



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
CAMPUS AVANÇADO PREFEITO WALTER DE SÁ LEITÃO – CAWLS
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

LUDMILA DE PAIVA PESSOA

**CONHECIMENTOS REPLICANTES: UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTO
A PARTIR DE *MEMES* EM PLATAFORMAS DIGITAIS**

ASSU

2021

LUDMILA DE PAIVA PESSOA

CONHECIMENTOS REPLICANTES: UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTO A
PARTIR DE *MEMES* DE PLATAFORMAS DIGITAIS

Dissertação apresentada à Pró-Reitora de Pós-Graduação do curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ivandilson Costa.

ASSU

2021

© Todos os direitos estão reservados a 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 Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

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

P475c Pessoa, Ludmila de Paiva
Conhecimentos replicantes: uma proposta de multiletramento a partir de memes em plataformas digitais. / Ludmila de Paiva Pessoa. - Assu/RN, 2021. 65p.

Orientador(a): Prof. Dr. Ivandilson Costa.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Letramento. Multimodalidade. Gênero meme. Ideologia.. I. Costa, Ivandilson. 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.

LUDMILA DE PAIVA PESSOA

CONHECIMENTOS REPLICANTES: UMA PROPOSTA DE
MULTILETRAMENTO A PARTIR DE *MEMES* DE PLATAFORMAS DIGITAIS

Dissertação apresentada à Pró-reitoria de Pós-graduação do curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Trabalho aprovado em:

Prof. Dr. Ivandilson Costa- PROFLETRAS/UERN

Orientador-Presidente

Profa. Dra. Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira - UERN

Avaliador Interno

Prof. Dr. Eraldo Batista da Silva Filho – FACHO/ETEPE

Avaliador Externo

Dedico este trabalho aos meus pais, **Lenice** e **Francisco**, por serem essenciais em minha vida, por sempre se dedicarem à minha educação, sempre muito empenhados em oferecer a mim e aos meus irmãos educação de qualidade e, mais ainda, por sempre acreditarem em mim.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho conta com a valiosa contribuição de pessoas competentes que têm minha mais sincera gratidão, sem elas eu não poderia ter iniciado e concluído essa jornada, que contou com vários sentimentos, ora de ansiedade, ora de angústia, que foram substituídos por confiança em mim e no tema escolhido.

Primeiramente quero registrar minha eterna admiração e gratidão por meus pais, ao meu pai Francisco Ferro Pessoa, que sempre foi o provedor e também exemplo de garra para atingir os objetivos que traçamos; à minha mãe Lenice Paiva Pessoa, por seu afinho em guiar com muita sabedoria e amor os filhos nessa jornada da vida, sempre acreditando nos nossos potenciais; aos meus irmãos Germana e Gustavo, por serem exemplos de dedicação e da certeza de que tudo vale a pena e de que os resultados são positivos.

Ao professor Dr. Ivandilson Costa, por ter me aceitado como orientanda e por sempre proporcionar valiosos ensinamentos, pelo aprendizado e por ter me guiado através de indicações de leituras, de correção de trabalhos, pelos momentos pontuais de orientação e por ter acreditado e valorizado todo o trabalho e o empenho, sempre me passando segurança de que estava no caminho certo.

Às professoras Dra. Nádia Maria Silveira Costa de Melo (UERN) e Dra. Ângela Resende (IFRN) pelas valiosas contribuições durante a banca de qualificação por meio de observações que certamente contribuíram para o crescimento deste trabalho.

Gostaria também de registrar meu mais sincero apreço aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – *Campus* da UERN, Unidade de Assu, que sempre ministraram aulas de grande qualidade e sempre demonstraram confiar no projeto e nos mestrandos, tendo a certeza da enorme contribuição do mesmo através dos nossos trabalhos para a melhoria da qualidade do ensino público no Brasil: Prof^a. Dra. Nádia Maria Silveira Costa de Melo, Prof^a. Dra. Risoleide Rosa Freire de Oliveira, Prof^a. Dra. Maria da Conceição Silva Dantas Monteiro, Prof^a Dra. Lilian de Oliveira Rodrigues, Prof. Dr. João Bosco Figueiredo Gomes e, finalmente, Prof. Dr. Ivandilson Costa. Levo comigo todos os inestimáveis ensinamentos para minha caminhada profissional, com a certeza de que todos contribuíram de forma a enriquecer minha visão sobre o papel tão importante que o professor tem nas mãos.

Aos meus colegas de curso, em especial às parceiras que se tornaram amigas, principalmente nas horas de angústias, sempre apoiando umas às outras: Marismar Rodrigues e Georgiana Miranda, companheiras incansáveis nas viagens. Todas sempre compartilhando material e experiência para um melhor desempenho nos nossos trabalhos.

Ao meu amigo pessoal e colega de profissão há muitos anos, Alexandre Sobreira, por sempre estar disponível para debater dúvidas e sempre, incansavelmente, contribuir com seus conhecimentos para que este trabalho fosse desenvolvido de forma consistente.

Às minhas amigas de vida e de profissão Carol Wilson, Magalli Sampaio e Renata Sousa, pelo apoio constante, pelas palavras e gestos de acolhimento, muito obrigada!!

À secretária do Departamento de Letras Vernáculas da UERN, *Campus* de Assu, Maralissa Freire, por sempre estar disponível a todos os assuntos de ordem burocrática, sempre muito organizada e competente.

À coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – *Campus* da UERN, Unidade de Assu, nas pessoas das professoras Profa. Dra. Francisca Maria de Souza Ramos Lopes, Coordenadora e Profa. Dra. Nádia Maria Silveira Costa de Melo, Vice- Coordenadora, que lutam para manter a qualidade e acreditam no projeto, nos docentes e discentes do curso.

À toda a equipe de gestão do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Raimundo Gomes de Carvalho, por todo o apoio em facilitar o desenvolvimento da pesquisa junto aos alunos e por também acreditarem na contribuição do trabalho à educação.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação investiga o letramento multimodal crítico com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, relacionado ao gênero discursivo *meme*. O objetivo geral desta pesquisa é analisar e expandir o nível de proficiência leitora e também de produção dos alunos a partir do gênero *meme* reconhecendo a importância da leitura como forma de subsídio para reflexão e análise acerca das questões presentes na sociedade, considerando uma abordagem pedagógica na perspectiva da Semiótica Social, da Gramática do Design Visual (GDV) e da Análise Crítica do Discurso (ACD). Desse objetivo geral, foram desmembrados os seguintes objetivos específicos: 1) ampliar os conhecimentos acerca da leitura e da escrita em práticas cotidianas por meio da utilização do gênero *meme*; 2) desenvolver análise multimodal do discurso em exemplares de memes consubstanciados em gêneros discursivos de plataformas digitais; 3) promover o protagonismo juvenil, a fim de formar alunos mais autônomos e comprometidos com o espaço social que ocupam. A natureza do trabalho é a pesquisa qualitativa, de caráter propositivo, uma vez que os procedimentos metodológicos envolvem a sugestão de oficinas a serem desenvolvidas com o fito de que os leitores possam perceber, através dos modos semióticos visual e verbal, que os memes são eivados de significados ideológicos e socioculturais, o que é abordado pela teoria da Semiótica Social, da qual pertencem Kress e Van Leeuwen (2006) e pela perspectiva de Fairclough (2001), que considera que as práticas de discurso na mídia são reflexos das práticas sociais e culturais de poder e, com isto, espera-se alcançar um resultado no qual o aluno seja capaz de compreender de maneira mais crítica suas produções e os textos multimodais, em especial o *meme*, a que têm acesso, podendo, assim, atuar e contribuir de forma dinâmica e reflexiva em seu meio social.

Palavras-chave: Letramento. Multimodalidade. Gênero *meme*. Ideologia.

ABSTRACT

This dissertation investigates the critical multimodal literacy of students from the 7th degree, related to the textual genre meme. The general objective of this research is to analyze and to expand the Reading proficiency of the students starting the textual genre meme and to recognize the importance of reading as a form of allowance to reflect and analysis of the questions presented in the society, considering a pedagogic approach in the Social Semiotics perspective, the Grammar of Visual Design and the Critical Discourse Analysis. From this general objective, the following specific objectives were delineated: 1) expanding the knowledge about reading and writing in everyday practices through the using of the textual genre meme; 2) developing the multimodal analysis of speech in examples of memes substantiated on digital platforms; 3) developing the youth protagonism, in order to form students more autonomous and committed with the social environment that they occupy. The nature of this dissertation is qualitative research, which has propositional character, once the methodological procedures involve the suggestion of workshops to be developed in order to the readers can notice, through visual and verbal semiotic ways, that memes are full of ideological and sociocultural meanings, this is approached by the Social Semiotic thesis, which Kress and Van Leeuwen (2006) belong to and through the perspective of Fairclough (2001), who consider that the speech practices are results of social and cultural practices of power and, so, want to achieve a result where the student can be able to understand in a critical way their own productions and the multimodal texts, specially meme, which They have large access, to act and to contribute in a dynamic way in their social environment.

Keywords: Multiliteracy. Multimodal texts. Meme genre. Ideology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Correspondência entre linguagem e vida social.....	20
Figura 2 – Modelo tridimensional de Análise Crítica do Discurso	21
Figura 3 – <i>Meme</i> “Amada?”	41
Figura 4 – Versões do <i>meme</i> “Amada?”	42
Figura 5 – <i>Memes</i> racistas sobre o filho de Taís Araújo	44
Figura 6 – <i>Meme</i> da Mônica no computador	45
Figura 7 – Tela inicial do Canva	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Funções sociais dos textos imagéticos.....	31
Quadro 2 – Oficina 1.....	48
Quadro 3 – Oficina 2.....	49
Quadro 4 – Oficina 3.....	51
Quadro 5 – Oficina 4.....	54
Quadro 6 – Oficina 5.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação para Jovens e Adultos
GDV	Gramática do Design Visual
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
PI	Participantes Interativos
PR	Participantes Representados
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1	Análise Crítica do Discurso (ACD).....	18
2.2	Semiótica social.....	23
2.3	A Gramática do Design Visual (GDV)	27
2.3.1	Metafunção Representacional	28
2.3.2	Metafunção Interativa	30
2.3.3	Metafunção Composicional	31
2.4	Multimodalidade e letramento.....	32
3	GÊNERO <i>MEME</i>	37
4	METODOLOGIA	47
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
	REFERÊNCIAS	61

1 INTRODUÇÃO

A cidadania depende de vários processos de construção. Dentre eles, um dos mais importantes é a leitura, por meio da qual são construídas formas de imersão social, gestadas identidades e diferenças, novas maneiras de pensar e de agir. Em prol da cidadania, a leitura deve ultrapassar a sala de aula para que a compreensão das produções culturais aconteça de forma significativa e operante.

Nas práticas sociais cotidianas, constata-se, na maioria das vezes, a dificuldade que os discentes enfrentam ao entrar em contato com gêneros discursivos, os quais, muitas vezes, não são trabalhados na sala de aula de modo a contemplar a realidade dos alunos, o que faz com que a prática leitora não aconteça de forma proveitosa. Dessa forma, o rendimento escolar é prejudicado, tornando ineficiente o acesso dos estudantes a alguns âmbitos relacionados à compreensão e à expansão do meio cultural e social.

O fato de as aulas não contemplarem o lado interativo e formador de leitores críticos devido às condições escassas de materiais leva professores e pesquisadores a buscarem estratégias de leitura que atendam às demandas sociais. Essas estratégias devem encarregar-se de promover um trabalho com grande variedade de gêneros que circulem socialmente, o que favorece a prática leitora e possibilita o acesso a múltiplos entendimentos.

Segundo Bakhtin (2003), a plasticidade do gênero decorre da heterogeneidade da linguagem, aspecto constitutivo desta e, portanto, os gêneros discursivos são reflexos das práticas cotidianas. Compartilhando o pressuposto de que os gêneros são relativamente estáveis por darem origem a outros gêneros, inclusive conforme as necessidades ou novas tecnologias, há de se pensar no ensino voltado para a realidade do aluno.

Conforme Marcuschi (2008, p. 27), “o ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida”, ou seja, o ensino de gêneros deveria pensar no cotidiano e no universo em que o aluno está inserido e ao qual tem acesso, a fim de que atinja o grau de compreensão social, cultural e, a partir disso, construa seu senso crítico.

Considerando o avanço crescente das tecnologias digitais de comunicação e informação e sua popularização, principalmente entre os jovens, as diversas práticas sociais recebem novas configurações linguísticas, que utilizam diferentes formas de significar, ou seja, uma combinação de diferentes modalidades, tais como as linguagens verbal (oral e escrita), visual, sonora, corporal e digital. Assim, essas linguagens multimodais ocupam lugar

de destaque nas discussões e nas pesquisas no cenário brasileiro, visto sua importância linguística.

A comunicação pela rede de computadores e *smartphones* através da internet intensificou propostas textuais por meio de imagens, cores e vídeos, sendo uma estruturação cada vez mais multimodal aos textos veiculados nesse ambiente. Essa multimodalidade conduz à construção de gêneros que são moldados no ambiente virtual, em especial nas redes sociais. Entre eles, chama atenção a popularização do *meme*.

Atualmente, vemos que os textos multimodais que se baseiam em fatos recorrentes de notícias presentes na mídia, como as redes sociais por meio da *internet*, podem ser aplicados como forma de construção de conhecimentos linguísticos e socioculturais no estudo da Língua Portuguesa, o que influencia na escolha dos modos semióticos para sua representação. Ao examinar a relevância da apresentação de mundo por meio de códigos semióticos, percebe-se que a comunicação através do *meme* é reforçada pelas tecnologias digitais e está em consonância com as discussões dos estudantes. Dessa forma, para a compreensão de textos multimodais, como o *meme*, faz-se necessário o uso de habilidades cognitivas como a capacidade de processar dados e informações para desenvolver estímulos de compreensão, percepção e integração, tanto por parte do produtor como por parte do leitor.

