos objetivos de pesquisa, elegemos a charge e notícia como gêneros inter-relacionados com o meme, visto que o primeiro apresenta traços característicos do meme (humor crítico e satírico). E o segundo tem em comum o fato de abordar temas atuais, conforme Diolina e Bueno (2019), Cani (2019) e Lara e Mendonça (2019). No entanto, poderiam ser outros gêneros como a tirinha, por exemplo.



Figura 7 – Exemplo de meme



Fonte: [www.hojeemdia.com.br](http://www.hojeemdia.com.br)<sup>18</sup>

Figura 8: Exemplo de notícia

**g1** POLÍTICA

## Senador com dinheiro na cueca: o que se sabe e o que falta esclarecer

Chico Rodrigues (DEM-RR), então vice-líder do governo, foi flagrado pela PF com R\$ 33 mil na cueca em operação sobre supostos desvios na Saúde. Ele diz que provará inocência.

Por G1 — Brasília

Fonte: <https://g1.globo.com/><sup>19</sup>

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/almanaque/efeito-viral-a-chegada-do-coronav%C3%A9rus-ao-brasil-em-10-memes-1.777037>. Acesso em 17 jun.2020.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/10/16/senador-com-dinheiro-na-cueca-o-que-se-sabe-e-o-que-falta-esclarecer.ghtml>. Acesso em 30 de out. 2020.

Em seguida, solicitamos que os estudantes lessem e respondessem a algumas perguntas, como por exemplo: Como as pessoas lançavam mão de gêneros conhecidos quando encontravam gêneros menos familiares?

Esta etapa finalizou com debate regrado mediado pela professora. Após as discussões, a docente sistematizou os principais aspectos constitutivos do meme, as relações intertextuais deste com outros gêneros, esclarecendo as dúvidas e aprofundando a temática. Desta forma, esperou-se que ao término desta etapa os estudantes percebessem como podiam se amparar em gêneros anteriores para compreender novos gêneros.

### *3ª etapa – Análise do gênero como campo*

Na última etapa da sequência de atividades, abordamos o despertar da consciência crítica do gênero. Nela, pretendemos proporcionar aos discentes a reconstrução dos contextos de produção, recepção e circulação do meme, a fim de esses se posicionassem criticamente diante de problemáticas do cotidiano, buscando soluções para elas. Assim, escolhemos um meme que aborde uma questão polêmica. Neste caso, tratamos do isolamento social no período da pandemia da Covid-19, como demonstra o exemplo:

**Figura 9 – Meme sobre isolamento social no período de pandemia**



**Fonte: O Globo<sup>20</sup>**

A partir desse meme, os estudantes foram conduzidos à discussão em grupos acerca dos traços característicos do gênero, bem como foram incentivados a se posicionarem sobre o assunto em tela. Em seguida, analisaram os recursos semióticos utilizados, o tratamento dado à informação e opinião, julgando as intenções e atitudes de quem produz e/ou compartilha o meme. Além disso, os estudantes foram orientados a identificar o intertexto que compunha o exemplo e que elementos provocavam o humor no texto em análise.

Concluída essa atividade, a professora lançou um desafio aos estudantes: produzir um meme na perspectiva crítica, de maneira a posicionar-se sobre uma temática atual.

Ao término da produção, a docente supervisionou os trabalhos, avaliado conjuntamente com a classe os memes produzidos, comparando com as versões anteriores. Solicitando, caso necessitasse, a reescrita dos mesmos, de forma que pudessem atender às características do gênero, bem como o objetivo do desafio. Finalizamos o processo, dando visibilidade as produções, divulgando-as nas redes sociais da escola e dos estudantes. Com a conclusão dos trabalhos, almejou-se que os educandos adotassem uma postura mais crítica, reflexiva e ética frente às práticas sociais que permeiam a *web*.

O quadro 6 a seguir, baseado na proposta de Devitt (2009), detalha os objetivos de cada etapa de análise, os questionamentos realizados aos estudantes e habilidades mobilizadas no decorrer do processo de ensino – aprendizagem.

**Quadro 6 – Três pedagogias para o ensino crítico do meme**

<b>Meme como partícula</b>	<b>Meme e gêneros antecedentes</b>	<b>Meme e consciência crítica</b>
<b>Objetivo:</b> aprender a analisar de forma crítica o meme	<b>Objetivo:</b> aprender como se apoiar em gêneros anteriores para aprender o gênero meme	<b>Objetivo:</b> aprender a criticar e modificar gêneros existentes no ciberespaço
<b>Partícula:</b> Que gêneros são veiculados no ciberespaço?  Quais deles os alunos precisam aprender?  Quais são os componentes desses gêneros? (conteúdo, estrutura, organização das	<b>Partícula:</b> Que gêneros servem como antecedentes do meme? E que gêneros representam os melhores antecedentes do meme?	<b>Partícula:</b>  Quais elementos presentes no meme se prestam a desenvolver a consciência crítica?

<sup>20</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/tamojunto/coronavirus-memes-mostram-lado-do-humor-na-pandemia-24335141>. Acesso em 30 de out. 2020.

sentenças, marcas linguísticas, escolhas lexicais, entre outros.)		
<b>Onda:</b> Como essas formas mudam com o tempo?  Como os alunos podem aprender sobre o meme?	<b>Onda:</b> Como as pessoas lançam mão de gêneros conhecidos quando encontram gêneros menos familiares? Quais são os propósitos comunicativos desses gêneros? Quem são seus interlocutores? Quais são suas características formais? Em quais situações esses gêneros são utilizados?	<b>Onda:</b> Quem escreve os textos no gênero meme? É possível haver vários produtores? Que papéis eles desempenham? Por que os escritores produzem o meme e por que os leitores o leem?
<b>Campo:</b> Quais são os conjuntos de gêneros que os alunos precisam usar para interagir em ambiente virtual?	<b>Campo:</b> Que gêneros os alunos já conhecem como potenciais antecedentes?	<b>Campo:</b> Que propósitos o meme cumpre para as pessoas que o utilizam?
<b>Habilidades mobilizadas</b> <sup>21</sup>	<b>Habilidades mobilizadas</b>	<b>Habilidades mobilizadas</b>
Analisar as diferentes práticas e diferentes gêneros pertencentes à cultura digital.  Analisar os aspectos linguísticos, semióticos e léxico-gramaticais do gênero.	Estabelecer comparações entre os gêneros relacionados, levando em consideração os aspectos funcionais, formais, bem como os contextos de produção e circulação dos gêneros.	Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e diferentes gêneros pertencentes à cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e a opinião, avaliando as intencionalidades e as posturas de quem produz e/ou socializa os textos, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes sociais.

Fonte:<sup>22</sup> Oliveira; Bezerra; Lêdo (2020)

Na próxima seção, discorreremos acerca da aplicação da proposta interventiva com estudantes do 8º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, de uma escola pública, no município de Olinda – PE.

### 3.1.1 Aplicação da Proposta interventiva – Concurso de memes: a crítica na era digital

<sup>21</sup> Os termos *objetos de conhecimentos* e *habilidades* são nomenclaturas utilizadas nos documentos oficiais. Para esta proposta, usamos alguns termos retirados do Currículo de Pernambuco; outros sofreram adequações.

<sup>22</sup> Artigo publicado em coautoria com meu orientador prof. Drº. Benedito Bezerra e a prof.ª Drª Amanda Lêdo.

Como já destacamos no tópico **2.2.** desta pesquisa, o contexto pandêmico aflorou diversos problemas na sociedade mundial: o crescimento da desigualdade social, do desemprego, o aumento dos conflitos interpessoais acarretados pelo isolamento social e a suspensão das atividades de vários setores. No cenário educacional não foi diferente, escolas precisaram fechar as portas em favor da vida.

Nesse sentido, no contexto brasileiro, adotou-se o ensino remoto com o objetivo de mitigar o déficit de aprendizagem dos estudantes nesta conjuntura de crise sanitária. Desta forma, o ensino migrou do espaço físico - escola, para as telas do computador, *smartphone* e *tablets*.

Em virtude disso, inúmeras instituições públicas e privadas se depararam com um novo desafio: adequar-se às novas demandas sociais, centradas no uso das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDCI) como ferramentas facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem virtuais. De fato, o ensino remoto exigiu da escola ressignificar o seu papel social, em outras palavras, exigiu do professor e da professora repensarem suas práticas, buscando novas estratégias pedagógicas que pudessem atender a essa nova realidade social, conforme esclarecem Paes e Freitas (2020, p. 133-134):

[...] muitas das expectativas geradas em torno da atividade docente e do papel da escola não têm sido atingidas e, no contexto da Covid-19, com a adesão emergencial do ensino e da aprendizagem remotos nas escolas, a problemática do uso das tecnologias digitais em ambiente escolar acentuou-se e ganhou cenário mundial, o que tem levado à reflexão também o trabalho docente sob essa nova perspectiva.

Por esse ponto de vista, o ensino remoto conduziu professores e estudantes a vislumbrarem novas possibilidades para o ensino e aprendizagem, adequando as metodologias do ensino às condições de acesso tecnológico tanto do aluno quanto do docente, uma vez que “mesmo quem já tem familiaridade com essas tecnologias precisou passar por um novo processo de letramento, pois tanto os docentes quanto os discentes tiveram de desenvolver novas competências e habilidades” (PAES; FREITAS, 2020, p.133).

Deste modo, foi necessário realizarmos algumas adequações em nosso projeto inicial, considerando esse novo cenário e a manutenção da qualidade do trabalho interventivo. Para tanto, reestruturamos as estratégias metodológicas para viabilizar a aplicação da proposta no contexto do ensino remoto, bem como obter um maior engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, elaboramos um projeto pedagógico intitulado

“*Concurso de memes: a crítica na era digital*”, a fim de integrar a abordagem crítica para ensino do meme ao método ativo de aprendizagem.

A metodologia ativa consiste em desenvolver um ensino em que o aprendiz assume o papel de protagonista no processo de aprendizagem, ao participar de forma efetiva e reflexiva em todas as etapas da construção. Nesse contexto, o professor desempenha a função de agente mediador: propõe atividades problematizadoras, de pesquisa, leitura, escrita, experimentos, jogos, entre outras, em diversos níveis de aprendizagem (MORAN, 2018).

Assim, vimos no uso da gamificação<sup>23</sup>, uma estratégia favorável não apenas para promover um maior envolvimento dos estudantes nas atividades propostas, mas, sobretudo, como procedimento pedagógico capaz desenvolver outros saberes, para além da questão “lúdica”. Nesse sentido, o jogo pode ser visto “como o enfrentamento a desafios, que quando vencidos pela persistência, podem levar à superação dos obstáculos e resultar no prazer da autorrealização” (LEFFA (2020) apud LEFFA; ALVES, 2020, p. 219).

Nessa perspectiva, Leffa e Alves (2020) defendem uma abordagem responsiva da gamificação, em que cada ação individual contribui para atender um propósito maior de aprendizagem. Para os autores, no método responsivo da gamificação de aprendizagem, o foco recai não nos elementos explícitos do jogo (troféus, oferta de pontos, quadro de liderança), mas nas competências e as habilidades desenvolvidas ao longo do processo, ou seja, ressalta-se “à essência da aprendizagem, a natureza intrínseca do jogo”, o agir para atender aos objetivos de aprendizagem, o “aprender fazendo” (LEFFA; ALVES, 2020, p. 221).

A ideia de associar nossa proposta interventiva para ensino crítico do meme à alguns elementos da gamificação<sup>24</sup>, surgiu, principalmente, quando observamos o desinteresse dos alunos em participar das atividades ministradas virtualmente. Deste modo, optamos por realizar os ajustes metodológicos necessários a fim de incorporar alguns princípios da gamificação nas etapas de atividades que seriam desenvolvidas. Dentre as alterações realizadas, destacamos:

---

<sup>23</sup> Gamificar é utilizar elementos do jogo para contexto de “não – jogo”. Segundo Leffa e Alves (2020, p. 211), gamificar, na perspectiva educacional, “[...]é acrescentar à ação do aluno um elemento lúdico, seja para aumentar sua motivação, seja para propiciar uma aprendizagem mais intensa, promovendo seu empenho”.

