



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEG)
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS (CAPF)
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL (PROFLETRAS)

SARA CAROLINA MIGUEL DE SOUSA

PROCESSOS REFERENCIAIS EM *MEMES* PRODUZIDOS POR ALUNOS
CONCLUINTE DO ENSINO FUNDAMENTAL

PAU DOS FERROS
2021

SARA CAROLINA MIGUEL DE SOUSA

**PROCESSOS REFERENCIAIS EM *MEMES* PRODUZIDOS POR ALUNOS
CONCLUINTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras.

ORIENTADOR: do Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva.

SARA CAROLINA MIGUEL DE SOUSA

**PROCESSOS REFERENCIAIS EM *MEMES* PRODUZIDOS POR ALUNOS
CONCLUINTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva (UFERSA)
Orientador e Presidente da banca

Profa. Dra. Sâmia Araújo dos Santos (SEDUC - CE)
Membro externa

Profa. Dra. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
Membro interna

Profa. Dra. Maria Gorete Paulo Torres (UERN)
Suplente externa

Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira (UERN)
Suplente interno

© Todos os direitos estão reservados na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Property Intellectual, respectivamente, Patentes: Lei n ° 9.279 / 1996 e Direitos reivindicados: Lei n ° 9.610 / 1998. A mesma serviria de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e identificados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

S725p Sousa, Sara Carolina Miguel de
PROCESSOS REFERENCIAIS EM MEMES
PRODUZIDOS POR ALUNOS CONCLUINTE DO
ENSINO FUNDAMENTAL. / Sara Carolina Miguel de
Sousa. - Pau dos Ferros, 2021.
112p.

Orientador (a): Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado
Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Programa de Mestrado Profissional em Letras. 2.
Processos referenciais. 3. Memes. I. Silva, Ananias
Agostinho da. II. Universidade do Estado do Rio Grande
do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

Aos meus pais, por serem exemplos de amor, caráter e humildade e, apesar de não terem frequentado à escola, sempre terem me incentivado a seguir a vida acadêmica;

Aos meus filhos, Pedro Miguel e Ana Carolina, por serem capazes de alegrar meus dias mais desgastantes;

Ao meu marido, Maicon Andreson, por ter paciência, acreditar e impulsionar meu sonho;

Aos meus alunos, protagonistas dessa dissertação, que colaboraram e deram cor, brilho e leveza ao trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é o centro da minha vida, que me fortalece a cada amanhecer e não me deixa vacilar perante as dificuldades. É Ele quem me impulsiona a seguir perseverante nos meus estudos e que me fez dar este passo tão desejado – o mestrado.

Ao meu pai, exemplo de amor, humildade, serenidade, meu espelho. Foi ele que despertou em mim o gosto pelas letras, apesar de não ter formação acadêmica, ele foi, o meu primeiro professor.

À minha mãe, mulher de fibra, uma verdadeira fortaleza, a pessoa que acredita e sempre acreditou no meu potencial. Sempre firme, mas singela, doce e, assim como meu pai, foi a primeira a me incentivar e não me deixar desistir dos meus sonhos.

Aos meus filhos, razão maior da minha persistência. Pedro Miguel, meu primogênito, sempre me alegrando nos momentos difíceis com um sorriso maravilhoso no rosto. Ana Carolina, que me acompanhou desde o início no meu ventre e hoje torna meus dias mais iluminados.

Ao meu esposo, meu eterno companheiro, que está comigo desde a graduação, sendo compreensivo, entendendo minhas aflições, fazendo-me acreditar mesmo naqueles momentos mais intensos de preocupações.

Ao meu irmão, Samuel, por sempre ofertar palavras de ânimo, por sempre deixar claro que posso contar com ele.

Aos meus colegas de curso, por compartilharmos momentos de tensão, dúvidas, contentamentos e conhecimentos. Tivemos verdadeiras partilhas. Mas agradeço em especial às amigas Kellyane Fernandes e Natália do Vale que acompanharam bem de perto minhas angústias e o meu progresso.

Ao ProfLetras que possibilitou o encontro com pessoas amigas e capazes de ajudar no meu crescimento humano e profissional.

Aos professores do programa, pelos direcionamentos, pelas observações e pela compreensão, e empatia, vocês são muito importantes!

Ao maravilhoso GPELT (Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto), por proporcionar estudos e ensinamentos junto de pessoas por quem tenho muita admiração e estima. Profissionais extremamente capacitados!

Finalmente, ao meu orientador, Ananias Agostinho da Silva, dotado de muita sabedoria e sempre aberto a ouvir minhas dúvidas e compartilhar seus ensinamentos.

O diálogo não é um produto histórico, é a própria “historicização”. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se a si mesmo num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesmo é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa trata sobre o funcionamento de processos referenciais em memes produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal localizada no município de São Francisco – PB, a partir de uma proposta de intervenção pedagógica aplicada em sala de aula, no modo remoto, no sentido de contribuir para a construção de uma consciência criativa e crítica dos sujeitos colaboradores. A metodologia parte de uma pesquisa qualitativa, interventiva e descritiva. O ‘corpus’ de análise foi construído com base em Koch (2004b), Cavalcante (2009; 2011; 2012), Cavalcante e Oliveira (2019), a partir de estudos que descrevem sobre a teoria referenciação, no quadro da Linguística Textual. O objetivo consiste em investigar a construção de processos referenciais em textos multimodais, do gênero meme, produzidos por alunos concluintes do Ensino Fundamental a partir de uma proposta didática de intervenção aplicada em sala de aula. Os objetivos específicos compreendem: identificar e descrever os processos referenciais nos memes produzidos pelos alunos, observando a articulação entre as semioses constitutivas dos textos; analisar como os recursos referenciais podem contribuir para a ativação da ironia, da crítica e do humor nos textos multimodais; orientar a produção de memes a partir da conceituação desse gênero e da exemplificação de memes já existentes nas mídias digitais. Os resultados desse estudo apontaram o desenvolvimento dos alunos mediante um trabalho instigador com os memes, um texto capaz de partir de algo simples do cotidiano, trazer humor até algo mais complexo quando faz críticas e ironia em diversas situações de produção. Outrossim, também nos fez problematizar a construção do texto multimodal na sala de aula, mesmo em período de aulas remotas. Portanto, este trabalho abriu espaço para a discussão e reflexão sobre a temática, no sentido de que proporcionou uma atividade docente com a produção de textos a estratégias multimodais, configurando o gênero Meme como uma prática social e cultural que pode ser estudada, interpretada e produzida em sala de aula, tendo em vista espaço já consagrado do texto verbal, bem como dos elementos como a coesão e a coerência que, sem titubear, fazem parte do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Meme. Ensino Fundamental. Intervenção Pedagógica.

ABSTRACT

This research deals with the functioning of referential processes in memes produced by students from the 9th grade of elementary school, from a municipal school located in the city of São Francisco – PB, from a proposal of pedagogical intervention applied in the classroom, in the to contribute to the construction of a creative and critical awareness of the collaborating subjects. The methodology is based on qualitative, interventional, and descriptive research. The 'corpus' of analysis was constructed based on Koch (2004b), Cavalcante (2009; 2011; 2012), Cavalcante and Oliveira (2019), based on studies that describe referencing theory in the context of Textual Linguistics. The objective is to investigate the construction of referential processes in multimodal texts, of the meme genre, produced by graduating elementary school students from a didactic proposal of intervention applied in the classroom. The specific objectives include identifying and describing the referential processes in the memes produced by the students, observing the articulation between the constitutive semiosis of the texts; analyze how referential resources can contribute to the activation of irony, criticism, and humor in multimodal texts; guide the production of memes from the conceptualization of this genre and the exemplification of memes that already exist in digital media. The results of this study showed the development of students through an instigating work with memes, a text capable of starting from something simple in everyday life, bringing humor to something more complex when criticizing and irony in various production situations. Furthermore, it also made us problematize the construction of the multimodal text in the classroom, even during remote classes. The construction of the Meme genre, from the perspective of the multimodal text, implies the use of referential cohesion elements, integrating themselves to the image, so that the imagery resources compose meaning, express enunciation contexts and not only illustrate verbal information. The classroom can become a space to produce this type of textual genre, without ignoring the reality of students in the most varied social and cultural contexts. Thus, it is necessary to consider the new conditions of production, the circulation of the meme genre and the spread of social networks, in the sense that there is a multiplicity of meaning effects through multisemiotic resources. In this context, it is necessary to promote situations of language use, social and discursive practices, contextual that reiterate the positioning of the image in the construction of text, as essential elements in the production of any textual genre. Therefore, this work opened space for discussion and reflection on the theme, in the sense that it provided a teaching activity with the production of texts and multimodal strategies, configuring the Meme genre as a social and cultural practice that can be studied, interpreted and produced in the classroom, bearing in mind the already established space of the verbal text, as well as the elements such as cohesion and coherence that, without hesitation, are part of the text.

KEYWORDS: Meme. Elementary School. Pedagogical Intervention.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Processo referencias	30
FIGURA 02	Exemplo de um âncora referencial	31
FIGURA 03	Exemplo da utilização de uma anáfora direta	31
FIGURA 04	Exemplo de uma anáfora indireta.	32
FIGURA 05	Exemplo de uma anáfora encapsuladora	33
FIGURA 06	Exemplo da utilização da dêixis	34
FIGURA 07	Exemplo de introdução referencial em um texto multimodal	45
FIGURA 08	Primeiro encontro com a turma pelo <i>Google Meet</i>	71
FIGURA 09	Meme do caixão	72
FIGURA 10	A pandemia é mundial	73
FIGURA 11	Vai nordestino	73
FIGURA 12	Chapolin	74
FIGURA 13	Padlet: Explicando os memes	76
FIGURA 14	Bode Gaiato 1	78
FIGURA 15	Bode Gaiato 2	78
FIGURA 16	Atividade de intervenção	79
FIGURA 17	Atividade de intervenção	80
FIGURA 18	Passo a passo	81
FIGURA 19	Passo a passo 2	82
FIGURA 20	Passo a passo no aplicativo	82
FIGURA 21	Passo a Passo aplicativo <i>Photo Grid</i>	83
FIGURA 22	Meme Kiko	84
FIGURA 23	Instagram criado para a postagem dos Memes	86
FIGURA 24	Respostas do questionário	89
FIGURA 25	Meme 1 produzido pelos alunos – Alguém pode ler?	91
FIGURA 26	Meme 2 – Eu quando vou a diretoria	94
FIGURA 27	Meme 3 – Quando termino de fazer três atividades	95
FIGURA 28	Quando você consegue fazer uma atividade sem usar o Brainly	98
FIGURA 29	Meme 5: Aula online começando	100

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Levantamento de trabalhos sobre a temática	15
QUADRO 02	Síntese dos avanços da teoria de texto	23
QUADRO 03	Novos letramentos, novos alunos, novos professores	50
QUADRO 04	Oficina 1 – Conhecendo os Memes	70
QUADRO 05	Oficina 2 – Conhecendo os Memes 2	75
QUADRO 06	Oficina 3 – O verbal e o visual	77
QUADRO 07	Oficina 4 – Ferramentas digitais	81
QUADRO 08	Oficina 5 – Construindo e divulgando os Memes	84
QUADRO 09	Avaliação	86

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2	OS PROCESSOS REFERENCIAIS EM TEXTOS	20
2.1	O ESTATUTO DO TEXTO NA LINGUÍSTICA TEXTUAL	21
2.2	GÊNESE DA DISCUSSÃO: DA REFERÊNCIA À REFERENCIAÇÃO	25
2.3	OS PROCESSOS REFERENCIAIS: UMA PROPOSTA CLASSIFICATÓRIA	29
2.4	A REFERENCIAÇÃO E A PROGRESSÃO TEXTUAL: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	35
2.5	A REFERENCIAÇÃO E A MULTIMODALIDADE	39
3	OS MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	47
3.1	MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	47
3.2	NOVAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA	51
3.3	O <i>MEME</i> COMO GÊNERO MULTIMODAL	54
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	59
4.1	CARACTERIZAÇÃO E NATUREZA DA PESQUISA	59
4.2	ESCOLA E OS PARTICIPANTES	63
4.2.1	O cenário da escola	63
4.2.2	Os sujeitos colaboradores	66
4.2.3	Instrumentos de coleta de dados	67
4.3	A INTERVENÇÃO	67
4.3.1	A apresentação das oficinas	68
4.3.2	Primeira oficina: Conhecendo os Memes	70
4.3.3	Segunda oficina	75
4.3.4	Terceira oficina: Do verbal ao visual	77
4.3.5	Quarta oficina: Ferramentas digitais	81
4.3.6	Quinta oficina: Construindo e divulgando os memes	84
4.3.7	Avaliação	86
5	ANÁLISE DOS DADOS	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	106

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde os anos 1970 do século XX, o ensino de Língua Portuguesa tem sido tópico fundamental nas discussões voltadas à melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Nesse contorno, o Ensino Fundamental tem sido o cerne da discussão no que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita pelos alunos, entendidas como habilidades da língua necessárias à atuação em situações concretas de interação.

Depois de décadas, esse debate ainda continua em pauta nas questões sobre educação no país. Por mais que vários estudiosos tenham se debruçado na elaboração de estratégias para que os alunos desenvolvam satisfatoriamente as habilidades esperadas de leitura e de escrita, somos nós, os professores da educação básica, no âmbito da sala de aula, que temos contribuído de maneira direta e eficaz para o desenvolvimento dessas habilidades. Mesmo assim, ainda é possível identificar deficiências e dificuldades que se colocam no ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, conforme atestam os diversos exames nacionais e locais¹.

Uma primeira questão a ser considerada é que o ensino de Língua Portuguesa não se resume apenas ao ensino e à aprendizagem dos atos de ler e de escrever, propriamente ditos. Os alunos precisam, além desses dois eixos, compreender os textos lidos e escritos, desenvolver a oralidade, bem como ter conhecimento da língua e do seu funcionamento, dominando o prescrito, como suscita os documentos oficiais da educação, como a Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), doravante LDB, PCN e DCN, respectivamente, chegando aos quatro eixos indicados pela BNCC (BRASIL, 2019) para o ensino de Língua Portuguesa: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de textos.

Nesta perspectiva, o ensino da língua vai muito além da decodificação de letras e da leitura automatizada, sendo a interação condição para que o ensino da língua se efetive de maneira satisfatória. Como disse Freire (1987, p. 70), “não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. É substancial considerar o contexto de produção dos textos que os alunos leem e produzem em sala de aula.

¹ A título de exemplo, citamos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) dos anos finais do Ensino Fundamental.

Quando se trata do ensino tradicional de Língua Portuguesa, observamos algumas críticas, tais como a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente, uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada; a excessiva valorização da gramática normativa; e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão (BRASIL,1998). Essas críticas nascem de pesquisas desenvolvidas a partir de correntes teóricas dos estudos linguísticos, sobretudo da Linguística Textual, da Análise do Discurso, da Sociolinguística, da Psicolinguística, entre outras que contribuem para a melhoria do processo de ensino (BERNARDINO, 2015; SANTOS, 2013; SILVA, 2016).

Quando pensamos na Linguística Textual, é preciso reforçar que a sua chegada no Brasil, se deu a partir dos anos 1980, promovendo contribuições significativas que redimensionaram o ensino de Língua Portuguesa no país. A transição da gramática da frase para a gramática do texto sugeriu um grande protagonismo para o trabalho com o texto em sala de aula de Língua Portuguesa. É nesse momento que o texto deixa de ser considerado um produto acabado e passa a ser apreciado em função do seu contexto comunicativo-situacional. Para Cavalcante (2012, p. 20):

O texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É também um evento de interação locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante”. Sendo assim, “o sentido de um texto não é dado pelo significado das palavras, mas está na incessante interação entre locutor-co(n)texto-interlocutor”.

De fato, o texto possui uma extensão verbal, é produzido em situações de interação e fornece aos interlocutores um banco de dados no qual eles podem escolher, de modo involuntário e de acordo com a situação, o que deve ser utilizado. Mas o conceito de texto não pode ser limitado à ideia do texto verbal escrito, principalmente nos contextos atuais, quando as tecnologias permitem a produção de

textos com linguagens variadas, isto é, multimodais. Ribeiro (2016, p. 115), afirma:

Um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação, como complementaridade, redundância, discordância etc. Um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose.

Apesar disso, o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa tem priorizado o estudo do texto escrito e, como afirma, Rojo (2009), em virtude de o professor não ter acesso a esse tipo de linguagem, por muitas vezes, este foi apenas objeto de pesquisa de muitos trabalhos de intervenção, deixando de lado a diversidade de modalidades de diversos outros textos.

No entanto, com o avanço da tecnologia, que trouxe novas formas de interação, os textos multimodais têm se mostrado cada vez mais em evidência, uma vez que a utilização de imagens estáticas (fotográficas) e em movimento (vídeo) está em nosso cotidiano por meio de charges, memes, infográficos entre outros diversos gêneros do discurso. Esses gêneros não podem ser ignorados nos processos de ensino e de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, pois eles correspondem às práticas de interação que ocorrem cotidianamente entre os sujeitos para alcançar os objetivos pretendidos na comunicação. Assim, eles precisam ser reconhecidos como formatos de textos que também devem ser utilizados como objeto de ensino e de aprendizagem da língua conforme a BNCC (2018, p. 69):

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2018, p. 69).

É um movimento de inclusão e não de exclusão. Sendo assim, ainda segundo a BNCC (2018, p. 69) reiteramos que:

Ambas as habilidades são importantes. Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir *gifs* e memes significativos também podem sê-lo (BRASIL, 2018, p. 69).

Nesse novo cenário, a linguagem não se encontra essencialmente centralizada na comunicação escrita como antes, na gramática da frase. Como consequência dessa regularidade, não podemos mais privilegiar somente a modalidade escrita nas aulas de Língua Portuguesa ou somente tratar da escrita e da oralidade. Precisa-se além do binômio dessas duas modalidades, levar em conta os textos multimodais em suas diversas semioses.

Nesse contexto, os textos multimodais encenam novas formas de leitura e de escrita, mas é preciso destacar que não se pode ler um texto na tela da mesma forma que fazemos no livro impresso. Compartilhando desse pensamento, Vieira *et al.* (2007, p. 2) defendem que:

[...] o letramento hoje não se refere, apenas, às habilidades de leitura e de escrita. O letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária, como as exigidas pelos locais de trabalho do mundo contemporâneo.

É preciso reconhecer que, resguardadas as suas especificidades, a leitura e a escrita de textos multimodais, assim como ocorre com os textos impressos, acionam diversos conhecimentos necessários à produção e compreensão. Nessa ideia, se nos textos impressos a referência constitui fenômeno fundamentalmente necessário para a coesão e progressão textual, igualmente nos textos multimodais, ela exerce papel de relevada importância. De acordo com Koch (2002, p. 106):

A função das expressões referenciais não é apenas referir. Pelo contrário, como multifuncionais que são, elas contribuem para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva.

Dessa maneira, o processo de referência para construção do sentido é de suma importância, pois sua relevância vem chamando a atenção de muitos professores, teóricos e pesquisadores dos estudos da linguagem, principalmente no quadro teórico da Linguística Textual. Na verdade, pode-se dizer que a referência é uma das principais pautas de estudo da agenda desta vertente teórica, tendo em vista que há um grande número de trabalhos desenvolvidos, conforme se pode ver em Mondada e Dubois (2003), Apothéloz (2003), Koch (2004), Cavalcante (2011;

2012), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Marcuschi e Koch (1998), Antunes (2005) e muitos outros. Por outro lado, a grande maioria desses trabalhos ainda privilegiam o estudo da referenciação no texto verbal escrito. Esta nova tendência de textos multimodais está invadindo o fazer pedagógico nesta segunda década do século XXI, sob o viés da referenciação, pois ainda são poucos os trabalhos já desenvolvidos neste sentido.

Na tentativa de construção de um estado da arte, conseguimos identificar alguns estudos que abordam os processos referenciais em textos multimodais. Numa pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando os descritores “referenciação”, “processos referenciais” e “textos multimodais”, no intervalo do recorte temporal entre os anos de 2010 e 2020, foram encontrados os seguintes trabalhos:

QUADRO 01: Levantamento de trabalhos sobre a temática

N	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A)	GÊNERO	IES	ANO
1	A construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais	Suelene Silva Oliveira	Doutorado	UFC	2014
2	A referenciação em textos verbo-imagéticos	Walleska Bernardino Silva	Doutorado	UFU	2014
3	Referenciação e construção de sentidos de textos multimodais: trabalhando o gênero tirinha	Adriela Jorge dos Reis de Sousa	Mestrado	UESPI	2015
4	A referenciação em cartazes de campanhas socioeducativas: um diálogo entre o verbal e o não verbal.	Luziana de Sousa Leal	Mestrado	UFPI	2015
5	Os modos de referir em textos multimodais: um estudo sobre a anáfora indireta nas tirinhas de Calvin	Agenilda Franca Santos	Mestrado	UEFS	2015
6	Referenciação multimodal: a construção de objetos-de-discurso no jornal impresso folha de s. Paulo	Natalia Santos Ciceri de Oliveira	Mestrado	UNESP-SJRP	2015
7	Referenciação, multimodalidade e tipografia cinética:	Nadiana Lima da Silva	Doutorado	UFPE	2016

	reflexões em linguística textual				
8	Referenciação e humor em tiras da personagem Marly	Priscila Guimaraes Pinto	Mestrado	UFES	2017
9	O meme digital: construção de objetos de discurso em textos multimodais	Lorena Gomes Freitas de Castro	Mestrado	UFS	2017
10	Processos referenciais em charges de jornais cearenses sob o aspecto multimodal	Thais Yuli Nogueira Sales	Mestrado	UFC	2017
11	Referenciação em textos multimodais: proposta de ensino para o 7º ano do fundamental	Ana Paula da Silva Lopes	Mestrado	UFRJ	2019
12	Práticas de letramentos com <i>memes</i> : uma proposta para as aulas de Língua Inglesa no ensino médio	Rubens Oliveira Dantas	Mestrado	UFERSA	2021

Fonte: Banco de teses e dissertações da *Capes*.

Como percebemos, o levantamento realizado conseguiu identificar pelo menos 12 (doze) trabalhos de pesquisa desenvolvidos acerca da referenciação em textos multimodais. Esse dado pode evidenciar que a interface aí instaurada é uma proposta considerada relativamente nova, o que justifica os poucos trabalhos realizados, mas que vem se expandindo em virtude do frequente uso de recursos multissemióticos nos textos que lemos e produzimos no cotidiano, principalmente, nos ambientes digitais.

Em comum com esse pensamento, esse trabalho visa desenvolver uma proposta de intervenção em função do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que busca dentro da escola, um problema voltado ao ensino e a aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. Esta pesquisa dialoga com todos estes trabalhos, porém, diferencia-se, especialmente, por enfatizarmos o estudo dos processos referenciais no gênero “meme”, produzido por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, o foco neste gênero (meme) e o caráter aplicado desta pesquisa, diferencia-lhe de outras investigações já realizadas que articulam a análise dos processos referenciais em textos multimodais.

Vale citarmos uma dessemelhança entre esta pesquisa e a dissertação de mestrado de Lorena Gomes Freitas de Castro, intitulada “O meme digital: construção de objetos de discursos em textos multimodais”. Apesar de discutirmos sobre o

mesmo gênero do discurso, os nossos objetivos de pesquisa se distanciam bastante. Castro (2017) traz como objetivos específicos: (i) Analisar memes veiculados, inicialmente, em redes sociais como *Facebook* e *Twitter* e, posteriormente, catalogados no *site* Museu de Memes; (ii) Discutir a construção de sentidos na configuração multimodal para a (re)elaboração de objetos de discurso; (iii) Realizar análises do gênero consideradas nos pressupostos da teoria da referenciação, levando em conta a constituição linguística e não linguística do texto, além dos contextos de produção; (iv) Comprovar, através de uma análise referencial, a relevância de fenômenos não linguísticos para a construção de sentidos do texto, vislumbrando a construção de possíveis novos conceitos de texto. Assim, os objetivos apresentam uma diferença relacionada ao foco do trabalho. Ainda mais, este estudo se justifica pela necessidade de apresentar os textos multimodais que versam no universo pedagógico, de modo que a escolha para o gênero meme se deu por vir ganhando um enorme espaço nas interações do cotidiano, principalmente nas chamadas redes sociais digitais.

Trata-se de um gênero bastante utilizado pelos estudantes no cotidiano, principalmente nas interações em redes sociais digitais do *Instagram*, *Facebook* e *Twitter*, o que gera um efeito de sentido em suas práticas sociais. Muitas vezes, os alunos nem se dão conta da relevância desse gênero, mas conseguem produzir, reproduzir, compartilhar e dá muitos outros sentidos a esse texto multimodal. Isso acontece porque esses textos fazem parte do universo deles e por terem um efeito de sentido em suas práticas sociais. Assim, os memes são gêneros do discurso considerados como híbridos (porque articulam diversas semioses) que circulam em novas esferas públicas (redes sociais, sobretudo), a partir do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). São textos dinâmicos, cômicos, humorísticos, críticos, e, por isso, muito utilizados nas redes sociais pelos adolescentes e jovens.

Considerando a relevância desse gênero nas situações de interação cotidianas dos alunos, bem como levando em conta o que já fora exposto sobre o processo de referenciação em textos multimodais, levantamos as seguintes questões que nortearam o desenvolvimento de nossa pesquisa: (i) Como ocorre a construção de processos referenciais em textos do gênero meme produzidos por alunos concluintes do Ensino Fundamental? (ii) Quais foram os processos referenciais utilizados para orientação da produção dos memes pelos alunos? (iii) De que maneira os recursos referenciais contribuem para a ativação da ironia, da crítica e do humor nos textos

multimodais? Pensando nisso, esta dissertação de mestrado busca justamente responder a estas questões.

Para refletir e responder a esse questionamento, pautamos nossa dissertação em torno do seguinte objetivo geral: investigar a construção de processos referenciais em textos multimodais, do gênero meme, produzidos por alunos concluintes do Ensino Fundamental a partir de uma proposta didática de intervenção aplicada em sala de aula.

Seguindo esse raciocínio, nossa pesquisa elenca como objetivos: (i) orientar a produção de memes a partir da conceituação desse gênero e da exemplificação de memes já existentes nas mídias digitais.; (ii) identificar e descrever os processos referenciais nos memes produzidos pelos alunos, observando a articulação entre as semioses constitutivas dos textos; (iii) 3º analisar como os recursos referenciais podem contribuir para a ativação da ironia, da crítica e do humor nos textos multimodais.

Considerando estes objetivos, esta pesquisa nos leva a refletir acerca dos mecanismos fundamentais para construção do amplo desenvolvimento crítico e criativo dos nossos alunos, considerando o que diz a BNCC (BRASIL, 2018, p. 68):

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.

Partindo dessa premissa, temos que pensar na forma como se dá a relação interpessoal dos jovens envolvidos nesse contexto, com a finalidade de fundamentar estratégias eficientes que fortaleçam o ensino e a aprendizagem. Com a ampla disseminação da globalização tecnológica, esse processo se torna mais prazeroso, pois há nas redes sociais, como em qualquer ambiente da *internet*, a produção e replicação de textos multissemióticos (BRASIL, 2018). Os espaços virtuais tornam possível não apenas “acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc.” (BRASIL, 2018, p. 68).