Com isso, o interesse em estudar/pesquisar o gênero *meme* veio da observação de como ele é atuante nas redes sociais e o seu amplo acesso e uso, principalmente pelos adolescentes de diversas idades e classes sociais, que ainda frequentam o espaço escolar. Nessa perspectiva, surgiu a necessidade de aprofundar os estudos que envolvem o letramento multimodal crítico, voltando-se para o gênero *meme* no contexto das redes sociais, assim como para a sua influência no pensamento crítico a partir de sua produção e compreensão, além da sua capacidade de elaborar reflexões construtivas, tanto na produção quanto na compreensão do gênero em questão.

O ambiente *cybernético* é propício ao surgimento de *memes*, por ter como característica a interatividade e a produção cooperativa entre os usuários, além da liberdade de acesso e a participação coletiva que fomentam sua disseminação nas redes sociais. Apesar de ser atraente e bastante presente na vida das pessoas em redes sociais, o *meme* ainda não possui lugar de destaque, ou mesmo de importância, nos estudos de gênero discursivo na ótica do letramento multimodal crítico, uma vez que a multimodalidade aborda formas diversas de representação linguística, como palavras, imagens, cores, formas etc., o que nos leva a

compreender que o letramento vai além da leitura e escrita, pois permite que o indivíduo seja inserido em situações e práticas sociais.

Richard Dawkins foi quem introduziu a definição de *meme* em 1976, em sua obra “O Gene Egoísta”, em que considera o *meme* como “gene” da cultura e que é disseminado pelas pessoas, visto que é um meio de transmissão cultural e informacional. Assim, essa forma de propagação de cultura e de informação é fundamentada na imitação, que é a maneira básica de aprendizado social que gera padrões de comportamento (RECUERO, 2006), mas para ser difundido, o *meme* precisa influenciar o comportamento dos indivíduos, segundo Bjarneskans, Gronnevik e Sandberg (2005).

Dawkins (2007), em sua definição acerca do gênero, faz uma analogia à teoria da evolução de Darwin, ao propor que os *memes* possuem três elementos fundamentais: mutação, que é a capacidade de ser modificado; seleção natural, quando alguns permanecem ativos, por mais tempo que outros; e hereditariedade, que permite que outro seja produzido a partir do original. Percebe-se, assim, que os *memes* competem entre si para permanecerem ativos e essa atividade é propiciada no ambiente da *internet*, pois, segundo Hodge (2000), o uso de uma maior quantidade de símbolos no menor espaço é resultado da necessidade de sintetizar sentimentos e ideias.

A compreensão textual, tanto em relação à estrutura quanto em relação ao conteúdo, é parte fundamental para o desenvolvimento do letramento e, por conseguinte, procedimentos metodológicos fundamentados em uma sequência didática, que envolvam teoria e prática, devem possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre o gênero *meme* e dar visibilidade para compreensão, expressão e produção desse gênero na sala de aula. Ademais, o efeito das práticas de leitura e escrita sobre a aprendizagem forma leitores capazes de interpretar e analisar criticamente sua condição enquanto cidadãos atuantes.

Com isso, esta pesquisa é norteada no intuito de tentar elucidar algumas questões problemáticas no que diz respeito ao letramento multimodal crítico, como as dificuldades de compreensão e de análise crítica das informações/notícias trazidas pelos *memes*, assim como o desenvolvimento multimodal, por meio do gênero em questão. Essas questões são relativas a percepções iniciais que os indivíduos têm em relação à leitura de textos imagéticos e como eles utilizam os *memes* em suas práticas comunicativas, além de investigar quais sentidos são atribuídos a partir dessa leitura.

Em suma, o objetivo central da presente pesquisa é analisar e expandir o nível de proficiência leitora e como se manifesta o letramento visual e multimodal crítico dos alunos na compreensão leitora de atividades com o gênero *meme*. Essa pesquisa vislumbra ampliar os conhecimentos acerca da leitura e da escrita em práticas cotidianas, por meio da utilização do gênero *meme*; desenvolver a análise multimodal do discurso em exemplares de *memes*, consubstanciados em gêneros discursivos de plataformas digitais e promover o protagonismo juvenil, a fim de formar alunos mais autônomos e comprometidos com o espaço social que ocupam.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico dessa pesquisa abrange distintas nuances que serão apresentadas a seguir, com destaque especial para a Semiótica social, a Gramática do Design Visual (GDV), Análise Crítica do Discurso (ACD), a multimodalidade e o letramento, e, por fim, o gênero *meme*.

2.1 Análise Crítica do Discurso (ACD)

A partir dos anos 1970, surgiu uma forma de análise do texto e do discurso que identificava o papel que a linguagem possui na estrutura das relações de poder na sociedade (ANTHONISSEN, 2001). Grande parte das pesquisas linguísticas até então salientava os aspectos formais da linguagem e acreditava-se que poderiam ser isolados das situações reais de uso (CHOMSKY, 1957). Em campos em que contexto e linguagem eram levados em consideração a título de estudo/pesquisa, o foco permeava apenas no campo da competência pragmática dos falantes. As pesquisas sociolinguísticas descreviam e explicavam variação e mudança linguísticas e as estruturas de interação comunicativa, deixando as questões de hierarquia social e de poder de lado (LABOV, 1972; HYMES, 1972). As pesquisas de Kress e Hodge (1979), Fowler et al. (1979), van Dijk (1986), Fairclough (1989) e Wodak (1989) explicam e ilustram princípios e procedimentos do que havia se tornado conhecido como Linguística Crítica (LC), termo que foi frequentemente usado como sinônimo para a Análise Crítica do Discurso (ACD), mas que se diferenciam, uma vez que a LC é uma grande área que recorre à postura reflexiva, e a ACD é uma teoria-método, que contempla os discursos numa dada prática social.

A ACD concebe a “linguagem como prática social” (Fairclough e Wodak, 1997), e considera o contexto de uso da linguagem como elemento crucial (WOKAK, c2000; BENKE, 2000), além de considerar o papel e a importância das relações de poder e linguagem. Nessa perspectiva de linguagem e poder, muitas das pesquisas têm se voltado para discursos institucionais, políticos, gênero social e mídia. Van Dijk (1986) resume alguns dos objetivos da ACD, indicando interdependência entre os interesses de pesquisa e os comprometimentos políticos, descrevendo como ciência crítica:

Além da descrição ou da aplicação superficial, a ciência crítica de cada campo de conhecimento levanta questões que vão além, como as que dizem respeito à responsabilidade,

interesses e ideologia. Ao invés de focalizar problemas puramente acadêmicos ou teóricos, a ciência crítica toma como ponto de partida problemas sociais vigentes, e assim adota o ponto de vista dos que mais sofrem, e analisa de forma crítica os que estão no poder, os que são responsáveis, e os que dispõem de meios e oportunidades para resolver tais problemas (VAN DIJK, 1986, p.4).

O termo ‘crítica’ vem sendo utilizado de maneira mais ampla, no sentido de “engajamento social e político” com “uma construção de sociedade sociologicamente embasada” (KRINGS et al, 1973, p.808), ao mesmo tempo “que questões humanas, as interconexões e as redes de causa e efeito podem ser distorcidas a ponto de saírem do campo de visão. Assim, a atividade crítica consiste, essencialmente, em tornar visível a natureza interligada das coisas” (FAIRCLOUGH, 1985, p.747).

Dessa forma, a ACD analisa as relações estruturais de poder, discriminação e controle, que se manifestam na linguagem de forma expressa ou velada, tendo como objetivo a análise e investigação crítica de como a desigualdade social é expressa e legitimada por meio do discurso e focaliza os estudos não só em textos falados e escritos, mas em uma abordagem realmente crítica do discurso, ou seja, uma teorização e descrição dos processos e estruturas sociais que levam à produção de um texto, uma vez que “a linguagem se mostra um recurso capaz de ser usado tanto para esclarecer e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas” (Ramalho; Resende, 2011, p. 13).

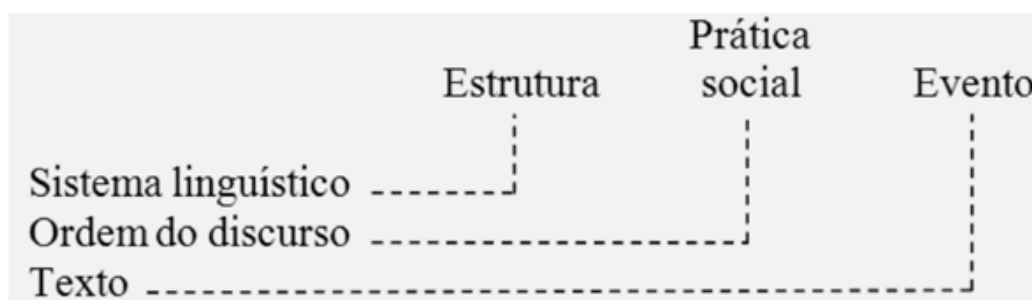
A Análise Crítica do Discurso, portanto, constitui-se como “um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares e transdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social” (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 49). Isso significa que não só permite a interconexão das diferentes áreas, mas vai além, superando os campos limítrofes. Além do mais, a ACD configura-se como teoria e método, pois não só propõe uma reflexão sobre a linguagem em ação nas práticas sociais, mas também apresenta uma proposta de análise que permite desvelar discursos opacos.

A ACD considera que a linguagem está presente em todos os níveis da vida social, dos fixos (estruturas sociais) aos mais flexíveis (eventos sociais), perpassando pelos intermediários (práticas sociais). Fairclough (2003a) aponta que as práticas sociais estão entre a estrutura (sistema semiótico) e os eventos em que a linguagem se manifesta como textos produzidos em contextos e situações específicas e por indivíduos particulares, constituindo o “ponto de conexão entre estruturas abstratas, com seus mecanismos, e eventos concretos”, ou seja, “sociedade e pessoas vivendo suas vidas” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.

21). O discurso é a manifestação da linguagem nas práticas sociais, sendo a forma como agimos e interagimos, representando e nos identificando, além de percebermos os outros e os aspectos do mundo.

O quadro abaixo, concebido por Resende (2009), recapitula os conceitos de estrutura, prática e evento, relacionados à linguagem:

Figura 1 - Correspondência entre linguagem e vida social



Fonte: Resende (2009a, p. 33).

Dessa forma, na realidade social, temos a estrutura, a prática social e os eventos sociais, que correspondem, no que tange ao campo linguístico, respectivamente, ao sistema linguístico, às ordens do discurso e ao texto. A linguagem enquanto sistema semiótico representa o conjunto de possibilidades e escolhas disponíveis para o usuário; as ordens do discurso, por sua vez, dizem respeito às “combinações particulares de gêneros, discursos e estilos, que constituem o aspecto discursivo de redes de práticas sociais” (Fairclough, 2003, p. 220); o texto constitui a materialização da linguagem e, portanto, dos discursos, tornando-se um dos materiais empíricos de trabalho do analista do discurso (Vieira; Resende, 2016).

Três conceitos são indispensáveis para a ACD: poder, ideologia e hegemonia, uma vez que a ACD não focaliza apenas os textos, mas considera também os processos e as estruturas sociais que levam à produção de um texto, evitando, assim, uma relação simplista de determinação entre os textos e o social.

Na perspectiva da ACD, o poder está relacionado à dominação, estrutura esta que é legitimada pelas ideologias dos grupos que detêm o poder, em que cada discurso é construído historicamente. Nesse sentido, a ACD possibilita uma análise ampla (linguística e social) dos discursos e os efeitos assimétricos de poder, pois as estruturas dominantes naturalizam os efeitos da ideologia e consequentemente do poder, tendo como resultado a produção de significados mascarados, naturalizados e legitimados.

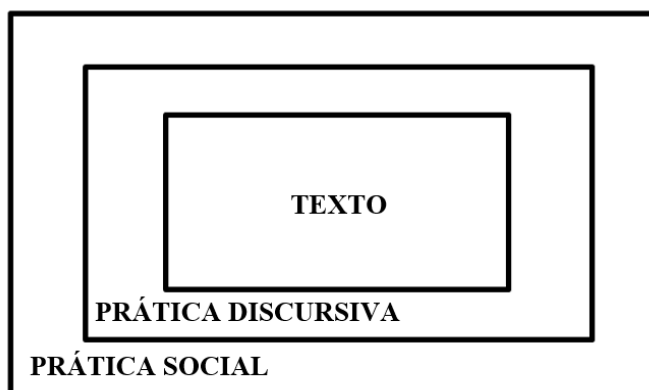
A relação entre texto e ideologia é a de que os textos, como um evento resultante das relações sociais, têm como causa a mudança de pessoas, suas crenças, atitudes e valores, os quais modificam as relações sociais.

Como proposta para análise dos textos, principal material empírico do analista do discurso, Fairclough (2001) propõe um modelo tridimensional, que parte do princípio de que:

[...] todo discurso se manifesta em um texto – seja ele apenas linguístico, multimodal, oral e/ou escrito; todo discurso é processado por uma prática discursiva de produção, distribuição, consumo e interpretação textuais; todo discurso se encaixa em uma prática social/sociocultural (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 80).

Esse modelo pode ser melhor visualizado na figura a seguir:

Figura 2 - Modelo tridimensional de análise crítica do discurso



Fonte: Adaptado de Fairclough (2001)

O texto corresponde à dimensão do evento discursivo. É a materialização da linguagem e do discurso. Compreende tanto textos predominantemente verbais escritos quanto textos com níveis de multimodalidade mais observáveis. Como categorias para essa dimensão, destacam-se a análise do léxico, da gramática, da coesão e da estrutura linguística. É nesse momento que manifesta-se a faceta linguística da ACD, uma vez que se baseia em dois lados que se conectam: a análise da estrutura linguística e a análise social.