<sup>24</sup> Leffa e Alves (2020) destacam os cinco elementos do jogo que possivelmente mais se relacionam com o contexto de aprendizagem: “[...] (1) acumulação de pontos para o aluno conforme seu desempenho; (2) promoção para etapas mais elevadas, às vezes usando designações como “principiante”, “guru”, “lenda” etc.; (3) troféus, não só pelos desafios vencidos, mas também pela dedicação, regularidade de acesso etc.; (4) quadros de liderança, mostrando o *ranking* do aluno em relação aos colegas; (5) *feedback* imediato, avaliando o resultado da ação do aluno (LEFFA; ALVES, 2020, p. 219).

1. *Competição* – elaboramos o Concurso de memes cujo objetivo principal era refletir com os estudantes acerca das novas práticas de linguagens oriundas da cibercultura, para que estes pudessem desenvolver uma postura mais crítica ao fazer uso das diversas práticas sociais contemporâneas. Vale salientar que o referido certame foi inserido nas atividades pedagógicas do componente curricular de língua portuguesa da turma trabalhada. Mas, diante das limitações de acesso à internet ou aparelhos tecnológicos de algumas famílias, achamos sensato tornar facultativa a participação dos estudantes no projeto, uma vez que os desafios seriam desenvolvidos virtualmente. Nesse caso, após tomarem ciência do regulamento, os estudantes realizaram a inscrição acessando o *link* criado na plataforma do *Google Docs* e disponibilizado no grupo de *WhatsApp* do concurso.

2. *Desafios* – adequamos o ciclo de atividades ao formato de jogo, com a utilização de terminologias mais voltadas para o universo dos *games*. Como, por exemplo, a substituição da palavra “atividades” pelo termo “desafios”. Essa escolha nos pareceu pertinente, pois “tirou a rigidez” do processo, visto que, muitas vezes, o uso do referido vocábulo está atrelado comumente às tarefas realizadas no espaço escolar.

3. *Premiação* – usamos este elemento como forma de estimular a participação dos estudantes ao longo das etapas, mas principalmente, como estratégia para reconhecer o empenho dos alunos no decorrer dos desafios propostos. Assim, ao término de cada etapa, avaliávamos os desafios realizados pelos estudantes, verificando o empenho de cada discente. Ao concluirmos a avaliação, divulgávamos os alunos- destaques no grupo do concurso, sempre estimulando o engajamento dos demais no processo. Pensando no desafio final, organizou-se também uma premiação para os três melhores memes que a partir de critérios estabelecidos previamente, evidenciassem o posicionamento crítico do aluno-produtor. Vale salientar que ao lançarmos mão de alguns elementos da gamificação no contexto de ensino e aprendizagem, tivemos o cuidado para que os “elementos periféricos do jogo” não distraíssem os estudantes, a ponto de eles perderem o foco no objetivo principal do concurso que consistia na produção crítica do meme (LEFFA; ALVES, 2020).

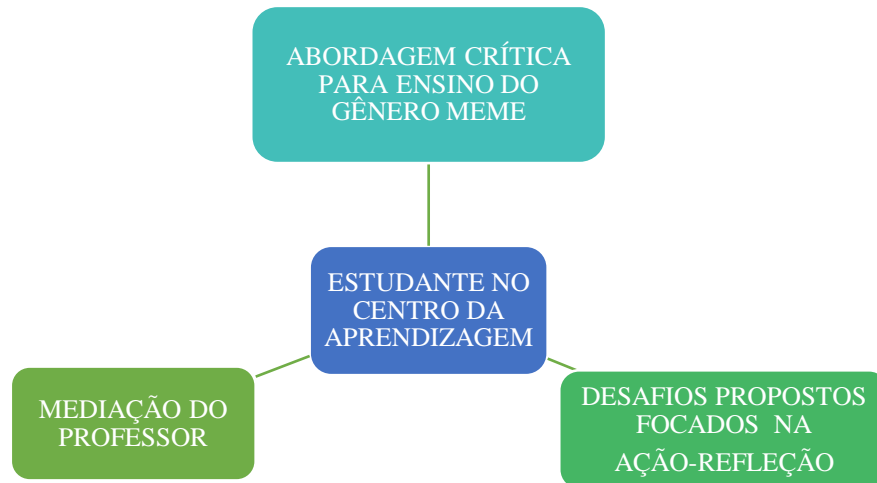
Coerentemente com a proposta citada no tópico **3.1**, os desafios foram organizados em três etapas, que duraram aproximadamente dois meses<sup>25</sup>. A primeira etapa teve duração de sete

---

<sup>25</sup> É importante salientar que ocorreram algumas ações anteriores à aplicação da proposta. Por exemplo, a apresentação do projeto pedagógico para os professores, estudantes e pais.

aulas, totalizando quatro desafios, com dois desafios aplicados por semana<sup>26</sup>. A segunda etapa durou 5 aulas e foi composta por três desafios; por fim, a etapa três durou 6 aulas para a execução dos desafios, reescrita e autoavaliação. O ambiente utilizado para postagens e discussões sobre os desafios foi a plataforma digital do *WhatsApp*. A figura 10 demonstra os pilares que alicerçaram o trabalho interventivo em ensino remoto:

**Figura 10: Pilares da Proposta interventiva**



Fonte: elaboração da pesquisadora

Desta forma, entendemos que a integração entre a abordagem para ensino crítico do meme e método ativo da aprendizagem foi pertinente, pois além de estimular a aprendizagem autônoma, colaborativa e reflexiva, põe o estudante no centro da aprendizagem e o docente como articulador dos saberes.

A seguir, descrevemos as etapas do Concurso de memes, os objetivos dos desafios e o percurso didático adotado para realizá-los.

### 3.1.2 Etapa 1 – análise do meme como partícula

<sup>26</sup> O tempo de envio dos desafios foi flexibilizado de maneira a atender as demandas das famílias que possuíam o acesso limitado à internet ou em algumas situações, como por exemplo, um dispositivo tecnológico para atender as necessidades de todos os membros da família.



Nesta etapa, discutimos com os estudantes as diferentes práticas de linguagem que permeiam os espaços virtuais, bem como os componentes formais do gênero meme. Para tanto, foram elaborados três desafios que envolveram atividades de leitura, análise e escrita, a saber:

#### *Desafio 1 – Navegando no ciberespaço*

Objetivou-se analisar com os discentes as diferentes práticas de linguagem e os diversos gêneros pertencentes a cultura digital. Inicialmente, solicitamos que os estudantes navegassem na web a fim de verificar em contexto real os principais gêneros textuais que circulam nesses espaços virtuais e as atividades realizadas nesses ambientes. Concluída a pesquisa prévia, foi compartilhado o *link* de acesso ao primeiro desafio, no grupo de WhatsApp, para que eles respondessem. A partir do relatório emitido pela plataforma *Kahoot*<sup>27</sup>, foi possível verificar as dúvidas mais recorrentes dos estudantes ao realizarem o desafio. Identificadas as demandas, elaboramos um vídeo para atender as dificuldades dos alunos.

#### *Desafio 2 - Mas o que sei sobre ...*

O objetivo deste desafio foi fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre como os memes se organizam. Nessa direção, solicitamos que os discentes postassem um comentário no grupo acerca dos seguintes questionamentos: Como o meme se organiza? Ele apresenta imagem? Texto verbal? A que público se destina? Onde o meme circula: em revistas, jornais, redes sociais?

#### *Desafio 3 – Meme: formas e funções*

O objetivo deste desafio foi que os alunos reconhecessem os aspectos formais, discursivos e intertextuais presentes em memes que abordavam temas polêmicos. Nessa sequência, foram selecionados dois memes para que os alunos analisassem colaborativamente as características do gênero, refletindo sobre como eles se organizavam para atingir seus propósitos comunicativos e para construir sentido. A título de ilustração, os exemplos a seguir foram escolhidos para compor a atividade de análise neste desafio:

---

<sup>27</sup> *Kahoot* é uma plataforma de aprendizagem que utiliza elementos da gamificação para criação de testes de múltipla escolha. Permite, por exemplo, estudar sobre um tema a partir de perguntas e respostas. Um dos recursos disponibilizado pela plataforma para o professor é o acesso ao relatório detalhado do desafio realizado. Com ele, podemos conhecer o desempenho dos estudantes, as questões que eles tiveram mais dificuldade para resolver, por exemplo.

**Figura 11: Meme sobre a ministra da Agricultura e Ministro do Meio ambiente do Governo Bolsonaro**



Fonte: <sup>28</sup> Humor político

**Figura 12: Meme sobre a preservação do meio ambiente**



Fonte: <sup>29</sup> Makeameme.org

<sup>28</sup> Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/diogo-ramalho/agricultura-comandando-o-meio-ambiente/>. Acesso em 20 de out.2021.

<sup>29</sup> Disponível em: <https://makeameme.org/meme/para-que-preservar>. Acesso em 20 de out. 2021.

Nesse sentido, ao adotarmos a visão de gênero enquanto ação social, buscou-se refletir com os estudantes que os memes não se reduzem as formas, estes moldam-se aos diversos contextos, são “ações tipificadas reconhecidas por suas características funcionais e organização retórica” (MARCUSCHI, 2008, p. 159). Para esclarecer as dúvidas suscitadas a partir do desafio proposto, criamos um vídeo intitulado “*Vamos pensar um pouco mais sobre o assunto?*”, a fim de aprofundar os aspectos formais e funcionais do gênero meme.

### **3.1.3 Etapa 2 – Análise do gênero como onda: o meme e gêneros inter-relacionados**

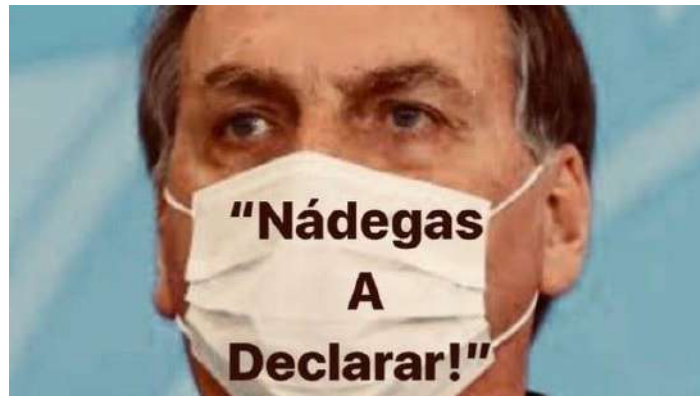
Nesta etapa, buscamos refletir com os alunos as relações imbricadas entre o meme e gêneros inter-relacionados. A partir do levantamento das impressões prévias dos estudantes sobre a temática, foram propostos dois desafios voltados para análise comparativa entre o meme, a charge e a notícia.

#### *Desafio 1 - O que eu sei sobre ... a relação do meme com outros gêneros textuais*

O objetivo deste desafio foi verificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca das relações do meme com os gêneros antecedentes. Para tanto, lançamos dois questionamentos aos alunos: quais gêneros apresentam semelhanças com o meme? O meme pode ter se originado de qual gênero? Notícia, História em quadrinhos, parodia, música ou charge?

Ao considerarmos as respostas dadas pelos estudantes, podemos constatar que mesmo intuitivamente, eles puderam acionar os conhecimentos prévios de um repertório de gêneros para aprender novos gêneros, conforme defendem Devitt e Bastian (2015). Nesse sentido, desenvolvemos dois desafios: *Checando os fatos: estabelecendo comparações entre o meme e a notícia e o desafio - Análise de pontos de vista/ opiniões: estabelecendo comparações entre o meme e charge*. Assim, os alunos puderam estabelecer comparações entre o meme, a notícia e a charge, relacionando à construção composicional, o objetivo comunicativo, aos interlocutores pretendido, os intertextos e meios de circulação desses gêneros. Para tanto, selecionamos os textos a partir de temas da atualidade, a fim de que os estudantes identificassem suas semelhanças e diferenças. Foi divulgado o *link* do desafio (criando no *Google Docs*) no grupo para que os alunos pudessem participar desta etapa. Exemplos:

**Figura 13 – Meme de Bolsonaro “Nádegas a declarar”**



Fonte<sup>30</sup>: Jornal Extra

**Figura 14: Notícia sobre senador com dinheiro na cueca**

Fonte<sup>31</sup>: Site de notícias G1. Globo.com

<sup>30</sup> Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/os-bastidores-da-acao-que-flagrou-30-mil-na-cueca-do-senador-chico-rodrigues-caso-repercutiu-ganhou-memes-nas-redes-rv1-1-24695260.html> .Acesso em 20 de out. 2021.