Nesse contexto, este trabalho foi realizado com uma turma de 22 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, localizada na cidade de São Francisco – PB. A escolha dessa turma se deu pelo fato desses alunos estarem cursando o último ano do Ensino Fundamental, e por ter acompanhado seu percurso

desde o ingresso nesta etapa de ensino (6º ao 9º ano), reconhecendo que eles mostram uma maior proximidade com o gênero do discurso em estudo. Além disso, o meme é um gênero que consegue ser transmitido e replicado quase que instantaneamente nas redes sociais, em jornais, revistas e qualquer veículo de informação, o que faz com que o leitor seja atraído a ler este tipo de texto, por apresentar humor em sua composição. Assim, levando em conta o contexto pandêmico, a professora pesquisadora, conhecendo a realidade da turma em estudo, ressalta a necessidade de um estudo mais aprofundado acerca deste gênero, tendo em vista que as aulas no modo remoto necessitam de práticas inovadoras e que chamem a atenção do aluno.

Teoricamente, essa pesquisa se fundamenta na teoria da referenciação, no quadro da Linguística Textual, a partir dos estudos de Koch (2004), Cavalcante (2012), Adam (2011), Mondada e Dubois (2003), Apothéloz (2003), Koch (2004), Cavalcante (2011; 2019), Cavalcante, Custódio e Filho (2010), e nos estudos da multimodalidade os autores Kress e Van Leeuwen (2006), entre outros.

Além disso, quanto à estrutura organizacional, esta dissertação está dividida em seis capítulos, assim descritos: o primeiro capítulo se refere à introdução, que traz uma visão geral do trabalho, destacando o tema, a justificativa para escolha do *corpus*, a questão problematizadora, os objetivos, o estado da arte e a base teórica que fundamenta esta pesquisa. o segundo capítulo versa a respeito de como se desenvolvem os processos de referenciação no âmbito do texto, bem como da concepção de texto na Linguística Textual, discutindo sobre a construção de sentido a partir dos processos referenciais e a respeito da relação entre a referenciação e a multimodalidade; o terceiro capítulo apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa; o quarto capítulo analisa os textos produzidos pelos alunos e, por último, o quinto capítulo apresenta as considerações finais.

O capítulo que segue traz uma reflexão acerca dos processos referenciais e aspectos relativos a Linguística Textual no âmbito do estudo dos diversos tipos de textos e a relevância destes para construção de sentidos.

2 OS PROCESSOS REFERENCIAIS EM TEXTOS

Nesta seção, faremos a discussão dos processos referenciais que nos levam a refletir sobre a Linguística Textual no âmbito do estudo dos diversos tipos de textos e a relevância desses referenciais para construção de sentidos. Esta pesquisa se fundamenta nos estudos da Linguística Textual, pois é dela que partem os estudos voltados ao texto e ao fenômeno da referenciação.

Antes de abordarmos acerca dos processos referenciais é importante situar o leitor nos estudos da Linguística Textual que tem seu surgimento na década de 1960, na Alemanha, oriundo de inquietações a respeito das perspectivas teórico-metodológicas até então adotadas para análise de frases e de textos (FÁVERO, 2012). Para Bentes (2006, p. 246), o desenvolvimento da linguística textual não foi homogêneo, mas de uma forma geral, podem-se elencar três fases com preocupações teóricas bastante diversas entre si: a análise transfrástica, as gramáticas de texto, e as teorias do texto. Assim, “de uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrástica, gramática textual), depois pragmático-discursiva, ela transforma-se em uma disciplina com forte tendência sócio-cognitivista” (KOCH, 2001, p. 15-16).

Todavia, foi somente nos anos 1980 que a Linguística Textual chegou ao Brasil, quando já apontava para um rompimento com as análises transfrásticas, praticadas por autores alemães, como Isenberg e Harweg, sobretudo, através de pesquisadores como Luiz Antônio Marcuschi, Ingedore Koch, Leonor Fávero, Irandé Antunes e outros. Nesse momento, a Linguística Textual se fortalece em solo brasileiro (CAVALCANTE, 2015) e já apresenta significativos avanços relativos aos desdobramentos dessa corrente dos estudos linguísticos.

Desse modo, é no campo da Linguística Textual que os fenômenos referenciais ganham destaque, visto que, para a construção de sentidos, temos que considerar o cotexto, mas principalmente, buscar as inferências, no sentido de desvendar as múltiplas faces do texto. É preciso considerar que a referenciação é uma atividade discursiva, como um processo realizado negociadamente no discurso e que resulta na construção de referentes ou objetos de discurso (KOCH, 2004).

Entendemos que os sentidos do texto são construídos a partir das escolhas estabelecidas pelos sujeitos, mesmo de maneira intuitiva, em uma complexa rede de interação social atravessada pelas mais diversas motivações. Para que essa interação

ocorra de fato, são necessários processos intrínsecos à linguagem que permitem aos sujeitos estabelecerem diálogo. Dentre esses está a referenciação, conforme trata Marcuschi (2005, p. 64):

Para manter o controle sobre o que foi dito (...), usamos constantemente termos/expressões que retomam outros termos/expressões do próprio texto, constituindo, assim, cadeias referenciais. É nesse processo que dois indivíduos, ao interagirem linguisticamente, chegam a saber do que estão falando e como estão construindo seus referentes.

Tal afirmação nos remete ao enlace de uma teia que está constantemente ligada por meio de fios que não devem ser rompidos, mas continuamente se entrelaçam, numa espécie de movimento progressivo. Compreendemos esses fios como termos e expressões tecidos e recuperados pelos sujeitos no âmbito da comunicação, que acontece não só por meio do texto falado, mas também através de textos escritos e/ou de textos não verbais. Assim, os sujeitos lançam mão do seu repertório linguístico para escolher os referentes que serão mobilizados na construção dos sentidos textuais.

Levando isso em consideração, o nosso empenho maior neste trabalho é realizar um debate acerca de como acontecem os processos referenciais nos memes produzidos pelos alunos, partindo da premissa de que o leitor deva conhecer os referentes para que suas habilidades cognitivas alcancem os caminhos capazes de lavarem-no à interpretação dos sentidos dos textos pertencentes a tal gênero.

2.1 O ESTATUTO DO TEXTO NA LINGUÍSTICA TEXTUAL

A linguística textual, desde seu surgimento, toma o texto como objeto de estudo, mas para seguirmos adiante, é necessário discutirmos acerca dos conceitos de texto, pois julgamos não haver uma única definição que seja consideravelmente completa. Ao longo de sua história e de seu desenvolvimento, a Linguística Textual avançou na construção de variadas concepções de texto.

Para atender aos propósitos dessa corrente em determinados momentos, a noção de texto passou por diversas transformações, conforme nos apresenta Koch (2009, p. 12) nas proposições abaixo:

- 1 - Texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
- 2 - Texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
- 3 - Texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
- 4 - Texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
- 5 - Texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
- 6 - Texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
- 7 - Texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
- 8 - Texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitivo interacional).

A partir dessas definições de texto apresentadas por Koch (2009), vemos o quanto que a Linguística textual tem avançado nesse sentido, “se mostrado aberta para considerar os mais diferentes aspectos (gramaticais, semióticos, semânticos, pragmáticos, discursivos, comunicativos, cognitivos e sociosinteracionais) constitutivos do texto” (BERNARDINO, 2015, p. 27). A discussão pode ficar ainda mais instigante se relacionarmos as concepções de textos com as três fases da Linguística Textual, levando em consideração o tipo de análise feito em cada época.

Na primeira fase (transfrástica), os estudos da Linguística Textual focavam predominantemente nos dispositivos que estabeleciam relações entre as frases. Aqui, a concepção de texto ainda era presa ao caráter “duas ou mais frases” (texto como continuidade da frase, ou seja, a análise partia da frase para o todo) e as análises giravam em torno de aspectos como correferência, pronominalização, seleção de artigo, ordem das palavras, relação tema/tópico, concordância de tempos verbais entre outros (KOCH, 2001).

Na segunda fase, sob grande influência gerativista, as gramáticas de texto têm por objetivo executar três funções principais: definir texto e seus constituintes, estabelecer critérios para delimitar o que é texto do que não é, categorizar diferentes textos. Por consequência, as competências linguísticas tipicamente gerativistas são analogamente aplicadas ao nível textual, atribuindo ao falante as capacidades de distinguir textos de não textos, criá-los e parafraseá-los (KOCH, 2001). Nessa fase, o texto é visto como (uma unidade linguística hierarquicamente mais elevada e reveladora de uma macroestrutura subjacente) (BERNARDINO, 2015).

Na terceira e última fase, ocorre a virada pragmática, quando os linguistas

passam a reconhecer o texto como unidade fundamental da comunicação/interação humana, reconhecendo a necessidade de transcender a base sintático-semântica. Para tanto, a Linguística Textual passa a propor abordagens baseadas em moldes ora contextuais ora comunicativos, buscando a conexão entre texto e comunicação-situacionalidade, já que agora o texto é visto como algo não-acabado e não-autônomo, mas sim como elementos de uma atividade humana complexa (KOCH, 2001).

Progressivamente, a Linguística Textual foi-se afastando da influência estruturalista e adotando, em seus estudos, uma preocupação com os processos de produção, recepção e interpretação dos textos, reintegrando o sujeito e a situação de comunicação em seu escopo teórico (KOCH, 2001). Dois momentos se destacam no sentido de afastar a Linguística Textual de um enfoque meramente estrutural e de uma abordagem sintático-semântica: as “viradas” pragmática e cognitivista (BERNARDINO, 2015). Na primeira, “os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante”. Enquanto na segunda, “o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais [...]”, integrando também aspectos sociais e culturais (KOCH, 2004, p. 14-21). Uma síntese desses avanços pode ser observada na figura abaixo, elaborado por Bernardino (2015):

QUADRO 02: Síntese dos avanços da teoria de texto

Análises transfrásticas e Gramáticas de texto	DESENVOLVIMENTO DE UMA TEORIA DO TEXTO		
	A virada pragmática	A virada cognitivista	Perspectiva sociocognitivo-interacionista
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fundamentação de base gramatical; ▪ Abordagem sintático-semântica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teorias de base comunicativa: Teoria dos atos de fala e Teoria da Atividade Verbal; ▪ Impulsos recebidos da Psicologia da Atividade de origem soviética e da Filosofia da Linguagem Ordinária da Escola de Oxford. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postulados da Psicologia da Cognição e da Inteligência Artificial, especificamente sobre os modelos cognitivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perspectiva teórica que relaciona cognição e cultura, com base em postulados da Teoria da Evolução Cultural, da Neurobiologia, da Antropologia e da própria Linguística; ▪ Perspectiva dialógica da linguagem; ▪ Abordagens de gêneros.

Fonte: Bernardino (2015, p. 29).

Esse quadro nos auxilia na construção de uma imagem concreta do avanço da Linguística Textual em relação aos conceitos de texto. Dos conceitos apresentados para a noção de texto, o conceito anteriormente relatado no item 8 texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitivo interacional), ainda é bastante atual, uma vez que “expressa a abertura da Linguística Textual para considerar, além dos aspectos sociocognitivos, a dimensão interacional (dialógica) da linguagem o que lhe permite uma aproximação com as abordagens de gêneros textuais/discursivos” (BERNARDINO, 2015, p. 29). Assim, o texto surge a partir da ação construída pelos sujeitos e levando em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para construção de sentidos (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010). Essa compreensão demanda uma concepção dialógica de linguagem e de língua, conforme explica Koch (2004, p. 32-33, grifos da autora),

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem *constitui atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal.

A autora enfatiza o caráter social impregnado na comunicação através do texto, salientando “a mobilização de um vasto conjunto de saberes” (o linguístico, o enciclopédico, o cognitivo e o interacional) que são acionados entre os sujeitos, impulsionando a propriedade sociocognitiva peculiar das interações. Além disso, Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 59) ressaltam outro elemento importante para o estudo do texto, a cognição:

Incluir a cognição no conceito de texto seria quase que uma obrigação para a LT, uma vez que a disciplina sempre se preocupou com as questões envolvidas no processamento mental do texto, tanto na produção quanto na recepção, desde os estudos de Beaugrande & Dressler e de van Dijk, principalmente.

A Linguística Textual, na atualidade, assume a perspectiva de que cultura e

processamento mental são instâncias indissociáveis, não se limitando à definição de texto simplesmente como ação social ou uma ação cognitiva (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010). Sobre o estatuto do texto hoje, os autores supracitados ainda afirmam:

O que o estatuto do texto na atualidade nos revela é que um longo caminho teórico foi percorrido com o intuito de mostrar que o estudo dos sentidos a partir do uso interativo da linguagem tem de ultrapassar os limites materiais da superfície textual. O cotexto, embora fundamental como ponto de partida, não garante a completude dos sentidos (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 60).

Logo, quando a Linguística Textual assume um modelo sociocognitivista, há a necessidade de “[...] uma investigação que esteja atenta aos sistemas de conhecimento acionados/construídos quando da produção e interpretação, bem como ao contexto sócio-histórico envolvido em cada situação de comunicação” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010). Assim, teremos como base o texto dinâmico, mutável, capaz de se refazer linguisticamente.

Nesse sentido, a produção da linguagem (verbal e não verbal) é uma atividade interativa muito complexa de geração de significados, que se baseia obviamente nos elementos [linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, contudo, exige não apenas sair de um amplo conjunto de conhecimentos (enciclopédia), mas reconstruí-lo e reconstruir os próprios tópicos - no momento da interação verbal. Antes, levaremos a cabo a nossa reflexão acerca da referência e da referenciação na próxima seção.

2.2 GÊNESE DA DISCUSSÃO: DA REFERÊNCIA À REFERENCIAÇÃO

O processo de referenciação é uma das formas de estabelecer a coesão textual, fundamentalmente importante para a construção dos sentidos dos textos. Todavia, o uso corrente do conceito não foi facilmente estabelecido, sendo resultado de um processo de desestabilização de outros conceitos, de passagens, por assim dizer. Desse modo, o conceito de referenciação tem suas bases no próprio conceito de referência, amplamente utilizado na Filosofia, na Linguística e em outras correntes científicas – até mesmo na Física, ainda que com enfoque muito diferenciado. Mondada e Dubois enfatizam que a referenciação diz respeito “[...] a uma relação entre

o texto e a parte não linguística da prática em que ele é produzido e interpretado” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20). Um texto pode ser compreendido mesmo sem haver elementos coesivos, e ainda segundo as autoras essas práticas não são

[...] imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

A referência, por sua vez, implica na propriedade que tem a linguagem de remeter à realidade. É importante lembrar que a referência, tratava-se de representar o mundo, de verbalizar o referente, de modo que se podia entendê-la como uma espécie de designação extensional das entidades do mundo extralinguístico, como afirmam Mondada e Dubois (2003, p. 18):

A questão de saber como a língua refere o mundo tem sido colocada há muito tempo em diversos quadros conceituais. Se as respostas são diferentes, a maior parte pressupõe ou visa uma relação de correspondência entre as palavras e as coisas, correspondência dada, preexistente e perdida ou recuperar, encontrar no exercício da atividade científica, por exemplo.

Essa concepção partia do pressuposto de uma relação de correspondência entre um elemento linguístico e uma realidade linguística a ser verbalizada. Essa abordagem recebia influência de uma perspectiva lógico-filosófica de referência que a concebia como uma espécie de espelho do mundo real, metaforicamente falando, como um reflexo da realidade (FREGE, 1978). De modo geral, era como se a língua tivesse mesmo o papel de fazer referência ao mundo exterior de uma maneira especular, ou seja, a função das palavras era a de etiqueta para os conceitos, concebidos como representações estáticas, que nunca sofriam alterações, porque os objetos eram sempre conceituados e apresentados de maneira uniforme, sem considerar as particularidades que poderiam ser imprimidas a essas entidades pelo processo de interação (CAVALCANTE et al., 2017).

A partir da chamada virada pragmática, que se processava na década de 1960 e se fortalecia a partir da década de 1980, impulsionou-se uma abordagem nova do fenômeno, que propõe substituir a noção da referência pela de referenciação. Para Cavalcante (2015, p. 372), “a passagem da concepção da referência para a da

referenciação acontece em 1994, com a tese de Lorenza Mondada e com a de Denis Apothéloz em 1995”.

Nesse mesmo raciocínio, Mondada julga a visão dinâmica de referente como objeto de discurso, de modo que o referente não corresponde mais nem às coisas reais do mundo que ele representa, nem às relações entre expressões referenciais representadas no contexto, como outrora se fazia nas análises de coesão referencial (CAVALCANTE, 2015). Na mesma lógica de ideias, Apothéloz defende que “o referente ou objeto de discurso é elaborado na própria “atividade textual” (CAVALCANTE, 2015, p. 372), comprovando, pois, a dinamicidade do texto.

Esses autores criticam principalmente o fato dessa concepção de referência não levar em consideração o processo de interação. Mondada e Dubois (2003) assumem decididamente a proposta de substituir o termo referência por referenciação, porque, segundo elas, o segundo termo abarca um fato importante; o de que os referentes não são simplesmente rótulos ou etiquetas para objetos do mundo, mas são objetos de discurso (re)construídos no interior do próprio texto. Quando o texto é enunciado, a coerência se ajusta no processo de comunicação, despertando para o aspecto de que os referentes são elementos indispensáveis e negociados durante a interação, seja em circunstâncias de fala, de escrita ou de enunciação hipertextual (CAVALCANTE, 2015) ou multimodal. Mondada e Dubois (2003, p.18) veem ainda a referenciação como:

[...] uma atividade discursiva de (re)elaboração de referentes. A existência desta constante reelaboração é que coloca o ato de referir num processo de instabilidade constitutiva das categorias/entidades da língua e do mundo.

Isso nos leva a perceber que a referência pode ser entendida como um sistema pronto e preexistente, e a referenciação como um sistema que é construído (na interação MONDADA; DUBOIS, 2003). Ainda no pensamento de Mondada e Dubois (2003, p. 20) que:

O problema não é mais, então, de se argumentar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas, estruturam e dão sentido ao mundo. Em outros termos, falaremos de referenciação, tratando-a assim como à categorização, como advindo de práticas mais que de uma ontologia dada.

A esse respeito, Koch (2005) observa que os “elementos de referência são itens da linguagem que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas referem-se a outros itens do discurso necessários à sua interpretação”. Mondada e Dubois (2003), ao tratarem da referenciação, privilegiam a relação entre palavras e coisas e consideram os sujeitos socialmente constituídos, capazes de adaptar seus discursos a cada situação, a cada finalidade comunicativa, criando e recriando suas atividades sociais de acordo com as versões publicamente elaboradas do mundo. Koch (2005) afirma que referenciar é uma atividade discursiva.

Esta perspectiva de análise postula uma visão não referencial da linguagem, o que permite criar uma instabilidade nas relações entre palavras e coisas. A realidade é construída, mantida e modificada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas pela maneira como interagimos com ele sociocognitivamente. Mondada e Dubois (2003) consideram a necessidade de substituir o termo referência por referenciação, visto que o processo de referenciar é concebido como uma atividade de linguagem realizada por sujeitos históricos e sociais em interação, sujeitos que constroem mundos textuais cujos objetos não espelham fielmente o “mundo real”, mas são constituídos por meio de práticas sociais, ou seja, são objetos de linguagem. Assim, as autoras propõem duas linhas de argumentação para o tratamento da referência: a primeira trata da categorização, por meio da qual os sistemas cognitivos proporcionam estabilidade ao mundo; a segunda trata de uma perspectiva linguística interacionista e discursiva, por meio da qual os processos de referenciação são analisados em termos de construção de objetos de fala e negociação de modelos públicos de mundo.

Nesse segundo viés, Cavalcante, Pinheiro, Lins e Lima (2010, p. 233-234) definem referenciação como:

O processo pelo qual, no entorno sóciocognitivo-discursivo e interacional, os referentes se (re)constroem. Trata-se, portanto, de um ponto de vista cognitivo-discursivo, e é por isso que se diz que a *referenciação* é um processo em permanente elaboração, que, embora opere cognitivamente, é indiciado por pistas linguísticas e completado por inferências várias.

Percebemos que o processo de referenciação não ocorre de modo isolado, mas depende de fatores internos e externos à atividade interacional. Em suma, a passagem da referência à referenciação “implica uma visão dinâmica que leva em

conta não somente o sujeito “encarnado”, e ainda um sujeito sociocognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo”. É por causa dessas categorias manifestadas no discurso que “este sujeito” constrói o mundo em decorrência de suas atividades sociais o que o torna mais estável (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

Portanto, vale salientar que a discussão sobre a passagem da referência para referenciação está intimamente ligada a construção dos muitos conceitos de textos já expostos anteriormente, o que implica num grande avanço aos estudos da Linguística Textual, uma vez que esta passou por mudanças significativas, o que possibilitou um olhar atual aos conceitos de textos ora estudados devido ao grande avanço tecnológico e o vasto tipos de textos (verbais escritos e não verbais). Esse novo olhar permitiu/permite ao leitor um olhar mais dinâmico, sobre o texto, nas suas múltiplas faces.

2.3 OS PROCESSOS REFERENCIAIS: UMA PROPOSTA CLASSIFICATÓRIA

O processo de comunicação entre os sujeitos acontece quase que intuitivamente. No momento da interação, os sensores cognitivos são acionados e estabelecem as escolhas dos referentes, fazendo com que haja um direcionamento linguístico materializado em texto. Essa situação nos remete ao posicionamento de Marcuschi (2003), quando ressaltar que o texto é uma entidade multifacetada em que o linguístico é condição, mas não suficiente, para o seu processamento, uma vez que o aspecto linguístico não é analisado de *per se*, mas como fonte para que as interações aconteçam.

Nessa perspectiva, entendemos que o enunciador, para realizar suas escolhas, utiliza diversas estratégias para a constituição do texto, que estão relacionadas intimamente com os posicionamentos e preferências dos atores envolvidos diante de todo e qualquer tema.

Para ilustrar nosso posicionamento, observemos o esquema abaixo (figura 01) que trata sobre os processos referenciais: *Introdução referencial*, *Anáfora* (direta, indireta e encapsuladora), *Dêixis* (pessoal, espacial e temporal), segundo Cavalcante (2012):

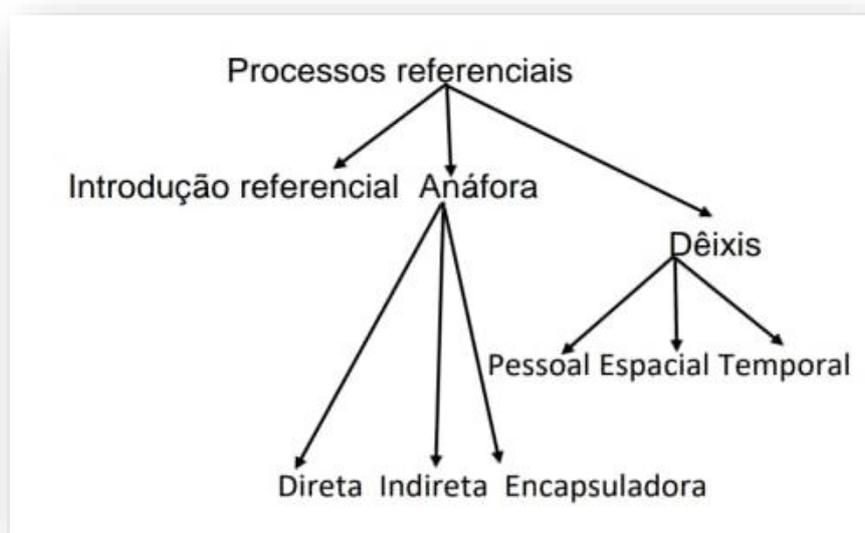


FIGURA 01: Processos referenciais
 Fonte: Adaptada de Cavalcante (2012, p. 217).

Para entendermos melhor como tais processos acontecem, faz-se necessário que citeamos quais são estes processos de referenciação. Nessa divisão, destacamos a “introdução referencial”, chamada de **âncora**, pois não se atrela a nenhum elemento formalmente dado no contexto, mas, por outro lado, introduz um novo referente no discurso (figura 02); a “anáfora”, que está relacionada a elementos formalmente dados no contexto, promovendo a continuidade referencial (não ocorre necessariamente através do mesmo referente) e pode ser classificada como *direta* (figura 03), *indireta* (figura 04) e *encapsuladora* (figura 05); e, por fim, a “dêixis”, que designa um conjunto de palavras ou expressões, que têm como função apontar para o contexto situacional, isto é, assinalando as marcas da enunciação: o locutor – o sujeito que enuncia; o interlocutor – o sujeito a quem se dirige; o tempo e o espaço da enunciação (figura 6) e podem ser *pessoal, espacial e temporal*.

Nesse sentido, os exemplos aqui apresentados dos processos referenciais estão em sintonia com os textos multimodais, em maioria, por dialogarem com esta pesquisa. O texto multimodal inclui qualquer texto que tenha sofrido intervenções ou no qual tenham sido utilizados editores *online* ou multimodais, os quais se caracterizam pela implementação de várias funções. Trata-se de textos em que é utilizado mais de um código, visto que além do conteúdo escrito, também incluem outros conteúdos em outro formato ou recurso, seja gráfico, imagem, áudio, vídeo, animação, gif, entre outros (CAVALCANTE, 2012).



FIGURA 02: Exemplo de um âncora referencial

Fonte: <https://d.aredede.info/mix/325945/artista-de-pg-cria-tirinhas-de-heroi-brasileiro-na-pandemia>

O exemplo acima retrata um texto do gênero notícia que fala sobre a criação de um herói brasileiro, veiculado na *internet*, no site *A rede*. Estamos vivenciando uma pandemia causada pela COVID -19 desde o mês de março de 2020 no Brasil. Desse modo, essa notícia trata justamente do “Quarentena *man*”, que faz referência ao período vivido por alguém que foi acometido pela doença. Nesse exemplo, o objeto de discurso “*artista de PG*” introduz, portanto, um referente novo chamado de introdução referencial.



FIGURA 03: Exemplo da utilização de uma anáfora direta

Fonte: https://aminoapps.com/c/memes-hu3-br/page/blog/compilado-bodgaiato/oDeE_v1tdu110LNKWgNzbznxxVKmzDMB4

O exemplo acima mostra um meme do Bode gaiato² (muito utilizado nas redes sociais e, geralmente, faz referência a algumas situações do cotidiano). Esse exemplo, trata de uma situação bem comum entre as crianças que “pegam piolho” e a mãe, por sua vez, “cata” ou utiliza algum tipo de medicamento para acabar com a praga. Os referentes “Eca, piôiento” e “bicho réi seboso”, retoma o referente “Junin”, já conhecido pelo interlocutor. Esses exemplos nos remetem a uma anáfora direta ou correferencial que “abrange qualquer processo em que duas expressões referenciais designam o mesmo referente, não importando o fato de a expressão anafórica remeter retrospectivamente ou prospectivamente” (CAVALCANTE, 2003, p. 109).