No que se refere à dimensão da prática discursiva, entende-se que o discurso é produzido em um determinado contexto, com intenções específicas de um indivíduo ou de um grupo social; passa por um processo de distribuição que atinge progressão geométrica, a depender dos meios que são utilizados, no caso, mais atualmente, o meio digital; o discurso é consumido por públicos específicos, a depender das intenções inicialmente elencadas. Como

categorias, observam-se a força ilocucionária, a coerência, a intertextualidade e a interdiscursividade.

A dimensão da prática social compreende questões sociais muito mais amplas. Nas palavras de Gómez *et al* (2020, p. 164), “A dimensão da prática social suscita fundamental interesse para a ADC, por isso é importante distingui-la como um conjunto de práticas que tecem um entrecruzar de crenças, valores, desejos e relações sociais, manifestadas no discurso”, além de envolver “diversos elementos, como a ação social, a ação linguística, um contexto sócio-histórico situado e os sujeitos que estão inseridos nesse contexto”. Duas categorias se destacam nesse momento: ideologia e hegemonia.

A fim de examinar o funcionamento da linguagem, é válido perceber que os participantes e a produção discursiva fazem parte dos contextos e de situações socioculturais e históricas, atravessadas por formações ideológicas e relações sociais de poder. Segundo Fairclough (2001), a vida social é cada vez mais mediada por textos e o papel dos textos na vida social é cada vez mais presente em todos os campos da atividade humana, o que nos leva a investigar como essa relação discurso/sociedade se concretiza na prática.

Para a análise do discurso na mídia, Fairclough (2001) considera que esta avaliação deve contemplar de que forma mudanças conjecturais se manifestam nas práticas de discurso na mídia, além de elucidar se a análise de textos se complementa pela análise da produção e consumo de textos, sem esquecer as transformações que os textos estão submetidos pelas redes das práticas discursivas. A análise deve considerar o contexto institucional e sociocultural, o que inclui as relações de poder, as ideologias e a relação entre textos e sociedade/cultura, uma vez que os textos são moldados no tempo e espaço.

A perspectiva teórico-metodológica de Norman Fairclough apresenta uma teoria de fácil aplicabilidade em qualquer campo do conhecimento que considera a relação entre as práticas discursivas e práticas sociais. Escolhemos usar o referido teórico, porque este conseguiu sintetizar as contribuições anteriores a respeito da análise do discurso, de linguísticas, do filósofo francês Michel Pêcheux e de Michel Foucault, situando sua abordagem levando em conta as relações sociais e articulando três níveis de análise essenciais: a discursiva, a textual e a prática social, definindo categorias específicas para cada um desses níveis. Dessa forma, sua fundamentação viabiliza a compreensão não só do objeto de estudo, mas também do próprio discurso a respeito destes com categorias que iluminam como o discurso surge em relação à estrutura social e suas relações, e que efeitos ele desperta em termos de reprodução ou transformação destas (FAIRCLOUGH, 2001).

Fairclough (2001), portanto, como visto, propõe uma análise do discurso crítica e social, reunindo a análise do discurso, que tem a linguística como centro, o pensamento social e político, na forma de quadro teórico. Destarte, o autor retoma em sua teoria do discurso categorias centrais da teoria de Foucault, entendendo a “intertextualidade” e “interdiscursividade” como elementos essenciais responsáveis pela mudança social. Além disso, o autor inova ao postular mais três elementos que causam mudanças nas sociedades contemporâneas, tanto no âmbito nacional como transnacional, os quais ele chama de “democratização”, “comodificação” e a “tecnologização do discurso”. Observa-se um aumento no interesse pela análise de gêneros discursivos, assim como a multiplicidade de linguagens que são utilizadas por eles.

A proposta de análise a partir do modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001) torna-se pertinente à presente pesquisa, uma vez que possibilita a análise linguística do gênero *meme* ao mesmo tempo em que a análise social é efetivada. No atual contexto social, o gênero em questão está bastante articulado com as críticas sociais, principalmente no âmbito político. Dessa forma, a ACD contribui para entender como os discursos presentes nos *memes* são situados dentro do contexto social mais amplo, como foram processados em uma prática discursiva e como se materializam em textos diversos que circulam no cotidiano. Tais percepções impulsionam a criticidade do educando, pois ampliam seu olhar em relação aos *memes* com os quais se deparam, desvelando as intenções, valores e ideologias que veiculam.

2.2 Semiótica social

Percebe-se que na atualidade cresce o interesse pelo estudo e pela análise de diferentes gêneros discursivos e das múltiplas linguagens, que utilizam modos ou semioses, nos textos que circulam socialmente, seja na forma impressa ou na forma digital. Os textos que circulam na vida social são altamente multimodais, cada vez mais dialogam com outras interfaces semióticas (BALDRY; THIBAUT, 2005; LEMKE, 2010; KRESS, 2010).

Em consonância a este fato, listamos algumas das principais contribuições teórico-metodológicas da Semiótica Social para a pesquisa com textos. A Semiótica Social surgiu a partir dos estudos de três escolas que serviram como base na adaptação dos modos não verbais de comunicação. A primeira foi a Escola de Praga, nos anos 1930 e 1940, e seus primeiros estudos tiveram como foco o Estruturalismo Tcheco. Os estudos dessa escola levaram à conclusão de que a língua é um instrumento de comunicação, uma estrutura

submetida às pressões procedentes dos atos comunicativos e que influenciam os processos de construção linguística. A Escola de Praga, que teve como principal representante Roman Jakobson, defendia que nenhuma estrutura de linguagem pode ser devidamente avaliada de forma isolada, mas como parte de um todo.

A segunda escola, designada de Escola de Paris, teve como base para seus estudos o Estruturalismo de Saussure, expandindo os conceitos de significante e significado, signos arbitrário e motivado, eixos paradigmático e sintagmático. Esses estudos receberam a denominação de Semiologia, cujos conceitos ainda hoje são relacionados à linguagem e à comunicação.

A Semiótica Social vem como a terceira escola elencada por Kress e Van Leeuwen (2006) e, seguindo as influências de estudos pós-estruturalistas, é marcada por uma nova fase sistematizando o significado enquanto processo de compreensão textual. A comunicação vem passando cada vez mais por efetivas transformações e estão cada vez mais dinâmicas e multimodais, utilizando de mais de um meio semiótico (visual, sonoro) para a construção do sentido, uma vez que é impossível interpretar textos com foco exclusivo na linguagem escrita. Temos, portanto, uma preocupação no estudo da troca de mensagens e de informações. É disso que se encarrega a Semiótica Social.

Hodge e Kress (1988, p. 261) definem a Semiótica como:

[...] o estudo geral da semiose, isto é, dos processos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação [...]. A semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos [...]. Os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana.

Os diversos modos semióticos utilizados em contextos sociais concretos são abordados pelo multiletramento, que busca nas práticas sociais o objeto de comunicação. Modos semióticos, como luz, cor, som, além dos modos verbal e não verbal, são utilizados para transmitir e representar significados em textos multimodais, e para a análise desses textos, de forma a compreender a composição deles, principalmente aqueles que são constituídos por imagens, foi criada a Gramática do Design Visual (GDV). A base da Semiótica Social é formada a partir das abordagens histórica e crítica, tendo como principal procedimento a exploração e o mapeamento do significado e levando em consideração as dinâmicas culturais e ideológicas.

A significação é o ponto central da semiótica, no entanto, o processo de produção e recepção do signo é objeto de estudo da Semiótica Social, portanto, o foco está na “forma como as pessoas usam os recursos semióticos para produzirem artefatos comunicativos e eventos para interpretá-los – que é uma forma de produção semiótica – no contexto de situações sociais e práticas específicas” (VAN LEEUWEN, 2005, p.11).

O conceito de signo, a partir dessa abordagem, enfatiza a produção, as formas de articulação e de interpretação, trabalhando com a discussão de princípios semióticos amplos como a noção de escolha do sistema de linguagem, as configurações do significado a partir do contexto e as funções semióticas da linguagem sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional.

A noção de escolha é considerada como parte fundamental para os teóricos da Semiótica Social, visto que “os interesses de quem produz um signo levam a uma relação motivada entre significante e significado e, portanto, a signos motivados” (KRESS; LEITE-GARCIA; VAN LEEUWEN, 2001, p. 375). Por conseguinte, a escolha de um signo está diretamente ligada à representação mais apropriada do que se pretende significar, orientando a seleção dos atores sociais através dos meios formais de comunicação e representação. Esse processo de seleção de signos é a principal diferença entre a Semiótica e a Semiótica Social, sendo esta última mais próxima das leituras dos processos ideológicos e de poder, tomando a dimensão de análises políticas, históricas e críticas, posto que esta teoria procura esclarecer os caminhos que os produtores seguem e a forma como são interpretados, tendo como base suas escolhas e interesses.

Para Kress e Van Leeuwen (2006), a base teórica para os estudos da multimodalidade é a Semiótica Social, que teve início com os estudos da Linguística Sistêmico-Funcional, de Michael Halliday, em 1978. Nesse viés, o estudo da linguagem não pode ser analisado de forma isolada do social, das interações sociais de comunicação, sem levar em consideração os contextos de situação e de cultura nos quais os atores sociais estão inseridos. Portanto, leva-se em consideração que a linguagem é um tipo de comportamento social, sendo assim, ela tem uma “função” que se constrói a partir das interações humanas e está organizada em “sistemas” cujas conjunturas são frágeis, o que nos faz compreender que “o uso da linguagem é revestido por significados potenciais, associados a situações específicas e influenciados pela organização social e cultural” (PIMENTA; SANTOS, 2014).

Para a análise dos processos semióticos, é necessário a compreensão do que seja mensagem, ato semiótico e texto. Para Hodge e Kress (1988), “a mensagem tem direcionalidade – ela tem uma origem e uma meta, um contexto social e um objetivo”. A mensagem é direcionada pelo processo semiótico, em outras palavras, a formação e compreensão são ligados diretamente ao processo social no qual o significado é estruturado. A esse processo os autores se referem como plano semiótico, já o plano em que a mensagem funciona como representação, é definido como plano mimético. O significado é resultado da função representativa ou mimética que a mensagem desempenha e do processo social que está inserida.

Para Hodge e Kress (1988), a semiose não pode ser determinada apenas como a concentração de mensagens, uma vez que existe a movimentação de entrega e recepção entre os participantes no ato semiótico, ou seja, uma composição de significados no qual o texto e o discurso estão inseridos socialmente de forma multimodal, o que significa que a Semiótica Social considera como níveis importantes a representação e a comunicação.

A metodologia de análise das estruturas visuais (significados representacional, interacional e composicional) está em consonância com as metalinguagens propostas por Halliday (1994), sendo elas: a ideacional (o usuário da língua constrói a realidade de mundo, incorporando e organizando a realidade através da língua); a interpessoal (o usuário interage com outros usuários fazendo escolhas relativas à modalidade e aos elementos constitutivos, fazendo assim uso de estratégias de aproximação e de afastamento); e a textual (organização da linguagem como mensagem).

Para a Teoria da Semiótica Social, o social é a origem e o criador do significado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). A leitura de textos multimodais é determinada pelo meio social em que o produtor está inserido e não é possível fazer uma interpretação completa da mensagem observando apenas os aspectos verbais/escritos, deve-se levar em conta todos os aspectos semióticos de uma mensagem.

A Semiótica Social considera que as regras são mutáveis conforme a interação social (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Essa concepção difere da definição da Semiótica tradicional de Saussure, em que as regras são vistas como imutáveis. Para a Semiótica social, a formação de signos, e, por conseguinte, de textos, é motivada, uma vez que os produtores escolhem os signos para se expressar, produzindo significado. A escolha dos signos é motivada pelas práticas sociais e culturais do grupo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), o que leva a concentrar-se no social e na textualidade.

Levando esses pontos em consideração, o *meme*, portanto, constitui um gênero formado por elementos que representam valores socialmente construídos, além de que o conjunto multimodal em si reflete um conjunto de intenções e ideologias de quem o produz. As escolhas realizadas para a sua produção implicam questões sociais inseridas em contextos sócio-histórico-culturais dos grupos e práticas sociais onde circulam. Como, no senso comum, esse gênero geralmente é associado apenas à questão cômica, é importante o desenvolvimento de trabalhos que o pautem como uma construção que implica o texto como prática social.

2.3 A Gramática do Design Visual (GDV)

Ao aceitar os contextos sociais para a produção e leitura de mensagens, a Semiótica é renovada, pois afirma que a reflexão social e política deve ser levada em consideração para a prática no ambiente sociocultural e comunicativo. Uma vez que se concebe a linguagem enquanto interação, deve-se, portanto, levar em conta as influências externas, evidenciadas nos contextos sociais e culturais (imediatos e amplos) e as motivações dos indivíduos para a escolha de determinados elementos e modos para a significação dos textos.

Kress e Van Leeuwen (2006) consideram que entender como funciona o processo comunicativo está estreitamente ligado ao processo de produção e de atribuição de sentidos, uma vez que é próprio das relações humanas de comunicação e dependente das relações sociais. A procura pela compreensão dessas relações é o foco de ambos os pesquisadores, além de analisar como essas relações contribuem para o empoderamento do leitor, no que diz respeito a um olhar mais crítico, reflexivo sobre os textos com os quais se depara em suas diversas práticas sociais.

Partindo desse pressuposto, Kress e Van Leeuwen desenvolvem a Gramática do Design Visual (GDV), que tem como base teórica a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (1978), aceitando imagens como instrumentos de comunicação que representam o mundo e são mutáveis e passíveis da interação social para produzir sentidos em textos multimodais. Em outras palavras, assim como a GSF, a GDV considera que os textos visuais também desempenham funções sociais: representação do mundo, das coisas, das pessoas e interação entre o ser representado e o observador, possibilitados por uma organização dos elementos que compõem o conjunto multimodal.

A preocupação dos teóricos supracitados ao criar a GDV não é a de estabelecer regras e normas, mas estudar a funcionalidade da língua representada por padrões de

experiências, explicando o motivo de determinados recursos imagéticos, além de analisar o modo como a linguagem visual é organizada socialmente e como as imagens são utilizadas para produzir sentido. Afinal, de modo análogo à modalidade verbal escrita, as imagens, além de produzir significados e comunicar, também possuem uma organização gramatical que, obviamente, é imanente a esse modo.