<sup>31</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/10/16/senador-com-dinheiro-na-cueca-o-que-se-sabe-e-o-que-falta-esclarecer.ghtml> .Acesso em 20 de out.2021.

**Figura 15: Charge sobre senador com dinheiro na cueca**



Fonte<sup>32</sup>: Site dom total.com

Deste modo, retomamos o posicionamento de Devitt e Bastian (2015) no que se refere a importância do trabalho contínuo e reflexivo do professor no sentido de direcionar estratégias de ensino que possibilitem os alunos acionem seus conhecimentos prévios de gêneros para aprender novos gêneros.

### **3.1.4 Etapa 3: análise do meme e seus contextos de produção, recepção e circulação**

Objetivou-se, nesta etapa, analisar com os discentes os contextos de produção, recepção e circulação do meme. Nesse sentido, foram organizados os seguintes desafios:

*Desafio 1- Análise do meme e seus contextos de produção, recepção e circulação*

<sup>32</sup> Disponível em <https://domtotal.com/charge/3086/2020/10/senador-flagrado-com-dinheiro-na-cueca/>. Acesso em 20 de out. 2021.

Neste desafio, os estudantes tiveram que analisar as relações imbricadas entre o gênero meme, seus contextos de produção, recepção e circulação. Através de questionamentos, eles foram incentivados a desenvolver uma análise multimodal, identificando os elementos semióticos usados, tratamento dado a informação e opinião, avaliando os objetivos de quem produz ou compartilha o meme. Concluída esta etapa, foi elaborado um vídeo para orientar os estudantes sobre a produção do desafio final. Nesse momento, explicou-se os critérios que seriam avaliados no desafio final; foram sugeridos alguns temas que poderiam ser abordados na produção, indicou-se aplicativos <sup>33</sup>especializados na produção e edição de memes, e orientou-se para o planejamento do passo a passo da produção escrita, conforme roteiro a seguir:

*Antes de produzir seu meme é importante pensar...*

- No tema a ser abordado;
- Selecionar as imagens que se relacionam com a temática;
- Produzir o texto escrito, relacionando com as imagens escolhidas;
- Pensar nos efeitos e recursos que utilizará para enfatizar sua opinião;
- Baixar o aplicativo para produção e edição de seu meme;

*Durante o processo de criação ....*

- Use de sua criatividade e mão na massa!
- Produzir o meme;
- Revisar o texto, buscando aperfeiçoá-lo;

*Desafio Final: produção do meme na perspectiva crítica*

No desafio final, os estudantes teriam que produzir um meme de forma a posicionar-se criticamente acerca de uma temática atual, de maneira respeitosa e ética. O acompanhamento interventivo do docente foi crucial para conclusão e aperfeiçoamento da produção estudantil,

---

<sup>33</sup> Foi sugerido aos alunos dois aplicativos gratuitos para produção e edição dos memes: *meme generator free* e *Meme creator*

visto que os estudantes foram estimulados ao longo do percurso produzirem as melhores versões dos seus memes. Como estratégia pedagógica, foi elaborada pela professora-pesquisadora uma sequência de questionamentos que foram utilizados na etapa de revisão e reescrita textual:

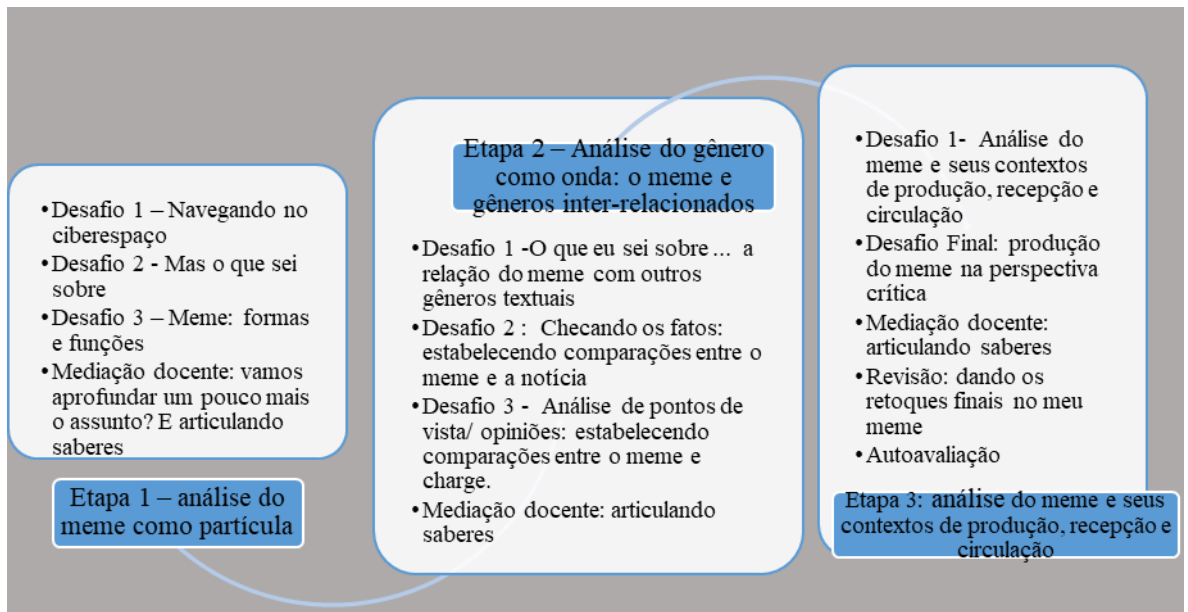
*Revisão: dando os retoques finais no meu meme*

Para saber se seu meme atende aos critérios avaliativos da produção final, verifique se ...

1. Seu meme parte de uma questão atual?
2. Você se posiciona de forma crítica, respeitosa e ética sobre um tema da atualidade?
3. Você utiliza expressões, palavras, efeitos (destaques em cores, tamanhos de letras, imagens, etc.), recursos linguísticos (ironia, humor, comparações) para reforçar sua opinião?
4. Relaciona imagem com o texto escrito?
5. Utiliza uma linguagem adequada ao gênero meme?
6. Leva em consideração o público alvo (estudantes, pais, toda comunidade escolar), e os espaços em que serão divulgadas as produções (redes sociais da escola)?

Concluída esta etapa, foi organizada uma comissão julgadora composta por membros da comunidade escolar (direção, professores de língua portuguesa e coordenação) para avaliar e classificar as três melhores produções. Vale salientar que a professora – pesquisadora foi isenta de participar desta etapa para garantir a lisura do certame, já que estava envolvida diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Finalizamos a etapa com realização da avaliação do processo junto aos estudantes e divulgação dos resultados. A figura a seguir representa a adequação da proposta interventiva para o ensino crítico do meme em contexto de aulas remotas.

**Figura 16: Adequação da proposta para ensino crítico do meme no contexto de ensino remoto**



Fonte: elaboração da pesquisadora

No tópico a seguir, tratamos dos resultados da pesquisa e da análise dos dados gerados a partir do processo interventivo.

### 3.1.5 Proposta para ensino crítico do meme – Resultados e discussões

Conforme anunciado, nesta seção, apresentaremos os resultados da presente pesquisa, a partir da análise dos dados obtidos com o trabalho interventivo realizado com uma turma de 8º ano do ensino fundamental. Desta forma, levamos em consideração para fins de análise, os comentários realizados pelos estudantes no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, bem como os memes produzidos por eles. Para facilitar o estudo, subdividimos a seção em dois subtópicos: *análise da abordagem para o ensino crítico do meme (3.1.5.1)* e *análise das estratégias mobilizadas para produção crítica de memes (3.1.5.2)*. Assim, analisamos o corpus, refletindo entre outros aspectos, sobre:

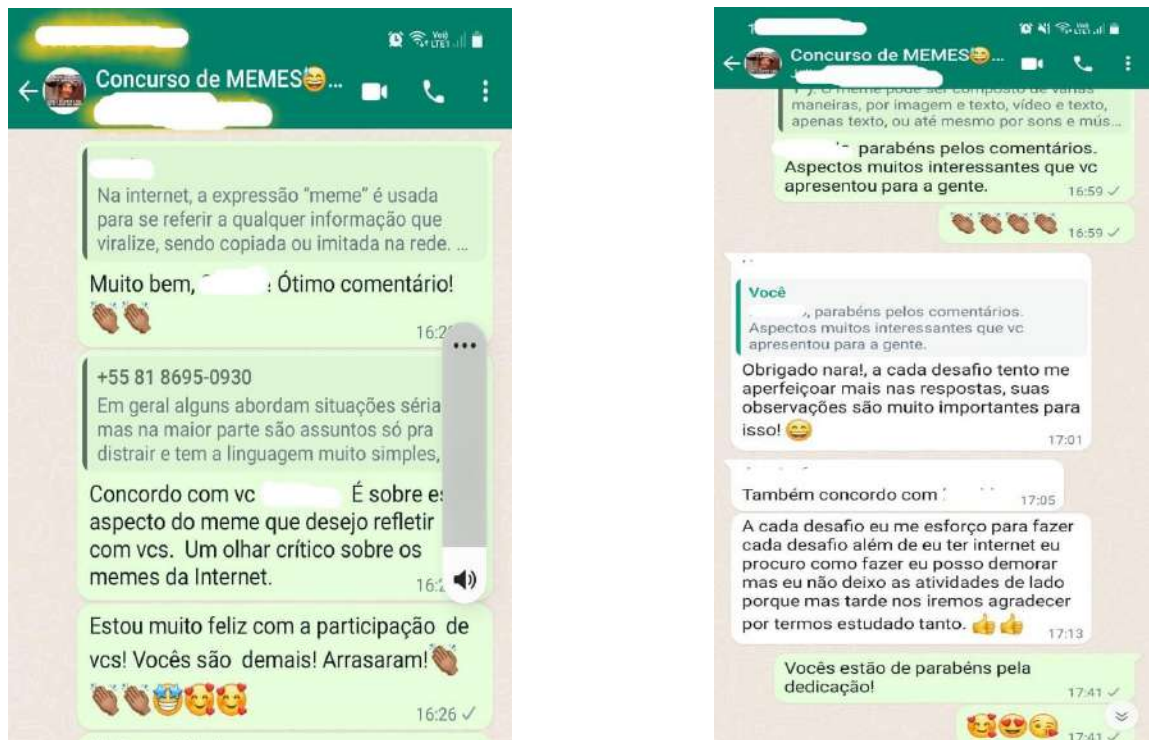


- i) o gênero enquanto ação social tipificada situada e reconhecida socialmente/ padrões retóricos recorrentes do gênero meme;
- ii) gênero e sua inter-relação com gêneros antecedentes, os seus diversos contextos de produção, circulação e recepção;
- iii) Estratégias argumentativas usadas para produção crítica dos memes – os recursos linguísticos, semióticos e intertextuais de que os estudantes lançam mão para construir seus textos.