No próximo exemplo, também do Bode gaiato, inferimos que está no período da Páscoa, os pais têm o hábito de oferecer ovos de chocolate de variadas marcas para seus filhos (as). O filho, “Junin” pergunta para mãe de qual marca será seu ovo da Páscoa, ela por sua vez, responde que será da Nestlê e ele fica todo animado. Contudo há uma quebra de expectativa quando a mãe chama a galinha de Nestlê:



FIGURA 04: Exemplo de uma anáfora indireta

Fonte: <https://www.museudememes.com.br>

Desse modo, há a introdução do item anafórico cujo referente não é construído a partir de uma expressão linguística, ao contrário, a construção se dá a partir de uma

² Bode Gaiato é uma fanpage criada em 2013 por um pernambucano, o estudante de engenharia elétrica Bruno Melo, cujo conteúdo apresenta situações cotidianas apresentadas de forma bem-humorada por um bode nordestino. A página apresenta referências à cultura e costumes do povo nordestino, sobretudo o pernambucano, de quem toma emprestadas expressões e formas de linguagem.

Nesse caso, o pronome demonstrativo “isto” é um referente encapsulador que resume o caos representado na imagem. Outro aspecto que podemos observar é a expressão do olhar do menino, causada indiretamente pelo pronome “isto”, como se a criança, naquele instante, caísse na sua consciência do verdadeiro caos que poderia herdar. Outro exemplo que trazemos aqui, trata-se de uma tirinha do personagem Calvin.³ Ele está tendo uma conversa com o pai, que acaba ficando nervoso quando o filho diz que está na hora de tomar cerveja:



FIGURA 06: Exemplo da utilização da dêixis

Fonte: www.google.com.br/imagens

Nesse exemplo, podemos identificar o locutor (Calvin), o interlocutor (o pai de Calvin) como exemplos de dêiticos pessoais (apontam para os próprios interlocutores na situação de comunicação); o tempo (7:35) remete a um dêitico temporal (pressupõem o tempo em que se dá o ato comunicativo ou o tempo em que a mensagem é enviada); e o espaço (possivelmente, na sala da casa), como exemplo claro de um dêitico espacial (remetem ao lugar em que se acha o enunciador, ou pressupõem esse local) (CAVALCANTE, 2003, p. 107). É preciso observar que a tirinha traz, além das informações escritas, outros elementos textuais, como as imagens, as expressões corporais dos personagens que nos fazem, junto às informações escritas, interpretar a tirinha, identificar o espaço onde acontece, entre outros elementos oferecidos pelo texto.

De todo esse pensamento, compreendemos que os processos referenciais estabelecem a coerência, mesmo não apresentando elementos coesivos (em alguns casos). Esse elemento faz com que o leitor/ouvinte possa ativar seus conhecimentos

³ Calvin and Hobbes (Calvin & Hobbes em Portugal, Calvin e Haroldo no Brasil) é uma série de tiras criada, escrita e ilustrada pelo autor norte-americano Bill Watterson e publicada em mais de 2000 jornais do mundo inteiro. Ele é um garotinho cheio de personalidade.

cognitivos para estabelecer a compreensão a partir dos textos escritos e imagéticos. Mesmo assim, ainda se faz necessário refletir de maneira elementar sobre como se dá essa construção de sentidos, o que faremos no próximo tópico.

2.4 A REFERENCIAÇÃO E A PROGRESSÃO TEXTUAL: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

O processo de referenciação é uma das formas de estabelecer a coesão textual, como já observado, pois se baseia no resgate anafórico, bem como no processo interativo com o texto. A coesão é entendida como a operação que responde, do ponto de vista textual, pela organização das unidades linguísticas do texto e pela conservação/progressão das informações nele contidas. Em outras palavras, a coesão retrata uma “vinculação” entre as várias partes do texto, ou seja, um entrelaçamento significativo entre enunciados e frases. Fala e texto escrito não são apenas uma sequência de palavras ou frases.

A sucessão de coisas ditas ou escritas formam uma cadeia que vai muito além da sequencialidade, de modo que a coesão contribui para dar textualidade a um conjunto de enunciados. A coesão, perceptível no nível microtextual, refere-se à maneira como as palavras estão relacionadas dentro de uma sequência e pode ajudar a estabelecer a coerência, embora ela nem sempre se manifeste explicitamente por meio de marcas linguísticas, o que aponta para a possibilidade de construção de um texto coerente que não apresente coesão explícita. Para Koch (2005), a coesão é o fenômeno que diz respeito à forma como os elementos linguísticos estão presentes na superfície do texto, eles se entrelaçam por meio de recursos linguísticos, formando sequências que transmitem significados de forma coesa e coerente.

Seguindo essa mesma perspectiva de análise, Santos (2013, p. 93), coloca que “[...] o uso adequado de elementos coesivos atribui ao texto maior legibilidade, mostrando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem”. Essas relações criam um laço/elo coesivo, o que no dizer de Marcuschi (2005, p. 27), significa:

A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa ‘costura’ ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infraestrutural do texto.

Nesse contexto, os elementos linguísticos que estabelecem conectividade e retomada, como os referentes textuais, que garantem a coesão do texto e imprimem a visão de mundo do autor, são de crucial importância. Os objetos discursivos estabelecem relações de sentido tanto com os elementos que os precedem quanto com os que os seguem, construindo uma cadeia textual significativa. Essa coesão, que dá unidade ao texto, vai sendo construída e se evidencia pela utilização de diversos procedimentos, tanto no âmbito lexical quanto gramatical.

Seguindo esse pensamento, Koch (2005) afirma ainda que o discurso, ao mesmo tempo que é tributário de sua construção, constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada, alimentada pelo próprio discurso. Portanto, admite-se que os objetos da fala são dinâmicos, ou seja, podem ser modificados, desativados, recategorizados, etc. neste sentido, a discursivização ou textualização retrata uma (re)construção do real e não um simples processo de elaboração de informações (KOCH, 2005).

O referenciar é visto como uma atividade discursiva, pois as formas de referenciar são escolhas do sujeito, em interação com outros sujeitos, feitas de acordo com um significado, (KOCH; ELIAS, 2006). É nesse processo de interação que os objetos da fala são construídos, de forma que referenciar se refere a maneiras de introduzir novas entidades ou referentes no texto. Quando os referentes apontam para frente, referem-se para trás, ou servem de base para novas referências, há progressão referencial.

Nesse entendimento, estes referentes não são simples rótulos para designar as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no próprio discurso, de acordo com nossa percepção de mundo, nossas crenças, atitudes e com o objetivo comunicativo em jogo na situação de interação. Koch e Elias (2006) elencam algumas das estratégias utilizadas para a (re)construção de referentes textuais, a saber: - Introdução (construção), que ocorre quando um “objeto” até então não citado é introduzido no texto, ocupando um lugar de destaque; retomada (manutenção), que ocorre quando um “objeto”, já presente no texto, é reativado por meio de uma forma referencial, mantendo o objeto da fala em foco; desfocagem, que ocorre quando um novo “objeto” é lançado ao texto, atraindo o foco para si.

Nesse sentido, os referentes podem ser modificados ou ampliados e, ao longo do processo de compreensão, o leitor cria uma sequência representativa, que dará

informações sobre categorizações e avaliações dos referentes, o que auxiliará na interpretação do texto.

Quanto à primeira estratégia citada acima (introdução), Koch e Elias (2006) apontam dois tipos de processos possíveis a serem realizados: ativação “ancorada” e ativação “não ancorada”. Uma ativação é ancorada sempre que um novo objeto de fala é introduzido no modo dados, devido a algum tipo de associação com elementos presentes no co-texto ou no contexto sociocognitivo, que pode ser estabelecido por associação e / ou inferência. O exemplo a seguir, utilizado por Marcuschi (2001, p. 225), retrata um caso de anáfora indireta, pois a relação estabelecida é baseada em esquemas cognitivos e modelos mentais conhecidos do interlocutor. Nesse fragmento, a forma pronominal implica no referente (médicos), instituído pela expressão equipe médica: **“A equipe médica** continua analisando o câncer do governador Mário Covas. Segundo **eles**, o paciente não corre risco de vida” (MARCUSCHI, 2001, p. 225).

A segunda estratégia abordada por Koch e Elias (2006) - a retomada – retrata a operação responsável por manter o foco nos objetos já introduzidos, dando origem às cadeias referenciais responsáveis pela progressão referencial do texto. As expressões nominais referenciais desempenham importantes funções cognitivas e discursivas no processo de retomada, entre as quais se destaca a ativação / reativação na memória. Quando a referência é feita a partir de elementos já mencionados ou sugeridos no co-texto, as expressões nominais são ativadas na memória do interlocutor. Quando há uma recategorização ou reorientação do referente, eles têm função predicativa, pois trazem novas informações, e também mostram a avaliação do produtor do texto, uma vez que as expressões anafóricas não são utilizadas apenas para apontar para um objeto da fala; eles também podem modificá-lo.

Ao longo da própria atividade discursiva, então, pode haver reativação ou modificação de referentes por meio da recategorização. A inserção de novos sintagmas nominais adiciona novas evidências para a construção de sentido, confirmando ou retirando certas expectativas socialmente construídas para aquela situação de comunicação.

As expressões nominais também podem desempenhar a função de encapsulamento (resumo) e rotulagem. Tal função é específica das nominalizações que funcionam como sintagma de uma expressão dada anteriormente no texto, resumindo informações já mencionadas, encapsulando-as em uma expressão

nominal. Em um texto, não pode haver apenas repetição de ideias, deve haver repetição e continuidade, deve haver um retorno aos seus elementos conceituais e formais (no que diz respeito à coerência e coesão), mas é preciso apresentar novas informações sobre os elementos retomados: é este segundo aspecto que faz o texto progredir. Koch (2014, p.58) ressalta:

Portanto, nos textos em que a coesão está presente – já que ela não é condição nem necessária, nem suficiente da coerência -, pode-se afirmar que ambas passam a constituir as duas faces de uma mesma moeda, ou então, para usar de uma outra metáfora, o verso e o reverso desse complexo fenômeno que é o texto.

A informação que se passa no texto só é compreensível se o seu leitor tiver conhecimentos suficientes para poder servir de base às novas informações aí veiculadas. Por isso, se faz necessário o trabalho com o texto, a partir da ideia do texto como unidade/objeto de ensino, desconfigurando o ensino tradicional da língua ainda presente em muitas escolas. Sabemos que a escola é o lugar adequado para a aprendizagem, tornando o aluno apto a ler, escrever nos diversos modos textuais.

Na sociedade digital contemporânea, ora acometida pela pandemia do novo coronavírus, somos convocados a fazer diversos tipos de leituras no ambiente digital. Esse tipo de leitura é diferenciado, pois não é analógica, nem linear. Estamos falando sobre textos de gêneros distintos, em hipertexto, em que há um híbrido de sons, palavras, gráficos, imagens, cores, entre outros, todos aliados, com o sentido de passar uma perfeita informação. É preciso levar em conta que, quando falamos de ensino-aprendizagem, é preciso ver que as atividades escolares permitem o processo de leitura e interpretação do mundo, de forma eficaz e significativa, impulsionando a autonomia e a criticidade em relação à demanda social atual, convergindo em diversas formas de exprimir o pensamento pela incorporação de linguagens verbais, icônicas, sonoras, visuais, textuais, viabilizando a construção e reconstrução de significados.

Por outro lado, no próprio texto, são dados elementos que depois são retomados para se vincular a outras informações, é a forma como o texto avança. A progressão textual se dá com a introdução de novas informações que estabelecem relações significativas com o conhecimento prévio do leitor e com segmentos do próprio texto, que fornecem as informações e as interligam. As relações entre a informação descrita textualmente e o conhecimento prévio do leitor são estabelecidas por meio da intertextualidade e de todo o contexto situacional.

Na verdade, o estabelecimento de relações entre segmentos textuais leva à coesão textual, que é alcançada por meio de um conjunto de recursos utilizados no texto voltados para a referência às informações já fornecidas e à progressão. A progressão é alcançada com os acréscimos semânticos sobre os elementos assumidos, com a adição de comentários (novas informações sobre algo ou alguém) a um tópico (informações dadas: o sujeito, a pessoa, a coisa) ou os comentários de transformação sobre novos tópicos. Assim, percebe-se que falar em progressividade é muito mais do que citar um único item, pois agrega um conjunto de elementos que devem ser utilizados para se obter uma excelente produção textual.

2.5 A REFERENCIAÇÃO E A MULTIMODALIDADE

Em decorrência do contexto atípico vivenciado pela pandemia do Covid-19, houve uma rápida disseminação tecnológica de informação. Como já foi observado, não podemos ter apenas o texto escrito como dotado de informações, ele não é mais suficiente para se obter os significados desejados, na perspectiva da multimodalidade. Há uma necessidade de construir sentidos a partir de textos que não sejam, apenas, verbais escritos. Contudo, o estudo das linguagens verbal e não verbal atualmente, mostra que a comunicação funciona de forma multissemiótica (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). A linguagem verbal e a não verbal são dotadas de limitações e potencialidades na comunicação, de forma que tanto a linguagem verbal como a visual podem corresponder melhor a um gênero do que a outro, a depender da escolha linguística. Silva (2013), assim como Kress e van Leeuwen (2006), admite:

A analogia com a linguagem verbal, entretanto, não implica que as estruturas visuais sejam iguais às estruturas linguísticas. A relação entre elas se dá de forma mais geral. De acordo com Kress e van Leeuwen, os significados que podem ser realizados na linguagem verbal e na comunicação visual coincidem em parte – isto é, algumas coisas podem ser expressas visual e verbalmente –, e em parte divergem – algumas coisas podem ser ‘ditas’ visualmente apenas, outras verbalmente apenas. De qualquer forma, mesmo quando algo pode ser ‘dito’ visualmente e verbalmente, a forma pela qual isto é dito é diferente. Por exemplo, o que é expresso pela língua por meio da escolha entre diferentes classes e estruturas semânticas, na linguagem visual é expresso por meio da escolha, por exemplo, entre diferentes cores ou diferentes estruturas composicionais (SILVA, 2013, p. 31-32).

É a partir dessa articulação da linguagem verbal com a linguagem não verbal que Kress e Van Leeuwen (2006) apontam para a importância de se pensar em uma linguagem constituída como multimodal, em que o sentido de uma mensagem se constrói a partir das relações entre os distintos modos de representação utilizados para a sua composição. Para Dionísio (2011, p. 178), o texto multimodal é aquele que apresenta duas ou mais formas de representação, isto é, constitui-se a partir de duas ou mais modalidades de linguagem. Assim temos, por exemplo, palavras + gestos; palavras + imagens; palavras + animações, enfim, uma quantidade imensa de junções. Gasparetto Sé (2008, p. 1) destaca que:

[...] os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo.

Nesta lógica, a ideia de comunicação multimodal amplia nossa visão sobre o assunto, pois este tipo de comunicação extrapola os limites do tecnológico. Os traços multimodais podem ser observados na mudança de fonte de uma letra, em relação à escrita, com um intuito de obter um efeito. Em outros casos, percebemos a multimodalidade na própria ação, em produções como as charges, as histórias em quadrinhos e as propagandas, em que o sentido só se completa com a união das palavras e imagens.

Outrossim, na atualidade, surgiram novas formas de multimodalidade como os *chats*⁴, *posts*⁵ e páginas que se aliam à tecnologia para dar conta desse vasto repertório. Tudo isso fez com que abrangêssemos nosso leque de leitura desses novos textos, de modo que o surgimento deles, em meio às tecnologias, propiciou-nos novas formas de realizar leitura e produção textual, em um universo hipertextual e multimidiático,

Esta nova realidade altera a maneira como nos relacionamos e como construímos o sentido a partir das junções das linguagens. Podemos brincar com as imagens de diversas formas dentro do texto; elas podem vir intercaladas, sobrepostas e ainda cercar um texto, por exemplo. Este processo gera uma recombinação de

⁴ *Chat* é um termo da língua inglesa que se pode traduzir como “bate-papo” (conversa). É bastante utilizado no nosso idioma para fazer referência a uma ferramenta (ou fórum) que permite comunicar (por escrito) em tempo real através da Internet.

⁵ *Post* é todo o conteúdo que é publicado na internet e serve como estratégias de marketing digital.

conteúdos que provoca uma série de novos sentidos, enriquecendo e aguçando a capacidade de leitura contextual, como no caso dos memes, que só fazem sentido se o leitor combinar o uso de um elemento em um novo contexto para obter o efeito desejado.

Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos exige uma compreensão das manifestações e do funcionamento social para levar em consideração a diversidade cultural e semiótica que pode se manifestar no ciberespaço, porque combina linguagem e crítica social com sentimento de conexão com os outros (LIMA, 2013) A adição do prefixo "multi" ao termo letramento não é um problema limitado à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade. As práticas contemporâneas de alfabetização implicam, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significado para textos multimodais contemporâneos; e, por outro lado, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores / leitores contemporâneos para essa criação e esse significado.

Com o advento das tecnologias digitais, houve um distanciamento da mídia impressa e uma intensificação, diversificação, redução das distâncias no tempo, além do crescimento de novas possibilidades multimídia e hipermídia no texto eletrônico. Tudo isso levou a escola a repensar suas práticas de leitura e escrita, percebendo novas possibilidades para a alfabetização crítica e democrática, visando os letramentos multissemióticos estabelecidos pelos textos digitais contemporâneos, permitindo que os alunos processem discursos simples e neutro, a fim de compreender seus valores, intenções, estratégias, efeitos de significado, ideologias e significados (ROJO, 2009).

Nesse entendimento, o multiletramento digital pressupõe o conceito de ensino de leitura e escrita, englobando aspectos que consideram estratégias de leitura e produção de hipertexto, cujas marcas constitutivas são incompletude, fragmentação e cooperação. Para ler e produzir um hipertexto, o leitor deve reconhecer as duas dimensões dos *hyperlinks*: navegação (associada às diferentes conexões que um texto pode estabelecer com outros textos e outros contextos) e semântica (vinculada a *links* semânticos que podem se tornar realidade, dependendo do caminho escolhido pelo leitor) (BURBULES, 2002).

É preciso lembrar que a produção da linguagem é uma atividade interativa de alta complexidade na produção de sentidos, que obviamente se baseia nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e em sua forma de organização, mas que

requer não apenas o uso de um extenso conjunto do conhecimento (enciclopédia), mas reconstruí-lo e reconstruir os próprios tópicos - no momento da interação verbal (2004) e lembram que Koch (2004). Cavalcante e Custódio Filho (2010) observam nessa discussão de Koch, na perspectiva de concepção do texto, que o estudo de seu significado extrapola os limites de sua relevância linguística. Em seguida, enfatizam:

[...] a necessidade de uma investigação que leve em conta os sistemas de informação estimulados / construídos durante a produção e interpretação, bem como o contexto sócio-histórico associado a cada situação comunicação (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 60).

Esse dizer nos leva a compreensão de que os estudos atuais da Linguística do Texto concebem o texto como um objeto dinâmico, multilateral, decorrente de atividades linguísticas, sociocognitivas e perceptivas, como já observado anteriormente. Agora pode-se supor que inclua outros elementos semióticos em sua composição, como elementos verbais, os não verbais, que também podem ser responsáveis pela construção de significados no texto. Ainda seguindo o raciocínio de Cavalcante e Custódio Filho (2010), isso significa que o estudo do texto, concebido como um fenômeno multilateral, não pode se limitar a tomar por base apenas seus aspectos lexicais.

Defendemos que o pesquisador deve assumir toda a complexidade do objeto do texto e oferecer análises que levem em conta essa multiplicidade, levando em consideração, mesmo como não verbal, as diferentes manifestações semióticas ou os diferentes processos associados a situações de interação não verbal sofrendo manipulação linguística na interpretação; esta seria a decisão mais consistente com o panorama atualmente delineado nos estudos textuais (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 65).

Nesse sentido, a necessidade de uma investigação que considere todos, ou grande parte, os aspectos inerentes à natureza dinâmica e multilateral do texto passa necessariamente pela multimodalidade. Se as atitudes não verbais também contribuem, entre outros fatores, para a construção do sentido do texto, seu caráter multimodal deve delinear, teórica e metodologicamente, seu estudo. Ampliar os limites do texto não pode ser visto como uma concessão, mas como um compromisso de discutir seriamente os desafios que os materiais colocam, mesmo que signifique reconhecer a falta (temporária) de equipamentos teóricos para lidar com algumas

situações (CAVALCANTE; CUSTODIO FILHO, 2010, p. 65).

Seguindo essa lógica, trazemos o dizer de Bentes, Ramos e Alves Filho (2010) que também abordam a questão da multimodalidade e destacam a natureza multifacetada dos textos escritos como um dos objetos "desafiadores" subjacentes à compreensão dos processos de composição e uso dos textos.

Ao nosso ver, inserir alta frequência no âmbito da Linguística do Texto sugere uma extensão necessária do conceito de texto, para incorporar elementos não verbais (imagem, cor etc.), além de utilizar dispositivos analíticos do campo dos estudos textuais que permitam trabalhar com tais indicações (BENTES; RAMOS; ALVES FILHO, 2010, p. 398)

A organização linguística de uma sequência textual, como já observamos anteriormente, se dá através dos recursos de coesão e coerência estabelecidos dentro do texto. É a partir desses recursos que o processo de referenciação é estabelecido, o que nos leva a refletir acerca da relação existente entre a referenciação e a multimodalidade textual, pois os referentes atuam de maneira significativa na construção de sentidos, em textos prototipicamente escritos, mas também são eles (referentes) responsáveis por estabelecer significados aos textos multimodais.

De acordo com o conceito sociocognitivo de linguagem, os estudos linguísticos atuais têm entendido a direção como uma atividade irracional, ou seja, um processo que é discutido no discurso e conduz à construção de ámbitos ou objetos do discurso (KOCH, 2004). A noção de referenciação não é tradicionalmente conhecida, relacionada ao fato de que a linguagem se refere ao mundo e, conseqüentemente, à relação de correspondência entre palavras e coisas.

Assim, essa noção de referenciamento é sintetizada na seguinte formulação de Cavalcante, Pinheiro, Lins e Lima (2010, pp. 233-4):

O processo pelo qual, no entorno sociocognitivo-discursivo e interacional, os referentes se (re)constroem. Trata-se, portanto, de um ponto de vista cognitivo-discursivo, e é por isso que se diz que a referenciação é um processo em permanente elaboração, que, embora opere cognitivamente, é indiciado por pistas linguísticas e completado por inferências várias.

A pesquisa sobre o uso de expressões referenciais destaca dois tipos de análise: uma em que essas expressões são tomadas como elos coerentes e, a partir

daí, descreve-se como obter a unidade formal do texto; e outra em que são analisados os processos de apresentação e manutenção de árbitros e funções responsáveis pela construção textual (através dos processos de retração e busca) e da orientação disputada, entendida como forma de mostrar as partes ou propriedades do objeto inanimado que se destacam e são destacados. A maioria favorece a intenção do orador / escritor. Nessa segunda perspectiva, as expressões referenciais são consideradas multifuncionais. Koch (2002, p. 106) destaca na passagem a seguir:

[...] a função de referência não é apenas uma função de expressões referenciais. Inversamente, por serem multifuncionais, contribuem para a elaboração de sentidos, identificando pontos de vista, destacando referências polêmicas, identificando dificuldades de acesso ao árbitro e recategorizando os objetos presentes na memória.

No sentido de reforçar o dizer de Koch, buscamos o pensamento de Cavalcante (2011, p. 59), quando coloca que:

[...] os elos referentes se entrelaçam nas representações mentais que os falantes desenvolvem no universo do discurso, constituindo verdadeiras cadeias anafóricas [...]. Essa coesão é estabelecida não apenas pelo que está explícito no co-texto, mas também pelo “que está implícito na memória discursiva e que se descobre por inferência (CAVALCANTE, 2011, p. 59).

Percebemos que dois grandes processos de referência partem do critério de citação do co-texto: a introdução referencial e a anáfora. A diferença entre os dois processos está no fato de o primeiro não estar vinculado a nenhum elemento formalmente dado no co-texto (termo-âncora), mas o segundo sim.

Esses dois processos, por sua vez, encontraram duas funções gerais das expressões referenciais: introduzir formalmente um novo referente no universo discursivo e promover a continuidade referencial. A autora ressalta, porém, que a continuidade referencial não ocorre necessariamente com a manutenção do mesmo referente. Quando o mesmo referente é retomado, dizemos que a anáfora é co-referencial, mas nem toda continuidade, ou seja, nem toda anáfora é co-referencial, pois nem todas voltam ao mesmo objeto de discurso.

Quando não há co-referencialidade, a continuidade é estabelecida por uma espécie de associação que os participantes da enunciação desenvolvem por inferência. Cavalcante (2011, p. 61) também destaca a dêixis como mais um processo

referencial que também promove a formulação e construção dos sentidos do texto. A autora retoma alguns trabalhos anteriores e apresenta uma classificação das formas dêiticas (dêiticas pessoais, sociais, espaciais, textuais e de memória), de modo que:

[...] as funções que os dêiticos exercem no discurso somam-se - mais do que isso: integram-se às demais funções anafóricas, acumulando, por vezes, certos efeitos de expressividade, emotividade, (des)compromisso, entre outras motivações estilísticas e / ou modalizantes do discurso (CAVALCANTE, 2011, p. 116).

Com base nesse dizer, entendemos que os referentes podem estabelecer também significados dentro de textos multimodais. Observem a propaganda abaixo (veiculada por panfleto) sobre a *cerveja negra Devassa*, vejam a importância dos referentes para se construir o sentido, a partir da linguagem verbal e não-verbal:



FIGURA 07: Exemplo de introdução referencial em um texto multimodal

Fonte: www.google.com.br/imagens

Percebemos que a relação da introdução referencial na expressão “*É pelo corpo que se reconhece a verdadeira negra*” se estabelece em um plano de ligação entre o verbal e o não verbal. O referente que preenche a informação sobre qual situação se trata é a imagem da *cerveja*, que tem tonalidade escura e texto escrito “Devassa negra encorpada”. No entanto, como estratégia de chamar a atenção do público-alvo, ao lado da imagem da *cerveja*, há uma de mulher negra. É preciso lembrar que, quase sempre, a figura da mulher está presente na maioria das

propagandas de cerveja. Para Bentes, Ramos e Alves Filho (2010), em um texto multimodal, um objeto de discurso pode ser referido por um determinante visual. “sendo assim, o determinante visual seria entendido com uma categoria referencial construída e reconstruída no processo de progressão textual” (2010, p. 402). Eles defendem, portanto, a possibilidade de olhar para o texto multimodal a partir de categorias inicialmente pensadas para o texto verbal, como a noção de objeto de discurso e dos processos de repetição, retomada e reconstrução desse objeto.

Assim, entendemos que o processo de referenciação pode estabelecer sentido tanto no texto escrito quanto em textos multimodais. Daí a importância de trazer para escola diversos tipos de textos e mediar junto aos alunos a compreensão de textos que não sejam somente escritos. Veremos essa importância no capítulo que segue.

3 OS MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, direcionaremos nossas reflexões sobre a concepção dos multiletramentos e da leitura e escrita no ensino de Língua Portuguesa. Como também detalharemos nossa dissertação sobre o meme como gênero multimodal.

3.1 MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No ensino de Língua Portuguesa ainda é comum observarmos na escola uma prática pedagógica voltada, em sua grande maioria das vezes, no entanto, autores como Bagno (2000, p. 87) defendem que:

[...] a gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa.