A GDV é fundamentada nos conceitos da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1978) que observou que se deve levar em consideração, para análise de um contexto situacional de um evento comunicativo, três variáveis: o campo, a relação e o modo. A partir daí, surge o conceito de metafunções da linguagem que atribuem relações metafuncionais na construção e constituição da realidade.

A partir das premissas de Halliday e Matthiessen (2014), Kress e Van Leeuwen sistematizaram e adaptaram essas proposições para elaborar a Gramática do Design Visual (GDV). Para eles, “o que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas semânticas, na comunicação visual é expresso pela escolha entre diferentes usos e cores de estruturas composicionais” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Diferente dos textos verbais, as imagens não possuíam mecanismos para análise, embora as duas categorias possuam estreita relação em suas características. Esses mecanismos de análises de imagens foram produzidos pela GDV.

Kress e Van Leeuwen desenvolveram a GDV fundamentados na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday e encarregaram-se exclusivamente da análise e descrição de imagens, procurando interpretá-las no que diz respeito às suas representações, interações e composição levando em consideração o contexto situacional e os participantes envolvidos.

Assim, a GDV procura desvendar pontos de vistas e ideologias inerentes à imagem, que muitas vezes passam despercebidas ao leitor. Elementos de representação, o contato, a aproximação, as expressões faciais, os gestos, cores, texturas e a organização espacial das imagens estabelecem o campo de estudos da GDV que se divide nas metafunções representacional, a interativa e a composicional.

2.3.1 Metafunção Representacional

A Metafunção Representacional é equivalente à Metafunção Ideacional de Halliday e Matthiessen (2014) e analisa o texto em estruturas narrativas e estruturas conceituais de representação do mundo, ou seja, como o mundo é aos olhos de quem produz o texto e como

pode ser representado. As estruturas narrativas possuem vetores, que indicam a direção do ato narrativo através de cinco processos narrativos: de ação, de reação, verbal e mental e de conversão. Esses vetores são utilizados para evidenciar os Participantes Representados (PR), que correspondem aos participantes dentro de um enquadre e participam da composição da obra em sua totalidade.

As ações dos PR são evidenciadas e são denominadas processos de ação transacional uni e bidirecional, além da não transacional. Na ação transacional unidirecional, o vetor conecta dois participantes, sendo um o Ator e o outro, o Alvo ou Meta. A ação transacional bidirecional possui um vetor duplo que conecta os dois interactantes, em que cada um dos representantes incorpora a função de Ator e de Meta. Já no processo de ação não transacional, o vetor emana de um participante, mas não aponta para nenhum outro.

O processo de reação se assemelha ao processo e reação/ao processo de ação no que diz respeito a poderem ser transacionais e não transacionais. As reações transacionais ocorrem quando há um segundo participante, que é chamado de Fenômeno. Nesse processo, o vetor é formado pela direção do olhar do(s) participante(s), e esta direção pode estar dentro ou fora da imagem. Diferente do processo de ação, em que há Ator e Alvo, no processo de reação há o reator, que é o que observa um fenômeno, que é o que é olhado.

A representação dos processos verbal e mental é um vetor específico presente nos balões de fala e de pensamento dos personagens e estabelece a ligação entre um Dizente (nos processos verbais) e um Experimentador (nos processos mentais) a um conteúdo que é falado. No processo de conversão, as imagens abrangem modelos de comunicação que são formados por um processo em cadeia, em que há um participante denominado *relay*, que é o alvo de um PR em relação a outro e que repassa e transforma o alvo.

A representação conceitual trata da representação dos participantes de forma estática e consideram seus atributos, suas características inerentes na imagem. Isso pode acontecer de três formas: por meio de processos classificatórios, nos quais o participante é considerado dentro de um grupo com características comuns; por meio de processos analíticos, que expõem o participante numa relação parte/todo, explorando uma determinada parte ou o todo de forma mais detalhada; e por meio de processos simbólicos, os quais representam seus participantes com a ajuda de elementos extras, que contribuem com uma simbologia que ajuda a atribuir significado ao ser representado.

2.3.2 Metafunção Interativa

A Metafunção Interacional é proveniente da Metafunção Interpessoal de Halliday (1978; 2014) e analisa a relação de interação entre o leitor (Participante Interativo – PI) e a imagem em um evento comunicativo. São utilizados caixas e vetores que focalizam as reações dos PR uns com os outros e também com os PI. O esquema da metafunção interacional deve ser capaz de projetar as relações entre todos os participantes, tanto os representados quanto os interativos. A função interativa de Kress e Van Leeuwen (2006) classifica as imagens em quatro dimensões: quanto ao olhar (ou contato), à distância social, à perspectiva e à modalidade.

Kress e Van Leeuwen (2006) consideram que há uma relação de demanda e de oferta na dimensão do olhar, que é estabelecida entre o PR e o observador de uma imagem. A demanda é o ato no qual o participante representado se permite olhar direto do leitor (o observador), formando-se um vetor que liga o olhar desses dois participantes. Tratando a imagem como oferta, temos a ausência do olhar do PR para o leitor, este então sendo um observador invisível,

A dimensão do distanciamento social é estabelecida pela forma como o PR se posiciona em relação ao leitor: íntimo, social e impessoal e atitudinal, podendo ser objetiva ou subjetiva. A perspectiva, como terceira dimensão, se refere ao posicionamento das imagens por ângulos específicos que os PR são mostrados: ângulos frontal, oblíquo e vertical. O ângulo frontal demonstra um envolvimento do leitor com o PR, inferindo uma relação de poder; já no ângulo oblíquo, não há envolvimento entre o leitor e o PR, enquanto que o ângulo vertical, por ser mais elevado, permite que o PR exerça uma menor relação de poder.

A quarta e última dimensão é referente à função de uma categoria de comportamento que é expressa por meio de marcadores de modalidade que são denominadas de naturalista, sensorial, científico e abstrato. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), quando são próximas da realidade que representam, tendem ao natural e têm relação com o sensorial quando se distanciam da realidade com o objetivo de criar um sentimento subjetivo. É considerada científica quando há uma maior ligação de correspondência entre o que é retratado, através de imagem, e a linguagem verbal em balões de história e mapas, por exemplo.

2.3.3 Metafunção Composicional

A Metafunção Composicional tem como finalidade fazer a relação entre as metafunções Representacional e Interativa que se fazem presentes em uma imagem agregando valores, ou seja, como os elementos estão organizados para representarem (Metafunção Representacional) ou interagirem (Metafunção Interativa) e apresenta o valor informativo (dado/novo, real/ideal e centro/margem), saliência (máximo e mínimo) e o enquadramento.

Para Kress e Van Leeuwen (2006), o valor informativo contido na imagem está diretamente relacionado ao local que cada elemento ocupa e se materializa em um gênero discursivo. Esse valor informativo é representado por pares informacionais: esquerda e direita (dado/novo), superior e inferior (ideal/real), centro e margem e a cada recurso é atribuído valores informativos específicos.

A saliência compreende a ênfase (ou não) que é dada a determinados elementos que compõem a imagem. Isso pode ser percebido quando observados pontos como tamanho, relação entre cores e posicionamento desses elementos em primeiro ou segundo plano. O enquadramento, por sua vez, compreende a (inter)relação entre os elementos da imagem, ou seja, seu contato direto ou não, indicando, portanto, se há ligação ou separação entre eles.

No quadro abaixo, procuramos sintetizar os significados propostos por Kress e van Leeuwen (2006) para melhor compreender as funções sociais que também são expressas por textos multimodais:

Quadro 1— Funções sociais dos textos imagéticos

Metafunção	Descrição	Principais categorias
Representacional	Representação das experiências do mundo, sobre as pessoas, as coisas, os seres.	Representação narrativa • ação, reação, verbal, mental, conversão Representação conceitual • classificacional, analítico, simbólico
Interacional	Estabelece as diferentes formas de interação entre os participantes interativos e os participantes representados.	Olhar/contato Distância social Perspectiva Modalidade
Composicional	Sistematiza as demais metafunções, focando na organização e distribuição dos elementos que compõem o conjunto textual multimodal.	Valor informativo Saliência Enquadramento

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das metafunções propostas pela GDV, com base na GSF, é possível fazer uma análise mais adequada nos textos multimodais, de forma que seja possível compreender que relações são estabelecidas entre o seu produtor, concebido como um *designer*, e o mundo que o rodeia, bem como sua forma de interação com as demais pessoas que terão contato com sua produção. Isso é possível, também, pela organização dos elementos que compõem o conjunto multimodal dentro do espaço reservado para o texto. Dessa forma, a gramática da imagem possibilita uma projeção das estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelo produtor do texto para a significação pretendida, ou seja, suas intenções, valores e ideologias.

Nesse sentido, ao lançar mão da GDV para analisar o gênero *meme*, o professor e seus alunos podem utilizar as categorias disponíveis para entender o seu processo de produção e possibilitar o descortinamento de intenções e ideologias, estas que podem estar explícitas ou, mais frequentemente, veladas, tanto em textos verbais quanto em textos multimodais.

2.4 Multimodalidade e letramento

Os vários tipos de linguagem (escrita, fala, imagem, som, gesto, tipografia) têm sido influenciados pelos usos sociais, culturais e históricos para que as funções sociais sejam realizadas. A construção de sentido nos textos vem da interação entre esses modos. As variadas formas de comunicação levaram ao desenvolvimento do estudo que surgiu na década de 1920, com a Psicologia, e ampliado por linguistas e analistas do discurso, para compreender como integram os textos multimodais nos eventos comunicativos (VAN LEEUWEN, 2011).

A linguagem verbal, por muito tempo, foi abordada pela linguística de forma isolada da linguagem visual, esta não sendo considerada como categoria linguística. Contudo, Kress e Van Leeuwen (2006) estabelecem a multimodalidade como categoria em sua Gramática do Design Visual (GDV). Segundo os pressupostos da GDV, a multimodalidade tem por objetivo vasculhar a produção dos significados, observando os vários modos e meios que levam à significação atribuída pelos indivíduos e de que modo chegam a tais significados. Para Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), toda forma de comunicação é multimodal, pois, nas práticas sociais de comunicação, as pessoas se utilizam de diversos modos semióticos que se integram.

Dessa forma, a multimodalidade se baseia nos estudos linguísticos e na semiótica social, que defendem que os significados comunicativos são construídos e compartilhados

através de vários modos, dentre eles a escrita, a fala, a imagem, o som, o gesto, a tipografia, a imagem em movimento (CALLOW, 2014).

Cope e Kalantzis (2006) afirmam que não há texto que seja construído por apenas um modo semiótico, mas que pelo menos um se apresenta predominante. Além disso, Dionísio (2011, p. 141) afirma que, ao conceber um texto como multimodal, não se deve atrelar “os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador”. Dessa forma, um texto que se vale, de forma aparente, apenas da modalidade verbal escrita apresenta determinado nível de multimodalidade, expresso por meio de sua diagramação (fonte, cor, tamanho, paragrafação).

Ainda, segundo a autora, pode-se falar em um “contínuo informativo visual dos gêneros escritos, que vai do menos *visualmente informativo ao mais visualmente informativo*” (DIONÍSIO, 2011, p. 142, grifos da autora). Surge, então, a necessidade de repensar a forma de ler, de escrever, de produzir e como fazer a circulação dos textos na sociedade.

Segundo Soares (2008, p. 45), “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita”. Para Kleiman (1989), ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias cognitivas. Santaella (2014, p. 10) parece concordar com essa premissa ao destacar que:

A primeira armadilha que devemos evitar é aquela de se considerar que o ato de ler se restringe a seguir letra a letra os símbolos do alfabeto. ‘A leitura só pode se referir aos textos linguísticos de que o livro é o exemplar mais legítimo’, é o que alguns afirmam. Se assim realmente fosse, jamais poderíamos falar em leitura de imagens.

De acordo com Soares (2012, p. 44), letramento é “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”. Esta afirmação torna-se muito cara à prática docente e ao aprendizado do aluno, uma vez que os conhecimentos adquiridos/apropriados/desenvolvidos na/pela escola devem considerar o cotidiano do educando, enquanto sujeito social, que deve e tem o direito de imergir nas diversas práticas sociais, que demandam variados letramentos. O letramento, portanto, está intimamente ligado às práticas cotidianas e, para seu aperfeiçoamento, exige uma visão da conjuntura sociocultural e histórica na qual os indivíduos fazem parte.

Na maioria das sociedades, inclusive no Brasil, o suporte textual virtual do papel, cuja leitura, produção e circulação são limitadas, vem sendo substituído pelos suportes virtuais (computador, *tablet*, *smartphones* etc.), o que pode possibilitar alcance, interação e compreensão mais abrangentes por estarem diretamente em contato com a rede mundial de computadores e são utilizados massivamente, embora muitas vezes de forma precária, nas redes sociais. Esse suporte viabiliza o uso de vários modos semióticos, como imagens, cores, formas e sons, o que contribui para uma circulação cada vez mais rápida de textos, pois o leitor identifica rapidamente seus elementos, fazendo com que a compreensão seja mais rápida, mas nem sempre clara, a depender das práticas de letramento apropriadas pelo indivíduo.

A Internet criou novas formas de comunicação com as pessoas e com diversos suportes, tipos e gêneros discursivos. Todos os navegadores são leitores e podem ser escritores/produtores de textos digitais, ou seja, leitores digitais, os quais, diferentemente da leitura tradicional, muitas vezes passiva, têm condições de interagir e de intervir no texto, postando comentários e fazendo suas anotações e observações acerca do assunto/conteúdo abordado no gênero discursivo, seja ele *meme* ou outro tipo, como *twitte*, por exemplo.