### **3.1.5.1 Análise da abordagem para o ensino crítico do meme**

Conforme Devitt e Bastian (2015), para desenvolvermos um trabalho efetivo e reflexivo com gêneros em sala de aula é importante considerarmos os conhecimentos prévios de gênero dos alunos como parte indispensável na formação da consciência crítica de gênero. Nesse sentido, as estratégias desenvolvidas por meio de desafios e questionamentos realizados nas etapas de intervenção não apenas favoreceram o engajamento estudantil, mas também evidenciaram a autonomia dos alunos à medida que estes foram em busca do conhecimento. Como podemos constar em alguns *prints* das respostas dadas pelos estudantes com a intervenção da professora-pesquisadora:

**Figura 17: - Comentários dos estudantes postados no grupo de WhatsApp**



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Neste cenário, evidenciou-se o trabalho da professora como facilitadora da aprendizagem e mediadora do conhecimento, estimulando os estudantes a construir novos saberes a partir da troca de experiências com seus pares. Ainda sobre a intervenção docente, pode-se destacar algumas estratégias utilizadas na execução dos desafios, a saber: para realizar o levantamento do conhecimento prévio do estudante perguntou-se: *Mas o que eu sei sobre ....* Com esse questionamento, pretendeu-se verificar o que o estudante sabia sobre um determinado aspecto abordado do gênero meme. Ao identificar as dificuldades de aprendizagem, recorreu-se a estratégia intitulada *vamos pensar um pouco mais sobre o assunto?* Nesse momento, lançávamos mão da produção de um vídeo explicativo para turma, bem como realização de orientações direcionadas através do WhatsApp para sanar ou aprofundar o tema. Para interagir ou trocar experiências com os discentes, criamos o momento que denominamos de mediação docente: *articulando os saberes*. Deste modo, é interessante salientar que essas adaptações só foram possíveis graças a flexibilidade da abordagem pedagógica de Devitt (2009), visto que possibilitou a docente realizar as adequações para atender às peculiaridades do contexto de ensino e aprendizagem.

Ao assumirmos a definição de gênero como ação social (Miller, 2012), buscamos refletir com os discentes sobre diversas práticas de linguagem que permeiam a *web*, assim como os diversos contextos de uso do gênero meme. Isso pode ser vivenciado, quando os estudantes realizaram o desafio *navegando no ciberespaço*. Na ocasião, os discentes puderam realizar uma pesquisa na web em tempo real, para verificar quais atividades as pessoas utilizavam nesse ciberespaço; quais gêneros textuais eram mais utilizados na web e quais gêneros eles precisam utilizar para interagir no universo virtual. Nesse sentido, reforçamos o argumento de Bezerra (2017) quando o autor defende que o trabalho com gênero se paute em situações mais próximas do contexto real de uso, para que os estudantes percebam a função social do gênero, assim como ele pode atender suas demandas sociocomunicativas.

Outro aspecto a ser destacado na proposta da autora foi análise do gênero enquanto processo. Essa perspectiva parte do princípio que o gênero não se constitui de forma isolada, ele apresenta conexões com outros gêneros existentes. (MARCUSCHI, 2008; BEZERRA, 2017). Nesse sentido, ao adaptamos o modelo de Devitt (2009) para ensino crítico do meme em uma turma do ensino fundamental, tivemos que realizar escolhas sobre quais gêneros melhor se relacionavam com o meme, a fim de alcançar os objetivos pretendidos com a proposta interventiva. Assim, escolhemos a notícia e a charge como possíveis gêneros antecedentes do meme. O primeiro foi escolhido por apresentar semelhança no que concerne a fatos da atualidade e o segundo por ter como propósito comunicativo a crítica, a sátira de temas cotidianos. Com isso, retomamos a posição de Devitt (2009) no tocante ao papel do professor como articulador do processo de ensino e aprendizado, visto que suas escolhas de gêneros não são neutras, mas sim carregadas de intenções e ideologias.

### **3.1.5.2 Análise das estratégias mobilizadas para produção dos memes no corpus**

Neste tópico, analisamos as recorrências observadas durante o processo de construção dos memes pelos estudantes do 8º ano do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Olinda - PE. Os dados foram consolidados em três tabelas, que serão destacadas ao longo da seção. A tabela 1 apresenta o quantitativo de participantes da etapa final do concurso de memes, bem como o total de versões produzidas no decorrer do desafio. Conforme ilustração a seguir:

**Tabela 1 – Quantificação de versões de memes produzidas no corpus**

<b>Total de estudantes participantes</b>	<b>Versão 1</b>	<b>Versão 2</b>	<b>Versão final</b>	<b>% de adesão dos participantes na etapa final</b>
<b>16 estudantes <sup>34</sup></b>	<b>12<sup>35</sup></b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>88%</b>

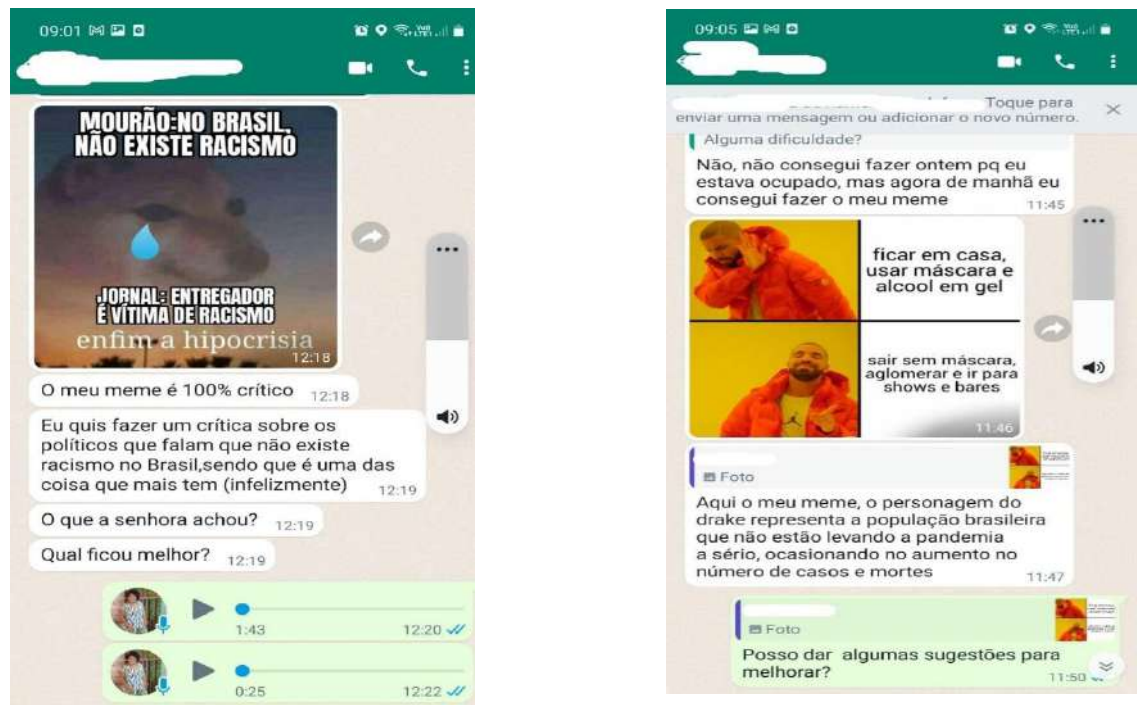
**Fonte: Elaborado pela pesquisadora**

Os resultados demonstraram que houve a adesão de 88% dos estudantes inscritos no certame. Isso evidencia o envolvimento dos participantes no processo, à medida em que eles se propuseram a produzir diversas versões de seus memes em busca do aperfeiçoamento de seus textos. Ao compreendermos a escrita enquanto processo constituído pela interação entre autor – texto – leitor (KOCH, 2018; ALVES, 2019; BNCC, 2018), pudemos constatar que “entre idas e vidas”, os estudantes mobilizaram várias estratégias (ver no quadro 2) para construção de seus memes. Nesse movimento, percebeu-se a desenvoltura dos alunos ao acionarem vários mecanismos linguísticos, semióticos e intertextuais para evidenciar posicionamentos sobre temas que permeiam os diversos contextos sociais. Como pudemos constatar nos momentos de reescrita orientada por comentários e áudios explicativos por meio do WhatsApp da professora – pesquisadora para os alunos:

<sup>34</sup> Tivemos 18 alunos inscritos no concurso, mas dois estudantes desistiram do certame ao longo do processo.

<sup>35</sup> Importante informar que quatro estudantes realizaram apenas uma versão de seus memes.

**Figura 18: Exemplos de reescrita orientada pelo WhatsApp**



**Fonte: Elaborado pela pesquisadora**

Os exemplos acima evidenciam o trabalho interventivo da docente no processo de reescrita textual dos estudantes. Através de conversas reservadas via *WhatsApp*, ora por meio de comentário escrito ora por áudio explicativo, os discentes foram estimulados a revisar seus textos, buscando aprimorá-los, a fim de cumprir o propósito principal do desafio final ao se posicionarem de forma crítica e ética sobre uma temática da atualidade. Deste modo, o roteiro criado pela professora- pesquisadora para nortear as atividades de revisão e reescrita pelos alunos se mostrou produtivo, pois foi utilizado pela professora para induzir os discentes a refletirem sobre os mecanismos que estes utilizariam para remeter –se a um fato cotidiano de forma crítica. Assim, concordamos com Alves (2019) quando a pesquisadora salienta que a atividade de reescrita textual não é apenas de competência do aluno, mas também do professor. Nesse sentido, ambos possuem papéis importantes nesse processo: O aluno enquanto produtor do texto e o professor como leitor e mediador da ação. Logo, nos destaques acima, pode ser evidenciada a ação reflexiva do aluno mediada pela interação entre produtor (aluno) – texto – leitor (professora).

A partir da análise do corpus, foram destacadas as principais características do gênero meme presentes nas produções dos discentes, conforme visualização da tabela 2 abaixo:

**Tabela 2 – Características do gênero meme recorrentes no corpus**

Características formais e funcionais do meme	% de recorrência
Texto verbo-visual <sup>36</sup>	100%
Estrutura retórica simples	100%
Propósito comunicativo criticar/satirizar	68%
Propósito comunicativo provocar risos	32%
Conteúdo – abordar uma temática atual	100%

**Fonte: Elaborado pela pesquisadora**

A tabela 2 nos trouxe a compreensão de que todos os estudantes conseguiram utilizar os aspectos formais do meme analisados ao longo da proposta interventiva. Neste sentido, os dados revelaram que 68% dos discentes conseguiram ampliar a visão sobre o propósito comunicativo do gênero. Ou seja, perceber a finalidade do meme para além do “engraçado”; reconhecendo que este pode também criticar ou satirizar questões de cunho político, econômico, cultural, entre outras. (KOBEL; LANKSHEAR (2007), DIOLINA; BUENO, 2019). Desta forma, ao abordarmos o meme enquanto gênero, reconhecemos que “os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdo*” (Itálicos do autor. MARCUSCHI, 2008, p. 159). Assim, nos pareceu relevante o fato que todos os discentes, em níveis diferentes (de forma mais ou menos explícita) recorreram a característica intertextual do gênero meme para expressar seus pontos de vista sobre o mundo que os cercam. (CAVALCANTE et. al, 2020). Deste modo, corroboramos com o posicionamento de Cavalcante et al. (2020, p.102) quando os pesquisadores afirmam que ainda que não apresente uma sequência argumentativa explícita, todo texto é guiado por uma “dimensão argumentativa”, ou para exercer influência sobre interlocutor, ou para expressar sua opinião. Nesse sentido, destacamos no quadro 7 as principais estratégias argumentativas mobilizadas pelos alunos para produção crítica do meme.

<sup>36</sup> Apesar de reconhecer que o meme pode se apresentar no formato imagético ou audiovisual. Para atender nossos objetivos de pesquisa, foi solicitado aos estudantes que utilizassem nas suas produções os recursos verbo-visuais a fim de pudéssemos identificar a estratégia argumentativa utilizada pelos alunos ao relacionarem os recursos verbo – visuais em suas produções.

**Quadro 7 – Estratégias argumentativas mobilizadas pelos estudantes no corpus**

<b>Estratégias argumentativas</b>	<b>% de recorrência</b>	<b>Possíveis intenções do estudante-autor</b>
Associação do texto verbal e não verbal	100%	Abordar um tema da atualidade/expressar opinião sobre um assunto cotidiano.
Atividade de remix – edição de texto e imagem	100%	Para remeter ao fato social ou se posicionar sobre um tema atual.
Recursos semióticos <sup>37</sup>	25%	Reforçar a construção persuasiva.
Intertextualidade	100%	Remeter a temáticas atuais e/ou reforçar o ponto de vista do autor.