De fato, não pretendemos negar o estudo da gramática nas aulas de Língua Portuguesa, mas pensamos que ela por si só não é capaz de fazer com que o aluno aprenda a falar, a ler e a escrever com domínio (ANTUNES, 2007). O fato é que a todo instante percebemos cada vez mais a necessidade de utilização das novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa.

Nessa torrente de informação e comunicação, temos que nos apropriarmos do conceito de letramento e multiletramento, no sentido de fomentar as aulas de Língua Portuguesa na escola, uma vez que entendemos que já não podemos caminhar isoladamente e distante das linguagens multissemióticas. As possibilidades da leitura e da escrita nas mídias digitais, principalmente aquelas relativas às redes sociais, diversificam o campo de interação e de produção de identidade. Noutras palavras:

Enquanto as comunicações continuam nas redes sociais, elas formam ciclos múltiplos de retroalimentação que finalmente produzem um sistema compartilhado de crenças, explicações e valores – um contexto comum de sentido, também conhecido como cultura, que é continuamente apoiada em comunicações seguintes. Por meio dessa cultura, os indivíduos adquirem identidade como membros da rede social e, nesse sentido, a rede gere seu próprio limite. Não é um limite físico, mas um limite de expectativas, de confiança e lealdade, o qual é permanentemente mantido e renegociado pela rede de comunicações (CAPRA, 1996, p. 30).

As redes sociais configuram uma grande ferramenta de auxílio para o ensino e aprendizagem de textos em diversas linguagens. Com o advento da tecnologia, a informação alcança de imediato uma grande quantidade de pessoas em tempo real, expandindo as possibilidades de comunicação através de modos de construção textual novos e, muitas vezes, simultâneos. Aglutinam-se imagens ao texto verbal, o som, o vídeo, e outros recursos, criando uma multiplicidade linguística com processos que se diferenciam daqueles encontrados apenas na linguagem escrita.

A escola, por sua vez, como uma instituição participante ativa na sociedade, é afetada diretamente por essas novas tecnologias de comunicação, uma vez que é construída por sujeitos formadores e em formação, que estão em constante relação com os novos processos de linguagem. Torna-se inviável seguir uma metodologia que vise a utilização apenas da dimensão do texto escrito, uma vez que nossos alunos, mesmo não tendo conhecimento da dimensão teórico-conceitual envolvida, já estão em contato diário com os diversos outros tipos de textos que surgem nas mídias sociais, e precisam saber lidar com os novos desafios que essas linguagens trazem. Eles são capazes de reconhecer sua estrutura, características e os veículos utilizados para circulação desses novos gêneros textuais.

Nesse sentido, a diversidade textual oferece ao professor a oportunidade de ele repensar sua prática pedagógica, trazendo para a sala de aula gêneros multimodais que já fazem parte do cotidiano do aluno. A difusão de textos multimodais espalhados por toda parte (ruas, jornais impressos, revistas físicas e digitais, *blogs* e em mídias sociais) faz com que passemos por toda essa diversidade sem ao menos perceber que estamos diante de textos designados multimodais. Na esteira da evolução da multimodalidade vem o letramento e, por conseguinte, os multiletramentos, que são imprescindíveis para a apreensão do estudo de língua materna em meio à disseminação tecnológica.

Antes de assimilar o conceito de multiletramento, vale compreender acerca dos estudos sobre letramento que surgiram em meados dos anos 1980, os quais objetivavam refletir sobre o uso da escrita nas diferentes esferas da atividade humana. Essas pesquisas impactam o ensino de língua materna, provocando um rompimento com a forma tradicional vigente de leitura e produção de texto, antes tidas como habilidades individuais e, depois, a partir de uma concepção social da escrita.

A definição do termo letramento é muito complexa, uma vez que trata de um conceito amplo e abrangente. Segundo Soares (2009, p. 65), as

[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

Para tanto, Rojo (2009, p. 98) explana que o termo letramento:

[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Assim, é imprescindível pensar o letramento como um conjunto de práticas do uso da linguagem, nos mais variados contextos, envolvendo sujeitos construtores de suas próprias ideologias estritamente ligados a recepção e produção de textos. Há uma grande exigência para que, tanto o professor quanto os alunos, construam um enlace com os textos contemporâneos, buscando novos métodos de ensino e aprendizagem que levem em conta, segundo Rojo (2013, p. 8), os “letramentos múltiplos, ou multiletramentos, abrangendo leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural”. Ainda conforme Rojo (2013, p. 14):

A adição do prefixo ‘multi’ ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação.

Em consonância, Rojo (2013) e Kersch, Coscarelli e Cani (2015) sugerem que “trabalhar com multiletramentos remete a duas perspectivas: o uso de (*novas*) tecnologias e a diversidade linguística e cultural em que o local dialoga com o global”. É necessário que nós, professores de língua materna, busquemos materiais que nos auxiliem no trabalho voltado ao multiletramento, como apontam Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p. 16):

A produção de materiais mais próximos da prática e da realidade dos alunos poderia auxiliar o professor a realizar um trabalho voltado para

os multiletramentos. Uma abordagem assim implica repensar a informação de texto, trazendo para ela a noção de multimodalidade e trabalhando com situações comunicativas variadas. Nesse contexto, é fundamental que o professor promova discussões sobre os textos (sempre multimodais (KRESS e VAN LEEUWEN (1998), RIBEIRO (2013)) que encontramos em nosso cotidiano, observando marcas constitutivas próprias em suas configurações, como intenções, cores, formatos, tamanhos de fontes, imagens, sons, dentre outros.

Seguindo essa perspectiva as autoras, Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p. 16), propõem um quadro que descreve o perfil dos novos alunos, novos professores nesses novos letramentos:

QUADRO 03: Novos letramentos, novos alunos, novos professores

NOVOS ALUNOS	NOVOS PROFESSORES
Utilizam várias fontes e meios de comunicação para sua pesquisa.	Envolvem os alunos como sujeitos de conhecimentos ativo.
Analizam as ideias por várias perspectivas.	Criam ambientes de aprendizagem, e não apenas entregam conteúdo.
Trabalham em grupos como conhecedores de colaboração.	Fornecem aos alunos oportunidades para usar os novos meios de comunicação.
Respondem a perguntas difíceis e resolvem problemas.	Utilizam as novas mídias para aprendizagem de <i>design</i> e acessos dos alunos a projetos, a qualquer momento e qualquer lugar.
Assumem a responsabilidade por sua aprendizagem	São capazes de deixar que os alunos assumam mais responsabilidades peal sua aprendizagem.
Continuam a sua aprendizagem de forma independente para além da aula e da sala de aula.	Oferecem uma variedade de caminhos para diferentes formas de aprendizagem.
Trabalham em estreita colaboração com outros alunos em um ambiente que estimula a inteligência coletiva.	Colaboram com outros professores, compartilhando projetos de aprendizagem.
Criticamente autoavaliam o seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliam continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essas informações para criar experiências de aprendizagem mais adequadas para diferentes alunos.

Fonte: Kalantzis e Cope (2012, p. 9-10). In Kersch e Coscarelli (2016, p. 22-23).

Com base neste quadro, que especifica o perfil dos novos alunos e novos professores, a necessidade de se pensar uma metodologia que supra a falta é urgente e não podemos pensar em uma prática pedagógica fora do alcance desses conceitos ora discutidos. Não há como a escola e os professores viverem distantes desta

realidade. A mudança é certa, temos que repensar nossa prática e o trabalho com os novos textos. Como observaremos na próxima seção.

3.2 NOVAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA

Muito se tem falado sobre leitura e escrita na escola e fora dela. Cristalizou-se, por bastante tempo, que só deveríamos ensinar ao aluno a leitura de textos verbais e que estes eram essenciais para compreensão leitora, mas com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS), a linguagem verbal tem se associado a outras linguagens para que, juntas, possam construir muitos outros significados.

Com o surgimento das tecnologias digitais, a escola teve que repensar a prática pedagógica ao perceber novas maneiras de ler e produzir textos que visam os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos digitais contemporâneos. Nesse contexto, surgem novos espaços de colaboração e interação.

Conforme Lima (2013, p. 46) comenta:

As práticas de letramento na hipermídia permitem aos jovens comparar experiências de vida, eventos e situações de diferentes pontos de vista: de sua sociedade de origem e da sociedade em que vivem. A bifocalidade não é desenvolvida exclusivamente por jovens migrantes em práticas de letramento na hipermídia, mas por todos, a partir do acesso a discursos de diferentes perspectivas.

Nessa perspectiva, os novos alunos não se satisfazem mais com o texto físico, verbal, eles querem acompanhar a dinâmica e diversidade encontradas nas mídias sociais. E os textos multimodais estão disponíveis, justamente, para criar uma ponte que una as linguagens em uma reciprocidade de interação.

Ao compreendermos que o contexto situacional em que vivemos, isto é, onde a todo momento somos bombardeados com informações diversas devido o avanço tecnológico, os modos de ler e produzir textos foram totalmente afetados e influenciados por tal situação. É preciso entender que “a concepção do que é ser letrado precisou ser ampliada a fim de abarcar a pluralidade de tais práticas, insistindo assim na lógica alfabetização ≠ letramento” (JESUS; ZOGHBI, 2020, p. 33).

Nesse viés, entender letramento como alfabetização seria reduzir em muito o significado do letramento, uma vez que simplesmente alfabetizar significa aprender os

signos básicos da língua para que seja possível fazer uma leitura e escrita basililar. O foco do letramento é fazer com que este aluno alfabetizado tenha capacidade de fazer o uso social desse domínio. É uma alfabetização dentro da alfabetização. É fazer implícito o caráter social da linguagem, por meio das práticas sociais do indivíduo. Saber escrever o próprio nome e saber o alfabeto não bastam para se dizer que a alfabetização foi concluída.

Nesse sentido, o letramento é um processo contínuo na formação da competência linguística de uma pessoa e não um fim em si. Noutras palavras,

[...] o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas (SOARES, 2017,1998, p. 81).

O sujeito, mesmo não dominando os recursos da língua escrita, pode ser “letrado”, uma vez que esse termo não se restringe tão somente ao indivíduo culto, pois estes mesmo tidos como analfabetos convivem em meios em que a cultura escrita se faz imperativa. É preciso explorar o texto em suas múltiplas dimensões, segundo afirma Jesus (2019, p. 30):

[...] a noção de texto, concomitantemente à de leitura deste, dialoga com a premissa de que a diversidade da língua provoca uma pluralidade de sentidos, mais do que apenas a decodificação de marcas gráficas ou a sequências de letras. Tudo o que se expressa em um texto, de uma determinada maneira, ecoa um motivo a ser considerado. E talvez esse ponto, muitas das vezes, seja relegado a segundo plano no ambiente escolar.

É no ambiente escolar que devemos explorar as diversas faces do texto, levando em consideração os nossos alunos que vivem imersos nesse mar de tecnologia e informação.

A versão atual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), destinada à Educação Básica sobre as práticas pedagógicas e leitoras direciona variadas dimensões que se inter-relacionam. Está expresso na BNCC (2018, p. 71-72) que:

O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo

exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

Nesse limiar, independentemente da idade, das instâncias temporais e fatos sociais vivenciados, o sujeito dialoga com as esferas/campos de comunicação social, não só sintetizando os significados das partes menores para obter o significado do todo, mas sendo parte desse todo e (re) construtor, cooperativo e analisador.

Por conseguinte, em relação à prática de produção escrita, diante da evolução constante da sociedade, foi ampliando-se ao longo do tempo: “o mundo escrito, com cadernos, livros, revistas, jornais, exemplares e conseqüentemente, leitura, reforça que a escrita é parte do cotidiano, representando e fazendo representar a linguagem” JESUS; ZOGHBI, 2020, p. 36). Assim, a BNCC (2018, p. 76) diz que:

O **Eixo da Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros.

Apesar de ser bastante diversificada a finalidade da prática de produção de textos, é preciso não esquecer dos eixos da oralidade – que trata das práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, e da análise linguística/semiótica, a qual

envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos) (BRASIL, 2018).

Desse modo, a escola não pode e não deve distanciar-se do que assegura a BNCC. Por outro lado, sabemos que a realidade da maioria das escolas não permite que alcancemos esses vastos tipos de textos, por motivos muito variados (infraestrutura, localidade, falta de recursos físicos e financeiros, digitais, entre outros).

Assim, levando em consideração a importância de expandir a abrangência do trabalho com o texto em sala para abraçar textos multimodais com os quais os alunos têm contato diariamente nas redes sociais, faz-se necessário, agora refletir sobre o gênero meme, segundo apontam os objetivos desse trabalho. Um gênero cujos textos multimodais estão em alta nas mídias sociais.

3.3 O MEME COMO GÊNERO MULTIMODAL

O estudo dos gêneros textuais remonta à Antiguidade Clássica, mas é com Bakhtin (2000) que os gêneros⁶ ganham espaço e força no processo de ensino-aprendizagem. “[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000: 279). “Bakhtin nos fala das inúmeras maneiras de interação entre os homens nas mais variadas atividades sociais [...]. Os gêneros são os instrumentos utilizados para realização dessas práticas” (PORTO, 2009, p. 38). Marcurschi (2008, p. 154), em sua análise de gêneros e compreensão, define:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...], os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas diversas [...].

No contexto dessa pesquisa, trabalharemos especificamente com o gênero meme, que pode ser considerado híbrido por associar a linguagem verbal (oral e escrita) à linguagem não verbal (imagens, vídeos, sons). Além disso, o meme emerge

⁶Apesar de termos utilizado a nomenclatura gêneros textuais para situar o leitor que seu estudo vem desde muito tempo, vale ressaltar que Bakhtin (2000) usa a terminologia gêneros discursivos.

do contexto das mídias digitais que, por sua vez, engloba uma grande diversidade de gêneros, muitas vezes, também híbridos. Consoante Dantas (2021, p. 68):

Os *memes*, assim como qualquer outro gênero do discurso, nascem mediante a necessidade de comunicação [...]. Eles se manifestam, quer seja na linguagem oral ou escrita, e se constituem de formatos padrões, porém diversificados e versáteis. Mesmo assim, são reconhecidos facilmente dentro e fora do ambiente virtual (DANTAS, 2021 p. 68).

Para alcançarmos os objetivos da presente pesquisa, é necessário, antes de adentrar nas características do gênero, entender como surgiu o termo “meme”. A expressão foi cunhada por Richard Dawkins em 1976 no seu livro *best-seller O Gene Egoísta*, do campo de estudo da Biologia, que, sumariamente, discorre a respeito da autorreplicação como principal objetivo para garantir a sobrevivência dos organismos na natureza. Portanto, é um termo oriundo da genética. O “meme” considerado como uma unidade de informação que se multiplica de cérebro em cérebro ou em locais onde a informação é armazenada, como livros, por exemplo. Para Dawkins, o termo meme possui grande semelhança com o termo gene, justificando de certa maneira sua escolha. Assim:

Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. “Mimeme” provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como “gene”. Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada à “memória”, ou à palavra francesa mème (DAWKINS, 1976, p. 192).

Para tanto, no que diz respeito à sua funcionalidade, o meme é considerado uma unidade de evolução cultural que pode, de alguma forma, auto propagar-se. Os memes podem ser ideias ou partes de ideias, línguas, sons, desenhos, capacidades, valores estéticos e morais, ou qualquer outra coisa que possa ser aprendida facilmente e transmitida como unidade autônoma, ou seja, “surgem, replicam-se e transformam-se na rede em uma velocidade impressionante, o que nos permite compará-los a um vírus que se espalha de forma epidêmica, contaminando um número impressionante de pessoas”(SILVA, 2016, p. 342).

No que tange a replicação dos memes, três características são de suma

importância para compreendermos esse gênero: a longevidade, a fecundidade e a fidelidade (Silva, 2016): “a longevidade é a capacidade do meme de permanecer no tempo. A fecundidade é sua capacidade de gerar cópias. Por último, a fidelidade é a capacidade de gerar cópias com maior semelhança ao meme original” (SILVA, 2016, p. 344).

Essa seleção faz com que compreendamos o comportamento dos memes, bem como a variedade de tipos existentes. Desse modo, de acordo com Silva (2016, p. 344-345):

[...] quanto à fidelidade, os memes podem ser replicadores (apresentam reduzida variação e alta fidelidade ao original), metafóricos (totalmente alterados e reinterpretados enquanto passados adiante) e miméticos (apesar de sofrerem mutações e recombinações, sua estrutura permanece a mesma e são facilmente referenciáveis como imitações). Quanto à fecundidade, os memes podem ser epidêmicos (espalham-se amplamente, como que uma epidemia) e fecundos (se espalham com menor profundidade). Quanto à longevidade, os memes podem ser persistentes (permanecem sendo replicados por muito tempo) e voláteis período de vida, são rapidamente esquecidos).

Quando usado num contexto coloquial e não especializado, o termo “meme” pode significar apenas a transmissão de informação de uma mente para outra. Este uso aproxima o termo da analogia da “linguagem como vírus”, afastando-o do propósito original de Dawkins, que procurava definir os memes como replicadores de comportamentos.

Dessa forma, o meme é um gênero presente absolutamente na *internet*. Muitas características são observadas nesse gênero. A primeira delas é que é denominado um gênero digital, uma vez que é propagado, exclusivamente, através da *internet*. Outras características, e não menos importantes, são a expansão, a réplica e a intertextualidade. A expansão diz respeito ao fato de um grande número de leitores ter acesso, em tempo recorde, a este texto; a réplica é relativa à grande capacidade de reprodução quase instantânea, pois os leitores, além de lerem, repassam-nos através das mídias sociais; e por último, a intertextualidade se deve ao fato de que é possível produzir um meme fazendo referência a outros textos, bem como a outros memes, e, assim, mantendo ou dando um outro sentido a ele.

Outrossim, destacamos ainda que os memes são voláteis uma vez que segundo Recuero (2008, p. 25-26):

Memes voláteis são aqueles que têm um curto período de vida e que, após replicarem-se em um e outro blog ou são rapidamente esquecidos, ou são modificados (tornando-se, assim, um novo meme). Memes voláteis podem ser copiados por muitos weblogs, mas apenas num curto espaço de tempo, caindo, depois, no ostracismo (RECUERO, 2008, p. 25-26)

Desse modo, alguns memes terão uma vida curta e poderão ser esquecidos facilmente e cairão em desuso.

Logo, pensamos no meme como um gênero do discurso porque são capazes, sobretudo, de estabelecer forte interação entre os sujeitos. Conforme corrobora Silva (2016, p. 348):

[...] pensar os memes gerados e propagados no espaço virtual como textos, porque implicam comunicação e transmissão de conhecimento em situações de interação, significa também considerá-los como um tipo específico de gênero do discurso. Entramos nessa defesa por acreditarmos que o meme (texto mêmico) atende prontamente às características prototípicas de um gênero do discurso, inclusive pelo fato de apresentar um projeto de dizer. [...] Defendemos, aqui, que o meme virtual é, pois, um gênero do discurso justamente porque, assim como os demais gêneros, nasce no interior de práticas discursivas de interação humana e apresenta conteúdo temático, estilo e estrutura composicional.

Por conseguinte, um dos aspectos bastante relevantes no meme é a capacidade de unir diferentes linguagens e poder dessa forma fazer um jogo divertido com a semiótica. Para que a interpretação seja alcançada, faz-se necessário que os elementos verbais e visuais estejam interligados. Sobre a multiplicidade e os novos gêneros, Rojo (2013, p. 20) disserta que:

[...] se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito - é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem [...].

Dessa forma, buscaremos aqui observar e analisar os memes dentro do conceito de referência, com a finalidade de entender como a referência acontece e é interpretada pelos estudantes.

Contudo, é importante destacar que há autores que não reconhecem o meme como um gênero do discurso, como defendemos em nossa pesquisa. Cavalcante

(2016), Taffarelo (2017) e Lima (2017) entendem que os termos mais apropriados para a definição dos memes são “post com meme” ou “meme verbo-imagético”. Cavalcante e Oliveira (2019, p. 9) afirmam ainda que “Um fato que corrobora essa decisão é o de que os memes podem ser materializados em diversos gêneros (...)”. Desse modo, segundo estes autores, os memes podem estar presentes em muitos outros gêneros que circulam na internet.

Portanto, entendemos, que esta é uma discussão que resultará em muitas outras pesquisas, mas vale ressaltar que as características ora apresentadas e fundamentadas nos autores já citados sobre o meme, nos faz acreditar que se configura como um gênero do discurso.

Seguindo na direção desse intento, o próximo capítulo discorre sobre a metodologia usada no processo de pesquisa.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Por se tratar de uma atividade e necessidade humana que busca conhecer a realidade, a ação de pesquisar origina-se de inquietações e insatisfações com um determinado aspecto da realidade. Por isso, vale ressaltar que “fazer pesquisa é uma tarefa de investigação sistemática e com a finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre determinado fenômeno” (PAIVA, 2019, p. 11). A sistematicidade típica de uma investigação se justifica em função de seu rigor metodológico. Na verdade, o que distingue uma pesquisa científica de outras atividades semelhantes é justamente o cumprimento de uma metodologia bem delimitada que assegura os resultados dos dados.

Neste capítulo, tratamos sobre os aspectos metodológicos da investigação ora apresentada. Inicialmente, fazemos um esboço sobre a natureza da pesquisa, a fim de caracterizar o tipo de investigação desenvolvida. Em seguida, apresentamos o universo da pesquisa, focalizando a escola onde se realizou a investigação e os sujeitos colaboradores. Logo depois, explicamos os instrumentos de coleta de dados desenvolvidos a partir de uma proposta de intervenção realizada em sala de aula. Por fim, explicitamos os procedimentos de análise dos dados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO E NATUREZA DA PESQUISA

O objetivo central da pesquisa científica é investigar uma determinada realidade/problema, mediante a adoção de um conjunto de procedimentos teórico-metodológicos, o que podemos conceituar enquanto método científico. A partir desse pressuposto, este tópico trata da caracterização do método científico norteador da investigação, ou seja, caracteriza o tipo e a natureza da pesquisa desenvolvida.

Nesse sentido, esta pesquisa visa uma análise voltada ao estudo do gênero meme, observando como se dão os processos referenciais em textos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada no município de São Francisco – PB, a partir de uma proposta de intervenção pedagógica aplicada em sala de aula, no modo remoto, no sentido de contribuir para a construção de uma consciência criativa e crítica dos sujeitos colaboradores.

A partir dessa premissa, assumimos nesta investigação, uma posição de professor-pesquisador. Conforme expõe Demo (2009, p. 54-55), se a pesquisa

compreende a razão do ensino, o ensino também consiste na razão da pesquisa, portanto, professor pesquisador, nessa esfera, deve atuar consoante as exigências elencadas a seguir:

- a) a primeira será a exigência de pesquisa;
- b) deve possuir domínio teórico, para ser capaz de discutir alternativas explicativas da realidade, e de elaboração teórica própria;
- c) deve possuir habilidade de manuseio de dados empíricos, para dispor desse expediente de contraste com a realidade;
- d) deve possuir versatilidade metodológica, como instrumentação essencial para discutir ciência, preferir e construir versão própria;
- e) deve possuir experiência prática, chamando à cena também a questão da sua cidadania (qualidade política), como sujeito social, para quem nada é neutro, muito menos ciência;
- f) deve ser capaz de descobrir relações dadas na realidade, bem como de criar espaços alternativos de compreensão e intervenção;
- g) deve ser capaz de estabelecer atitude de diálogo com a realidade, alimentando processos emancipatórios na sociedade através do questionamento produtivo na teoria e na prática, atingindo a pesquisa como princípio educativo também;
- h) precisa ser construtor de conhecimento e agente de mudanças na sociedade.

O professor media o processo de ensino e de aprendizagem no sentido de que seus alunos não se tornem meros receptores, mas sujeitos ativos que buscam e apreendem conhecimentos. O professor que se propõe a pesquisar nuances relacionadas às suas práticas e aos seus alunos tem “seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Foi no âmbito da escola, sob o nosso olhar, que atentamos para o estudo dos processos referenciais em textos multimodais do gênero do discurso meme, produzidos por nossos alunos concluintes do Ensino Fundamental. Partimos de um fenômeno mais abrangente, a referenciação, para algo mais específico, algumas categorias de análise (os processos referenciais) para examinar seus modos de funcionamento nos textos dos alunos. Esse movimento sugere o emprego do método dedutivo na realização da pesquisa. Para Prodanov; Freitas (2013, p. 25-26),

[...] o raciocínio dedutivo tem o objetivo de explicar o conteúdo das premissas. Por intermédio de uma cadeia de raciocínio em ordem descendente, de análise do geral para o particular, chega a uma conclusão.

Assim, entendemos que a nossa pesquisa versa sobre o método dedutivo.

Após o reconhecimento do método abordado em nossa pesquisa, faz-se necessário apontar a abordagem metodológica adotada, a qual tem por escopo a pesquisa qualitativa. Justifica essa abordagem o fato da nossa investigação se apoderar, majoritariamente, de questões alusivas à compreensão, buscando a interpretação e a reflexão acerca das práticas de referenciação que constituem fenômeno primordial para a coesão do texto, mobilizadas pelos alunos nos textos multimodais do gênero meme. Assim, “tais formas incluem análises de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou músicas), etc.”, (PAIVA, 2019, p. 13). Entendemos, pois a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001, p. 20-21), como aquela que se atenta a dar respostas peculiares a diversas questões, e ainda:

Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Este tipo de método possibilita ao professor-pesquisador construir várias interpretações, o que configura este estudo como interpretativista, pois estudamos as ocorrências dos processos referenciais nos memes produzidos pelos alunos. Sobre os estudos interpretativistas, Carvalho (2011, p. 48) nos diz o seguinte:

[...] a investigação que se caracteriza pela interpretação e reinterpretação de significados construídos pelo homem, que age no mundo discursivamente, levando em consideração que ele é um ator social, inserido em um contexto cercado pela pluralidade de vozes em ação no mundo e, ainda, envolvido por questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade.

Como vemos, a pesquisa interpretativista se faz presente nos estudos das ciências sociais, por isso se faz necessário neste estudo, uma vez que a língua é um fator social comunicativo e objeto dos estudos linguísticos. Portanto, justificamos esta pesquisa como interpretativista, pois os processos referenciais acontecem na troca de

interação/comunicação, seja de forma direta ou indireta entre os sujeitos.

Com relação ao objetivo, nossa pesquisa se caracteriza como descritiva, pois descreveremos como se dão os processos referenciais no gênero meme, produzidos pelos alunos. Este tipo de pesquisa, segundo Paiva (2019, p. 14) “tem como alvo descrever o fenômeno estudado”. No caso da nossa dissertação, serão os memes.

Quanto à natureza, a nossa pesquisa se configura como aplicada, pois objetiva resolver problemas concretos da realidade escolar, contribuindo para sanar e/ou minimizar as dificuldades críticas e reflexivas em relação ao gênero do discurso meme produzidos pelos alunos. Segundo Paiva (2019, p. 11), este tipo de pesquisa caracteriza-se por “gerar novos conhecimentos, mas tem como meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias”. Ora, nós buscamos desenvolver e aplicar uma proposta de intervenção que contribua com o processo de formação crítica dos alunos, sobretudo no que se refere à habilidade de produção do gênero do discurso em estudo.