Nas palavras de Rojo (2013, 2016, p.119), o indivíduo imerso no ambiente da internet não é apenas um leitor-autor, mas um lator, pois “A web 2.0 muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis”. A prática de leitura, portanto, está sendo modificada pelos autores de textos digitais, pois essa prática não está mais restrita apenas à materialidade do livro: sua prática é ativa e interativa, uma vez que para ter acesso aos textos digitais, é necessário conhecer as ferramentas dos equipamentos eletrônicos que servem de suporte para esses textos.

A linguagem verbal e a linguagem visual são pertinentes para a análise de gênero, segundo KRESS e VAN LEEUWEN (2006), pois as duas linguagens se associam para a organização textual e discursiva de um texto. A linguagem verbal e a visual designam diferentes significados e informações que podem ou não se complementar. Por isso torna-se essencial o estudo das duas linguagens, uma vez que pode haver perda de informação se apenas uma delas for levada em conta na compreensão global de um texto.

A linguagem visual está cada vez mais presente na sociedade, o que torna imprescindível o letramento visual, pois segundo Callow (1999), imagens são modos semióticos muito importantes na nossa cultura, onde somos cercados de uma variedade de produtos de entretenimento, propagandas e fontes de informação.

Stokes (2002) afirma que ser letrado visualmente é essencial e reside na habilidade de ler, interpretar e compreender a informação, assim como sua produção. O letramento visual, para Silvino (2012), pode ser definido como a construção de efeitos ou sentido a partir de textos visuais, ou seja, textos produzidos a partir da linguagem não verbal ou da mescla entre linguagem escrita e imagem.

Na atualidade, percebe-se a dificuldade que muitos indivíduos apresentam em compreender os significados e de manifestar suas ideias por meio de imagens, assim como fazer reflexões críticas e construtivas. A dificuldade de compreensão leitora perpassa por uma mudança significativa da sociedade nos últimos anos, o que também significa mudança na educação, começando pelo aluno, o que se transformou e gerou uma preocupação em modificar o modelo educacional vigente, buscando alterações curriculares, estruturais e também da formação dos professores para responder às demandas sociais que são perceptíveis também através dos próprios alunos.

Nessas circunstâncias, vários pesquisadores defendem o ensino e a aquisição da leitura por meio, inclusive, de textos visuais para o desenvolvimento do letramento multimodal. Eles assinalam que se faz necessário um letramento mais amplo, em que o aluno compreenda e demonstre suas vivências e leituras de mundo, e que, tendo isso como ponto de partida, seja capaz de ampliar as leituras de mundo através de pensamento independente e crítico. Deseja-se que as competências de leitura sejam mais bem apropriadas a partir de uma prática que exclua a subdivisão de gêneros em níveis, pois essa prática, muitas vezes, é mecânica e não traz significados ou uma compreensão de mundo mais profunda e crítica.

Esses pesquisadores advertem que o ambiente escolar ainda não se preocupa com o letramento enquanto prática social, mas com a aquisição mecânica do código. Tal processo é concebido como forma de competência individual apenas para o sucesso e para a promoção escolar, esquecendo da leitura como prática social. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes daquelas alicerçadas na escola (KLEIMAN, 1995).

As mudanças no ensino da leitura devem ter como objetivo a formação de cidadãos críticos e atuantes em suas esferas sociais. Para isso, o professor deve partir e considerar a bagagem que cada aluno traz consigo, uma vez que ler não diz respeito apenas ao conhecimento e à decodificação do código, mas relacionar letras e palavras, sons a temas e conhecimento de mundo, estabelecendo relações que priorizem as habilidades de comparar, prever e inferir.

3 GÊNERO MEME

O sistema de vida contemporâneo trouxe avanços e rupturas nas práticas sociais que refletem na forma de comunicação desde o surgimento do cinema e da televisão. As modificações desse sistema em crescimento trazem alguns conceitos próprios da situação, como afirma Martino (2015), que são: insegurança, informação, fluxo e instabilidade. Esses elementos são pertinentes em uma sociedade cada vez mais digitalizada.

O termo *meme* tem origem na área da Biologia, mais especificamente nos estudos sobre genética. O biólogo e escritor britânico Robert Dawkins foi quem fez a relação do termo *meme*, originado da palavra grega “mimeme”, que significa replicação e reprodução numa seleção natural, a tudo o que pode ser imitado, associando ao fato de que genes se replicam e transmitem informações genéticas do ser humano (CÂNDIDO; GOMES, 2015). Araújo (2013) aponta que, por volta dos anos 2000, o termo apareceu em um evento sobre *web* e que, a partir daí, ganhou nova concepção semântica se aproximando do que temos hoje acerca do seu significado.

As práticas de linguagem na pós-modernidade¹ são constituídas de modo multimodal, ou seja, compostas de diversos modos semióticos que se fundem criando práticas de discursos, fazendo uso de novos *layouts* e fontes textuais que se encontram disponíveis no ciberespaço. O uso de textos agrupados com áudio e imagens em movimento são os mais utilizados no espaço virtual, principalmente nas redes sociais, espaço de grande interação, o que levou a uma mudança na maneira de comunicação e de repasse de informações.

O estudo dos gêneros textuais vem sendo pensado, conforme Marcuschi (2008), desde a Antiguidade em obras de Platão e Aristóteles, mas ganhou destaque com Mikhail Bakhtin no século XX, cujos estudos concluem que todo e qualquer modo de comunicação, verbal ou não-verbal, são gêneros textuais. Para Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros são “entendidos como domínios ideológicos que dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados”.

As novas mídias digitais permitem maneiras inovadoras de comunicação e de uso da língua, que passou mais evidenciada de forma imagética, além de textual (verbal escrita), o

¹ Aqui, entende-se pós-modernidade, segundo Eagleton (1996), para o qual o conceito se refere a uma linha de pensamento que questiona as definições de ordem, progresso, objetividade, emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas e os fundamentos definitivos de explicação, atribuídos à Modernidade. Logo, “vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e à coerência de identidades” (p.7).

que promoveu o surgimento de novos gêneros discursivos, resultado da necessidade de acompanhar a velocidade da disseminação de informações no espaço cibernético. O surgimento desses novos gêneros é resultado das transformações das práticas sociais. Nesse contexto, o gênero que nos chama atenção por sua composição e flexibilidade é o *meme*, que é destaque nas redes sociais.

Em virtude da sua relação com o cotidiano da maioria dos alunos, o *meme* pode ser utilizado em qualquer disciplina escolar, seja para iniciar a discussão sobre qualquer assunto ou até mesmo como atividade de verificação de aprendizagem. Na disciplina de Língua Portuguesa, pode ser utilizado como recurso didático no ensino de literatura, gramática, texto motivacional de produções escritas e como instrumento de avaliação. Além disso, pode ser utilizado como mote para ouvir os alunos, dialogando com estes sobre temas relevantes à formação para a cidadania.

Muitas vezes, somos nós, professores, que nos limitamos ao uso dos gêneros mais relacionados às práticas de linguagens contemporâneas, seja por não saber manusear os aparatos tecnológicos onde comumente os *memes* circulam ou por não considerar as suas funções didático-pedagógicas. Nesse sentido, analisamos, amparados em Burke (2003), que o fato de o nosso conhecimento enquanto docente ter sido gerado e aprendido anteriormente não pode fazer com que queiramos repassar tal qual como o aprendemos, nem tampouco deixar de estar sempre aprendendo e renovando as nossas práticas educativas, pois, conforme o filósofo e educador Mário Sérgio Cortella, “não é um bom ensinante aquele que não é um bom aprendente” (Informação verbal).

Trazer para a sala de aula esse gênero que faz parte da vida da maioria dos alunos significa pôr em prática a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental que, dentre outras coisas, visa mobilizar os conhecimentos sobre os gêneros, textos, língua, norma padrão e diferentes linguagens em favor do desenvolvimento da competência leitora, da produção e do tratamento das linguagens, proporcionando “[...] aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67).

O texto da BNCC (BRASIL, 2018) deixa claro que não se trata de excluir os gêneros e práticas já consagrados pela escola, mas, de contemplar também os novos letramentos que são essencialmente digitais, tendo em vista que, desde a década de 1990, a educação brasileira

assumiu uma concepção de conhecimento curricular contextualizado à realidade local, social e individual do alunado e da escola. Para tal, considera-se que a escola não deveria privar-se de contextualizar o ensino para o discente do século XXI, cuja subjetividade se constrói e transforma-se no contato com as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação).

A BNCC (BRASIL, 2018) aponta a produção de vídeo-minuto, *podcasts*, *playlists*, *vlogs*, *fanfics*, *e-zines*, *booktuber*, *gif* ou *meme* como exemplos de recursos que irão despertar o interesse dos alunos em participar das discussões e atividades em sala de aula, pois todos estes são gêneros que eles já utilizam. Por outro lado, ressalta que o fato de fazer uso e estar familiarizado não significa compreender as dimensões ética, estética e política envolvidas nos gêneros digitais, nem tampouco fazer uso consciente, uma vez que os conteúdos que carregam não têm compromisso com os fatos em si. Logo, eis a demanda que o documento estabelece para a escola contemporânea, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa:

[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BNCC, 2018, p. 69).

Nesse sentido, torna-se de grande relevância utilizar os gêneros que os alunos já mantêm contato no ambiente virtual para desenvolver as práticas de linguagem que a BNCC aponta apoiada em Antunes na obra *Aula de Português: Encontro e Interação* (2003) (leitura/escuta, oralidade, produção, análise linguística/semiótica), pois isso demonstra um duplo movimento em relação aos campos de atuação e o ensino de Língua Portuguesa: trazer os conhecimentos que os alunos possuem para dentro da escola para, assim, desenvolvê-los criticamente e prover retorno para as práticas sociais e para os diversos campos sociais.

Esse movimento é basicamente o que propõe o Grupo de Nova Londres (GNL, 1996) quando divulga o seu Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos. No processo de ensino e aprendizagem, professor e aluno devem partir dos *designs* disponíveis, ou seja, conhecimentos e/ou ferramentas dispostas em sua realidade; processar esses conhecimentos/ferramentas num processo de *designing*, de modo a produzir novos conhecimentos, o *redesign*, que serão utilizados em um novo ciclo.

Por isso, o gênero *meme* pode representar uma oportunidade de desenvolvimento de letramento multimodal, pois já é de percepção dos alunos, pelo menos em seu caráter

humorístico. O professor, munido de conhecimento teórico-metodológico, pode suscitar trabalhos com as práticas de linguagem, de forma a processar as experiências que os discentes já trazem para, dessa forma, ressignificarem os textos que circulam em suas diversas práticas sociais, analisando-os, produzindo-os de forma mais reflexiva.

Cândido e Gomes (2015) ressaltam que os *memes* possuem formatos simples, uma vez que “podem ser produzidos com os mais básicos programas de edição, pois o objetivo não é arte, mas a situação que deseja comunicar, sempre com fundo de comicidade”. Shifman (2013) ressalta a facilidade de manipulação e divulgação de materiais na *web*, transformando os *memes* em produtos culturais largamente difundidos.

Muito presentes nas redes sociais, os *memes* são criados a partir de uma situação social e/ou do discurso de um sujeito, com repercussão local, nacional ou internacional, que são ressignificados e multiplicados velozmente sob diversas perspectivas, ou seja, os *memes* são criações dos próprios usuários das redes sociais, que mesclam situações, imagens e discursos que são destaque nas mídias a frases cotidianas, utilizando uma linguagem humorística e irônica.

O produtor de *memes* também não tem preocupação no que diz respeito ao *designer* visual, uma vez que é criado de forma colaborativa e de autoria muitas vezes não revelada ou mesmo não creditada a um só indivíduo. Nesse gênero o humor e a opinião do autor se sobrepõem à qualidade visual e à veracidade da informação, de modo que os *memes* assumem caráter educativo e interdisciplinar, uma vez que colocam os usuários/*designer*² da língua em contato com diferentes linguagens e diferentes letramentos, carregam críticas sociais, políticas e culturais, preconceitos, ideologias, discursos de ódio, capazes de formar opinião. Dessa forma, os alunos precisam ser instigados a refletirem sobre o uso, a produção e o compartilhamento desse gênero no seu dia a dia, principalmente os alunos do ensino fundamental, que estão saindo da etapa de desenvolvimento da inteligência *Operatório Concreto* ou acabaram de entrar na etapa *Operatório Formal*, conforme classificação de Jean Piaget³.

² O termo *designer*, cunhado por Kalantzis & Cope (2005), e inserido na Pedagogia do Multiletramento, engloba a multiplicidade de gêneros discursivos dispersos nos diferentes ambientes de aprendizagens que se entrelaçam a linguagens verbais, não verbais, a relações sociais, crenças, ideologias sócio-geo-políticas, conhecimento de mundo, etc. Logo, a realidade contemporânea urge uma pedagogia que leve em conta tudo o que produz sentido, transformando o aprendiz em um *designer* de sua própria aprendizagem.

³ O biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço Jean William Fritz Piaget classificou as etapas de desenvolvimento cognitivo em: sensório-motor (até 2 anos), pré-operatório (de 3 a 7 anos), operatório concreto (de 8 a 11 anos) e operatório formal (a partir de 12 anos).

Diante disso, a nível de ilustração, a seguir, apresentamos alguns *memes* que viralizaram nas redes sociais nos últimos anos, a fim de mostrar os múltiplos elementos envolvidos neste gênero digital, que podem contribuir (ou não) para uma atuação cidadã e crítica na sociedade e no meio cibernético.

Figura 3- Meme “Amada?”