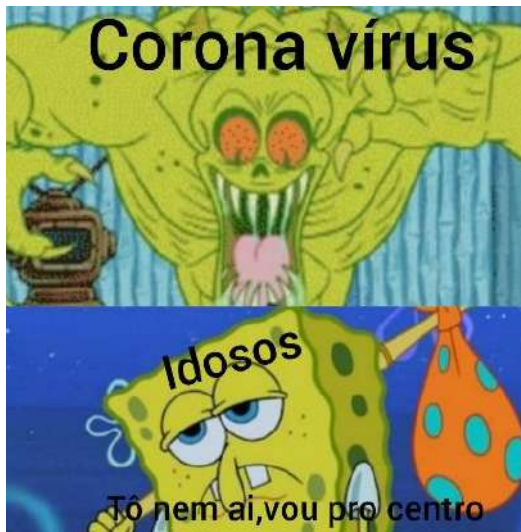
**Fonte: Elaborado pela pesquisadora**

No quadro 7, observou-se as ações estratégicas desenvolvidas pelos estudantes em direção ao posicionamento crítico. Nesse contexto, percebeu-se que o fenômeno da intertextualidade contribuiu positivamente para que os estudantes lançassem mão de recursos diversos para expressar seus pontos de vista acerca de diversos temas atuais. Deste modo, foi constatado um movimento consciente dos alunos através das escolhas de recursos linguísticos, semióticos e intertextuais para evidenciar a função crítica do gênero meme. Como foi verificado nas versões produzidas pelo estudante 1 (E1) abaixo:

---

<sup>37</sup> A expressão **recursos semióticos** é utilizada neste trabalho para designar os diversos aspectos multimodais utilizados pelos estudantes “para criar os mais originais efeitos nos discursos com aliados como diferentes fontes, vídeos, imagens e layouts a serviço das interações sociocomunicativas” (CANI, 2019, p.247).

**Figura 19: Meme E1- versão 1**



**Figura 20: Meme E1 – versão final**



Ao analisamos o processo de reescrita do estudante 1, pudemos constatar que este lançou mão da atividade do remix, ou seja, da edição de texto e imagem para abordar a questão do isolamento social no auge da pandemia provocada pelo coronavírus. Nesse contexto, foi interessante perceber a estratégia utilizada pelo E1 para relacionar o texto verbal ao texto não verbal. Para tanto, comparando as versões inicial e final, observou-se que estudante fez uso do meme no formato exploitable, ou seja, apresentando montagens iconográficas para ironizar o comportamento da população brasileira diante das restrições impostas pelo poder público frente ao cenário pandêmico. Notou-se que a parte superior do meme E1 utilizou a imagem de um monstro para representar o coronavírus e na parte inferior usou-se a figura de um personagem infantil (Bob esponja), talvez, para se referir à falta de maturidade e irresponsabilidade da população brasileira em relação a um problema sério de saúde pública. Nesse sentido, ficou constatado que a edição de imagem não foi uma ação neutra. Esta foi utilizada como estratégia argumentativa pelos discentes para imprimir sentido ao texto e expressar posicionamento sobre o tema abordado. (Kobel; Lankshear (2007), Ribeiro (2021)).

Outro aspecto destacado nas análises do corpus, diz respeito aos recursos semióticos utilizados como estratégia argumentativa. Como observado nas figuras 21 e 22 a seguir:



**Figura 21: Meme E2– versão 1**



**Figura 22: Meme E 2- versão final**



No jogo de idas e vindas, foi evidenciado o movimento do estudante 2 (E2) na busca pelo aperfeiçoamento de sua produção textual. Assim, notou-se a preocupação do E2 em realizar algumas correções e alteração da fonte em seu texto escrito, bem como mobilizar alguns elementos semióticos que pudessem intensificar sua posição acerca do isolamento social no período da pandemia. A respeito desse aspecto, constatou-se na figura 22 que o estudante 2 lançou mão do contraste de cores e do enquadramento da imagem de um homem preso para estabelecer analogia entre o sentimento das pessoas em relação ao período longo de restrições sociais com as limitações de uma pessoa encarcerada por ter sua liberdade cessada. Desta forma, pudemos constatar quão significativo foi o trabalho com os gêneros digitais na perspectiva crítica - reflexiva, pois possibilitou aos estudantes perceberem como os gêneros moldam-se aos diversos contextos sociais e como eles podem fazer uso dos gêneros em resposta as diversas demandas sociais.

Para Cavalcante et al. (2021), a intertextualidade se constitui a partir da remissão de vários tipos, por exemplo, lexical, sintática, temática, de gênero, de estilo, entre outros. Nesse sentido, os pesquisadores ressaltam que tal relação não se dá de forma imparcial, desinteressada, mas cercada de interesses e intenções. Desta forma, concordamos com os autores quando defendem o fenômeno intertextual como uma estratégia persuasiva que se constitui na interação do autor e os efeitos de sentidos produzidos pelo leitor. Nas figuras 23 e 24 analisou-se como a intertextualidade associada à prática do remix contribuíram para abordagem crítica sobre o meme.

Figura 23: Meme E3 – Versão 1



Figura 24: Meme E3 – Versão final



As figuras 23 e 24 evidenciaram as estratégias mobilizadas pelo estudante 3(E3) para atingir seu propósito comunicativo. Ao lançar mão da intertextualidade ampla associada a atividade de remix, o estudante 3 fez uso do humor satírico para ridicularizar a postura do ex-presidente dos Estados Unidos Donald Trump acerca da insistência em não aceitar o resultado da eleição presidencial contra o democrata Joe Biden. Deste modo, verificou-se que o estudante 3 recorreu através da reedição, ao uso de recursos semióticos como estratégia argumentativa para reforçar seu ponto de vista sobre um fato que ganhou repercussão internacional. Com isso, o efeito de humor se constituiu quando se comparou o discurso do ex-presidente republicano (destacada no texto verbal em vermelho) e o comentário do seu correligionário (realçado no texto verbal na cor verde), para desmentir a tese de fraude eleitoral defendida pelo ex-presidente, pois nem mesmo seu aliado político havia votado nele. Desta forma, foi interessante perceber como os estudantes se valeram dos padrões característicos do gênero meme para expressassem sobre questões tão importantes referente ao exercício pleno da cidadania. Assim, corroboramos com a posição de Cavalcante et. al. (2020), quando defendem que existem formas peculiares de se investir na argumentação, ou seja, alguns argumentos se apresentam de forma mais explícita e outros de maneira mais implícita. Com base nessa afirmação, constatou-se nas produções do estudante 4 um movimento inusitado para construção de seu meme. Tal estratégia fundamentou-se no confronto de opiniões sobre o tema. Como pudemos observar nas figuras 25 e 26 a seguir:

Figura 25: Meme E4 – versão 1



Figura 26: Meme E4- versão final



A partir da análise do processo de escrita do estudante 4 (E 4), observou-se movimento do aluno em direção à crítica. Nesse sentido, as figuras 25 e 26 demonstraram as estratégias escolhidas pelo discente para marcar sua posição em relação a um acontecimento atual. Deste modo, na versão final, o estudante se remeteu por alusão ampla ao um tema de grande repercussão nacional (a questão do racismo institucionalizado) e de forma indireta ao movimento vidas negras, importam. Além disso, o aluno lançou mão da intertextualidade estrita quando citou parte do texto – fonte (do discurso do vice-presidente do Brasil), contrastando a tese defendida por ele e a versão divulgada pela imprensa. Nesse cenário, o texto imagético serviu para contrapor a postura do vice-presidente e reforçar o posicionamento a favor da imprensa. O texto verbal, por sua vez, remeteu a dois discursos: o primeiro tratou do discurso de uma autoridade do Governo sobre a questão do racismo no Brasil e o segundo fez referência as denúncias realizadas pela imprensa sobre a temática em questão. Desta forma, foi evidenciado o uso da dimensão argumentativa polêmica (Cavalcante et al, 2020) como estratégia argumentativa escolhida pelo discente para expressar seu ponto de vista sobre uma temática tão importante que é o preconceito racial.

Outro aspecto relevante destacado na proposta interventiva foi o momento dedicado a autoavaliação. Na ocasião, os discentes e a professora-pesquisadora tiveram a oportunidade de refletir sobre a temática estudada, bem como se deu o processo de ensino e aprendizagem. Na visão dos estudantes, a proposta de trabalhar o ensino do gênero meme através da competição e de desafios foi bastante positiva. Destacaram também como aspecto importante as reflexões sobre temas da atualidade. Mencionaram ainda como contribuição as atividades relacionadas com a escrita: “esse trabalho ajudou muito na minha escrita e também me fez refletir sobre

vários assuntos que eu não tinha tanto interesse”. Apesar de o meme ser um gênero familiar para os alunos, eles apontaram novos aprendizados construídos com a abordagem crítica sobre gênero meme, como pudemos constatar nos comentários realizados pelos discentes:

“Eu aprendi que com os memes você pode compartilhar qualquer tipo de mensagem, sendo engraçada, crítica e etc. [...]

“Eu não sabia que dava para fazer críticas usando o meme.”

“Aprendi o modo como o meme usa o português no dia a dia, a sua interpretação e os gêneros relacionados a ele.”

“A maioria dos memes são para o humor e nesse trabalho pensamos fora da caixinha e fizemos algo diferente.”

Sob o olhar docente, entendeu-se que foi significativo o trabalho com gênero meme na perspectiva crítica, visto que abriu novos horizontes para os estudantes. Esta abordagem fundamentada no modelo de Devitt (2009) e nos princípios da metodologia ativa favoreceu o engajamento, a construção da autonomia e da consciência crítica de gênero do estudante. Apesar de vários entraves como, por exemplo, a escassez de recursos tecnológicos, contexto pandêmico em que se deu a aplicação da proposta interventiva, pudemos considerar um trabalho exitoso, visto que se observou na maturidade do aluno em se posicionar diante de acontecimentos do cotidiano. Nesse sentido, pudemos constatar como o trabalho com gêneros digitais numa perspectiva crítica, reflexiva pode contribuir para pleno da cidadania.

Desta forma, concluímos essa etapa de análise dos resultados obtidos por meio da intervenção aplicada virtualmente. Na última parte do trabalho, apresentamos as considerações finais, retomando nos objetivos de pesquisa e buscando responde as questões norteadoras da pesquisa.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços das tecnologias nos têm colocado diante de situações desafiadoras, pois a cada dia sentimos a necessidade de nos aperfeiçoarmos para fazer uso consciente dos recursos digitais disponíveis. No âmbito escolar, essa realidade se apresenta com maiores dificuldades, uma vez que nossas escolas durante muito tempo ficaram à margem dessas inovações tecnológicas. Embora ainda existam lacunas, percebe-se iniciativas exitosas por parte dos educadores no tocante ao uso das ferramentas digitais como instrumento facilitador da aprendizagem. Nesse sentido, a BNCC (2018) endossa o trabalho pedagógico pautado no ensino reflexivo, contemplando os novos letramentos e as práticas de linguagem contemporâneas.

Diante dessa reflexão, pude perceber, a partir da experiência de mais de 15 anos como professora da educação básica, o desinteresse dos alunos pelas aulas de língua portuguesa quando envolviam o estudo dos gêneros tradicionalmente trabalhados nesse componente curricular. Por outro lado, eles demonstraram um maior engajamento quando inseríamos situações associadas ao seu contexto de uso. Nesse sentido, nos propusemos nesta pesquisa, desenvolver um trabalho com gêneros oriundos da *web*, na perspectiva crítica. Deste modo, nos orientamos pelas seguintes questões norteadoras:

- ✓ Como o meme pode contribuir para a formação crítica dos alunos de 8º ano do ensino fundamental?
- ✓ Como o ensino da consciência de gênero pode contribuir para a produção crítica do meme por estudantes do 8º ano do ensino fundamental?
- ✓ Quais elementos linguísticos, semióticos e intertextuais os estudantes lançam mão para atingir os propósitos comunicativos do gênero meme?