No tocante aos procedimentos, consideramos nossa pesquisa como pesquisa-ação, pois inferimos que há uma mútua colaboração entre o pesquisador e os alunos, segundo Thiollent (1992, p. 14 apud Paiva 2019, p. 72), na pesquisa-ação:

[...] é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14 *apud* PAIVA, 2019, p. 72).

E, por se tratar de uma intervenção pedagógica aplicada em sala de aula, nossa pesquisa caracteriza-se como interventiva, haja vista que este tipo de pesquisa objetiva possibilitar “novas práticas pedagógicas”. Conforme, Damiani (2006, p. 02), “as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado”. A maneira pela qual buscamos para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes foi, justamente, o estudo com os memes.

Sob a luz do pensamento de Minayo (2001), nossa investigação se norteará de acordo com um ciclo de pesquisa, composta pelas etapas a seguir: exploratória (delimitação preambular do objeto, teoria e metodologia segundo o trabalho de campo), que, segundo Paiva (2019, p. 13), “é um estudo preliminar voltado a

familiarizar o pesquisador com o fenômeno sob investigação”; trabalho de campo (levantamento dos materiais, aplicação dos instrumentais e coleta dos dados) e o tratamento dos dados (ordenação, classificação e análise).

Desse modo, o desenvolvimento das oficinas resultou no nosso produto final – os memes. Após a discussão com os alunos, optamos por ter como tema para os memes, o contexto escolar nesse período de pandemia que vivenciamos desde março de 2020 aqui no Brasil, o que justifica a forma como as oficinas foram organizadas e concretizadas, tendo todos os encontros realizados através do *Google Meet*.

Ademais, ao final das oficinas, criamos uma página no *Instagram*, onde veiculamos nosso produto, com a finalidade de que ele viralizasse, afinal essa é uma grande característica dos memes. Contudo, não temos o controle de identificar se de fato nossos memes foram ou não compartilhados, mas podemos afirmar que alcançamos 81 (oitenta e um) seguidores entre os meses de maio e julho.

4.2 A ESCOLA E OS PARTICIPANTES

Constitui o universo de pesquisa na presente investigação, a Escola Municipal “Francisco Sales Gadelha de Oliveira (Chico Coréa)”, localizada na zona urbana do município de São Francisco – PB, instituição na qual a pesquisadora faz parte como professora de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental.

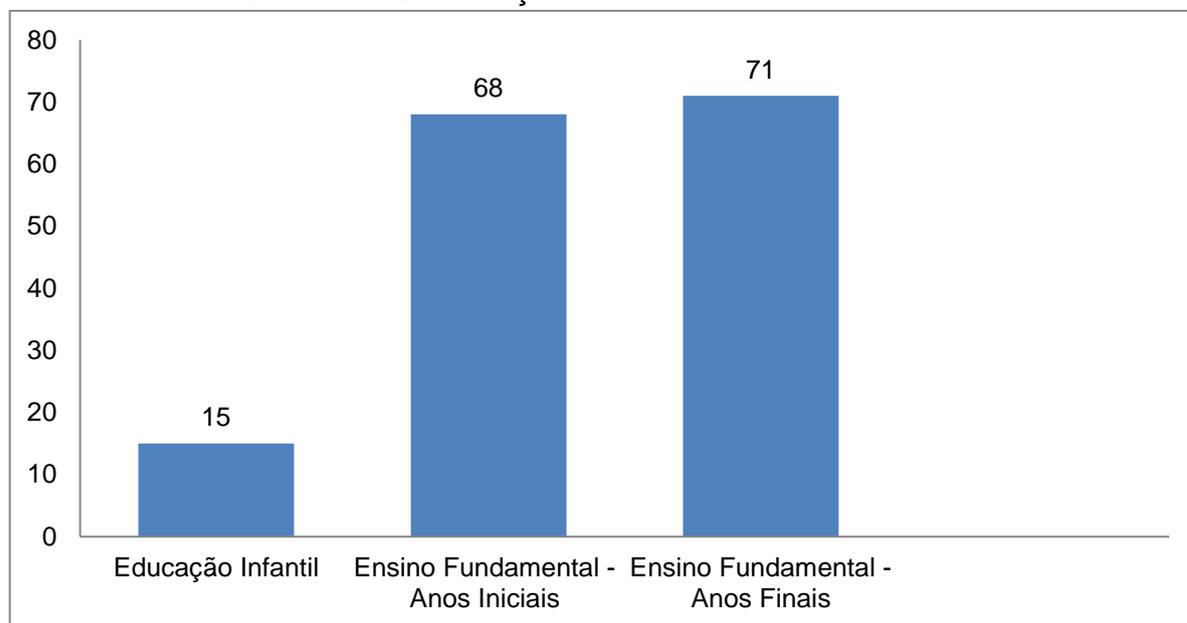
4.2.1 O cenário da escola⁷

A Escola Municipal “Francisco Sales Gadelha de Oliveira” foi fundada em 19 de abril de 1999. Atualmente, a escola atende alunos da sede e outras comunidades rurais do município de São Francisco – PB, bem como outros municípios circunvizinhos, oferecendo o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos, nos turnos matutino (anos iniciais), vespertino (anos finais) e noturno a (EJA). O ensino é estruturado em séries anuais, contendo a carga horária mínima de oitocentas horas/aulas, distribuídas, no mínimo, em duzentos dias letivos conforme o regimento educacional. Cada aula tem duração de 40 a 45 minutos,

⁷ Os dados levantados nesta seção foram fornecidos pelos membros da gestão escolar e da secretaria escolar da instituição pesquisada, estando estas informações também contidas no Projeto Pedagógico da escola referente ao ano de 2019.

independente do turno de atividade nesta unidade escolar. O gráfico a seguir mostra a distribuição das séries ofertadas pela instituição, campo da pesquisa:

GRÁFICO 01: Distribuição do número de alunos da escola



Fonte: Projeto Pedagógico da Escola Municipal Francisco Sales Gadelha de Oliveira (2019).

O quadro docente é constituído por 16 educadores, que estão em exercício em sala de aula, todos com nível superior completo. A maioria cursou a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na Paraíba. Praticamente, todos os docentes possuem curso de pós-graduação *Lato Sensu* e dois cursaram pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado). A Escola possui laboratório de informática, com 06 computadores, além de uma quadra de esportes com espaço adequado para as aulas de Educação Física e demais eventos a serem realizados na instituição. Podemos caracterizar a escola como uma entidade em bom estado de conservação, sem apresentar problemas aparentes com os aspectos físicos e materiais que a constituem. A instituição possui, atualmente, 6 (seis) turmas dos anos iniciais e 8 (oito) dos anos finais do Ensino Fundamental, 3 (três) turmas de EJA, totalizando 388 alunos, sendo 123 (cento e vinte e três) alunos no turno matutino, 215 (duzentos e quinze) no turno vespertino e 47 (quarenta e sete) no turno noturno. Oferece apoio psicopedagógico, oferta reforço escolar e possui uma sala de leitura. A equipe administrativa e pedagógica é formada por uma gestora, uma cogestora, uma secretária e duas supervisoras. Atualmente, a escola contém 40 funcionários, dentre eles: dois técnicos de informática, dois agentes administrativos, dois auxiliares de biblioteca, dois porteiros, dois vigias, três auxiliares

de limpeza, três merendeiras e duas pessoas de apoio, que ficam nos corredores controlando o movimento.

O planejamento escolar acontece semanalmente junto à equipe administrativa e pedagógica e as reuniões entre pais e mestres são feitas ao término de cada bimestre. Nos encontros de departamento, para discussão das pautas administrativas e projetos da instituição, a equipe de coordenação toma a responsabilidade de gerenciar o planejamento pedagógico escolar. Na instituição, há adequação acessiva referente à educação inclusiva para alunos portadores de necessidades especiais.

Em relação à sala de leitura, há na escola um registro oficial do acervo e da quantidade de livros disponíveis e as obras estão acomodadas por gêneros nas prateleiras da biblioteca, o que facilita o acesso a um título específico ou à seleção de textos de um mesmo segmento.

Mesmo assim, é notória a ausência de acompanhamento de alguns pais quanto à vida estudantil dos alunos, o que tem preocupado a escola, que procura desenvolver alguns projetos e ações, como a participação da família nos eventos escolares através do “Projeto Família na Escola”, entre outros, com o propósito de impulsionar a integração dos pais e responsáveis no processo de aprendizagem de seus filhos.

Além dessa questão, mediante os resultados das avaliações externas, a destacar o Pacto pela Aprendizagem da Paraíba (SOMA), a EMEF “Francisco de Sales Gadelha de Oliveira” apresenta como os principais objetivos para o Ensino Fundamental, visando superar os índices insuficientes dos alunos na fluência em leitura e escrita, que os estudantes se tornem capazes de:

Fortalecer e alicerçar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Acompanhar sistematicamente a evolução da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, planejar e implementar as intervenções pedagógicas necessárias para cumprimento das finalidades do Programa (PROJETO PEDAGÓGICO, 2019, p. 18-19).

Os objetivos explanados, a propósito, reportam-se a uma das competências específicas para a Área de Linguagens no documento normativo da BNCC (BRASIL, 2018), de modo que também se articula com as pretensões preambulares dessa investigação; que é promover a aprendizagem referencial através da leitura de textos multimodais e do gênero meme.

4.2.2 Os sujeitos colaboradores

A turma do 9º ano do Ensino Fundamental, grupo-alvo para o desenvolvimento dessa pesquisa, consta com 22 (vinte e dois) alunos, sendo 11 (onze) meninas e 11 (onze) meninos, matriculados no turno tarde. No tocante à faixa etária, os alunos possuem em média 14 anos.

A escolha da turma do 9º ano resultou de uma das exigências do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), segundo a qual os alunos/mestrandos do programa precisam, obrigatoriamente, lecionar Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e aplicar uma proposta de intervenção na turma em que atuam como professor da disciplina. Além disso, essa escolha também se deu pelo fato de os alunos colaboradores estarem cursando o último ano e, assim, apresentarem uma postura mais crítica em relação ao gênero do discurso em estudo. Assim, a amostragem apresentada é não probabilística e por conveniência (GIL, 2012). Apontamos que esse tipo de amostra, muito utilizada em estudos qualitativos, requer do pesquisador a seleção dos “elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam [...] representar o universo” (GIL, 2012, p. 94).

Previamente, foram observadas, no início do ano letivo, as dificuldades dos alunos referentes à leitura. A maioria dos estudantes demonstrou, além de certo desinteresse pelas atividades de leitura e de escrita, limitações quanto à compreensão/interpretação de textos. Escrever também denotou uma tarefa, muitas vezes, problemática, de modo que essas dificuldades aumentaram ainda mais no contexto das aulas remotas. Alguns estudantes não eram capazes de escrever um texto com o mínimo de coesão e coerência, atendendo a um gênero do discurso e a uma situação comunicativa (diagnósticos iniciais de Língua Portuguesa – 1º bimestre).

Face à realidade retratada acima, elaboramos e aplicamos nossa proposta de intervenção valendo-nos dos textos multimodais em sala de aula, no modo remoto, enquanto um passaporte para que o leitor possa desvendar o mundo da linguagem através da formação do processo de referenciação do gênero em estudo. Ambicionamos, desde o primeiro instante, motivar os leitores em formação final, apresentando-lhes o gênero meme, não só como um texto disposto em imagem, com a presença de caricaturas, mas especialmente, como um fenômeno artístico que nos encaminha a uma experiência com a vida e com a linguagem.

4.2.3 Instrumentos de coleta de dados

Os dados gerados para a análise de uma pesquisa consistem em uma das etapas mais importantes da investigação, uma vez que desse processo, o investigador associa as bases necessárias para elucidar as questões norteadoras da pesquisa e para alcançar os objetivos traçados para esse fim. Para Demo (2009, p. 139), pesquisar com o aporte de dados compreende que estes não estão *dados*, mas, eles afiguram “artifícios metodológicos de interpretação, sempre seletivos, localizados e datados, construções mentais”.

Consoante aos objetivos e a caracterização da pesquisa ora assinalados, utilizaremos como instrumentos de coleta de dados a leitura, interpretação e a construção do gênero do discurso meme, através de modelos já existentes na mídia e em outras fontes como as produções acadêmicas que tratam da temática em comento. A aplicação da proposta de intervenção também empreenderá dados para o nosso estudo. Assim, esperamos que por meio das vivências, os estudantes produzam materiais diversificados, a citar: comentários dos efeitos provocados pela leitura de textos multimodais, a confecção de murais/cartazes, as criações de memes *etc.* Decorrente disso, o *corpus* para análise resultará da intervenção, desencadeada em vivências com textos multimodais e suas semioses, visando motivar os alunos para a formação de processos referenciais. Através dos textos e materiais coletados na intervenção, analisaremos o nosso objeto de estudo.

4.3 A INTERVENÇÃO

O desenvolvimento de um plano de intervenção está previsto na elaboração do projeto de pesquisa, em função do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) exigir que o trabalho tenha “[...] como foco/tema/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental” (Natal, 2014).

Essa pesquisa, de natureza interpretativa e interventiva, apresenta como proposta de intervenção, um problema vivenciado em sala de aula pelo professor-pesquisador e, deste modo, propõe a aplicação de oficinas pedagógicas, a fim de colaborar para um ambiente propiciador de aprendizagens (PAVIANI; FONTANA,

2009). O tal problema consiste nas dificuldades demonstradas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental no que tange às competências de leitura e de escrita, face as ações de interpretação e compreensão, ficando apenas na faceta da codificação/decodificação.

Semelhante a esse *déficit*, a produção escrita não consegue ganhar fluência, restringindo-se à construção de orações isoladas, totalmente distantes das condições e usos da modalidade escrita. Por tais razões, desenvolveremos vivências com textos multimodais, por conferir ao aluno uma experiência motivadora com a linguagem, o que vem a aproximá-lo do universo de possibilidades da formação dos processos referenciais de leitura e produção escrita.

Para isso, selecionamos o gênero meme, em virtude também deste afinar-se como proposta diversificada que possibilitará o contato com a BNCC e a produção e replicação de textos multissemióticos nos anos finais do Ensino Fundamental. Na intenção de trabalhar com a diversidade de textos multimodais de um mesmo gênero, utilizaremos as redes sociais da internet *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*, como fonte de dados, servindo para aproximar e enriquecer a formação de processos referenciais dos alunos na produção dos seus memes. A leitura de textos multimodais promove uma experiência de linguagem, de senso crítico, de inventividade, pois, ao explorar imagens, o aluno constrói formas de ressignificar a sua existência.

4.3.1 A apresentação das oficinas

É fundamental que o ensino de Língua Portuguesa esteja estreitamente ligado às novas tecnologias, haja vista que a disseminação tecnológica é fato em um mundo globalizado. A escola não pode ficar alheia a todas estas transformações. Os alunos, por sua vez, são nativos digitais, nascidos nessa era da informatização, na qual tudo está a um clique. Segundo Demo (2009, p. 1):

as linguagens, hoje, se tornaram multimodais. Um texto já tem várias coisas inclusas: som, imagem, texto, animação, um texto deve ter tudo isso para ser atrativo. [...]. Sem isso, quando vão para a escola, essas crianças se aborrecem, porque a escola é devagar.

E com toda essa revolução tecnológica, as redes sociais ganharam um espaço privilegiado no cotidiano dos adolescentes e jovens. Não há mais como negligenciar

e desassociar o uso das mídias sociais voltado ao ensino de língua materna. Contudo, vale salientar que, em pleno século XXI, há, ainda, muitas escolas que se mantêm fechadas a esses avanços oriundos da globalização, ou porque estão presas há um estudo tradicional, ou pelo fato de não terem recursos disponíveis que possibilitem aos alunos terem acesso às novas tecnologias no espaço educativo.

Desse modo, nossa proposta de intervenção foi desenvolvida a partir de oficinas pedagógicas, uma vez que estas facilitam a utilização dos diversos gêneros discursivos e serão de grande valia para apreensão e reflexão sobre o meme que é nosso objeto de estudo. Assim, faz-se necessário entendermos o que são as oficinas pedagógicas e qual a sua importância para o desenvolvimento de uma proposta interventiva.

As oficinas pedagógicas tendem a aproximar o universo do professor com o universo dos alunos, possibilitando para ambos uma troca mútua de conhecimentos em que o aluno apreende e o professor se oportuniza a reavaliar sua prática docente. E assim o professor-educador busca estimular o desenvolvimento social, cognitivo, histórico e interativo dos seus alunos.

Assim sendo, segundo Paviani e Fontana (2009, p. 79):

O professor ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes.

É nessa prática de troca de conhecimentos que os alunos adquirem uma autonomia para construir a própria aprendizagem, dependendo apenas da mediação do professor. As oficinas estão embasadas em duas finalidades fundamentais segundo Paviani e Fontana (2009, p. 78): “(a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes”.

E para que as oficinas alcancem seus objetivos, faz-se necessário que haja um planejamento, como qualquer ação pedagógica, contudo, quando executadas, é importante observar a necessidade de uma flexibilização na resolução de situação-

problema que venha a ocorrer. Assim, descrevemos como as oficinas foram realizadas a fim de realizar nossa intervenção.

A nossa proposta de intervenção foi aplicada de maneira remota através do *Google Meet* atendendo ao Decreto Estadual 41010 de 07/02/2021⁸, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, com a participação de 22 alunos durante a aplicação das oficinas.

Na última oficina, intitulada de “Construindo e divulgando os *Memes*”, os alunos produziram seus *memes* utilizando o site <https://www.gerarmemes.com.br/>, os quais constituíram o *corpus* da nossa pesquisa.

O desenvolvimento das nossas oficinas ocorreu de maneira atípica, levando em consideração o contexto atual vivenciado, a pandemia ocasionada pelo COVID-19. Desse modo, escolhemos como tema para a produção de memes, as aulas que estão acontecendo de maneira remota. Assim, descreveremos como as oficinas aconteceram.

4.3.2 Primeira oficina: Conhecendo os Memes

QUADRO 04: Oficina 1 – Conhecendo os Memes

OFICINA 1: Conhecendo os <i>Memes</i>	Turma: 9º ano
1. TEMPO ESTIMADO: 2 aulas.	
2. OBJETIVOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer o gênero do discurso <i>meme</i>; ✓ Identificar formas de apresentação e configuração multimodal linguística/multissemiótica do humor no <i>meme</i> para a construção do sentido; ✓ Refletir sobre as ocorrências de relação entre o humor e a crítica para a construção de efeitos de sentido no gênero estudado. 	
3. DESENVOLVIMENTO:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação, aos alunos, por meio de slides e utilizando o <i>Google Meet</i>, a proposta de intervenção que inclui: a definição do gênero do discurso em estudo - <i>memes</i>, os diversos temas desenvolvidos nos <i>memes</i> e o suporte no qual circula esse gênero do discurso; ✓ Discussão sobre o meme como texto multimodal e a importância da multissemiose na construção de sentido relacionando as formas de fazer humor; ✓ Realização de uma pesquisa na internet sobre os <i>memes</i> mais utilizados pelos alunos para postarem no grupo de WhatsApp da turma. 	

Fonte: Autoria própria, 2021.

⁸ Estabelece o Plano Educação para todos em tempos de pandemia - PET-PB, que dispõe sobre o processo de retomada das aulas presenciais dos Sistemas Educacionais da Paraíba e demais instituições de Ensino Superior sediadas no território paraibano.

Na primeira oficina intitulada “Conhecendo os memes”, apresentamos como e por quem foi criado o termo “Meme”, para que os alunos compreendessem de onde surgiu este gênero tão utilizado atualmente nas redes sociais. Eles ficaram surpresos ao descobrirem que o termo meme veio da biologia. Trouxemos também a informação de quem possivelmente fez o primeiro meme (provavelmente, foi criado em 1998, por Joshua Schachter, que na época tinha 24 anos e trabalhava no serviço de *weblog* chamado Memepool, onde vários usuários podiam postar links interessantes e compartilhar com as outras pessoas). A figura abaixo mostra o primeiro encontro da referida oficina:

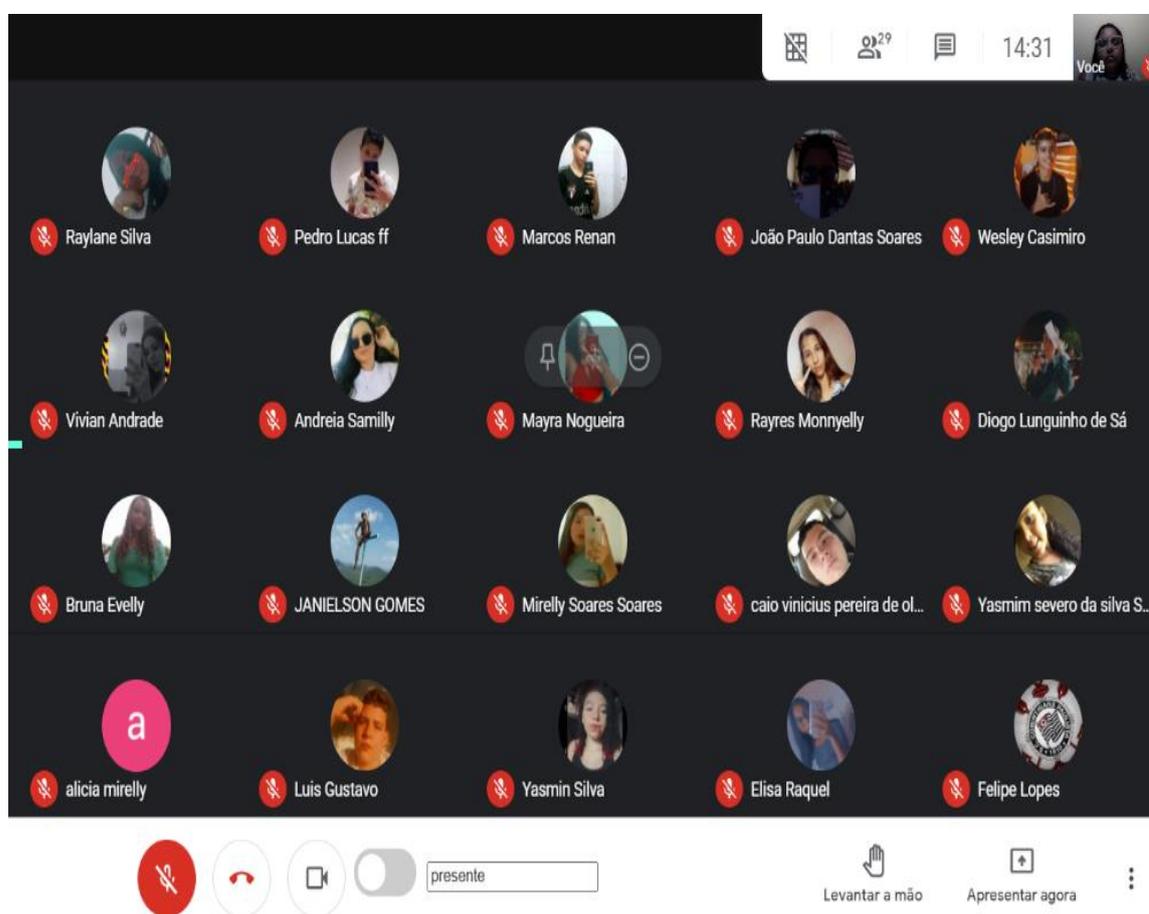


FIGURA 08: Primeiro encontro com a turma pelo *Google Meet*

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Ademais, apresentamos as características encontradas nos memes, tais como a fácil recriação e propagação. Por serem textos multissemióticos, trazem essa dinamicidade de se espalharem rapidamente nas mídias sociais, podendo muitas vezes, ser humorístico ou bem crítico. E para ilustrarmos isso, trouxemos um meme

que ficou bastante conhecido nesse período de pandemia - “Meme do caixão”⁹, em que aparece o âncora do Jornal Nacional da Rede Globo, Willian Bonner, anunciando que Bolsonaro havia sido eleito Presidente da República e, em seguida, surge o meme e, agregado ao vídeo, a imagem da Bandeira do Brasil no caixão, como demonstra o recorte da imagem:



FIGURA 09: Meme do caixão

Fonte: <https://www.museudememes.com.br/wp-content/uploads/2020/04/memedocaix%C3%A3ov%C3%ADdeos-7.mp4>

Após a discussão acerca do meme, fizemos nossa primeira atividade. Os alunos pesquisaram na *internet* um meme que naquele momento estava sendo propagado. Em seguida, postaram no grupo do *WhatsApp* junto de uma explicação sobre o contexto do meme.

Abaixo, mostramos alguns dos resultados dessa primeira atividade:

⁹ Do meme inglês, Dancing Pallbearers ou Dancing Coffin, o Meme do Caixão, como ficou conhecido no Brasil, se popularizou entre os brasileiros durante o período de quarentena contra a Covid-19 – em março e abril de 2020.

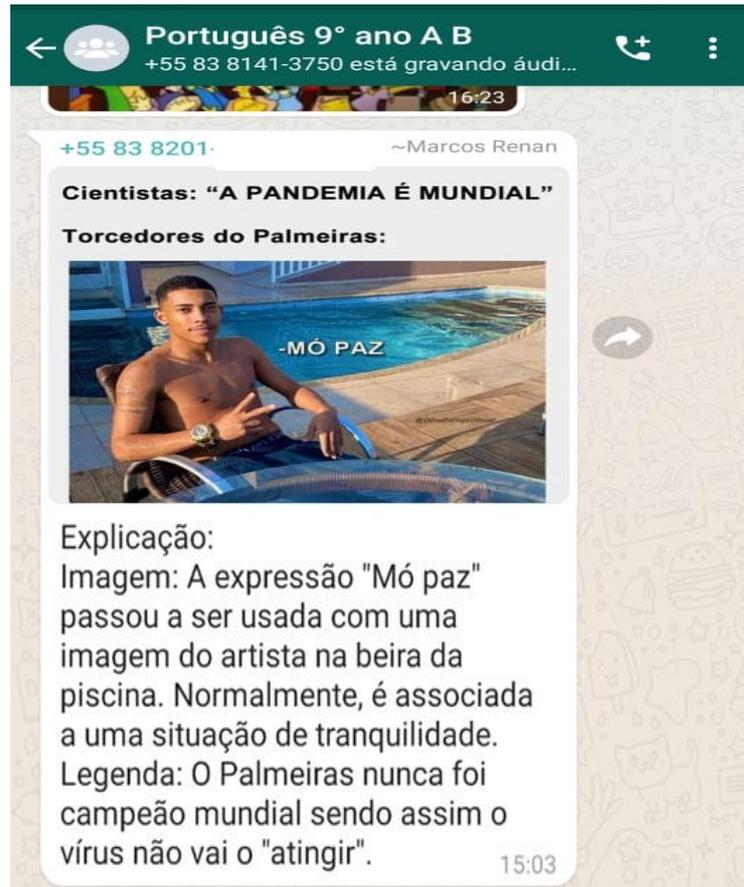


FIGURA 10: A pandemia é mundial

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.



FIGURA 11: Vai nordestino

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.