Fonte: <https://www.dicionariopopular.com/amada-beloved-fafa-belem/>
 Fonte: Dicionário Popular.⁴

O *meme* que leva a imagem da cantora brasileira Fafá de Belém tem origem em uma entrevista realizada pelo *Jornal do Comércio Online*, publicada em seu canal no *YouTube*, no dia 20 de abril de 2016, na qual a cantora e Johnny Hooker comentam sobre parceria no primeiro DVD do cantor pernambucano. Em um determinado momento da entrevista, o artista

⁴ KKK Amada? Beloved? Dicionário popular. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/amada-beloved-fafa-belem/#:~:text=%E2%80%9CKkk%20amada%3F%E2%80%9D%20%C3%A9%20um,algu%C3%A9m%20ou%20achando%20algo%20esquisito>. Acesso em: 03 set. 2020.

conta que a cantora teria mandado mensagem convidando-o para esse *feat*⁵. Como, geralmente, o artista protagonista de um álbum é quem faz o convite a outros artistas para essas participações especiais, a declaração do cantor parece ter deixado a cantora paraense constrangida, a julgar pela expressão que fez enquanto ele falava. Mas, o fato curioso é que o *meme* “amada?” surgiu três anos depois, em julho de 2019, conforme informação do site Dicionário Popular, quando a expressão facial que a artista fez por apenas um segundo foi percebida por alguém que a capturou, transformando-a em fotografia e associando-a à legenda “amada?”, criando assim um *meme*, cuja viralização⁶ nas redes sociais fez com que o texto verbal do *meme* passasse a ser utilizado por internautas ao expressar dúvida, deboche, espanto ou indignação. Até hoje o *meme* “amada?” é utilizado nas redes sociais, recebendo muitas versões.

Figura 4 – Versões do *meme* “Amada?”



Fonte: Google Imagens.

O *meme* “amada?” representa bem a marca humorística deste gênero, mas, para além disso, destacamos que não existem critérios para o que pode vir a ser um *meme*, como vimos neste elucidado, que foi criado a partir de um olhar que durou somente um segundo, e depois

⁵ Termo inglês comumente utilizado no âmbito da música quando dois ou mais cantores fazem parcerias em uma música ou álbum.

⁶ A palavra *viralização* é um exemplo de novas palavras criadas a partir de outras já existentes e ressignificadas no âmbito das redes sociais. De maneira análoga a algumas doenças causadas por vírus, um conteúdo se instala nas redes sociais, podendo provocar rapidamente um “quadro viral” de indivíduos compartilhando esse conteúdo ao mesmo tempo. Assim, a *viralização* é como uma “epidemia”, que é o que ocorre quando uma doença viral atinge grande número de indivíduos.

foi associado a uma expressão que nem mesmo a protagonista pronunciou na entrevista; o que nos leva a ressaltar também que o caráter cômico do gênero não pode obscurecer os efeitos que o mesmo tem na vida dos indivíduos que viram *memes* e também na dos que os leem. No caso em questão, a cantora conhecida pelo seu bom humor, em entrevista ao jornal *O Liberal*, no dia 11 de julho de 2019, conta que ama os *memes* que fazem sobre ela e que até os compartilha. Porém, nem sempre as pessoas “memetizadas” são beneficiadas com os efeitos dos *memes*, assim como nem sempre os conteúdos neles expressos são aparentemente ingênuos. Muitas vezes carregam conteúdos ofensivos, preconceituosos, discursos de ódio e ataques a direitos, como exemplificaremos a seguir a partir de três *memes*.

Em novembro de 2017, surgiu um *meme* criado a partir do discurso da atriz brasileira Taís Araújo, proferido em um evento da TEDx⁷, onde falou sobre “Como criar crianças doces num país ácido”, afirmando que muitos são os desafios de criar filhos no Brasil enquanto mãe negra, devido à cultura racista do país. Segundo a atriz:

Quando ele se tornar adolescente, ele não vai ter a liberdade de ir pra sua escola, pegar uma condução, pegar um ônibus, com seu boné, ou capuz, e seu andar adolescente sem correr o risco de levar uma investida violenta da polícia ao ser confundido com um bandido. No Brasil, a cor do meu filho é a cor que faz com que as pessoas mudem de calçada e blindem seus carros (Informação verbal)⁸.

A colunista Camila Hungria do Catraca Livre analisa que essa reflexão a respeito do racismo estrutural no Brasil, que afeta as crianças, deu lugar a manifestações ofensivas, difundidas por meio dos *memes* criados em cima do seu discurso, ironizando-o e debochando do mesmo, como se não fizesse sentido a fala da atriz.

⁷ “A TEDx Brasil é uma versão independente de uma das conferências mais importantes e inovadoras do mundo, a TED (tecnologia, entretenimento e design). Essa é uma ONG criada nos EUA, em 1984, e ela tem o intuito de propagar “ideias que merecem ser compartilhadas”” (TEDx, on-line). Fonte: <https://tedxsaopaulo.com.br/o-que-sao-os-tedx-talks-no-brasil/>.

⁸ ARAÚJO, Taís. TEDxTalks. Palestra proferida no TED Taks, Brasil (São Paulo), jul. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H2Io3y98FV4>. Acesso em: 04 set. 2020.

Figura 5 – Memes racistas sobre o filho de Taís Araújo



Fonte: Google imagens.

Nesse caso, nota-se que os referidos *memes* foram criados em cima de um discurso de um sujeito em um meio de comunicação. A fala da atriz a respeito do racismo no Brasil se confirma com a criação e viralização de *memes* que constroem o humor em cima de um discurso de ódio racial. Essa não foi a única vez que a atriz teve sua imagem ridicularizada em *memes* e postagens racistas em redes sociais; contudo, madura, sabedora de sua origem e com uma carreira sólida na televisão brasileira, sendo, inclusive, considerada a primeira mulher negra a protagonizar uma novela das nove na principal emissora de TV do Brasil, a atriz soube lidar com a situação tomando as medidas jurídicas cabíveis e teve espaço privilegiado para rebater os racistas nas redes sociais e em programas de TV. Será que todos os sujeitos que têm suas imagens ridicularizadas em *memes* têm a mesma maturidade, o autoconhecimento, a inteligência emocional para não se deixar abater pelas ofensas “bem-humoradas”? Será que têm o mesmo lugar de fala que a atriz teve?

Figura 6 – Meme da Mônica⁹ no computador



Fonte: Google imagens.

Em 2012, a estudante Débora, de 12 anos, virou *meme* na internet depois de postar uma foto em seu perfil do *Facebook*, na qual estava muito feliz durante uma confraternização familiar e sentindo-se linda ao usar um par de óculos escuros de um primo. Para a surpresa da jovem, em pouco tempo, viu sua *selfie*¹⁰ compartilhada por inúmeras pessoas desconhecidas, e depois transformar-se em *memes* nas redes sociais que a classificam como exemplo de uma mulher feia, com a qual nenhuma pessoa teria coragem de se relacionar, e ironicamente lhe atribuíram o apelido de “diva da Oakley”, marca dos óculos que usava no dia da foto. Enquanto muitos riam dos *memes* com sua imagem, a adolescente chorava em seu quarto, abandonava a escola e até tentava suicídio.

Em entrevista ao jornal BBC News Brasil, Débora conta as consequências do *cyberbullying*¹¹ em sua vida. Segundo ela, demorou cerca de dois anos para que tais *memes* caíssem no esquecimento. Só então retornou ao convívio social depois de tanto tempo escondida dos outros com vergonha de sua aparência e voltou à sala de aula; por estar atrasada, matriculou-se na Educação para Jovens e Adultos (EJA), concluindo o ensino médio em 2016, o que para ela foi o primeiro passo para recomeçar a sua vida.

⁹ Mônica é um personagem de Maurício de Sousa, que representa uma menina forte, autoconfiante e que não leva desaforo pra casa.

¹⁰ Equivalente a autorretrato.

¹¹ Hostilização por meio da internet.

Em 2019, Débora viu o pesadelo de sua adolescência voltar às redes sociais; a imagem da jovem volta a ser utilizada como chacota, mas dessa vez afirmou que não deixará impune os perfis e páginas que mantêm os *memes* com sua imagem. "Vou tomar as providências cabíveis, se a pessoa não quiser excluir a foto. Ninguém tem o direito de me expor assim", disse a jovem ao jornal.

O caso de Débora é apenas um entre os muitos casos de *cyberbullying* que acontecem por meio de *memes*, mas representa bem os efeitos negativos que este gênero pode ter na vida de alguém, principalmente na de quem torna-se o alvo das ofensas. A estudante que virou vítima de *memes* racistas desmoronou, deixou de estudar e por pouco não tira a sua vida, enquanto isso outros adolescentes riam dos *memes* que levavam a sua imagem, reproduziam e compartilhavam.

As exemplificações trazidas ao escopo deste texto reforçam a necessidade de se trabalhar o gênero na sala de aula, uma vez que os *memes* estão inseridos no cotidiano dos discentes, produzem sentidos e constroem subjetividades.

Nas redes sociais e nos ambientes digitais em rede, os usuários aproveitam da criatividade, coletivismo e da produção colaborativa de outros praticantes culturais. Com isso, também os implicam como fonte de reprodução de subjetividades e sentidos que nem sempre permitem a interpretação real dos fatos, mas que em contrapartida estão engajados a “inteligência coletiva” a partir de uma rede de sujeitos engajados em ambientes formativos com audiências diversas presentes em rede (CARDOSO JUNIOR; OLIVEIRA, PORTO, 2019, p. 54).

A BNCC chama a atenção da escola para a função de desenvolver habilidades para o trato cada vez mais necessário com a diversidade e a diferença, uma vez que as fronteiras entre o público e o privado estão sendo constantemente redefinidas com a *viralização* de conteúdos e publicações que não podem ser tomadas nem como verdade, nem como ingênuas, nem como irrelevantes. Levando isso em consideração, “É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (BRASIL, 2018, p. 69).

Nesse sentido, o professor de língua portuguesa assume o importante papel de mediador entre o aprendiz e os gêneros discursivos, proporcionando “[...] aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 68-69).

4 METODOLOGIA

Diante da variedade de possibilidades metodológicas, mas em consonância com o referencial teórico assinalado anteriormente, optou-se em utilizar a pesquisa qualitativa em caráter propositivo, a fim de atingir o objetivo pretendido. Inicialmente, esta pesquisa situava-se dentro dos parâmetros da pesquisa-ação. Contudo, a partir do atual contexto de pandemia relativo ao novo coronavírus¹², e de acordo com a resolução nº 003/2020, de 02 de junho de 2020, em seus artigos 1º e 2º, do Conselho Gestor do PROFLETRAS, o caráter propositivo foi evidenciado, devido à impossibilidade de desenvolver oficinas pedagógicas presenciais com os alunos.

A pesquisa qualitativa tem algumas características específicas (KNECHTEL, 2014), ressaltando a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo, a utilização de casos específicos e a ênfase nos processos, com destaque especial para a forma como a experiência dos indivíduos e/ou grupos é criada e (re)significada.

Segundo Tozoni-Reis (2007), na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o principal instrumento. O pesquisador não age como mero expectador. Ao invés disso, procura desvendar os fatos e significados, indo além da mera descrição ou explicação a partir do dado imediato observado, buscando identificar os significados do objeto observado.

A proposição, por sua vez, levará em conta as experiências do professor-pesquisador deste trabalho, bem como as percepções sobre as interações entre alunos e o gênero *meme*, oriundas de sua prática docente. Nesse sentido, esses aspectos serão aliados ao corpo teórico defendido até aqui, o que resultará uma série de atividades que podem ser realizadas por educadores e educandos em diferentes contextos e situações que envolvam o gênero em questão.

Diante disso, com o intuito de alcançar os objetivos e, assim, encontrar respostas para as questões de pesquisa, propomos oficinas de leitura e de produção de *memes* a partir do contexto social e linguístico de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. A motivação para a escolha desse nível deu-se pelo fato de que os alunos estão em uma das séries finais do Ensino Fundamental e ainda apresentam dificuldades em relação à compreensão crítica e produção de gêneros discursivos, inclusive entre os mais utilizados por eles, aqueles que circulam em redes

¹² A pandemia do novo coronavírus, iniciada em dezembro de 2019, alastrou-se até o presente momento, ano de 2021, impedindo a realização das aulas presenciais, o que segue um dos vários protocolos para a minimização do contágio, no caso, o distanciamento social.

sociais digitais. Além disso, a professora-pesquisadora efetiva sua prática docente na referida série e, portanto, está inserida na realidade imediata de sua turma.

A pesquisa irá contemplar a metodologia de oficinas, num total de cinco, que podem ser desenvolvidas com alunos utilizando o gênero *meme*. Essas oficinas contarão com a leitura, a análise e a produção do gênero em questão pelos discentes. Pretende-se que o aluno não somente desenvolva habilidades de leitura, mas também que, a partir delas, possa compreender os discursos de forma crítica, assim como produzir outros gêneros discursivos, de modo consciente, conforme as situações de uso no cotidiano.

As cinco oficinas serão organizadas conforme os planos de ação seguintes.

Quadro 2 – Oficina 1

OFICINA 1: IDENTIFICANDO O GÊNERO MEME

PÚBLICO-ALVO: Alunos do ensino fundamental II (7º ANO)

OBJETIVOS

- Compreender o que é *meme*.
- Interpretar as características do *meme*.
- Analisar cada elemento constitutivo do *meme*.
- Analisar a mensagem / objetivo de cada *meme*.
- Analisar a situação de construção de cada *meme*.

METODOLOGIA

O professor leva para a sala de aula, a título de observação e de análise, exemplos de *memes*, de preferência os mais difundidos conforme os assuntos adequados para a faixa etária dos alunos.

A seguir, o professor deve fazer alguns questionamentos, como:

- Você faz uso de *memes*? Onde geralmente você os encontra?
- Que tipo(s) de *meme* você vê mais?
- O *meme* serve para se comunicar?
- Que tipo(s) de *meme* você utiliza para se comunicar?
- Em que tipo(s) de situação(ões) o *meme* é utilizado para passar uma mensagem ou mesmo para estabelecer a comunicação?

MATERIAL DE APOIO

- Texto xerocopiado;
- Datashow;
- Notebook

TEMPO

- Duas (2) aulas.

Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa primeira oficina, pode-se perceber a oportunidade de situar o estudante em relação ao gênero *meme* e ao seu contexto de produção. Pretende-se explorar a constituição do texto, chamando atenção para os elementos constitutivos e sua organização, ou seja, para a sintaxe visual. Isso inclui tanto os elementos imagéticos quanto os elementos verbais, traçando sua relação para a construção de sentidos. Podem ser utilizadas as categorias referentes à metafunção representacional e/ou composicional da GDV (representação narrativa e conceitual, saliência, valor da informação, por exemplo), bem como a análise do léxico, da gramática e da estrutura do texto verbal (evento discursivo, no modelo tridimensional de Fairclough (2001)).

Além disso, as perguntas contextualizadoras impulsionam o entendimento tanto da etapa de distribuição quanto de consumo da prática discursiva desse gênero. Orienta-se que esses questionamentos não representem um fim, mas, sim, um começo para a problematização das questões sociais vinculadas a cada texto trabalhado. Isso permitirá que o aluno seja instigado a refletir sobre como um gênero considerado tão simples pelos jovens pode representar questões mais sociais mais complexas.

Quadro 3 – Oficina 2

OFICINA 2: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE MEMES

PÚBLICO-ALVO: Alunos do ensino fundamental II (7º ANO)

OBJETIVOS

- Identificar as características do *meme*.

- Analisar cada elemento constitutivo do *meme*, como texto, a(s) imagem (ns), figura(s), cor (es), som (se houver), posição de imagem(ns) e texto.
- Analisar a mensagem / objetivo do *meme*.
- Analisar a situação de construção do *meme*.
- Analisar a intenção do produtor do *meme*.

METODOLOGIA

O professor escolhe um *meme* e entrega para cada aluno participante pedindo que analisem e discutam acerca do conteúdo e da forma.

A seguir, solicitar que cada aluno responda ao questionário que será elaborado de acordo com o *meme* em questão.

MATERIAL DE APOIO

- Texto xerocopiado;
- Datashow;
- Notebook

TEMPO

- Quatro (4) aulas.

Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa etapa, os objetivos da oficina anterior são aprofundados para, em seguida, dar continuidade ao desenvolvimento do letramento multimodal crítico. Agora, percebe-se o momento da prática discursiva referente à produção, quando são aliadas a análise dos elementos constitutivos (por meio das categorias da metafunção representacional, interacional e composicional da GDV), com a situação de construção textual e de intenção do seu produtor. Essas análises permitem a identificação de discursos imanentes ao gênero, que podem partir da finalidade cômica à crítica, ou mesmo da disseminação de interesses de determinados grupos em detrimento de outros.

Trata-se de uma etapa de grande importância, pois permite a construção e apropriação de conhecimentos linguísticos e discursivos oriundos da análise dos textos, com a parceria entre docente e discentes. As análises propostas devem levar em conta a especificidade do material (qual *meme* está sendo trabalhado), para que, assim, as categorias analíticas sejam evidenciadas.

Como exemplificação, podemos citar *memes* formados por um conjunto multimodal no qual um único ser é enquadrado. Aliado ao texto verbal, esse tipo de *meme* tenta representar o indivíduo em determinada situação. Em outro tipo, há a divisão antes/depois de determinado acontecimento, que representa as pessoas por meio de personagens, celebridades, animais ou desconhecidos, todos evocando situações do cotidiano. No primeiro tipo, pode-se utilizar categorias da GDV, como as da representação narrativa ou conceitual (metafunção representacional), contato (metafunção interacional), saliência e moldura (metafunção composicional).

No segundo tipo, exemplificado, podem ser utilizadas as mesmas categorias, mas acrescentamos algumas em especial: em relação ao valor de informação, já que compreendem dois quadros, podem ser trabalhadas as categorias dado/novo, ideal/ real, centro/margem. Além disso, é importante que essa análise da sintaxe visual seja relacionada à análise do texto verbal que acompanha o conjunto multimodal do gênero *meme* (léxico, gramática, coesão, estrutura oracional – evento discursivo), bem como das etapas inerentes a sua prática discursiva (produção, distribuição, consumo) por meio da intertextualidade – que geralmente é apresentada nesse gênero – e da força ilocucionária, e, por fim, sempre destacando os discursos veiculados pelos textos, com suas ideologias, evidenciando a prática discursiva.

O desenvolvimento dessas análises dependerá do conhecimento teórico apropriado pelo professor, que o levará de forma didatizada para seus alunos, mas também, como já dissemos, da especificidade do texto (qual *meme* está sendo trabalhado), o que fará com que as categorias mais adequadas sejam destacadas.

Quadro 4 – Oficina 3

OFICINA 3: A CRIAÇÃO DE CONTEÚDOS (MEMES) NA PLATAFORMA CANVA

PÚBLICO-ALVO: Alunos do ensino fundamental II (7º ANO)

OBJETIVOS

- Propiciar aos alunos o contato com a plataforma Canva;
- Introduzir o uso das tecnologias digitais a partir do uso do *meme*;
- Utilizar o *meme* como recurso didático-pedagógico;
- Produzir conteúdo didático-pedagógico, os *memes*;
- Sugerir novos modelos a serem adicionadas na plataforma Canva;

- Estimular o protagonismo e autonomia discentes.

METODOLOGIA

1º Momento: em sala de aula (a ser trabalhado em dois dias diferentes)

Iniciar a aula com uma roda de conversa a partir da qual serão lançadas questões acerca de como as tecnologias digitais e a internet podem ajudar os estudantes a aprender melhor. Nesse momento inicial, o professor deverá conduzir a discussão buscando captar/sistematizar as sugestões dos alunos, mas canalizando o debate para o uso do *meme* (como podemos utilizar o *meme* em sala de aula?).

Em seguida, a partir dos posicionamentos dos alunos sobre os temas “tecnologia”, “internet” e “meme”, o professor explicará o que é a plataforma Canva, e como professores e alunos podem utilizá-la em sala de aula.

O professor deverá explorar, junto com os alunos, a plataforma Canva, em tempo real. Para tanto, deverá abrir o site da mesma (<https://www.canva.com>) e apresentar aos alunos as ferramentas disponíveis e como utilizá-las.

O professor poderá eleger com sua turma um tema de relevância social para produção coletiva de um *meme* na plataforma Canva, de forma a servir de modelo e de orientar na condução das ferramentas disponíveis;

Destacar a importância de os alunos produzirem materiais comunicativos sob o ponto de vista deles, no caso os *memes*.

2º Momento: no laboratório de informática (a ser trabalhado em 2 dias diferentes)

Os alunos partirão para a ação, para a prática. Com o uso dos computadores, em duplas ou trios, a depender da estrutura da escola, os alunos deverão navegar no site para se familiarizarem ainda mais com a sua interface e seus recursos. Esse momento deverá ser introdutório, mais ou menos 20 minutos.

Os discentes produzirão *memes* e *posts* para o *Facebook*, sempre elegendo temas atuais de cunho político e cultural, levando em consideração a realidade mais geral do país, mas, também, a realidade escolar, em âmbito local.

3º Momento: em sala de aula (culminância)

Chegou o momento de os alunos compartilharem com a turma a produção dos *memes*. Para tanto, cada grupo irá apresentar suas imagens, com o uso do computador e retroprojektor ou impressão das imagens, a depender da estrutura da escola.

Os alunos deverão expor como foi o processo de criação e explicar em que situação de uso aquele *meme* é mais adequado, destacando, também, as motivações da escolha do tema.

O professor, sempre atento, deverá mediar as apresentações inserindo conteúdos e conceitos acerca do *meme* e suas relações com outro gênero discursivo já conhecido: a charge, buscando aproximações e distanciamentos entre os dois gêneros.

MATERIAL DE APOIO

- Datashow;
- Notebook;
- Computadores;
- Caixa de som;
- Pincel;
- Folha de papel ofício;
- Fita gomada;
- Site da Plataforma <https://www.canva.com>.

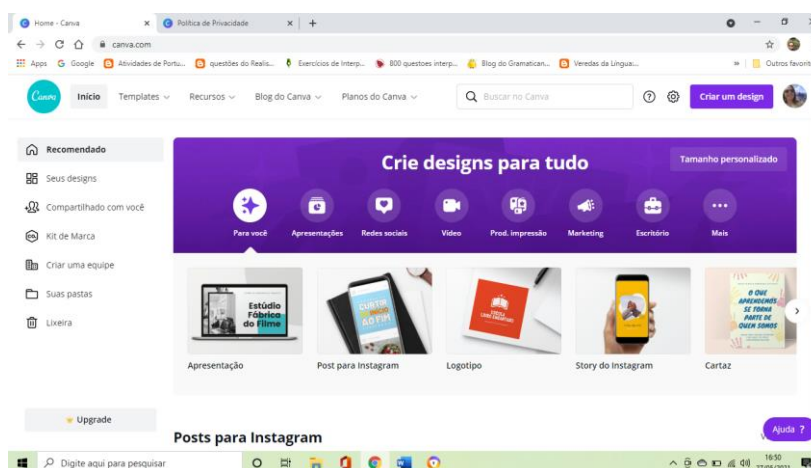
TEMPO

Cinco (5) aulas.

Fonte: Elaborada pela autora.

A terceira oficina representa ponto crucial para a sistematização dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores. Neste momento, espera-se que os estudantes utilizem a metalinguagem construída e apropriada anteriormente para a produção crítica consciente de novos *memes* ou mesmo *memes* recontextualizados. Para tanto, sugere-se a utilização da plataforma Canva, que oferece recursos gratuitos para a criação de diversos outros gêneros, como cartaz, vídeo, convite, infográfico, dentre tantos outros, e, no caso sugerido, o *meme*.

Figura 7 – Tela inicial do Canva



Fonte: Canva.com

Como nem todos os alunos conhecem essa plataforma e/ou não sabem como utilizar seus recursos, a sua apresentação síncrona é de grande importância, assim como a produção coletiva de um *meme* por professor e alunos, para que, assim, possam se familiarizar com a operacionalização das diversas ferramentas disponíveis para criação e edição de textos digitais.

A colaboração, a troca de ideias, as discussões são ações que carregam grande importância e que geram grande impacto nos momentos que antecedem à prática de produção textual. Por isso, é importante que o professor oriente a organização de duplas ou trios, o que certamente potencializará a criação de ideias que serão materializadas nos textos a serem produzidos.

A produção efetiva deverá dispor de tempo suficiente para que os educandos produzam com calma e criatividade, lançando mão das ferramentas e recursos disponibilizados pela plataforma Canva. Em seguida, é imprescindível que os memes produzidos sejam compartilhados coletivamente. O professor, então, deverá instigar os alunos a descreverem as etapas da prática discursiva pelas quais seus textos passaram: como foram produzidos, como e onde planejam publicá-los e a que público(s) se destinam.

Além disso, é interessante que eles expliquem em qual contexto social seus textos estão situados e que intenções e discursos estão sendo veiculados. Obviamente, essas questões também devem perpassar a sintaxe visual: que elementos visuais foram escolhidos, o porquê de suas escolhas, que relação há entre o texto verbal e os elementos visuais para a construção de sentidos.

Quadro 5 – Oficina 4

OFICINA 4: REESCRITURA DE CONTEÚDOS (MEMES) NA PLATAFORMA CANVA

PÚBLICO-ALVO: Alunos do ensino fundamental II (7º ANO)

OBJETIVOS

- Propiciar aos alunos o contato com a Plataforma Canva;
- Realizar a reescritura dos *memes* produzidos anteriormente;
- Utilizar o *meme* como recurso didático-pedagógico.

- Estimular o protagonismo e autonomia discentes.

METODOLOGIA

1º Momento: em sala de aula (planejamento da reescrita)

Iniciar a aula com uma roda de conversa a partir da qual serão lançadas questões acerca dos conteúdos/materiais produzidos pelos alunos anteriormente. Nesse momento inicial, o professor deverá conduzir a discussão buscando captar/sistematizar as sugestões dos alunos em relação aos *memes* já produzidos, mas canalizando o debate para o uso do *meme* (como podemos utilizar o *meme* em sala de aula?).

Em seguida, a partir dos posicionamentos dos alunos sobre os temas escolhidos na produção do material, incentivar uma reescritura, com base na estrutura vocabular e imagética, para que os objetivos pensados, com a elaboração do conteúdo, sejam melhor aproveitados no âmbito da criticidade.

2º Momento: no laboratório de informática (reescrita)

Mais uma vez, os alunos utilizarão o recurso da sala de informática para revisar os textos produzidos, após as discussões e sugestões oriundas do momento anterior.

Os discentes farão a reescrita de seu texto, com a edição dos memes, que ficaram salvos nos modelos da plataforma Canva.

3º Momento: em sala de aula (exposição)

Ao final, os *memes* devem ser impressos e colados nas paredes no pátio da escola, como uma exposição, em que toda a comunidade escolar poderá conhecer o trabalho realizado. A depender da disponibilidade e estrutura da escola, o professor poderá agendar um momento coletivo, com toda a comunidade escolar, para divulgar os resultados dessa atividade.

MATERIAL DE APOIO

- Notebook;
- Computadores;
- Caixa de som;
- Pincel;
- Folha de papel ofício;
- Fita gomada;
- Site da Plataforma <https://www.canva.com>.

TEMPO

- Três (3) aulas.

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim como a escrita, a reescrita deve ser momento fundamental da produção. Para tanto, também deve haver um planejamento das possíveis alterações, sempre em consenso, após mais uma rodada de discussões. Além disso, os resultados de todas essas etapas devem ser compartilhados com a comunidade escolar, por meio da impressão e exposição das produções dos alunos. Isso constitui momento de prestígio e de valorização da construção, apropriação e troca de conhecimentos e que deve transpor as paredes da sala de aula, ponto esse que encontra destaque na oficina seguinte.