Acerca do primeiro questionamento, nos fundamentamos nos ERG, nos estudos de autores como Bazerman (2009), Miller (2012) e Devitt (2009), quando compreendem o gênero enquanto “forma de ação social”. Deste modo, pudemos constatar a partir da análise dos memes produzidos pelos alunos, que eles lançaram mão dos conhecimentos sobre o gênero meme para

se posicionarem sobre os fatos sociais, políticos, econômicos, ou seja, sobre a realidade imposta e as ideologias dominantes.

Nesse sentido, pudemos perceber a importância de se investir em estratégias didáticas que valorizem o protagonismo, a autonomia e a formação crítica dos educandos. Nesse ponto, destacamos a maneira eficiente com que o modelo de Devitt (2009) integrou-se ao método ativo por gamificação. Isso ocorreu, em parte, devido à natureza flexível do método da autora associando aos princípios do game, a metodologia da aprendizagem centrada no protagonismo estudantil, ou seja, no agir - refletir sobre o processo. Nesse contexto, a tomada de consciência se dá por vias de “mão dupla”, com a mediação do professor e a reflexão-ação dos estudantes.

Para responder ao segundo questionamento, levamos em consideração as contribuições da abordagem pedagógica de Amy Devitt (2009) para o ensino crítico do gênero. Nesse sentido, a proposta da autora estimulou o trabalho reflexivo tanto do aluno quanto do professor, visto que possibilitou, por meios de questionamentos, que os estudantes fizessem uso dos conhecimentos prévios de gêneros, bem como estabelecessem relações com gêneros antecedentes para produzir seu meme de maneira a expressar-se criticamente sobre temas atuais. Deste modo, entendemos que os discentes superaram o estágio de consciência ingênua (FREIRE, 1980), uma vez que foram capazes de se manifestar criticamente sobre questões vinculadas a realidade que os cercam. Assim, pudemos destacar esse movimento em direção a consciência crítica sobre gênero, quando lançaram mão das características do meme para atender seus propósitos comunicativos.

No que se refere ao terceiro questionamento, ficou evidente o movimento consciente realizado pelos estudantes quando mobilizaram os elementos linguísticos, semióticos e intertextuais como estratégia argumentativa, a fim de marcar seus posicionamentos sobre questões da atualidade. Desta forma, pudemos constatar por meio do processo de reescrita orientada, que a atitude reflexiva dos discentes contribuiu para que eles buscassem as melhores versões de seus memes. Nesse contexto, salientamos a importância do professor enquanto agente “mediador e provocador” desse processo, sempre indagando os alunos para que eles alcançassem os objetivos comunicativos pretendidos.

Diante do exposto, consideramos que nossos objetivos de pesquisa foram atingidos graças ao compromisso dos estudantes e da professora- pesquisadora, assim como o apoio da comunidade escolar que mesmo em um contexto pandêmico, não mediu esforços no incentivo

e acolhimento dos estudantes para conseguirmos desenvolver todas as etapas previstas do projeto. Embora tenha sido necessário realizarmos alguns ajustes, o trabalho não perdeu sua essência. Pudemos ainda destacar como pontos positivos:

- ✓ O engajamento dos estudantes e da professora- pesquisadora;
- ✓ A superação dos estudantes e da professora – pesquisadora nos momentos de dificuldades impostos pela crise sanitária;

Quanto aos aspectos negativos pudemos elencar:

- ✓ Pelo processo ter se dado de forma remota, nem todos os estudantes tiveram condições de participar do projeto, por falta de recursos tecnológicos;
- ✓ Houve a necessidade de adaptar o cronograma para atender a escassez dos recursos tecnológicos, por exemplo, de alguns alunos só poderem realizar os desafios no final de semana, pois as famílias possuíam apenas um aparelho de celular para atender as necessidades de todos os membros. Desta forma, destacamos a importância da família no processo de ensino e aprendizagem, pois percebeu-se que quando engajada na educação dos filhos, ela faz uso de estratégias para superar as dificuldades.

Ao concluirmos esta pesquisa, temos a consciência que ainda existem lacunas no tocante a formação crítica do estudante e do professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que a proposta de trabalho aqui apresentada se mostrou significativa e exequível, representou uma outra possibilidade para implementar o ensino crítico de gêneros nas aulas de língua de língua portuguesa. Em busca de alcançar novos estágios de aperfeiçoamento deste estudo, surgem novos questionamentos:

- Em que medida, a proposta de Devitt para ensino de gênero pode contribuir para diminuir as lacunas que a educação brasileira possui em relação a formação crítica dos alunos?
- Como implementar a abordagem da tríplice pedagogia de Devitt (2009) em outros contextos de sala de aula e níveis de ensino?

Nesse intuito, apresentamos de forma resumida, em uma seção à parte no final deste trabalho, um Guia pedagógico, detalhando a proposta para o ensino crítico de gênero que desenvolvemos em sala de aula com estudantes do 8º dos anos finais do ensino fundamental. Esperamos, desta forma, que esta proposta para o ensino crítico de gênero possa inspirar outros

educadores que desejam desenvolver um trabalho sistematizado, significativo em suas salas de aula.



## 5. REFERÊNCIAS

- ALVES, W. C. Reescrita textual: um diálogo entre a prática docente e discente. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 10, n. 28, p. 117–143, 2019. DOI: 10.26514/inter. v10i28.3191. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3191>. Acesso em: 6 fev. 2022.
- ARAÚJO, J. Reelaboração de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, J. LEFFA, V. (org) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.
- ARAÚJO, J. Transmutação de gêneros na *web*: a emergência do *chat*. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A. C.(orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, p. 109-134, 2010.
- ARAÚJO, J. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 46, n.1, p. 79-92, Jan./Jun. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/25809>. Acesso em: 18 jun. 2020.
- BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAZERMAN, C. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BEZERRA, B.G. Teorias de gênero e perspectivas para o ensino: breve panorama ilustrado. **Revista da Anpoll**, v.1, n.52, p.45-57, 2020.
- BEZERRA, B.G.; LÊDO, A.C. de O. Gêneros acadêmicos e processos de letramento no ensino superior. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). **Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, p.172 – 204, 2019.
- BEZERRA, Benedito; PEREIRA, Maria Ladjane dos Santos. O PROCESSO DE REESCRITA NO ENSINO DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO. **Revista Leia Escola**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 116-131, jul. 2018. ISSN 2358-5870. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1029>>. Acesso em: 05 fev. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.35572/rle.v18i1.1029>.
- BEZERRA, B.G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BEZERRA, B.G. Gêneros Introdutórios Mediados pela web: O caso do Homepage. In. ARAÚJO, J. (org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucena, p.125 – 2007, 2007.
- BHATIA, V. K. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (org.). **Gêneros e seqüências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 159-195.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 jun. 2020.

CANI, J. B. Multimodalidade e efeitos de sentido no gênero meme. **Periferia**, v. 11, n. 2, p. 242-267, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36955>. Acesso em: 16 maio 2020.

CASTRO, L. G. F. **O MEME DIGITAL: construção de objetos de discurso em textos multimodais**. Dissertação de mestrado, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2017.

CARVALHO, A. P. L. **Sobre intertextualidade estritas e amplas**. 136f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CAVALCANTE, M. M. et al. **Linguística textual e argumentação**. Campinas, SP: Pontes editores, p. 101-130, 2020.

CAVALCANTE, M. M.; OLIVEIRA, R. L. **O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual**. **Desenredo**, v. 15, n. 1, p. 8-23, jan./abr. 2019.

CAVALCANTE, M.M.; FARIA, M, G. S; CARVALHO, A. P. L. **Sobre intertextualidades estritas e amplas**. *Revista de Letras*, v. 2, n36, fev.2018.

COSTA, R.R. A **.TV na web: percursos da reelaboração de gêneros audiovisuais na era da transmídia**. Dissertação de mestrado. Fortaleza: PPGL- Universidade Federal do Ceará, 2010.

COSTARELLI, C.V. Alfabetização e letramento digital. In: COSTARELLI, C.; RIBEIRO, A. R. (org). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. p. 25-40, 2017.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DEVITT, A. J. Teaching critical genre awareness. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (ed.). **Genre in a changing world**. Fort Collins/West Lafayette: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2009. p. 337-351.

DEVITT, Amy & BASTIAN, Heather. Algumas ideias para ensinar novos gêneros a partir de velhos gêneros. In: Dionisio, Angela Paiva; Cavalcanti, Larissa de Pinho [orgs.]. **Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil**. - Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015, p. 97-122.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e**

**escritos na escola.** Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERREIRA, A. C. **LETRAMENTO DIGITAL: o celular como ferramenta pedagógica para o aprimoramento de habilidades de leitura de charges.** Dissertação de mestrado, Mestrado Profissional em Letras, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

FERREIRA, S. G. **A compreensão e a produção de memes no Ensino Fundamental em um contexto mediado por tecnologias digitais.** Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Online Memes, Affinities, and Cultural Production. In: **A New Literacy Sampler (new literacies and digital epistemologies).** LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Editors). New York, Peter Lang, p. 199-228, 2007.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do sexto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2010.

LARA, M.; MENDONÇA, M. O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 185-209, abril/jun. 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732020000200185&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732020000200185&script=sci_arttext). Acesso em: 16 maio 2020.

LEFFA, V. J.; ALVES, C. F. **Como um jogo: Gamificação Responsiva no Ensino de Línguas.** Revista Linguagem em Foco, V.12, n.2, p.207 -226, 2020. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3671>. Acesso em: 12 de dez. 2021.

LIMA-NETO, V. Meme é gênero? : questionamentos sobre o estatuto genérico do meme. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2246–2277, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8659859>. Acesso em: 6 fev. 2022.

LIMA-NETO, V. **Um estudo da emergência de gêneros no Facebook**. 2014. 309 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In:

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, p. 15-80, 2010.

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

MARCUSCHI, L. A. A QUESTÃO DO SUPORTE DOS GÊNEROS TEXTUAIS (parte 1). **DLCV - Língua, Linguística & Literatura**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7434>. Acesso em: 5 fev. 2022.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MILLER, C.R. “Where Do Genres Come From?”. In. MILLER, C.R.; KELLY, A.R.(ed.). **Emerging Genres in New Media Environments**, North Carolina State University, NC, USA. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/311595061>. Acessado em: 12 dez. 2021. p. 1-34, 2017.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In. BACICH, Lilian, MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, p. 1-25, 2018.

OLIVEIRA, N. M. A. de; BEZERRA, B. G.; LÊDO, A. C. de O. Uma proposta para a análise crítica do meme como gênero em aulas de língua portuguesa. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 3, p. 9–29, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-12-4155. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4155>. Acesso em: 12 dez. 2021.

OLIVEIRA, U. Meme: gênero e prática de ensino pela sequência didática. **Entretextos**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 63-89, 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/34469>. Acesso em: 16 maio 2020.

PAES, F. C. de O.; FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social: Uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 129–149, 2020. DOI: 10.46230/2674-8266-12-4050. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso em: 5 fev. 2022.

PERNAMBUCO, **Currículo de Pernambuco: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Área de linguagens. Secretaria de Educação, 2018.

PIMENTEL, R. L. **Um estudo sobre hibridização e agrupamentos de gêneros no Facebook**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-graduação em Letras –

Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2014. RECUERO, R. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. **Revista FAMECOS**, v. 32, p. 23-31, 2007.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porta Alegre: Sulina, 2018.

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais como prática e seu ensino. *In*: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; DIONÍSIO, A. P. (org.). **Gêneros textuais: práticas de pesquisa, práticas de ensino**. Recife: Ed. Universitária UFPE, p. 73-96, 2012.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane Helena R. **Letramentos, Mídias, Linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane Helena R.; Moura Eduardo (orgs). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. Da Cultura das Mídias à Cibercultura: o advento do pós – humano. **Revista Famecos**. Porto Alegre, nº 22, 2003.