FIGURA 12: Chapolin
Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Esses são alguns exemplos da primeira atividade. Os alunos compreenderam que alguns memes podem trazer uma reflexão acerca de um assunto sério, como é o caso abordado na figura 11. Trata-se de um preconceito com a maneira de falar dos nordestinos, denotando um caso de xenofobia. Em um primeiro momento, a aluna não havia percebido ou compreendido dessa maneira, mas com uma discussão com os colegas, foi possível perceber a importância de lermos com um olhar mais crítico o que há por trás de alguns memes.

No próximo subtópico, trazemos o que foi a segunda oficina.

4.3.3 Segunda oficina: Conhecendo os Memes 2

QUADRO 05: Oficina 2 – Conhecendo os Memes 2

OFICINA 2: Conhecendo os Memes II	Turma: 9º ano
1. TEMPO ESTIMADO: 2 aulas.	
2. OBJETIVOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender e interpretar memes a partir de leitura e discussão coletiva utilizando o <i>Padlet</i> (ferramenta digital para construir murais virtuais); ✓ Refletir sobre o processo de viralização dos memes nas redes sociais digitais; ✓ Explicar o potencial de alcance dos memes e destacar a questão da responsabilidade que se tem ao compartilhar ou criar um meme. 	
3. DESENVOLVIMENTO:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exibição de alguns <i>memes</i> que viralizaram no contexto da pandemia da Covid 19 e no BBB21; ✓ Discussão coletiva sobre como os <i>memes</i> alcançam uma grande disseminação rapidamente; ✓ Explicação da aparição de alguns <i>memes</i> e com o que eles se relacionam utilizando o Padlet. 	

Fonte: Autoria própria, 2021.

E assim, seguimos para segunda oficina, dando continuidade e aprimorando os conhecimentos acerca dos memes. Nessa oficina, tratamos de expor o lado um tanto quanto nocivo dos memes, em que, muitas vezes, a imagem das pessoas, especialmente, os famosos, são expostas de forma negativa, e como essa repercussão pode abalar a carreira de celebridades.

Desse modo, após as discussões, partimos para nossa segunda atividade, dessa vez utilizando o *padlet* (ferramenta digital para construir murais virtuais). Os alunos explicaram a aparição de dois memes.

A imagem A que traz a cantora Carol com K, ex-BBB, que saiu da casa do Big Brother Brasil 21 com uma imagem ruim, após ter se envolvido em várias confusões polêmicas de preconceito. O meme utiliza o trecho de uma música da cantora Jaque Patombá e faz referência ao filme “Como perder um homem em 10 dias?”. Porém, nesse contexto ficou “Como perder a carreira em 7 dias?”, uma crítica direta ao que aconteceu com a cantora. O outro meme na imagem B “Enfim, a hipocrisia”, surgiu em junho de 2020, no *Twitter*. Representado pela imagem de um cachorro que olha pensativo para o horizonte, a piada se tornou viral nessa plataforma e logo se popularizou em outras redes sociais, nesse caso a piada faz alusão às aulas remotas, em que os alunos precisam utilizar o celular para assistir as aulas. Em outras ocasiões

isso não seria possível, pois em algumas escolas os estudantes não podem usar celular na aula. Essa explicação pode ser representada na figura abaixo:

padlet
Sara Carolina + 19 1m
Explicando os memes
Atividade 2 - Projeto de Intervenção - 9º ano A e B.

Imagem A

Meu pódio dos professores

1° - Sara
2° - Valéria
3° - Allan

Explicação imagem A:
Essa imagem retrata a cantora Karol Conká, que participou do BBB 21, onde provocou várias pessoas e acabou sendo extremamente rejeitada, por fim acabou perdendo grande parte o seu público.
Explicação imagem B:
Nessa outra ilustração mostra um meme referindo-se a contradição que houve devido as aulas remotas, por conta que não era permitido o uso do celular na aula, já hoje em dia é necessário o uso do aparelho, gerando a legenda da imagem como uma forma humorista.

Imagem A mostra uma das participantes do BBB perdeu a popularidade por ter saído do bbb

explicação imagem A
a imagem A mostra Carol Con k do Big Brother Brasil que perdeu muitos seguidores em menos de 7 dias IMPRESSIONANTE

Imagem A = que você não aguenta ela por sete dias .
Imagem B= e que er engraçado que pode ter aula no celular ,e não pode usar o celular na escola

Imagem A=Essa imagem retrata Carol Conká depois de perder vários seguidores no Instagram.

Imagem A: a imagem mostra que a cantora Carol conka que perdeu vários seguidores depois de 7 dias dentro do BBB21

Imagem B: a imagem faz uma referência a quando estudávamos na escola e não ouvíamos usar o celular em aula mais agora a aula é pelo celular

Imagem B

Caio Vinicius

Imagem A:
Como podemos destruir tudo que construímos em pouco tempo.
B:
Como formos abrigado a usar celular nas aulas.

A AULA DE SARA
É a melhor de todas não tem outra igual, impressionante essa professora que Deus nos trouxe

Imagem B= Retrata que não podemos usar o celular na sala de aula e hoje podemos para assistir as aula.

Israela Luiza

Imagem A:
É uma cantora, uma ex bbb, que saiu cancelada e perdeu vários seguidores
Imagem B:
Esse meme é por que os professores não deixa os alunos ficar com o celular na sala e hoje estudamos por ele...

Imagem A
Ela foi tão odiada que perdeu muitos seguidores e então por isso que surgiu como perder uma carreira em 7 Dias
Imagem B
Que quando tinha aula híbridas os professores não deixava os alunos mexerem no celular já agora deixam por isso o meme

Na imagem "A" aparece a cantora Karol Conka que devidos a seus comentários e atos desnecessários contra alguns participantes principalmente ao participante Lucas, a participante foi cancelada e eliminada do programa, e digamos que perdeu sua carreira por isso.

Na imagem "B" fala sobre o uso proibido dos celulares em sala de aula, mas devido a pandemia agora temos que vê as aulas pelo celular.

Em sara ?
Sara vai chamar nois pra almoçar quando na casa dela ??

Mulherr eu sou burra bota que nome aqui ????
A imagem A : Mostra a Karol com k do Bbb21 que perdeu muitos seguidores em menos de 7 dias kkk .

Imagem B: Que o uso do celular é controversos

IMAGEM B
MOSTRA A REVOLTA DOS ALUNOS DO CHICO COREIA NA CIDADE DE SÃO FRANCISCO PB NO BRASIL, A REPORTE SARA CAROLINA MOSTRA COM IMAGENS IMPRESSIONANTES, A REVOLTA COMEÇOU A PARTI DE UM MEME PUBLICADO NAS REDES SOCIAIS, OS ALUNO ESTÃO PROTESTANDO NAS RUAS .

Explicação : imagem A
a imagem representa a cantora, Karol Conká , que "perdeu" sua fama, após participar do BBB21, muitas pessoas passaram a não gostar da cantora por suas atitudes dentro do programa.

IMAGEM B: a criação desse meme, foi a partir da sua aulas online, onde precisa o uso do aparelho celular para acessar as aulas, e nas aulas presenciais o uso do celular é proibido.

Imagem A: Esse meme quer dizer que Karol Conká perdeu a sua carreira depois de uma discussão com um integrante do BBB.
Imagem B: Esse meme quer dizer que os professores não deixam os alunos usarem o celular na aula, mas pode aula no celular então os alunos ficam revoltados com isso!

Oi

Explicação:
A imagem A mostra a imagem de uma ex BBB (Big Brother Brasil) conhecida como **Jaque Patombá** que perdeu nesse número de dias, no caso 7 dias ela perdeu a fama e sua carreira :(
A imagem B uma publicação dizendo que não pode usar um celular durante a aula o que é proibido mas depois diz que pode usar aula no celular por causa desse tempo da pandemia em que tudo ficou remoto e no final uma imagem de um "cachorro" e uma frase que indica a hipocrisia dessa frase acima.

K K K K
←

Na imagem A mostra coisas sobre as pessoas que elas não gostam e na imagem B mostra os alunos furiosos com a escola

Sla kkk
Imagem b : Fala que antes não podíamos usar celular na sala de aula e hoje podemos para assistir as aulas online.

Imagem B mostra que os professores proibiam os alunos de usar o celular durante as aulas, mais hoje em dia nos estudamos por ele

Explicação:
Bruna Evelyn
Imagem A: Faz referência a cantora e ex participante do BBB, que no período do programa acabou sendo extremamente rejeitada e cancelada pela internet.
Imagem B: Refere-se a um meme no qual crítica as escolas por não permitirem o celular, mas que agora nesse período de pandemia a aula é assistido por ele

Imagem A: O meme da Karol Conka, foi surgido após ela humilhar alguns dos participantes do bbb21, já o apelido de Jaque Patombá, foi de um refrão da sua música e colocaram o nome dela com esse nome.
Imagem B: Esse meme ficou mais popular em 2020, pois colocaram um animal para expressar hipocrisia, esse meme falou que os estudantes não podiam usar celular na sala de aula, mas veio o EAD e estamos tendo aula através da tecnologia

FIGURA 13: Padlet: Explicando os memes
Fonte: <https://padlet.com/sarinhapmsc/qxjn2fnbjbk0olny>

4.3.4 Terceira oficina: Do verbal ao visual

QUADRO 06: Oficina 3 – O verbal e o visual

OFICINA 3: O verbal e o visual	Turma: 9º ano
1. TEMPO ESTIMADO: 2 aulas.	
2. OBJETIVOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Refletir sobre o significado das linguagens verbal e não-verbal ✓ Analisar a relação estabelecida entre o texto verbal e texto não verbal; ✓ Relacionar o texto verbal com o não verbal e perceber a importância dos dois para construção de sentido pretendida. 	
3. DESENVOLVIMENTO:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação de uma dinâmica, através do <i>Google meet</i>, onde os alunos deverão completar o meme do Bode Gaiato com o que está faltando; ✓ Relação da linguagem verbal e não verbal apresentada no meme para construção de sentido; ✓ Discussão sobre humor, destacando que textos humorísticos e satíricos não são necessariamente inofensivos. 	

Fonte: Autoria própria, 2021.

Na terceira oficina, mostramos a importância da relação entre as linguagens verbal e não-verbal, destacando a relevância de ambas para construção de sentido, uma vez que a não utilização de uma das duas pode comprometer a interpretação de um texto multimodal. Para ilustrarmos a utilização dessas linguagens, apresentamos para turma um meme incompleto do Bode gaiato. Na imagem, faltava ora o texto verbal, ora o não-verbal. E para conseguirmos instigar os alunos, fizemos algumas perguntas como: Que imagem é essa? Está faltando alguma coisa? Quais elementos foram utilizados para construir o meme? Utilizamos essas indagações para que os estudantes atentassem para importância das linguagens verbal e não-verbal.

Em seguida, mostramos a imagem completa. Como a maioria conhece o meme do Bode Gaiato, conseguiram organizar e montar o meme por completo. Nessa oficina, os estudantes responderam à duas atividades relacionadas a utilização da linguagem verbal e da linguagem não-verbal e sobre a figura de linguagem personificação, que consiste em dar características humanas a seres irracionais e inanimados:

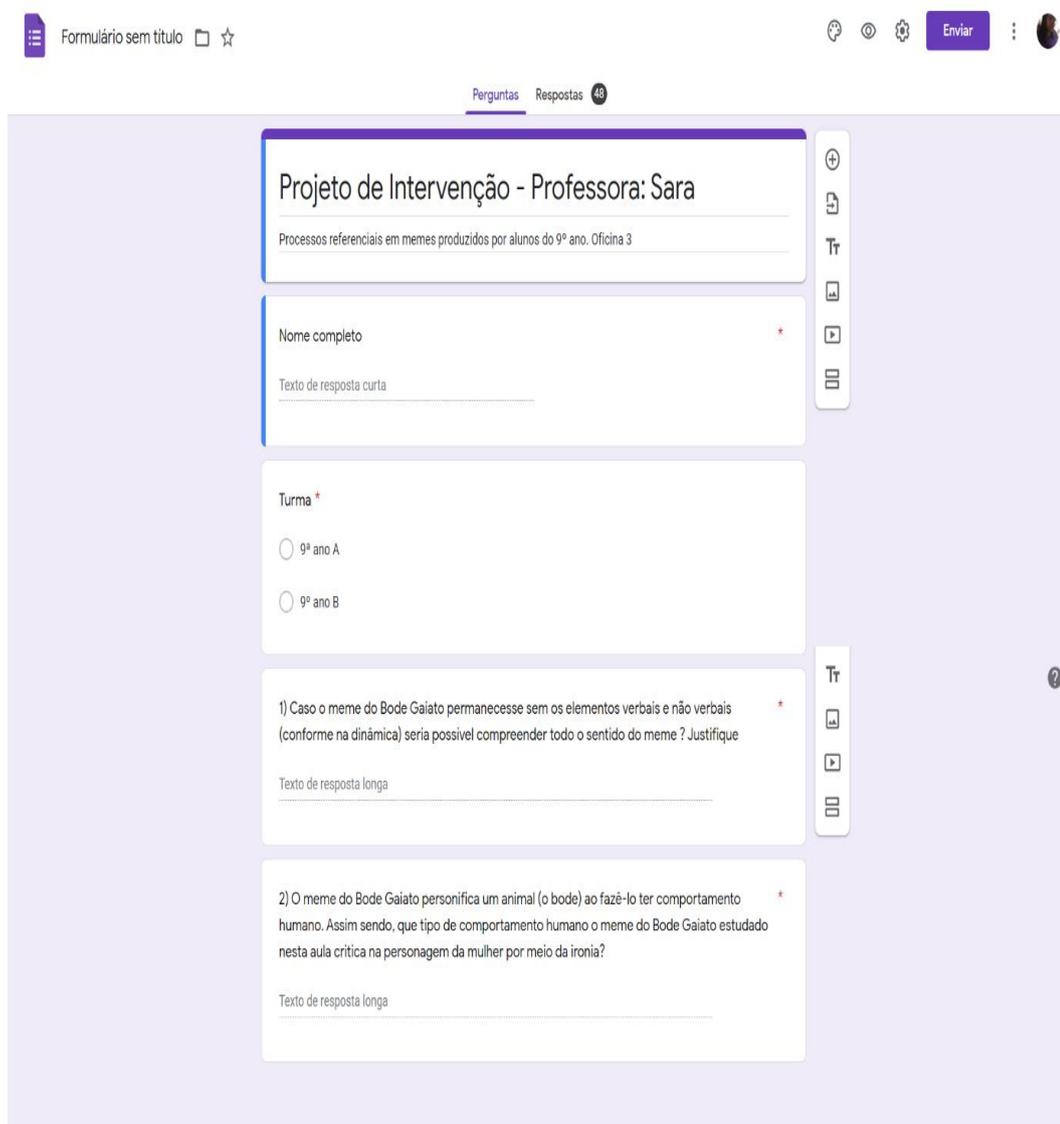


FIGURA 14: Bode Gaiato 1
Fonte: *Google imagens*



FIGURA 15: Bode Gaiato 2
Fonte: *Google imagens*

A atividade realizada pelos alunos foi feita através do *Google Forms* vinculado ao *Google Classroom*, ferramentas muito utilizadas levando em consideração o atual contexto em que nos encontramos:



Formulário sem título

Enviar

Perguntas Respostas 48

Projeto de Intervenção - Professora: Sara

Processos referenciais em memes produzidos por alunos do 9º ano. Oficina 3

Nome completo *

Texto de resposta curta

Turma *

9º ano A

9º ano B

1) Caso o meme do Bode Gaiato permanecesse sem os elementos verbais e não verbais (conforme na dinâmica) seria possível compreender todo o sentido do meme? Justifique

Texto de resposta longa

2) O meme do Bode Gaiato personifica um animal (o bode) ao fazê-lo ter comportamento humano. Assim sendo, que tipo de comportamento humano o meme do Bode Gaiato estudado nesta aula critica na personagem da mulher por meio da ironia?

Texto de resposta longa

FIGURA 16: Atividade de intervenção

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Ademais, os alunos trouxeram respostas diversas. Alguns chegaram as respostas esperadas, outros deram respostas que fugiam totalmente ao esperado e não justificaram como pedia as questões. Como podemos perceber no exemplo abaixo. Trouxemos um recorte de algumas respostas dadas pelos alunos:

1) Caso o meme do Bode Gaiato permanecesse sem os elementos verbais e não verbais (conforme na dinâmica) seria possível compreender todo o sentido do meme ? Justifique

48 respostas

Sim

não

Não, Pois é necessário os elementos visuais complementares, para que aja sentido e uma boa compreensão da charge.

Não. Porque você tem que dar a entender ao meme

Sim, pois O Bode Gaiato Diz que vai fazer dieta, então ja e previsto que sua mulher fala algo em relação a dieta

Falando sobre dieta com um pouco de piada

Não, pois o meme fica sem sentido e não dar para entender o meme completo.

Não, pois sem as imagens e a fala da outra personagem, não seria possível entender o meme.

2) O meme do Bode Gaiato personifica um animal (o bode) ao fazê-lo ter comportamento humano. Assim sendo, que tipo de comportamento humano o meme do Bode Gaiato estudado nesta aula critica na personagem da mulher por meio da ironia?

48 respostas

Sim

sim

Ele critica a falta de senso de humor dela

Na imagem mostra, características humanas implementadas nos personagens(Os bodes), como: roupas, falas, gírias e variedade linguística geográfica.

Ele está usando roupa

Ele critica a pergunta da mulher, colocando nomes de salgados em frutas para imaginar que as frutas são salgados.

Às roupas, celular, o pano na cabeça é ó diálogo

Sim, pois a mulher falar que vai fazer dieta e a outra questiona se ela vai aguentar as tentação, já na imagem de baixo mostrar que a mulher trocou o nome das frutas pelo nome dos salgados para ela comer

FIGURA 17: Atividade de intervenção

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

4.3.5 Quarta oficina: Ferramentas digitais

QUADRO 07: Oficina 4 – Ferramentas digitais

OFICINA 4: Ferramentas digitais	Turma: 9º ano
1. TEMPO ESTIMADO: 2 aulas.	
2. OBJETIVOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer algumas ferramentas (Gerar memes, Meme Generator free e PhotGrid) para produzir os memes; ✓ Estudar o passo a passo de como fazer um meme; ✓ Construir um meme a partir de uma das ferramentas estudadas para fixar o que aprendeu 	
3. DESENVOLVIMENTO:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação, através do <i>Google meet</i>, algumas ferramentas para construção dos memes; ✓ Análise da relação entre o texto verbal e não verbal para construção dos memes; ✓ Utilização de uma das ferramentas para construir um meme. 	

Fonte: Autoria própria, 2021.

Chegamos a quarta oficina, em que os alunos estavam ansiosos para saber como iriam construir seus memes. Alguns já conheciam aplicativos próprios para criar memes. Foi uma troca bem harmoniosa. Mostramos para eles que podemos construir memes utilizando *sites* e aplicativos, são inúmeras as possibilidades. Primeiro mostramos o *site Gerar memes*, muito utilizado para produzir este tipo de texto. Explicamos o passo a passo e no próprio *site* são disponibilizadas imagens que já circulam na *internet* o que facilita o trabalho. As imagens abaixo mostram o que devemos fazer para fazer um meme:

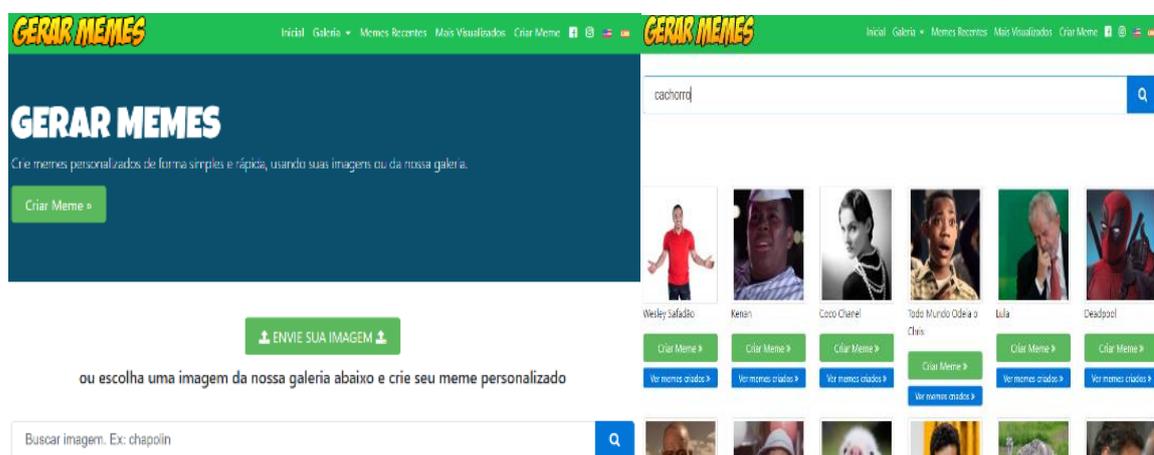


FIGURA 18: Passo a passo

Fonte: Google imagens



FIGURA 19: Passo a passo 2

Fonte: Google imagens

Em seguida, trouxemos outra forma de elaborar, agora através do *Meme generation* que é um aplicativo. Antes de tudo, deve-se baixá-lo no celular. Depois de baixá-lo, deve-se seguir o passo a passo ilustrado nas imagens abaixo:

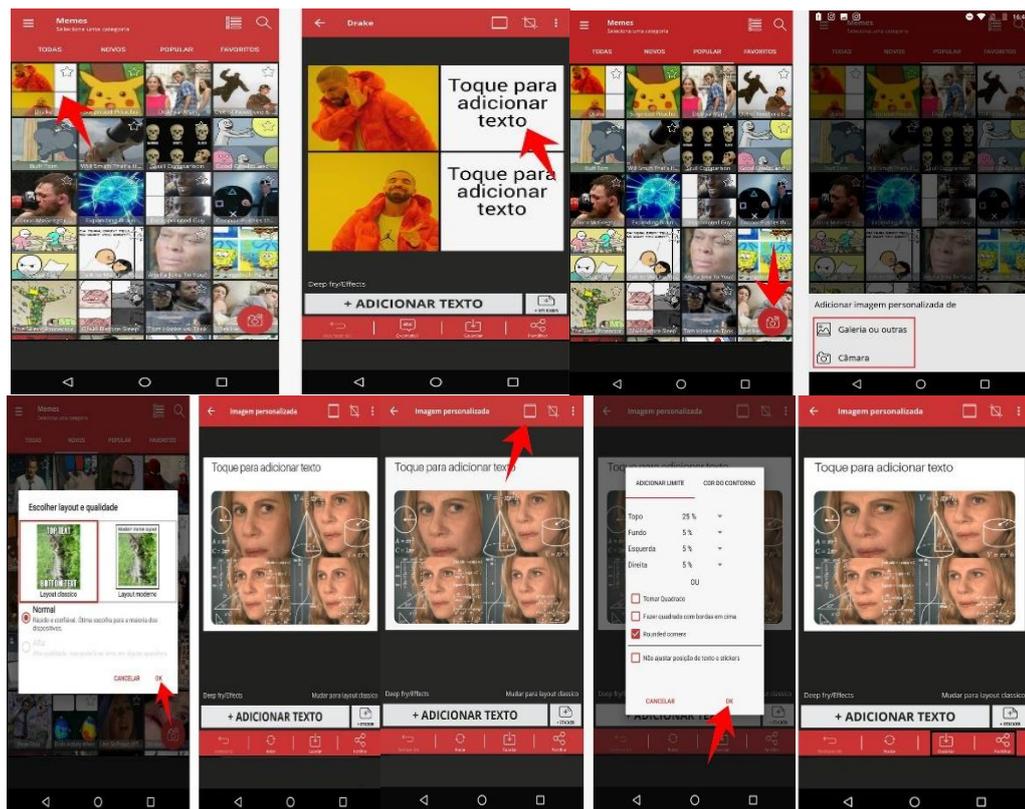


FIGURA 20: Passo a passo no aplicativo

Fonte: Google imagens

A outra maneira que trouxemos foi o aplicativo *Photo Grid*, assim como os exemplos anteriores, este também é muito fácil de utilizar. Como podemos observar nas imagens que seguem:

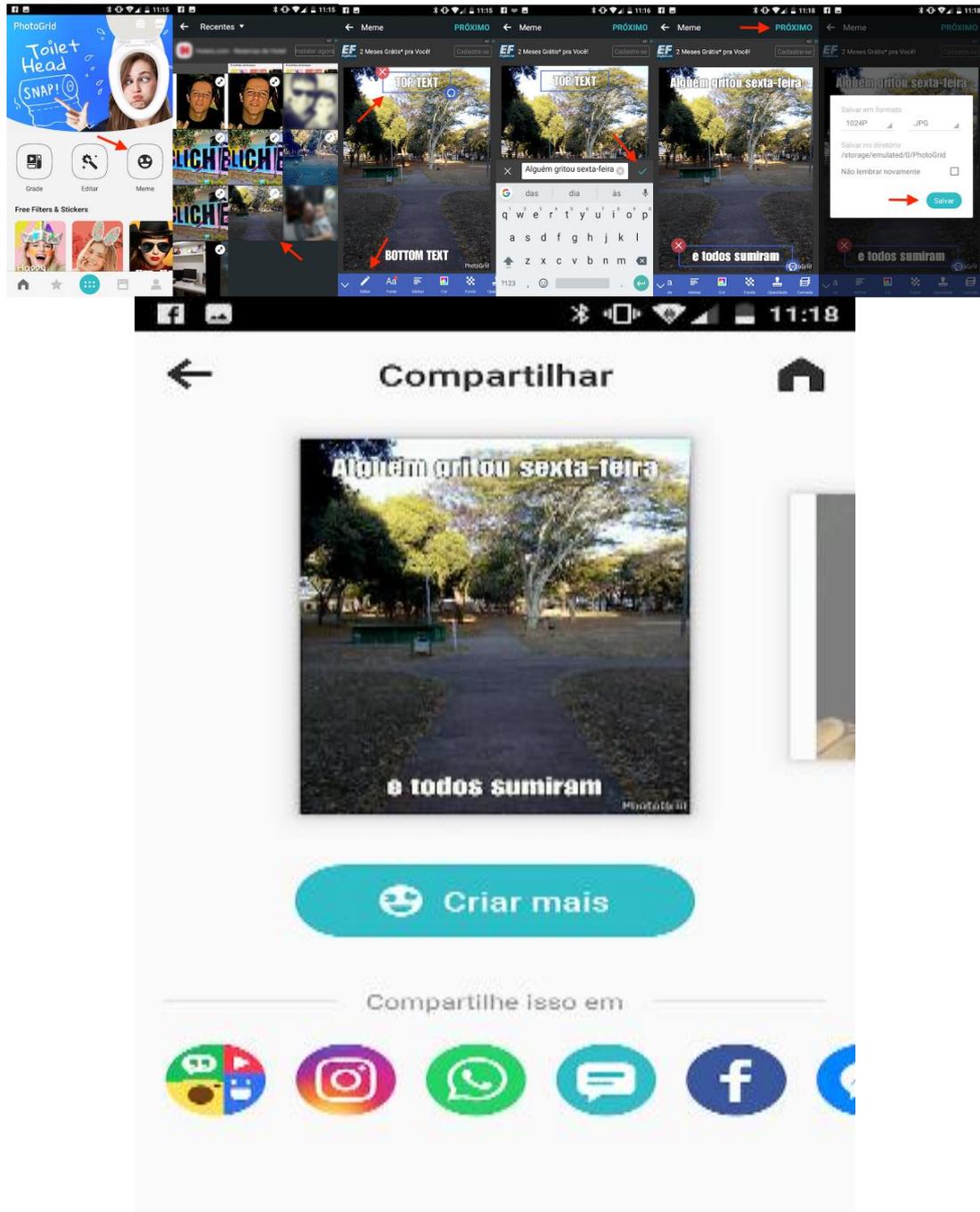


FIGURA 21: Passo a passo aplicativo *Photo Grid*
 Fonte: *Google imagens*

Mostramos para turma apenas esses exemplos de como produzir um meme, mas existem outros aplicativos e *sites* próprios para fazer este trabalho. Desse modo, sugerimos que a turma fizesse o primeiro meme para testarmos nossas habilidades, criatividade e conhecimentos adquiridos com as oficinas pedagógicas. O resultado foi esse exposto abaixo:



FIGURA 22: Meme kiko

Fonte: Google imagens

Utilizamos o site “Gerar memes” para termos nossa primeira experiência. Escolhemos a imagem do personagem *Kiko* do programa “Chaves” como base para nosso meme. E as aulas remotas foram o tema para nossa produção. Os alunos se divertiram bastante.