Quadro 6 – Oficina 5

OFICINA 5: ELABORAÇÃO CADERNO DIGITAL DE CONTEÚDOS (*MEMES*) NA PLATAFORMA CANVA

PÚBLICO-ALVO: Alunos do ensino fundamental II (7º ANO)

OBJETIVOS

- Propiciar aos alunos o contato com o material produzido pelos colegas;
- Realizar a coletânea dos *memes* produzidos anteriormente;
- Utilizar o *meme* como recurso didático-pedagógico.
- Estimular o protagonismo e autonomia discentes.

METODOLOGIA

1º Momento: no laboratório de informática

Os alunos partirão para a ação, para a prática da coletânea dos *memes* produzidos e farão um caderno digital com os *memes* produzidos na plataforma Canva. As tarefas serão divididas por equipe: capa, editorial, escolha da sequência temática da ordem dos *memes*.

2º Momento: no laboratório de informática

Os alunos reunirão o material produzido por equipe em um único arquivo que será disponibilizado para toda a comunidade escolar. Deverá haver uma equipe responsável pela divulgação do trabalho da turma, no caso o Caderno Digital de *memes*.

MATERIAL DE APOIO

- Datashow;
- Notebook;
- Computadores;

- Site da Plataforma Canva disponível em: <https://www.canva.com/> . Acesso em: 06 abr. 2021.

TEMPO

Três (3) aulas

Fonte: Elaborada pela autora.

Após todo o processo, que parte dos conhecimentos disponíveis (*design*), passa pela troca de ideias e construção de conhecimentos metalinguísticos (*designing*), os novos conhecimentos (*redesigning*) precisam ser disponibilizados em uma plataforma que ofereça suporte para que outras práticas sejam efetivadas. Nesse sentido, sugere-se que os *memes* produzidos possam transpassar as fronteiras físicas, sendo alocados no ambiente digital.

A organização desse trabalho deve continuar de forma colaborativa, com equipes responsáveis pela organização dessa coletânea, que será publicada no site Flipsnack¹³. Os grupos, apesar de desenvolverem tarefas específicas, convergirão para uma unidade que resultará no novo trabalho: a coletânea de *memes* da turma. Esse arquivo servirá, também, como design disponível para que outras produções possam ser efetivadas por professores e alunos em outros contextos.

¹³ Plataforma que permite a criação de revistas on-line, a partir de arquivos em PDF. A apresentação dos trabalhos criados possibilita um movimento de virada de página em *flip*, transmitindo a sensação de manuseio de uma revista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, vivemos imersos em uma sociedade digital, onde o conhecimento e as informações seguem um fluxo cada vez mais fugaz. A depender da faixa etária dos sujeitos, identificar o que é ficção ou real, verdade ou mentira, fato ou *fake* torna-se um grande desafio, e a escola não pode fugir a esse debate.

Nesse sentido, Charlot (2013) destaca que vivemos em uma sociedade da informação, e não do saber. A informação anuncia um dado, um acontecimento, que nem sempre é verdadeiro, podendo ser permeado por ideologias ou omissões. Já o saber, o conhecimento, é envolto de uma rede de sentido, de compreensão, de comprovação, tornando-se mais profundo.

Assim, o ambiente virtual, sobretudo as redes sociais, acaba por reproduzir essa sociedade da informação, onde notícias chegam a todo instante sem que tenhamos, muitas vezes, tempo para checar ou comprovar a sua veracidade. A escola, após muita resistência, rende-se às tecnologias e aos novos espaços virtuais, e o *meme* surge e se instaura no ensino de língua portuguesa como um forte pilar didático-pedagógico.

Dessa forma, como discutido ao longo desta pesquisa, o *meme* não pode ser ignorado pela escola, uma vez que esse gênero faz parte do cotidiano dos alunos, dos jovens, das crianças, dos adultos e, portanto, da vida do próprio professor. Buscar caminhos didático-pedagógicos que valorizem esse gênero discursivo é um dos grandes desafios deste estudo.

Os alunos, muitas vezes, não conseguem alcançar a complexidade desse gênero, uma vez que já possuem certa dificuldade com a leitura e a escrita, o que vem acompanhando-os desde as séries iniciais. As avaliações da educação básica, as conhecidas avaliações externas, tais como Provinha Brasil e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), apresentam resultados que apontam que os estudantes têm dificuldades para interpretar textos, sobretudo os mais complexos, que envolvem percepções de ironia e humor.

Questões e/ou provas que envolvam gêneros discursivos como a tirinha e a charge sempre são concebidas como difíceis pelos estudantes, dados esses expressos nos resultados de tais avaliações. É preciso, constantemente, que a escola apresente novas metodologias que levem em conta a realidade e o contexto social em que os discentes estão inseridos.

Dessa forma, o *meme* transcende os espaços virtuais e passa a habitar a sala aula, sobretudo no ensino de língua portuguesa — mas não restrito a essa disciplina, ocupando um lugar de destaque. Os alunos, de uma forma geral, têm interesse no assunto, pois, ao contrário

daqueles gêneros discursivos, tais como a charge e a tirinha, utilizam-nos diariamente nas redes sociais. Algumas vezes é o professor quem tem dificuldades em compreender esse texto. Sim, o *meme* também é um texto, queria-se ou não, aceite-se ou não.

Trata-se de um tema relevante não só educacionalmente, mas política e socialmente, pois grandes camadas da população brasileira são manipuladas por políticos e grandes empresas. As pessoas precisam desenvolver a capacidade crítica de compreender as notícias e os fatos divulgados, sobretudo, nos espaços virtuais, e o *meme* é um mote necessário e possível para levar essa complexa discussão para sala de aula.

Desse modo, analisar o processo de letramento visual e multimodal crítico dos alunos, a partir do gênero discursivo *meme*, é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem. As oficinas propostas a serem utilizadas em sala de aula foram pensadas para abranger o tema de forma prática, articulada ao cotidiano dos estudantes, permeadas de criticidade política e cultural.

Como desafio de pesquisa, propomos contribuir para o aperfeiçoamento e expansão do nível de proficiência leitora dos alunos, a partir das análises com o uso das oficinas propostas. Contudo, não é pretensão apresentar receitas prontas e acabadas, ou cartilhas que os professores devam seguir, mas, sim, ampliar o debate com outros pontos de vista, sob o olhar da pesquisa articulada à prática.

Tendo em vista o distanciamento social e o ensino remoto no atual contexto de pandemia da Covid-19, esta pesquisa ganha mais relevância com o uso do *meme*, uma vez que se trata de um gênero discursivo muito comum em ambientes virtuais. Vivemos tempos virtuais, e poder discutir elementos que compõem esse cenário é de suma importância para a escola.

Tendo em vista todas as discussões teóricas, bem como a proposta de trabalho didático-pedagógico com o gênero *meme*, percebe-se que este trabalho possui relevância tanto no que se refere à área educacional, quanto à social, uma vez que ambas não se dissociam. A proposição de oficinas que aproximam o contexto social dos alunos ao contexto da sala de aula, atrelando tudo isso ao uso das tecnologias permite uma maior interação entre os estudantes, as práticas escolares e suas práticas sociais, tornando mais significativas as ações realizadas pelos alunos no ambiente escolar.

Além disso, esses conhecimentos discutidos nas oficinas não se restringem às paredes da sala de aula, mas vão além, sendo explicitados no mundo digital, tão usado, principalmente, pelos jovens. Ainda, essas ações impulsionam um olhar mais crítico, mais

reflexivo sobre o gênero *meme* que, muitas vezes, veicula discursos preconceituosos, racistas, segregacionistas, disfarçados sob uma capa de aparente comicidade, ponto este que é o mais perceptível aos olhos do senso comum. Perceber a constituição do conjunto multimodal desse gênero discursivo como estratégia para veiculação dos diferentes discursos possibilita que os jovens alunos possam permear pelos diversos campos de atuação com um olhar mais atento e analítico em relação aos textos que os circulam.

Por fim, ressalta-se que este trabalho não ousa dar-se como encerrado, mas que possa ser um ponto de partida para que outras pesquisas possam ser desenvolvidas. O recorte que foi feito centra-se no letramento multimodal crítico, permeando práticas multiletradas. Isso ainda permite, por exemplo que determinados discursos possam ser realizados em pesquisas futuras, como o discurso racista, o discurso xenofóbico, o discurso homofóbico, o discurso político. São pontos que merecem atenção mais concentrada e que podem contribuir para o tensionamento de problemas sociais.

REFERÊNCIAS

- ANTHONISSEN, C. **On the effectiveness of media censorship**: linguistic, paralinguistic and other communicative devices of media regulation. Tese (Doutorado) – Universidade de Viena, 2001.
- ARAÚJO, Luciana Kuchenbecker. **O que é Leitura Digital?**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-leitura-digital.htm>. Acesso em 26 de março de 2021.
- ARAÚJO, Taís. TEDxTalks. Palestra proferida no TED Taks, Brasil (São Paulo), jul. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H2Io3y98FV4>. Acesso em: 04 set. 2020.
- BALDRY, A.; THIBAULT, P. J. **Multimodal Transcription and Text Analysis**: A Multimedia Toolkit and Coursebook with Associated On-line Course. London: Equinox Publishing Ltd, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BJARNESKANS, Henrik; GRONNEVIK, Bjarne; SANDBERG, Anders. **The Lifecycle of Memes**. Disponível em: <http://www.aleph.se/Trans/Cultural/Memetics/memcycle.html>. 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.
- BENKE, G. **Diskursanalyse als sozialwissenschaftliche Untersuchungsmethode**. SWS Rundschau, n. 2, p. 140-162, 2000.
- BURKE, T. J. **O professor revolucionário**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CALLOW, J. **The shape of text to come** - how image and text work. Australia: PETAA, 2014.
- CALLOW, J. **Images matters**: visual texts in the classroom. Australia: PETA, 1999.
- CANDIDO, E. C. R; GOMES, N. T. Memes – uma linguagem lúdica. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63, p. 1293-1303, set./dez., 2015.
- CARDOSO JUNIOR; OLIVEIRA, PORTO. **Memes, Racismo e Educação, ou por que os memes da Taís Araújo importam**. Periferia, v. 11, n. 2, p. 39-56, maio/ago. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Vanessa/Desktop/33878-144327-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Vanessa/Desktop/33878-144327-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 05 set. 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHOMSKY, N. Syntactic structures. Gravenhage: Mouton, 1957. COPE, B.; KALANTZIS, M. Changes the Role of Schools. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.) **Multiliteracies: Literacy Learning and Design of Social Futures**. New York: Routerledge, 2006 [2000] p. 121-234.

CORTELLA, M. S. **Formação do professor leitor**. Instituto Natura, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RhiKsHjHvok>>. Acesso em: 04 set. 2020.

DAWKINS. R. **O gene egoísta**. Rio de Janeiro. Companhia das Letras, 2007.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*.: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-152.

EAGLETON, T. **As Ilusões do Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

FAIRCLOUGH, N. **Critical and descriptive goals in discourse analysis**. *Journal of Pragmatics*, n. 9, p. 739-763, 1985.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N; WODAK, R. **Critical discourse analysis**. *In*: VAN DIJK, T. A. (Ed.). *Discourse as social interaction*. London: Sage, 1997. p. 258-284.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

GÓMEZ, Á. C. et al. Prática Social. *In*.: IRINEU, L. M. *et al.* **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 159- 174.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Discurso e prática social. *In*.: BATISTA JR. J. R; SATO, D. T.; MELO, I. F. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018, p. 78-103.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978

HODGE, Karl. **It's all in the memes**. The Guardian, Londres, 10 ago. Caderno Science. Disponível em: <http://www.guardian.co.uk/science/2000/aug/10/technology>. 2000.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

HYMES, D. On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin Books, 1972.

KKK Amada? Beloved? Dicionário popular. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/amada-beloved-fafa-belem/#:~:text=%E2%80%9CKkk%20amada%3F%E2%80%9D%20%C3%A9%20um,algu%C3%A9m%20ou%20achando%20algo%20esquisito>. Acesso em: 03 set. 2020.

KALANTZIS, M. COPE, B. **Learning by Design Project Group**. Learning by Design, Victorian Schools Innovation Commission & Common Ground, Melbourne, 2005.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1989.

KLEIMAN, A. **Texto & Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1999.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G; HODGE, R. **Language as ideology**. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.

KRESS, G; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica Discursiva. In: VAN DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2001.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge [1996], 2006.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. Introduction: the grammar of visual design: the semiotic landscape: language and visual communication. In: KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006. p. 1-42.

KRINGS, H. et al. **Handbuch philosophischer Grundbegriffe**. Munique: Kösel, 1973.

LABOV, W. **Language in the inner city**. Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEMKE, J. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. *Revistas trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

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

MARTINO, L. M. S. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes e redes. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução de A. Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIMENTA, Sônia Maria Oliveira; SANTOS, Zaíra Bomfante. **Da semiótica social à multimodalidade**: a orquestração de significados. São Paulo: CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada, v.12, n.2, 2014, p. 295-324 UNESP, 2014.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Coleção: Linguagem e Sociedade. Vol.1. Campinas, SP; Pontes Editores, 2011.

RECUERO, Raquel da Cunha. **Memes e dinâmicas sociais em weblogs**: informação, capital social e interação em redes sociais na Internet. Intexto, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 15, p. 1-16, julho/dezembro 2006.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In.: ROJO, R. (org.) **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 13-36.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Thomson, 2014.

SHIFMAN, L. **Memes in digital cultures**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2013.

SILVINO, F. F. Letramento Visual. **Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC**, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto. 2008

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STOKES, S. **Visual literacy in teaching and learning**: a literature perspective. Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, Pocatello, 2002.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. **Pesquisa-ação e educação**: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. Educação e Sociedade, v. 34, n. 122, p. 155-173, 2013.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa científica**. Curitiba: IESDE, 2007.

VAN DIJK, T. **Racism in the press**. London: Arnold, 1986.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005

VAN LEEUWEN, T. **The language of colour**: an introduction. London: Routledge, 2011

WODAK, R. **Disorders of Discourse**. Londres and Nova York: Longman, 1989

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. *In.*: BATISTA JR. J. R; SATO, D. T.; MELO, I. F. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018, p. 48-77.