SANTOS, José Elderson de Souza; NOBRE, Kennedy Cabral. **Intertextualidades explícitas e intertextualidades implícitas**. Revista Signótica, Goiânia (GO), v. 31, 2019. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/52986>. Acesso em: 12 de dez. 2021.

SANTOS, J. M. **O facebook como ferramenta para o ensino do gênero cartaz de protesto**. Dissertação de mestrado, Mestrado Profissional em Letras, Universidade de Pernambuco, 2015.

SHIFMAN, Limor. **Meme in a Digital Cultural**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2014. SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura. **Edu. Soc. Campinas**, vol. 23, n.81, p. 143 -160, 2002.

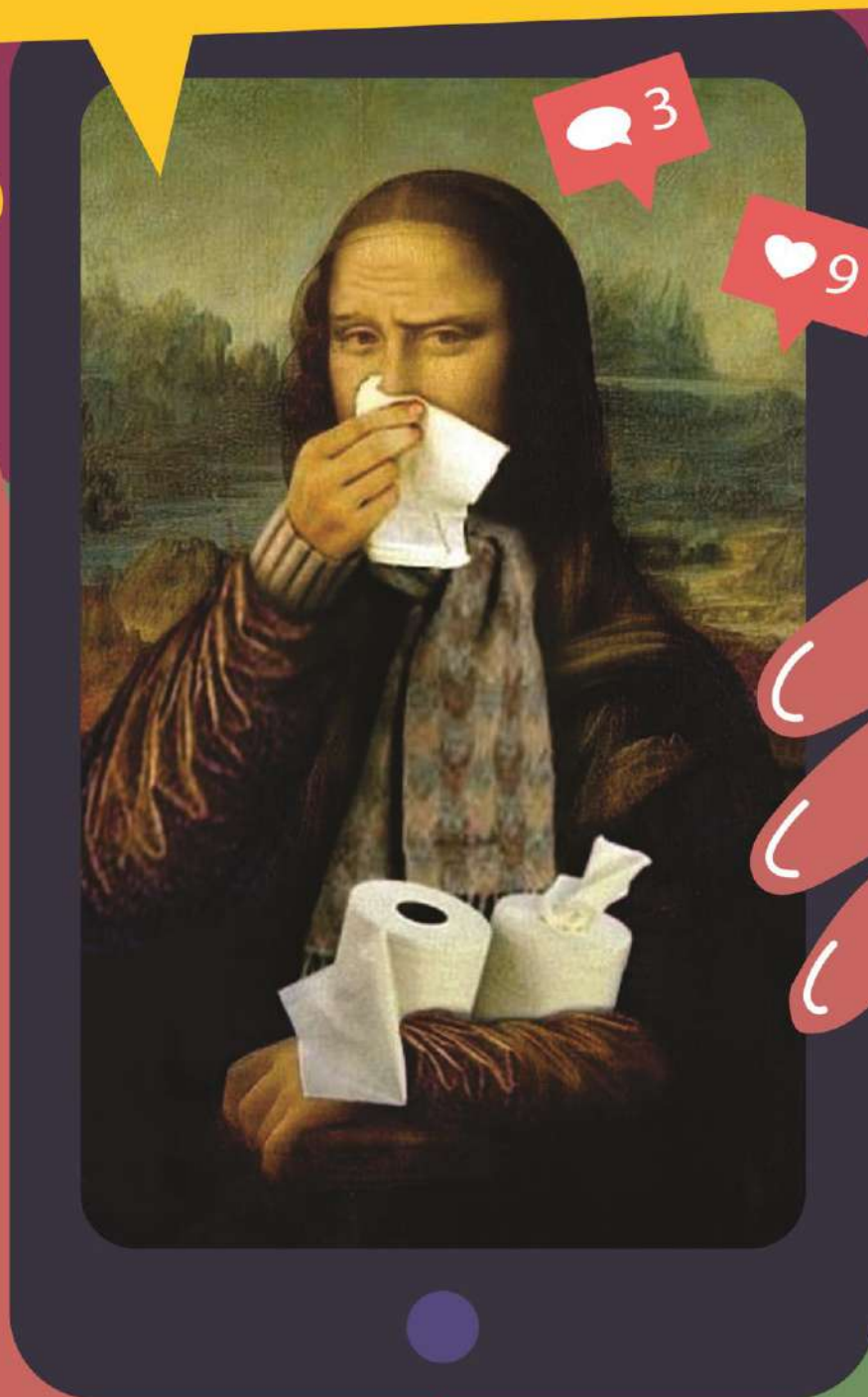
SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012.

STREET, B.; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 465-488, 2006. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 5 fev. 2022.

ZACARIAS, V.R.C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: **Tecnologias para aprender**. COSTARELLI, C.V. (org.), São Paulo: Parábola Editorial, p. 16 – 29, 2016.



**PROPOSTA PARA O ENSINO  
CRÍTICO DO MEME NAS AULAS  
DE LÍNGUA PORTUGUESA**



Apresentação do Guia.....	.....
Três abordagens para ensino crítico do meme: O QUE você encontrará neste Guia?.....	.....
Etapas da proposta:	
1ª ETAPA: o gênero com partícula: o meme.....	.....
2ª ETAPA: Análise do gênero como onda: o meme e os gêneros inter-relacionados me- me.....	.....
3ª ETAPA: Análise do gênero como campo .....	.....
Referências.....	.....
Apêndices .....	.....
Anexos.....	.....





**Caro(a), professor(a)!**

Este guia pedagógico apresenta uma proposta didática para uma abordagem crítica do meme como gênero em sala de aula de língua portuguesa, tendo como objetivo propor um estudo reflexivo do gênero, a fim de despertar a consciência crítica dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, por meio da leitura, análise, escrita e reescrita do meme, conforme o modelo pedagógico proposto por Devitt (2009).

Deste modo, este material é produto da dissertação de Mestrado intitulada **MEME NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ALUNO PRODUTOR DE TEXTOS: RELAÇÕES INTERTEXTUAIS E DISCURSIVAS ENTRE GÊNEROS**, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco, *Campus Nazaré da mata* em 2019.

Esta proposta foi aplicada à turma de 8º ano, de uma escola da Rede Municipal de Olinda/PE. Devido ao contexto pandêmico ocasionado pela covid-19, todas as etapas do projeto interventivo foram desenvolvidas com os discentes de forma remota. A escolha por abordar o ensino de gêneros digitais através do meme se deu principalmente por ser um gênero que tem seu uso pautado no desenvolvimento de múltiplos letramentos. Além disso, ele abrange habilidades diversas por parte do usuário da língua no processo de produção, como por exemplo a prática do remix. O meme oferece também ao professor (a) a oportunidade de discutir temáticas polêmicas, que são, muitas vezes, desconsideradas pela juventude.

Foi usado o modelo pedagógico de Devitt, que propõe três abordagens pedagógicas para o ensino do gênero: **o gênero como partícula, o gênero como onda e o gênero como campo**. Nesse contexto, o ensino reflexivo de gênero através do “jogo de idas e vindas”, fazendo uso de gêneros familiares e não familiares, oportuniza ao estudante descobrir como os contextos podem moldar os gêneros, e como o aluno pode se beneficiar dessas experiências para produzir novos gêneros.

Embora a proposta tenha sido elaborada para uma turma do 8º ano, você pode adaptá-la para outras turmas do Ensino Fundamental e mesmo para turmas do Ensino Médio, modificando também o gênero, conforme os objetivos de ensino e aprendizagem.

Faça bom uso deste material!



A proposta aqui apresentada submeteu o modelo da pesquisadora norte-americana a algumas adaptações a fim de atender ao nível educacional de alunos, nos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, a abordagem pedagógica foi estruturada em três etapas, descritas a seguir:

1ª etapa – Análise do gênero como campo	2ª etapa – Análise do gênero como onda - o meme e gêneros inter-relacionados	3ª etapa – Análise do gênero como campo
<p>Nessa etapa, propõe-se discutir com os estudantes o ambiente de circulação do meme e as práticas sociais que permeiam o ciberespaço. Para tanto, sugere-se a aplicação de três atividades envolvendo práticas de leitura e escrita, das quais uma fará uso da internet.</p>	<p>Nessa etapa, será abordado o ensino do meme analisando as relações deste com outros gêneros. O trabalho, nessa etapa, será norteado por três atividades de leitura e análise de exemplares de textos.</p>	<p>Na última etapa das sequências de atividades, sugere-se trabalhar o despertar da consciência crítica do gênero. Nela, pretende-se proporcionar aos discentes a reconstrução dos contextos de produção, recepção e circulação do meme, a fim de que esses se posicionem criticamente diante de problemáticas do cotidiano, buscando soluções para elas.</p>

**Fonte:** autoria da pesquisadora

Para contextualizar as atividades que foram realizadas com o gênero meme na proposta interventiva aplicada com os estudantes do 8º ano ensino fundamental, optou-se por abordar temática da pandemia da Covid-19. As três abordagens foram estruturadas a partir de questionamentos, levando a atividades de leitura, análise e escrita, em grupos e individuais, possibilitando que os estudantes refletissem acerca das relações imbricadas entre o meme, os gêneros antecedentes e os contextos de produção, recepção e circulação desses gêneros. Fonte: autoria da pesquisadora

Para contextualizar as atividades que foram realizadas com o gênero meme na proposta interventiva aplicada com os estudantes do 8º ano do ensino fundamental, optou-se por abordar temática da pandemia da Covid-19. As três abordagens foram estruturadas a partir de questionamentos, levando a atividades de leitura, análise e escrita, em grupos e individuais, possibilitando que os estudantes refletissem acerca das relações imbricadas entre o meme, os gêneros antecedentes e os contextos de produção, recepção e circulação desses gêneros.

<sup>1</sup> A depender do momento em que a proposta esteja sendo aplicada, uma questão social pertinente pode ser escolhida como temática. No momento em que escrevemos a citada proposta, a pandemia foi um tema amplamente discutido em diversas mídias sociais.

**Duração prevista:** 1h/aula (para cada atividade)

**Atividade 1:** *Navegando no ciberespaço*

**Atividade 2:** *Mas o que sei sobre meme*

**Atividade 3:** *Meme: formas e funções*

**Público-alvo sugerido:** 8º Ano

**Objetivos dessa etapa:** discutir com os estudantes as diferentes práticas de linguagem que permeiam os espaços virtuais, bem como os componentes formais do gênero meme.

**Habilidades mobilizadas:**

- ✓ Analisar as diferentes práticas e diferentes gêneros pertencentes à cultura digital.
- ✓ Analisar os aspectos linguísticos, semióticos e léxico-gramaticais do gênero.

**Materiais e recursos:** Acesso à internet na unidade escolar e cópias de exemplares de memes para atividade de análise. Caso a escola não disponha de internet, o docente pode sugerir que os estudantes realizem a pesquisa prévia sobre a temática a ser estudada.



### Orientações didático-pedagógicas:

Caro (a), professor (a), antes de propor as atividades dessa etapa, promova uma bate-papo com os estudantes acerca das práticas sociais que circulam no universo da internet, questione – os, por exemplo, com qual frequência fazem uso da internet, com qual finalidade eles a utilizam. Aproveite também a ocasião para apresentar o objetivo geral do projeto, refletindo com a turma acerca do tema que norteará as atividades desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Para compreensão dos estudantes, sugere-se que os questionamentos realizados ao longo da proposta, sejam elaborados em linguagem não técnica, mais próxima do entendimento dos discentes.

**Avaliação/ conclusão da etapa 1:** para verificar a aprendizagem dos estudantes sobre os elementos constitutivos do meme, você pode usar a lista de constatações abaixo para medir o processo avaliativa nesta etapa, criando um Quiz interativo com a turma. Vale salientar que pode ser adaptada de acordo com seu contexto.