4.3.6 Quinta oficina: Construindo e divulgando os memes

QUADRO 08: Oficina 5 – Construindo e divulgando os Memes

OFICINA 5: Construindo e divulgando os Memes	Turma: 9º ano
1. TEMPO ESTIMADO: 2 aulas.	
2. OBJETIVOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produzir os próprios <i>memes</i> sobre o tema escolhido pela turma utilizando imagens e/ou vídeos. ✓ Organizar uma apresentação para turma, mostrando o meme produzido; ✓ Explicar para turma sobre a escolha do meme. 	
3. DESENVOLVIMENTO:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientação das produções através do <i>Google Meet</i> e do WhatsApp; ✓ Apresentação de cada aluno de sua produção através do <i>Google Meet</i> destacando as características encontradas nos seus memes; ✓ Correção dos textos produzidos pelos alunos; ✓ Publicação dos memes na página do Instagram criada especialmente para publicar o trabalho dos alunos 	

Fonte: Autoria própria, 2021.

Chegamos a nossa última oficina, um momento esperado pelos alunos que estavam empolgados para construir seus memes. Nessa oficina, nos organizamos da seguinte maneira: decidimos que o tema para elaboração dos memes seria sobre o contexto escolar no período da pandemia. Os alunos, utilizando os celulares, tablets e computadores, acessaram o site “Gerar memes” e foram procurando no banco de imagens uma que se encaixasse no meme pretendido. Após a escolha das imagens, partiram para escrever o texto verbal.

À medida que eles iam produzindo e mandando os memes para que fizéssemos a correção através do grupo de *WhatsApp*, fomos criando uma página no *Instagram* para fazermos a divulgação dos trabalhos dos alunos. Após a criação da página, enviamos o link para que eles pudessem seguir e compartilhar com outras pessoas. Terminamos a correção e fomos colocando na página todas as produções, totalizando 21 memes. E o resultado foi bem gratificante, como podemos observar na imagem que segue¹⁰:

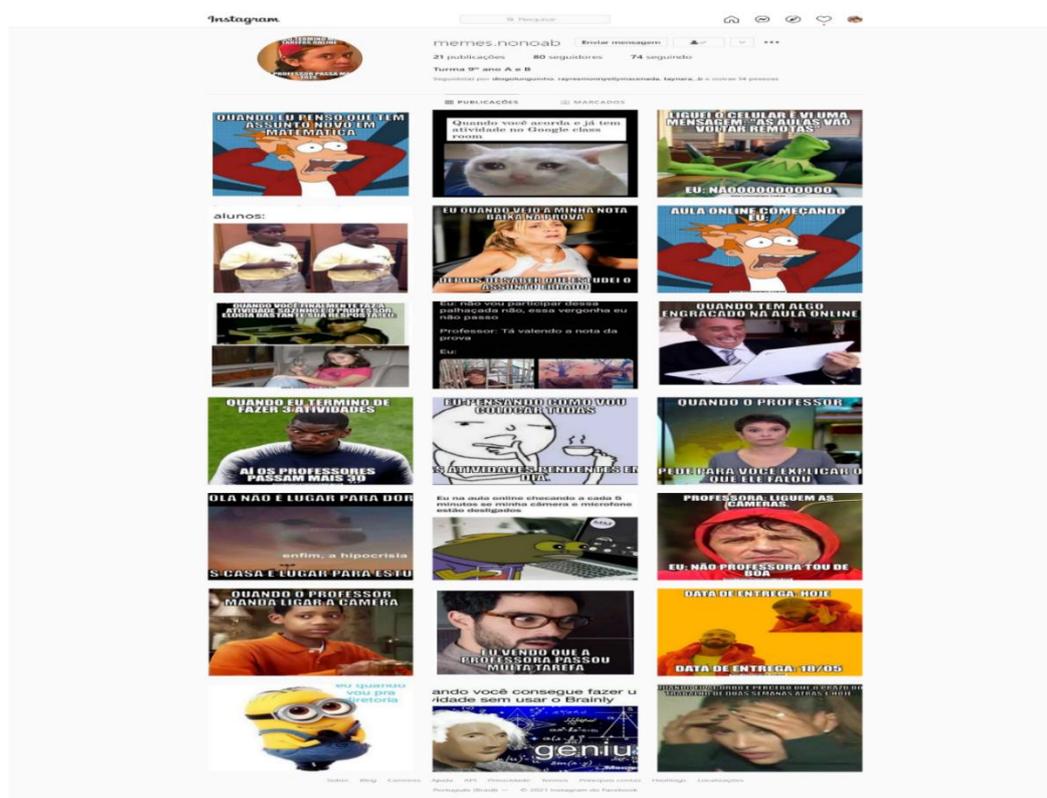


FIGURA 23: Instagram criado para a postagem dos Memes

Fonte: www.instagram.com

¹⁰ Pode ser acessado também o link https://instagram.com/memes.nonoab?utm_medium=copy_link:

Ademais, finalizamos nossas oficinas e destacamos a importância de dá autonomia para que os alunos sejam protagonistas da própria aprendizagem

4.3.7 Avaliação

QUADRO 09: Avaliação

Avaliação
<p>Os alunos serão avaliados durante todo o processo das oficinas e farão uma reflexão através de um questionário por meio do Google Forms, acerca dos seguintes questionamentos ao final da realização das oficinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os memes são uma forma eficaz de transmitir uma mensagem? Por quê? • Um meme pode ser opinativo? Informativo? Jornalístico? • Um meme pode ser educativo? • Um meme pode ofender ou discriminar? Pode espalhar desinformação? • Um meme pode violar o direito de imagem? E a privacidade? • Quais as nossas responsabilidades ao produzir um meme? E ao compartilhar?

Fonte: Autoria própria, 2021.

Durante todo processo das oficinas os alunos foram avaliados uma vez que iam realizando as atividades via *Google forms*, *WhatsApp* e o *padlet*. Contudo, achamos conveniente fazermos uma avaliação geral sobre tudo que fora estudado. Nossa avaliação foi feita através do *Google forms* e vinculada ao *Google Classroom*. Os alunos responderam a um questionário com seis perguntas todas direcionadas ao que estudamos nas oficinas. As imagens abaixo trazem algumas respostas dadas pelos estudantes:

Vocês responderão às questões propostas abaixo acerca do estudo sobre os Memes. Para todas as respostas é necessário colocar uma justificativa.

1) Os memes são uma forma eficaz de transmitir uma mensagem? Por quê?

38 respostas

Utilizar um meme em um anuncio o destaca na multidão, pois, em primeiro lugar o mecanismo de empatia entra em ação e a postagem atrai o olhar em segundos. Além disso, os memes são uma forma de comunicação muito eficiente, fazendo a mensagem que se deseja transmitir seja facilmente assimilada.

Sim. Porque ele especifica a mensagem

sim,pq pode ficar mais fixado na nossa mente por ser engraçado

Sim pq pode fica mais fixando na nossa mento por ser engraçado

Sim, pois tem memes de diferentes tipos de mensagens de entendimento

Porq,e uma forma mais engraçada de transmitir uma mensagem.

sim, pois os memes tem imagens e palavras engraçadas, mas sempre carrega uma mensagem, dependendo do que foi escrito.

2) Um meme pode ser opinativo? Informativo? Jornalístico?

38 respostas

Sim

Opinativo

Eu acho que é opinativo, pq a pessoa pd ter feito para mostrar seu ponto de vista ou só para zoar mesmo.

Sim

Sim, pois alguns memes tem essa função de opinar, informar e Jornalistar algo diferenciadamente uns dos outros.

Opinativo, pq a pessoa pd ter feito para mostrar seu ponto de vista ou só para zoar mesm.

Sim, um meme pode ter vários significados, pois ele expressa uma opinião de um público que está atento a todas as informações.

é opinativo.

3) Um meme pode ser educativo?

38 respostas

Sim

Originalmente falando, o conceito de meme está relacionado a uma ideia ou fenômeno cultural que persiste através do tempo. ... Ele também afirma que os memes podem ser uma ferramenta educacional útil para promover o letramento digital e trabalhar temas da atualidade.

Depende do meme

sim

Sim, tem memes que podem dizer as crianças praticamente o que certo ou errado, para saber o que deve ou não fazer etc

Nem todos meme depende das pessoas

Claro, cada pessoa gosta de algo específico, sendo assim elas gostam e podem se divertir e aprender ao mesmo tempo.

4) Um meme pode ofender ou discriminar? Pode espalhar desinformação?

38 respostas

Meme pode perpetuar discurso de ódio ou preconceito
Embora o meme não possa ser uma fake news, já que ele não se vende como conteúdo jornalístico, pode reproduzir uma desinformação, além de expor pessoas a situações ridículas na internet.

Sim. E pode espalhar Desinformação

sim,em vários casos podemos ver a desenformação

Sim viários caso podemos ver desenformacao

Sim, muitas pessoas de mal caráter usam esses tipos de memes para ofensas e discriminação e principalmente desinformação para todos

Não

De pende por que se for ofencido pode ser descliminado .

Infelizmente sim, porque uma forma de ofender é por meio de "brincadeiras" e com isso gera-se algo legal

5) Um meme pode violar o direito de imagem? E a privacidade?

38 respostas

Sim

Sim

Sim. E pode

sim

Sim, Isso ocorre frequentemente com todos pois tem pessoas que tiram e fazem memes sem a permissão da outra pessoa então isso é violar a privacidade dos outros

Não

Bastante, pois o remetente no caso usa a imagem de alguém que não gostaria que isso tivesse acontecido, havendo uma ofensa e resultando em algo desfavorável.

sim, depende do tipo do meme.

6) Quais as nossas responsabilidades ao produzir um meme? E ao compartilhar?

38 respostas

Ter juízo ao o que você vai escrever. E ao compartilhar ter consciência de que pôde dar errado

saber oque está compartilhando

Saber o que estamos compartilhando

Ter sempre o compromisso do meme dizer verdades e respeito quando produzir os memes para não ocorrer nenhum tipo de discussão ou brigas.

Não colocar fotos de outras pessoas sem permissão e não compartilhar com todos.

Ter cuidado no que vai escrever , e ter responsabilidade com as coisas quê vai digitar.

Devemos ter a responsabilidade do conteúdo compartilhado e também que todos possam se divertir, sem que ninguém seja prejudicado e virando motivo de "piada".

quando se produz um meme tem q se responsabilizar pelos direitos autorais dependendo do meme e ao compartilha-lo.

FIGURA 24: Respostas do questionário

Fonte: *Google forms*

Como podemos observar, obtivemos respostas diversas acerca dos questionamentos. Alguns alunos justificaram suas respostas como foi pedido, outros ainda estão na mecanização de responderem apenas com sim ou não. Contudo, de forma geral, concluímos que parte dos alunos compreende as questões e deram respostas condizentes, considerando que muitos apreenderam o que fora trabalhado. Apesar de sabermos que a avaliação não pode ser encarada isoladamente, devemos considerar o contexto e a ação, e não somente a chegada.

Nesse sentido, o processo de avaliação não deve ser encarado como uma punição ao aluno, não podemos determinar se um aluno sabe ou não sabe de algo apenas utilizando um meio avaliativo. A avaliação deve ser acompanhada, orientada durante todo o processo de aprendizagem, segundo o que diz a BNCC (2018):

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BNCC, 2018, p. 17).

Desse modo, devemos entender que a avaliação traz um diagnóstico, não apenas dos alunos, mas também dos professores, por isso, a importância de acompanhar e orientar os estudantes, pois quando o fazemos também estamos avaliando a nossa prática. No próximo capítulo, faremos as análises dos dados coletados para obtenção do nosso produto – o *Meme*.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é substancial para nossa dissertação, pois nele fazemos a análise dos dados coletados a partir da realização de oficinas pedagógicas com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal no interior da Paraíba. É importante destacar que dos 22 alunos colaboradores apenas um não produziu o que foi proposto. Além disso, ressaltamos a escolha de 5 memes para análise em virtude de entendermos que todas as produções seguiam com aspectos semelhantes no que diz respeito aos processos referenciais. Outrossim, analisaremos os memes produzidos pelos estudantes.

Nesse sentido, destacamos o primeiro Meme produzido pelos alunos. Antes, é preciso reforçar a ideia de que esse Meme foi baseado num outro, originalmente produzido a partir dessa imagem e compartilhado no *Twitter* com o texto em inglês “*Listening to your friends parents when they yell at them*” (“Ouvir os pais de seus amigos quando eles gritam com eles”). Assim, podemos destacar o caráter intertextual dos memes, segundo Cavalcante e Oliveira (2019 p. 13):

É com o auxílio da intertextualidade que se reconhece um meme como tal, pois, além do aspecto de viralização, um interlocutor de um texto com meme só o conceberá, desse modo, caso tenha tido acesso a outros textos que aludem a um mesmo texto-fonte, o qual tenha sido gatilho para o surgimento de um meme.

Desse modo, compreendemos que esse texto – fonte, como diz Cavalcante e Oliveira (2019) é o “gatilho para o início do meme”.

Na versão brasileira, o meme intitulado “Alguém pode ler?” traz um menino com uma expressão no rosto de indagação, como se estivesse diante de uma situação embaraçosa. Assim, o menino faz uma cara de constrangimento, gerando humor e mostrando sua desmotivação pela leitura, como podemos ver na imagem que segue:

professor: alguém pode ler?

alunos:



FIGURA 25: Meme 1 produzido pelos alunos – Alguém pode ler?

Fonte: https://instagram.com/memes.nonoab?utm_medium=copy_link

O gênero do discurso Meme, produzido nesse momento da atividade, nos leva a entender que o texto memético do aluno é produzido a partir de uma relação de intertextualidade, especialmente com as ocasiões das atividades de leitura em sala de aula. De forma irônica, o aluno produtor do Meme levou em consideração a realidade, muitas vezes vivida por eles em sala de aula, tendo em vista a dificuldade na hora da leitura oral. O aluno utiliza o contexto da sala de aula para mostrar como fica quando o professor pede para que alguém leia, o que demonstra a timidez de falar em público, a dificuldade de articular o desenvolvimento da leitura com as habilidades da fala. Claro que essa compreensão não surge apenas da expressão do rosto do menino, mas da articulação com os aspectos linguísticos disponíveis no texto. É justo essa relação do verbal com o não-verbal que estabelece uma relação de sentido no texto. Para Cavalcante (2010, 61):

[...] o texto “não representa a materialidade do contexto, nem é somente o conjunto de elementos que se organizam numa superfície material suportada pelo discurso; o texto é uma construção que cada um faz a partir da relação que se estabelece entre enunciador, sentido/referência e co-enunciador, num dado contexto sociocultural (CAVALCANTE, 2010 p. 61).

Para que a compreensão seja estabelecida, é necessário também levarmos em consideração o conhecimento de mundo dos sujeitos envolvidos no discurso. Daí, a necessidade de situar o leitor, no caso, os alunos, na realidade em que o texto se apresenta, ou seja, é preciso deixar claro quais são as intenções com esse tipo de atividade, quais são os objetivos a serem atingidos, tendo em vista que o mesmo

gênero do discurso, pode representar inúmeras realidades de produção, a depender da situação em que foi produzido. Neste caso, nos deteremos apenas na realidade do distanciamento social, responsável pela realização das aulas remotas, o que sugere ainda mais uma atenção especial do leitor diante do gênero. Como as atividades não estão sendo veiculadas de forma presencial, pedir em voz alta uma leitura de um texto qualquer nesse momento, pode gerar ainda mais expectativa, tanto no aluno quanto no professor, tendo em vista que ambos estão divididos pela tela.

Nesse sentido, ainda destacamos que a construção do sentido nesse meme foi possível pela presença da anáfora que é um “termo usado para designar expressões que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdo ou contextos textuais (retomando-os ou não), contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial” (MARCUSCHI, 2005, p. 34-35). Embora, neste Meme, a continuidade referencial seja dada pela imagem, a presença da anáfora cumpre um papel relevante no conjunto de interpretação do texto, pois exerce no texto uma função muito importante para a compreensão leitora; a retomada dentro do texto.

Desse modo, nesse texto, podemos destacar os objetos de discurso: “professor” e “alunos” – o primeiro introduz o diálogo entre os sujeitos (designando uma introdução referencial) e o segundo está ancorado neste texto multimodal, que retoma o referente “alunos” através da imagem. Podemos inferir nesse contexto, que o objeto do discurso “alunos” corresponde a uma introdução referencial que é retomado pela imagem, configurando assim as imagens seguintes como uma anáfora direta ou correferencial.

No contexto de nossa análise, o ato da fala é uma unidade comunicativa digital que se constitui em um objeto digital, composto geralmente, a partir de uma imagem socialmente reconhecida (uma imitação) na qual ocorre uma intervenção ou manipulação que cria significado ou recria o significado original, e é colocado novamente em circulação, como realizada no meme analisado.

Lembramos ainda que uma das principais características dos Memes, é a capacidade de se tornar viral ou se espalhar por contágio em meio digital, tomando uma repercussão imediata. Esse é particularmente o caso dos memes referidos como “padrão”, que são os mais reconhecidos e usados com mais frequência por uma comunidade *online* como um todo. Aqueles memes que se tornam populares e usados regularmente pelos criadores são consolidados por serem compartilhados,

produzindo, de acordo com Shifman, um "senso de comum unidade em um mundo fragmentado" (SHIFMAN, 2014 *apud* GRUNDLINGH, 2018, p. 154).

De acordo com Grundlingh, os memes, como objetos remixados, colocados em circulação pelas pessoas, consistem em diferentes meios e modos, e cada um desses modos tem diferentes usos e funções: "os significados em qualquer modo é sempre um entrelaçamento dos significados feitos com modos cooperando na montagem comunicativa no conjunto comunicativo" (GRUNDLINGH, 2018, p. 149).

Nessa estrutura, o "modo" é descrito como um sistema semiótico convencionalmente reconhecido com uma gramaticalidade interna, como texto, cor ou desenho de imagens. No caso do meme analisado, seria a imagem do menino que representa essa relação, de modo que o meio, por sua vez, é visto como os portadores físicos dos modos, por exemplo, papel, telefone, tela de computador etc. (GRUNDLINGH, 2018, p. 149).

Na sequência, o próximo meme a ser analisado foi originalmente retirado do filme "Meu Malvado Favorito", e essa recriação em particular, traz um *minion* retratando a expressão de um aluno quando vai para a diretoria. É preciso reforçar que os *Minions* são criaturas amarelas fictícias que aparecem na franquia "Meu Malvado Favorito", que começou com o filme "Meu Malvado Favorito" (2010). Eles são caracterizados por seu comportamento infantil e linguagem única que, às vezes, é quase inteligível. Assim, *Kevin, Stuart e Bob* são três dos lacaios mais familiares, que aparecem como estrelas no filme "*Minions*" (2015). Muitos outros *Minions* são mencionados pelo nome nos filmes e outras mídias da franquia. Eles foram criados pelo diretor de arte Eric Guillon, que trabalhou em vários filmes de Iluminação.

Dessa forma, podemos observar que os objetos de discursos desse meme são o pronome pessoal "eu" e "diretoria". O objeto de discurso "eu" é analisado como uma introdução referencial que será retomado pelo texto não-verbal do *minion*, enquanto o referente "diretoria" pode ser compreendido como um dêitico espacial, pois entendemos que a diretoria seja esse lugar onde se encontra o "enunciador". Portanto, a entidade enunciativa: "*eu quando vou para a diretoria*" combinada com a imagem do *minion* reflete humor.

De acordo com Grundlingh (2018), o texto do meme é interessante a ser estudado, pois a combinação do sentido da frase com a imagem leva a construção de um sentido que aponta para questões de humor, como apresentada no meme analisado, ou em outros casos, com a expressão de mensagens críticas e irônicas:



FIGURA 26: Meme 2 – Eu quando vou a diretoria
 Fonte: https://instagram.com/memes.nonoab?utm_medium=copy_link

Como se pode notar, o referente: “Eu”, ora observado é retomado no meme com a introdução de uma imagem do *minion* que aponta para anáfora direta representada com a expressão angelical e bondosa que é característica dessa personagem. Vale ressaltar o caráter infantil do *minion*, uma vez que a construção do referencial linguístico está baseada nele. Esse jogo de relações entre os referentes e a imagem provoca no leitor uma sensação de leveza, pela imagem do rosto do *Minion*, mas também essa expressão demonstra certa apreensão, tendo em vista que ir à diretoria, na posição de aluno, é quase sempre a representação de algum problema, o que pode ser identificado da relação da frase com a posição posta das mãos do minion, como se estivesse torcendo ou pedindo que não fosse nada demais. Mais uma vez, é possível perceber a relevância dos referentes, neste caso, da anáfora, na formação do sentido do texto.

Quando levamos em conta que no material de origem, no filme “Meu malvado favorito”, o *minion* não tenha proferido tais falas, os enunciados adotados no meme precisam estar em consonância com algo que poderia ser dito, pois, mesmo havendo uma retextualização, o meme precisa ter coerência com as suas versões anteriores. É preciso lembrar que no filme, os minions ajudam o vilão de forma brincalhona e atrapalhada, o que reforça esse caráter de humor reproduzido pelo meme. Ainda que possamos pensar numa expressão de medo por parte de quem é chamado à diretoria, mas o minion traz um leve sorriso no rosto, o que sugere a sutileza do acontecimento, acompanhado de uma suave ironia, afinal ninguém é chamado à diretoria à toa. Toda essa leitura só é possível pela relação estabelecida do verbal com o não-verbal dentro do texto.

Nesse sentido, a estrutura mais reconhecida de um meme como uma imagem macro, consiste em uma imagem em primeiro plano com o texto acima ou abaixo, e variações dessa estrutura típica podem ocorrer, especialmente, quando ela é usada para comentar sobre um tópico ou postagem. Essa variação da imagem macro é conhecida como "quadro de reação". Milner (2016) estima que as caixas de reação são usadas quando o meme é aplicado como uma representação de um sinal social que acompanha uma resposta durante uma conversa (MILNER, 2016, p. 96). O meme, seja sob o tipo de macro ou caixa de reação, em geral, possui uma imagem e/ou frase reconhecida pela comunidade *online* em que circula, e isso se dá como efeito mimético: uma imagem ou frase passa a ser de uso comum na Comunidade da *Internet* quando a imagem e/ou o *slogan* são usados repetidamente, como foi realizada no meme do Minion.

Seguindo com a análise, o meme apresentado abaixo trata-se de uma imagem de um jogador de futebol:

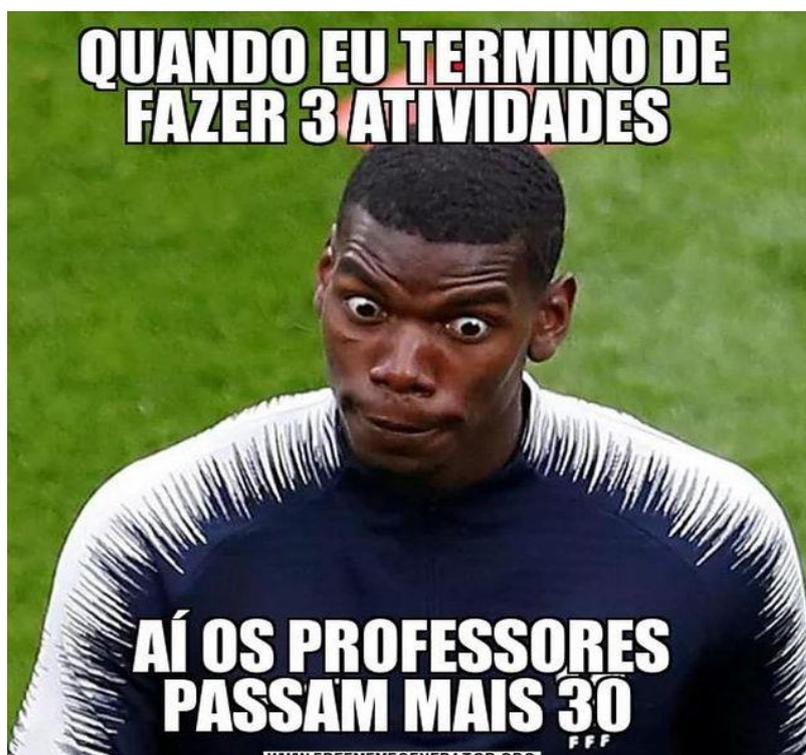


FIGURA 27: Meme 3 – Quando termino de fazer três atividades

Fonte: https://instagram.com/memes.nonoab?utm_medium=copy_link

O que podemos observar neste Meme que os objetos do discurso são introduzidos, no primeiro enunciado, na parte superior da imagem por duas introduções referenciais: “Eu” e “atividades” e no segundo enunciado, na parte inferior

da imagem pelo referente “os professores”. Assim, inferimos que o primeiro referente “eu” é retomado pela imagem do jogador, o referente “atividades” é retomado pelo “30”, em ambos os casos, entendemos haver uma anáfora direta ou correferencial que consoante Cavalcante (2009) “cumpre a função de retomar um referente [...], e é, portanto, uma das grandes responsáveis pelas propriedades da contração e da organicidade”. O referente “os professores” não retoma nem é retomado por nenhum objeto de discurso, contudo entendemos que “os professores” configura uma anáfora indireta, pois não está correferenciado, mas pertence ao campo semântico da sala de aula. Ademais, podemos citar também a possibilidade de o referente “os professores” ser uma recategorização, na visão de Cavalcante (2005, p. 132 apud Cavalcante 2015, p. 301):

A ‘recategorização’ é, por definição, uma alteração nas associações entre representações categoriais parcialmente previsíveis, portanto, em nossa visão pública de mundo. A menor ou maior desestabilização da categoria em mudança é o próprio traço, explícito ou implícito, que define a recategorização de um referente, quer tenha ele sido já introduzido no discurso para ser transformado, quer não tenha sido e se recategorize apenas mentalmente, no próprio momento em que o anafórico remete indiretamente à sua âncora (CAVALCANTE, 2005: 132).

Nesse sentido, “a ampliação do conceito de recategorização, principalmente na extensão do fenômeno aos casos de anáfora indireta, [...] só é possível pela admissão dos aspectos cognitivos que permeiam o processo” (CAVALCANTE 2015, p. 301). Especificamente nesse exemplo, entendemos como anáfora indireta ou recategorização o referente “os professores”, pois o leitor consegue ativar cognitivamente a relação dos referentes pertencentes ao mesmo campo semântico, neste caso a sala de aula.

O tom de ironia se coaduna com a expressão da imagem do jogador, fazendo o uso de um enunciado que mostra a insatisfação como em “Aí os professores passam mais 30”, combinadas com a expressão do jogador, denotando humor e aproximando o contexto de seu público-alvo. Esse jogo de relação mantido pela aproximação do verbal com o não-verbal leva o leitor a interpretar que existe uma insatisfação por parte do sujeito que, tendo terminado três atividades, ainda se depara com mais trinta delas, passadas pelo professor. Ironicamente, o humor se estabelece justo na expressão

dos olhos do jogador, um olhar de espanto, de surpresa, como se não esperasse por aquele número de atividades que ainda havia de fazer.

Nesse contexto, destacamos, pois, a importância da utilização da multimodalidade textual presente em todos os memes analisados. O texto multimodal tem essa configuração de unir o verbal com o visual para assim podermos depreender o sentido e estabelecer a interpretação e compreensão do texto. Além disso, o não-verbal no texto mostrado na expressão facial do meme, exterioriza como os alunos se sentem ao perceber que há muitas atividades a serem respondidas, denotando um sentimento de insatisfação. Para Cavalcante e Custódio Filho (2010) “a referenciação é um processo intercognitivo e social, que se produz durante a interação e a partir dela”.

Dessa forma, é preciso reforçar ainda que a imagem originalmente usada no meme acima, trata-se da reação de um jogador de futebol reproduzida com variações de textos e significados. Imagens na *Internet*, como memes, estão intimamente associadas a um conjunto de metadados ou sinais, como *hashtags*, datas, pontos geográficos, comentários, popularidade, circulação etc. Grundlingh (2018) entende que as imagens podem ser reapropriadas, remixadas e intervencionadas pelos usuários e colocadas de volta no fluxo de circulação.

Essa dinâmica gera certa dificuldade para o pesquisador, pois, por um lado, o objeto não pode ser capturado definitivamente, já que continua gerando interações e continua em transformações em suas características, acumulando mais dados gerados pelos usuários. Da mesma forma, uma imagem também está ligada a outras imagens relacionadas temporalmente, regionalmente ou tematicamente. Nessas condições, para monitorar as interações, é necessário abordar a análise das imagens como dados por meio da aplicação de ferramentas computacionais que permitem que a grande quantidade de dados gerados por indivíduos, objetos e suas interações sejam processados e correlacionados.

Essa dinâmica da *Internet* requer novas conceituações, bem como novas metodologias adaptativas que estabilizem as imagens que estão em fluxo, abrangendo toda a teia de interações, intertextos, plataformas e *sites* em que circulam. Assim como os usuários humanos, as plataformas digitais também possuem diferentes maneiras de conectar, categorizar e apresentar seu conteúdo visual e textual. Este tecnicismo, ou as formas específicas em que as plataformas e motores servem, formatam, redistribuem e, essencialmente, coproduzem conteúdo

(NIEDERER; COLOMBO, 2019), torna-se um ponto essencial a considerar no estudo das imagens *online* e da cultura visual digital quando “associações” são “traçadas” (LATOURE, 2008) entre imagens, “bem como entre seus portadores e seus usuários ou fóruns online” (NIEDERER; COLOMBO, 2019, p. 44).

Nesse mesmo raciocínio, no meme abaixo é usado a figura de um gênio da matemática, fazendo menção a Brainly, uma comunidade onde ocorre o compartilhamento de conhecimento entre os usuários através do lançamento de perguntas e da postulação das respostas pelos mesmos usuários:

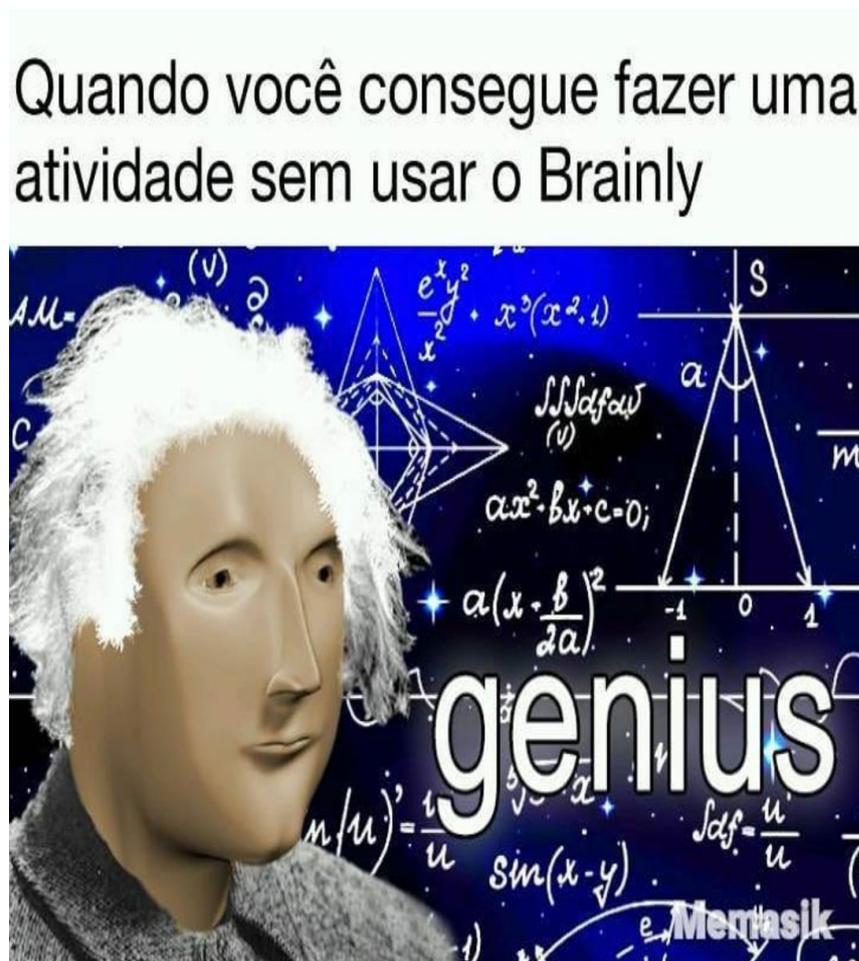


FIGURA 28: Quando você consegue fazer uma atividade sem usar o Brainly

Fonte: https://instagram.com/memes.nonoab?utm_medium=copy_link

Como podemos notar, o objeto de discurso é apresentado por uma entidade discursiva a partir da introdução referencial em: “você”, “uma atividade” e “Brainly”. No primeiro caso, “você” é retomado tanto pelo não-verbal (representado pela imagem), quanto pelo texto verbal escrito “genius”, configurando, portanto, uma anáfora direta, pois está diretamente relacionada à afirmação e nesse caso a anáfora assume a

“função de recategorizar referentes [...]. Seu objetivo é fazer evoluir uma dada entidade dentro do discurso - uma circunstância natural, previsível e esperada...” conforme Cavalcante (2009). O uso desse tipo de anáfora dentro desse contexto, nos leva a uma resposta bem-humorada, caracterizada pelo jogo de relação mantidas entre os objetos do discurso e a imagem. Em relação aos referentes “uma atividade” e “Brainly”, podemos analisá-los como introdução referencial pois segundo Cavalcante (2003, p. 106) “quando a expressão referencial instituir um objeto no discurso sem que nenhum elemento do contexto discursivo ou da situação imediata de comunicação o tenha evocado”, será apenas “introdução de referentes”. É exatamente o que acontece com os referentes “atividade” e “Brainly”.

É preciso lembrar que a facilidade em buscar respostas na *internet*, sobre qualquer atividade escolar, tornou-se algo corriqueiro nas salas de aulas. Claro que dentro desse humor, a ironia se estabelece pelo termo “Genius”, já que a atividade foi resolvida sem grandes complicações. Ligado a essa relação, os diversos números e sinais ao fundo da imagem denotam o quanto a atividade era difícil, mas mesmo assim, ela foi resolvida sem grandes dificuldades. Essa leitura só é possível porque o leitor, automaticamente, é levado pela retomada textual, expressada pelo termo “Genius”, supondo que quem fez uma atividade desse tipo é um gênio. Nisso tudo, a ironia se estabelece, tendo em vista que se trata da imagem de um gênio da matemática. Supõe-se que o gênio conseguiu fazer a atividade sem o auxílio dessa ferramenta de perguntas e respostas.

Seguindo com a análise, no último meme selecionado, temos uma imagem em que a personagem se desespera quando percebe que a aula *online* vai começar. A expressão da personagem demonstra um pânico, constatado nos olhos e na boca, com as mãos sobre a cabeça. Nisso, o leitor pode inferir diversas interpretações, tais como o aluno não gosta das aulas online, não está com as atividades em dia, tem outro compromisso e havia esquecido da aula online, entre outras interpretações sugeridas pelo texto. Na verdade, o pânico apresentado pela personagem pode ser por vários motivos, apenas elencamos aqui alguns mais prováveis, tendo em vista o contexto vivido por todos nesse momento de aulas remotas. Assim, o meme abaixo mostra:



FIGURA 29: Meme 5: Aula online começando
 Fonte: https://instagram.com/memes.nonoab?utm_medium=copy_link

Claro que as interpretações oferecidas pelo texto não surgem do nada, mas só são possíveis pelas relações de sentidos construídas dentro do texto. Em relação ao objeto do discurso, destacamos a entidade discursiva através das introduções referenciais “Aula *online*” e “eu”, que denota o contexto em que a personagem se encontra. Em seguida, os dois pontos dão continuidade referencial, ofertada pela imagem da personagem em estado de pânico. O referente “eu” é retomado pelo texto imagético, representando, pois, uma anáfora correferencial. Existe aí uma certa ironia, porque se trata de uma situação comum e cotidiana dos alunos que vivem esse período de aulas remotas. Além disso, o meme pode ser entendido como uma crítica a esse contexto de aulas *online*, tendo em vistas as inúmeras dificuldades de muitos alunos no acesso às aulas, como falta de internet, aparelhos adequados, acompanhamento em casa por parte dos pais, ou seja, o pânico expressado pela personagem pode ser associado há várias situações cotidianas desse período em que as aulas não acontecem de forma presencial.

Ademais, destacamos uma característica dêitica no enunciado “aula *online*” pois pressupõe um convite à memória comum dos leitores (CAVALCANTE, 2009), engatilhada pelo contexto pandêmico no qual estamos inseridos. Desse modo, “indicam que o referente tem acesso fácil na memória comum dos interlocutores e incentivam o destinatário a buscar ali a informação de que ele precisa” (CAVALCANTE, 2003, p. 107).

Destarte, após a análise do nosso *corpus* inferimos que houve uma recorrência explícita no que tange o processo de referenciação. Destacamos a anáfora direta ou correferencial, uma vez que ela aparece em todos os memes analisados dando continuidade, coerência e coesão ao texto. Como versa Cavalcante (2003, p. 108):

[...] as continuidades referenciais fazem manter uma espécie de base de referencialidade, que se percebe por algum gatilho no co(n)texto. Para haver continuidade, não é obrigatório, com efeito, que exista sempre retomada total ou parcial de um mesmo referente, como nas anáforas diretas (CAVALCANTE, 2003, p. 108)

Observamos também que há constância da averiguação das anáforas diretas que aparecem como continuidade referencial no texto imagético. Afirmamos ainda, que o não-verbal não só contribuiu para que a produção seja feita, mas, além disso concorreu para compreensão e interpretação dos memes ora analisados.

Outrossim, apresentamos, mesmo com menor recorrência, a introdução referencial que está presente em parte dos memes; a anáfora indireta; e uma introdução referencial com características dêiticas espaciais e memoriais. Que assim como a anáfora correferencial foi de suma importância para análise desse gênero do discurso.

Desse modo, na criação de um meme, o vínculo não se estabelece em opiniões individuais, mas na sensação de compartilhar uma atualidade que se expressa nas tematizações que se ativam nas trocas por meio da conversa e da mídia, ou seja, “o que ocorre nessas trocas é uma “sugestão remota” (TARDE, 2013, p. 88), que é possível porque há uma intensa prática comunicativa na vivência dos indivíduos no processo de imitação, uma espécie de força coletiva que vai conduzir, por sugestão, a outros indivíduos (TARDE, 2013, p. 95). Isso acontece por meio de um “fluxo contínuo de informações e excitações comuns” (MATTELART, 2007, p. 310), que unificam e animam a mídia e são conduzidos pelo discurso. Assim, o que agrupa os indivíduos nas redes sociais é a conversa ou trocas que os indivíduos mantêm entre si a partir de uma publicação. Esse fenômeno é a principal força constitutiva da opinião.

Nesse sentido, a ampliação de conversas simultâneas com o uso do meme, em sua magnitude e em uma abrangência geográfica cada vez mais extensa, constitui uma das características da "sociedade de público", potencializando a força da opinião sobre a da tradição. Isso explica tanto a mobilidade das opiniões e contrapeso ao seu

poder como num determinado meme, em que um grupo de alunos faz muitos compartilhamentos, porque se sentem atraídos por uma identificação que eles possuem sobre a utilização das tecnologias digitais.

E assim, podemos utilizar os textos multimodais, desenvolver as habilidades de conhecer e produzir através das multissemiões um gênero do discurso que possui grande influência na vida social e/ou digital dos estudantes. Nessa perspectiva, as autoras Kersch e Coscarelli (2016, p. 51) versam sobre a relevância de partilhar com os alunos envolvidos no processo a dimensão dos letramentos e multiletramentos para produção feita em sala de aula com a utilização da tecnologia, a saber:

Ser agente de letramento, em nossa concepção, é ser mediador, é estimular a participação de todos os envolvidos no processo, é ensaiar outras formas de ensinar e, acima de tudo, se permitir aprender. [...] o agente de letramento deve saber lidar com os letramentos múltiplos, em função da diversidade linguística, cultural e social [...]. Também os multiletramentos (e aí entra a multimodalidade) não podem ficar de fora das atividades. [...] a tecnologia na sala de aula não pode ser um acessório, mas um integrante/constituente do seu fazer no dia a dia.

Acreditamos que após essa experiência de trabalharmos de maneira remota, a educação jamais será a mesma. Uma vez que, se não fazíamos uso de aparelhos eletrônicos e *internet* na sala de aula (boa parte de alunos e professores), hoje essas ferramentas são e continuarão essencialmente necessárias para o ensino e a aprendizagem, principalmente, no trabalho com gêneros do discurso a exemplo da nossa dissertação. Só foi possível extrairmos o *corpus* por meio do uso dos recursos digitais. Destarte, partimos para o fechamento do nosso trabalho no próximo capítulo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu em meio as inquietações relacionadas ao ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Inquietações que nos fizeram refletir acerca da nossa prática enquanto professores de Educação Básica, onde vivenciamos as mais variadas situações acerca do processo da leitura e da escrita e do ensino dos gêneros textuais.

Conseqüentemente, em função do Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS), desenvolvemos uma proposta de intervenção com a utilização do gênero do discurso – meme, uma vez que é um texto multimodal versátil e que abre um leque de muitas possibilidades pedagógicas, além de estar cotidianamente presente na vida social dos sujeitos falantes, dada a propagação das redes sociais *Instagram, Facebook e Twiter* e dos usos dessas redes sociais pela grande maioria dos alunos.

Nesse sentido e considerando a realidade vivenciada por todos os sujeitos no momento atual, entendemos que o trabalho partilhado, ao analisar os processos referenciais, pretendeu apresentar um conjunto de ferramentas analíticas de relativa novidade, oriundas de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que, na sua complementaridade, permite uma abordagem propícia à caracterização dos emergentes, práticas comunicacionais nos espaços do ecossistema midiático que se configura a partir da convergência digital e da cultura de plataformas e dispositivos conectivos e usos sociais, caracterizados pela cultura participativa e inteligência coletiva.

Finalmente, a produção do gênero meme, via a realização das oficinas, proporcionou um momento de grande relevância, não só para a compreensão leitora dos alunos, sujeitos da pesquisa, como também para o desenvolvimento da escrita, habilidades essenciais para o aprimoramento da linguagem. O estudo do gênero Meme, nos levou a compreender que, mesmo em meio a tantas dificuldades impostas pelo distanciamento social, é possível estabelecer uma relação interacional com os alunos, no sentido de escolher trabalhar com gêneros do discurso que fazem parte do cotidiano deles, como é o caso dos Memes. Junto a isso, o processo de referenciação perdeu o caráter tradicional da gramática normativa e funcionou como elemento de interação entre o verbal e o não-verbal, contribuindo significativamente, para o

processo de leitura e de interpretação, encarando o texto como objeto de ensino em sala de aula.

Nesse sentido, o estudo dos memes configura um terreno propício para pensar as afetações e incitamentos que a relação máquina-homem provoca no campo do social, do econômico e do cultural. Um primeiro esforço que esta abordagem requer é superar a distinção entre o virtual e o real, uma vez que, objetos e entidades digitais bem como os dispositivos que permitem conectar pessoas a entidades digitais, assumem um lugar central na experiência social e cultural do presente.

Partindo dessa premissa, entendemos que nossas expectativas foram alcançadas, no sentido de termos desenvolvido uma proposta didática de intervenção, fazendo com que os alunos ativassem, de maneira consciente, o senso crítico em relação aos textos multimodais. Assim, conseguimos: a) orientar a produção de memes a partir da conceituação desse gênero e da exemplificação de memes já existentes nas mídias digitais. b) identificar e descrever os processos referenciais nos memes produzidos pelos alunos, observando a articulação entre as semioses constitutivas dos textos e c) analisar como os recursos referenciais contribuíram para a ativação da ironia, da crítica e do humor nos textos multimodais

Dentro desse contexto, percebemos o quanto é necessário e importante a reflexão acerca da prática docente e do ensino de língua portuguesa, no sentido de tornar mais abrangente o ensino dos gêneros do discurso em sala de aula, aqui, no caso, do gênero Meme. Além disso, é válido que a escola seja capaz de promover situações reais de uso com os gêneros, se aproximando ainda mais da realidade e cotidiano dos alunos nos mais variados contextos vivenciados por eles. É preciso despertar a consciência linguística e discursiva, no sentido de que a variedade dos textos multimodais é apregoada de imagens, sons e discursos multimodais, o que não os tornam mais informais como se pensava inicialmente.

Dessa forma, esta pesquisa nos fez refletir que mesmo em meio a uma pandemia, conseguimos realizar de maneira satisfatória nossa intervenção, contribuindo de maneira positiva no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes envolvidos na pesquisa. Os alunos desenvolveram um trabalho instigador com os memes, que é um texto capaz de partir de algo simples do cotidiano, trazendo humor, até algo mais complexo quando faz críticas e ironia em diversas situações de produção. Estamos certos de que esta pesquisa incita a realização de outras novas pesquisas no campo dos estudos multimodais e da linguística textual, sempre no

sentido de contribuir com o avanço e com a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa.

Outrossim, a pesquisa nos faz problematizar a construção do texto multimodal na sala de aula, mesmo em período de aulas remotas. A produção do gênero Meme, dentro da perspectiva do texto multimodal, implica na utilização de elementos de coesão referencial, integrando-se à imagem, de modo que os recursos imagéticos compõem significado, expressam contextos de enunciação e não só ilustram as informações verbais.

Por fim, vale lembrar que a sala de aula pode se tornar um espaço de produção desse tipo de gênero do discurso, sem desconsiderar a realidade dos alunos nos mais variados contextos social e cultural. Assim, é preciso levar em conta as novas condições de produção, a circulação do gênero meme e a propagação das redes sociais, no sentido de que existe uma multiplicidade de efeitos de sentido por meio de recursos multissemióticos. Para tanto, é preciso promover as situações de uso da língua, as práticas sociais e discursivas, contextuais que reiteram o posicionamento da imagem na construção de texto, como elementos primordiais na produção de todo e qualquer gênero do discurso. Por último, este trabalho abriu espaço para a discussão e reflexão sobre a temática, no sentido de que proporcionou uma atividade docente com a produção de textos a estratégias multimodais, configurando o gênero Meme como uma prática social e cultural que pode ser estudada, interpretada e produzida em sala de aula, tendo em vista espaço já consagrado do texto verbal, bem como dos elementos como a coesão e a coerência que, sem titubear, fazem parte do texto.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J-M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo, Parábola Editorial, 2005. p. 199.
- ANTUNES, M. I. C. M. **Muito além da gramática: por um ensino de gramática sem pedra no caminho**. São Paulo, Ed. Parábola, 2007.
- APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. *In*: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84
- BAGNO, M. **Dramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.
- BENTES, A. C. Linguística Textual. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 16.
- BENTES, A. C., RAMOS, P. e ALVES FILHO, F. Enfrentando desafios no campo de estudos do texto. *In*: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e Análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 389-428.
- BERNARDINO, R. A. dos S. **A responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições para o ensino da produção textual na graduação**. 2015. 271f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Ministério da Educação. Versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BURBULES, N. C. The web as a rhetorical place. *In*: Snyder, L. (Ed.). **Silicon literacies**. London: Routledge, 2002.

CASTRO, L. G. F. **O meme digital**: construção de objetos de discurso em textos multimodais. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2017.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, A. M. **Histórias que a vida conta**: a (re-) construção sócio-discursiva da masculinidade. In: Cadernos UniFOA. ed. Dezembro/2011. Disponível em: <http://web.unifoa.edu.br/cadernos/edicao/17/43.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais - uma proposta classificatória. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v. 44, 2003.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação e uso**. Fortaleza: Protexoto/UFC, 2009.

CAVALCANTE, M. M.; PINHEIRO, C. L.; LINS, M. da P. P.; LIMA, G. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e Análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010, p. 225-261.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do Gelne**, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M. Referenciação: uma entrevista com Mônica Magalhães Cavalcante. **ReVEL**, v. 13, n. 25, 2015.

CAVALCANTE, M. M.; OLIVEIRA, R. L. O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 15, n. 1, p. 8-23, jan./abr. 2019.

DAMIANI, Magda Floriana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 457-478, 2006.

DANTAS, R. O. **Práticas de letramentos com memes**: uma proposta para as aulas de Língua Inglesa no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), 2021.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 1976.

DEMO, P. **Pesquisa**: fundamento docente e discente. São Paulo: Atlas. 2009.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006,.128p.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

Fávero, L. L. Linguística textual: memória e representação. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 14, n. 2, p. 225-233, 2012. DOI: [10.11606/issn.2176-9419.v14i2p225-233](https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v14i2p225-233)

FRANCIS, G. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. *In*: Coulthard, M. (Org.). **Advances in written text analysis**. Londres, Routledge, pp. 83-101, 1994.

FREGE, G. **Lógica e filosofia da linguagem**. Trad. de Paulo Alcoforado. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. (O mundo hoje, v. 21).

GASPARETTO, S. E. V. **Tecnologia**: Manuais de aparelhos devem ter linguagem multimodal. Portal Vya Estelar, 2008. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/vyaestelar/multimodal.htm>. Acesso em: 25 mai. 2020.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa** São Paulo: Atlas, 2012.

GRUNDLINGH, L. **Memes as speech acts**. **Social Semiotics**, v. 28, n. 2, p. 147-168, 2018. DOI: [10.1080/10350330.2017.1303020](https://doi.org/10.1080/10350330.2017.1303020)

JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de multiletramento e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

JESUS, M. S.; ZOGHBI, D. M. Para além do letramento escolar. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, p. 30-49, 21 set. 2020.

KERSCH, D. F.; CASCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs) **Multiletramentos e Multimodalidade**: Ações pedagógicas aplicadas à linguagem. São Paulo: Pontes, 2016.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L.A. Processos de referenciação na produção discursiva. **DELTA**, v. 14, n. especial, 1998.

- KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: Quo Vadis?"** In: Revista *Delta*, edição especial, 2001. p. 15-16.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I. G. V. As expressões nominais indefinidas e a progressão referencial. **Rev. de Letras**, Fortaleza, v. 26, n. 1/2, p. 5-8, jan./dez. 2004.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006. p. 216.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto 2014.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of the design visual**. London: Routledge, 1996.
- LATOOUR, B. **Reensamblar lo social**. Una introducción a la teoría del actor red. Buenos Aires: Manantial. 2008.
- LIMA, S. M. C. de.; CAVALCANTE, M. M. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. **ReVEL**, v. 13, n. 25, 2015.
- LIMA, M. B. de. GRANDE, P. B. de. Diferentes formas de ser mrubensulher na hiperídia. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 37-58.
- LIMA, S. M. C. A construção de memes verbo-imagéticos institucionais: estratégias de referenciação. **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**, X. Niterói, 2017. (Comunicação oral)
- MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o basco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A.C. **Referenciação e discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005, p. 337.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATTELART, A. **La invención de la comunicación**. México: Siglo XXI editores. 2007.
- MILNER, R. M. **The World Made Meme: Public Conversations and Participatory Media**. Cambridge: MIT Press, 2016.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos do discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. **Referenciação** (Org.). São Paulo: Contexto. 2003. (Clássicos da Linguística).

NIEDERER, S.; COLOMBO, G. Visual Methodologies for Networked Images: Designing Visualizations for Collaborative Research, Crossplatform Analysis, and Public Participation. **Diseña**, v. 14, p. 40-67, 2019.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p.77-88, maio/ago. 2009.

PLANO NACIONAL DA GRADUAÇÃO: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO. **Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras**. Bahia, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/png.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

PORTO, M. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. 1. ed. Curitiba: Aymar, 2009.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RECUERO, R. da C. R. da C. (2008). Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. **Revista FAMECOS**, v. 14, n. 32, p. 23-31, 2008. DOI: [10.15448/1980-3729.2007.32.3411](https://doi.org/10.15448/1980-3729.2007.32.3411)

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROGERS, R. Digital Methods for Cross-platform Analysis. *In*: BURGESS, J. (Ed.). **The SAGE Handbook of Social Media**. Londres: Sage, 2017.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 73-83.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, M. F. O. **Os saberes construídos no processo da pesquisa**. Maceió, AL: Edufal, 2013.

SILVA, A. A. Memes virtuais: Gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. **Revista Travessias**, v. 10, n. 3, p. 28, 2016.

SILVA, S. P. **Concepções de Linguagem e fazer docente**: um olhar sobre as práticas pedagógicas do ensino da leitura. *Revista Urutaguá*, nº 28, p. 39-53, 2013a.

SOARES, M. Oralidade, Alfabetização e Letramento. **Revista Pátio Educação infantil**, Ano VII-20, jul/out. 2009. Disponível em <http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017

TAFFARELLO, M. C. M. O gênero multimodal e o ensino. **Simpósio de linguística textual, II**. São Paulo, 2017. (Comunicação oral)

TARDE, G. **La opinion y la multitud**. Buenos Aires: Urbanita. 2013.

VIEIRA, J. A. *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.