- 1) Os elementos utilizados para construção do meme são diversos: imagem, texto escrito, vídeos. ( ) SIM ( ) NÃO
- 2) A linguagem usada é formal. ( ) SIM ( ) NÃO
- 3) O meme abordada temas cotidianos.( ) SIM ( ) NÃO
- 4) A função social do meme é apenas provocar o riso. ( ) SIM ( ) NÃO

### Passo a passo para realizar as atividades:



PASSO 1	Solicite que os estudantes naveguem na web a fim de verificar em contexto real os principais gêneros textuais que circulam nesses espaços e as atividades realizadas nesses ambientes.
PASSO 2	Levante hipóteses com os estudantes sobre como os memes se organizam. Para tanto, sugira que os discentes discutam, em grupo, acerca dos seguintes questionamentos: Como o meme se organiza? Ele apresenta imagem? Texto verbal? A que público se destina? Onde o meme circula: em revistas, jornais, redes sociais? As temáticas abordadas por meio do meme?
PASSO 3	Sistematize oralmente os aspectos levantados pelos estudantes sobre as características do meme.
PASSO 4	Solicite que os alunos identifiquem os aspectos formais, discursivos e intertextuais presentes em memes que abordam temas polêmicos
PASSO 5	Avaliação/ conclusão da etapa 1: promova um Quiz interativo com a turma para avaliar se os estudantes compreenderam os aspectos linguísticos, semióticos e léxico-gramaticais do gênero.

**Duração prevista:** 1h/aula (para cada atividade)

**Atividade 1:** *O que eu sei sobre a relação do meme com outros gêneros textuais*

**Atividade 2:** *Checando os fatos: estabelecendo comparações entre o meme e a notícia*

**Atividade 3:** *Análise de pontos de vista/ opiniões: estabelecendo comparações entre o meme e charge.*

**Público-alvo sugerido:** 8º Ano

**Objetivos dessa etapa:** propor uma análise multimodal (das semioses verbais e não verbais), estabelecendo comparações entre o gênero meme, a charge e a notícia, considerando os aspectos convencionais dos mesmos: à construção composicional, o objetivo comunicativo, os interlocutores pretendidos, e meios de circulação.

**Habilidade mobilizada:**

- ✓ Estabelecer comparações entre os gêneros relacionados, levando em consideração os aspectos funcionais, formais, bem como os contextos de produção e circulação dos gêneros.

**Materiais e recursos:** cópias de exemplares de memes, notícias e charges para atividade de análise.

#### Orientações didático-pedagógicas:

Caro (a), professor (a), antes de propor as atividades dessa etapa, promova uma conversa com os estudantes, a fim de acionar os conhecimentos prévios sobre as relações entre o meme e outros gêneros.

Para atender o objetivo da proposta, elegeu-se a charge e notícia como gêneros inter-relacionados com o meme, visto que o primeiro apresenta traços característicos do meme (humor crítico e satírico). E o segundo tem em comum o fato de abordar temas atuais. No entanto, fica a critério do (a) professor(a) a seleção dos gêneros inter-relacionados.

**Avaliação/ conclusão da etapa 2:** para verificar a aprendizagem dos estudantes sobre as relações entre o meme e outros gêneros, você pode usar a lista de constatações abaixo para mediar o processo avaliativa nesta etapa, criando um Quiz interativo com a turma. Vale salientar que pode ser adaptada de acordo com seu contexto.

1) O meme e a notícia têm como objetivo principal informar um fato ocorrido.  
( ) SIM ( ) NÃO

2) A notícia e o meme abordam questões da atualidade. ( ) SIM ( ) NÃO

3) A charge e o meme distinguem-se quanto à forma: o primeiro faz uso exclusivo da linguagem verbal. Já o segundo caracteriza-se pelo uso da linguagem mista.  
( ) SIM ( ) NÃO

4) Quanto à função social, o meme e a charge apresentam uma característica comum: podem refletir ou satirizar temas atuais. ( ) SIM ( ) NÃO



### Passo a passo para realizar as atividades:



PASSO 1	Inicie uma roda de conversa com os estudantes sobre a relação do meme com outros gêneros. Para tanto, levante os seguintes questionamentos: que gêneros servem como antecedentes do meme? Que gêneros estabelecidos representava os melhores antecedentes do meme? E que gêneros os estudantes conhecem como potenciais antecedentes do meme?
PASSO 2	Distribua, um exemplar do gênero meme e outro do gênero notícia para que os estudantes, em grupo, leiam, analisem e estabeleçam relações entre eles.
PASSO 3	Distribua, um exemplar do gênero meme e outro do gênero charge para que os estudantes, em grupo, leiam, analisem e estabeleçam relações entre os gêneros.
PASSO 4	Promova um momento de troca de conhecimentos, em que os estudantes apresentem as análises realizadas.
PASSO 5	Sistematize oralmente os principais aspectos constitutivos do meme, às relações intertextuais deste com a notícia e a charge, esclarecendo as dúvidas e aprofundando a temática.
PASSO 6	<b>Avaliação/ conclusão da etapa 2:</b> promova um Quiz interativo com a turma para avaliar se os estudantes compreenderam as relações entre meme e outros gêneros.

**Duração prevista:** 2h/aula (para cada atividade)

**Atividade 1:** *Análise do meme e seus contextos de produção, recepção e circulação*

**Atividade 2: Desafio:** *produção do meme na perspectiva crítica*

**Público-alvo sugerido:** 8º Ano

**Objetivos dessa etapa:** proporcionar aos discentes a reconstrução dos contextos de produção, recepção e circulação do meme, a fim de esses se posicionassem criticamente diante de problemáticas do cotidiano, buscando soluções para elas

**Habilidade mobilizada:**

- ✓ Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e diferentes gêneros pertencentes à cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e a opinião, avaliando as intencionalidades e as posturas de quem produz e/ou socializa os textos, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes sociais.

**Materiais e recursos:** cópias de exemplares do gênero meme e conectividade na escola e aparelhos tecnológicos (celular, tablet, computador) para produção do meme.



### Orientações didático-pedagógicas:

Caro (a), professor (a), antes de propor as atividades dessa etapa, selecione os exemplares do gênero meme que abordem questões polêmicas, a fim de que os estudantes se sintam motivados a opinarem sobre a temática.

Antes da atividade de produção do meme, é importante esclarecer para estudantes os critérios que serão avaliados no desafio; sugerir alguns temas que podem ser abordados na produção, indicar aplicativos especializados na produção e edição de memes (por exemplo, *meme generator free* e *Meme creator*), e orientar para a importância do planejamento e reescrita como partes integrantes no processo de produção textual.

**Avaliação/ conclusão da etapa 3:** Professor (a) para conduzir a avaliação final do projeto, sugerimos que você promova uma roda de conversa com a turma a fim de propiciar aos estudantes um momento de reflexão sobre a temática estudada bem como as atividades realizadas ao longo de todo o projeto. Para tanto, peça aos alunos que se recordem do que foi estudado ao longo das etapas. Liste alguns pontos para facilitar esse momento avaliativo. Para concluir, oportunize o espaço de fala para que os alunos socializem suas impressões acerca do projeto. A título de sugestão, seguem alguns questionamentos que podem nortear este momento:

- 1) Você gostou do trabalho com o gênero meme nas aulas de língua portuguesa? Se sim, por quê?
- 2) O que você não sabia sobre o meme e que aprendeu após participar das atividades propostas?
- 3) Por que é importante estudar gêneros oriundos do universo da internet na escola? 4) Há uma diferença de compreensão do meme a partir do trabalho desenvolvido durante o projeto? Se sim, por quê?

**DICA:** para nortear o trabalho de mediação docente nesta etapa, nos apêndices A e B deste guia, você encontrará dois roteiros que foram usados na proposta interventiva apresentada neste guia para orientar os estudantes na etapa de produção escrita. É importante salientar que estes roteiros podem ser adaptados de acordo com as características do gênero escolhido para estudo. Você também pode utilizar essa ferramenta para mediar o processo de reescrita dos discentes.

### Passo a passo para realizar as atividades:



PASSO 1	Organize os estudantes em grupos e entregue a cada equipe um exemplar do gênero meme.
PASSO 2	Oriente os grupos para que leiam e analisem os aspectos característicos do meme. Incentive-os a se posicionarem sobre o assunto polêmico discutido em sala.
PASSO 3	Levante alguns questionamentos sobre os contextos de produção, recepção e circulação para os estudantes, como por exemplo: quais os recursos semióticos utilizados? O tratamento dado a informação e a opinião, as intenções de quem produz e/ou compartilha o meme.
PASSO 4	Promova um momento de troca de conhecimentos, para que os estudantes apresentem as análises realizadas. Oportunidade também para que o(a) professor(a) esclareça as dúvidas e aprofunde a temática.
PASSO 5	Lance um desafio para turma: produzir um meme na perspectiva crítica, de maneira a posicionar-se sobre uma temática atual.
PASSO 6	Avalie conjuntamente com a turma os memes produzidos, comparando com as versões anteriores. Solicitando, caso necessite, a reescrita dos memes, de forma que possam atender às características do gênero, bem como o objetivo do desafio.
PASSO 7	<b>Avaliação/ conclusão da etapa 3:</b> promova uma roda de conversa com a turma a fim de propiciar aos estudantes um momento de reflexão sobre a temática estudada e as atividades realizadas ao longo de todo o projeto.
PASSO 8	<b>Dê visibilidade as produções dos estudantes, divulgando-as nas redes sociais da escola e dos estudantes.</b>



DEVITT, A. J. Teaching critical genre awareness. *In*: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (ed.). **Genre in a changing world**. Fort Collins/West Lafayette: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2009. p. 337-351.

**Apêndice A** – Roteiro dirigido para produção do meme.

***Antes de produzir seu meme é importante pensar...***

- **No tema a ser abordado;**
- **Selecionar as imagens que se relacionam com a temática;**
- **Produzir o texto escrito, relacionando com as imagens escolhidas;**
- **Pensar nos efeitos e recursos que utilizará para enfatizar sua opinião;**
- **Baixar o aplicativo para produção e edição de seu meme;**

***Durante o processo de criação ....***

- **Use de sua criatividade e mão na massa!**
- **Produza o meme;**
- **Revise o texto, buscando aperfeiçoá-lo;**

**Fonte:** autoria da pesquisadora

**Apêndice B** – Roteiro dirigido para avaliação da produção do meme.

***Revisão: dando os retoques finais no meu meme***

- 1. Meu meme parte de uma questão atual?**
- 2. Me posiciono de forma crítica, respeitosa e ética sobre um tema da atualidade?**
- 3. Utilizo expressões, palavras, efeitos (destaques em cores, tamanhos de letras, imagens, etc.), recursos linguísticos (ironia, humor, comparações) para reforçar minha opinião?**
- 4. Relaciono imagem com o texto escrito?**
- 5. Utilizo uma linguagem adequada ao gênero meme?**
- 6. Levo em consideração o público algo (estudantes, pais, toda comunidade escolar), e os espaços em que serão divulgadas as produções (redes sociais da escola)?**

**Fonte:** autoria da pesquisadora

**Anexo 1:** Meme sobre a ministra da Agricultura e Ministro do Meio ambiente do Governo Bolsonaro



Fonte: Humor político

**Anexo 2:** Meme sobre a preservação do meio ambiente



Fonte: Makeameme.org

**Anexo 3** – Exemplo de charge



Fonte: Midiamax

**Anexo 4** – Exemplo de meme

Fonte: [www.hojeemdia.com.br](http://www.hojeemdia.com.br)

**Anexo 5:** Exemplo de notícia

g1

POLÍTICA

## Senador com dinheiro na cueca: o que se sabe e o que falta esclarecer

Chico Rodrigues (DEM-RR), então vice-líder do governo, foi flagrado pela PF com R\$ 33 mil na cueca em operação sobre supostos desvios na Saúde. Ele diz que provará inocência.

Por G1 — Brasília

Fonte: <https://g1.globo.com/>

**Anexo 6** – Meme de Bolsonaro “Nádegas a declarar”

Fonte: Jornal Extra

Anexo 7 – Meme sobre isolamento social no período de pandemia

