

UFRRJ

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

DISSERTAÇÃO

**O dito pelo não dito.
A constituição de sentidos pela anáfora indireta em memes.**

Leandro Falcon Lemos



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**O dito pelo não dito.
A constituição de sentidos pela anáfora indireta em memes.**

LEANDRO FALCON LEMOS

Sob a Orientação do Professor Doutor
Wagner Alexandre dos Santos Costa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras** no programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramento da linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L555d Lemos, Leandro Falcon, 08-11-1977-
O dito pelo não dito: a constituição de sentidos
pela anáfora indireta em memes. / Leandro Falcon
Lemos. - Rio de Janeiro, 2023.
179 f.: il.

Orientador: Wagner Alexandre dos Santos Costa.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROFLETRAS, 2023.

1. linguística textual. 2. multimodalidade. 3.
meme. 4. compreensão de texto. I. Costa, Wagner
Alexandre dos Santos , 30-10-1973-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
PROFLETRAS III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

LEANDRO FALCON LEMOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras no programa de Mestrado Profissional em Letras, Área de concentração em Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/09/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Charleston de Carvalho Chaves (UERJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Fabiane de Mello Vianna da Rocha Teixeira Rodrigues do Nascimento (UFRRJ)
Avaliador interno

SEROPÉDICA - 2023



TERMO Nº 1122/2024 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 03/12/2024 15:04)

**FABIANE DE MELLO VIANNA DA ROCHA T
RODRIGUES DO NASCIMENTO**
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matrícula: ###494#6

(Assinado digitalmente em 04/12/2024 12:08)

WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CoordCGLpi (12.28.01.00.00.00.75)
Matrícula: ###564#3

(Assinado digitalmente em 06/12/2024 20:27)

CHARLESTON DE CARVALHO CHAVES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.647-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: **1122**, ano: **2024**,
tipo: **TERMO**, data de emissão: **03/12/2024** e o código de verificação: **217514fcb1**

AGRADECIMENTOS

Sinto-me impelido a reverenciar a Vida.

Ela se despojou de sua condição de mestra rígida e acolheu-me como filho que, ordinariamente, esteve, e ainda permanece, sob os cuidados de quem mantém a vívida esperança materna de um futuro singularmente aprazível.

Ela se vestiu de generosidade, acolheu-me em seu colo e apresentou-me pessoas, as quais, das formas mais distintas, convergiram para o florescimento do meu eu, cujos frutos, os mais variados possíveis, expõem uma consciência crescente da indubitável necessidade de afastar-me da autossuficiência.

Ela igualmente apresentou-me o Tempo e, desde então, anseia que eu o tome como um pai zeloso, do qual, agora, conheço a benevolência de ter posto ao meu lado as pessoas necessárias, pelo período imprescindível, para que meus passos fossem dados da forma mais acertada possível.

Das pessoas que, de certa forma, fizeram suas a minha jornada, algumas permanecem latentes sem ter sido retirado de si o valor que meus primeiros pais atribuíram, porém, não maior que os segundos possuem.

À Maria Luiza e ao Elias, aos que tornam tangível o amor sobre o qual não me atrevo a falar por medo de não abranger tudo que é.

Abrigado no seio familiar, meus quatro pais versaram sobre o que foi necessário para que eu expandisse os laços e, sob o signo afetividade, agregasse vínculos pelos quais também escrevo estas palavras de modo a manifestar minha gratidão.

À UFRRJ por me agraciar com um corpo docente cuja excelência ímpar direcionou-me para um efetivo e substancial crescimento.

Aos professores que de modo incansável exerceram o magistério a fim de proporcionar e desenvolver saberes de inquestionável pertinência e urgência para a valorização e a reconfiguração do ensino e do estudo de língua portuguesa em suas mais variadas frentes.

Ao Professor Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa cujo altruísmo permitiu-me ser guiado de modo eminente por um caminho novo e inovador pelo qual trilhei com forças sempre renovadas por sua firme crença em minhas capacidades.

À professora Dra. Fabiane de Mello Vianna da Rocha Teixeira Rodrigues do Nascimento e ao professor Dr. Charleston de Carvalho Chaves pelas imensuráveis generosidade e gentileza ao desnudarem-me da ignorância e nutrirem-me de saberes valiosíssimos.

À minha estimada turma sete, cujos amigos guardo no mais feliz dos cômodos do meu coração, pois, apesar dos estorvos aos quais fomos submetidos, cada um não sucumbiu à tristeza e fez de cada momento um evento especial compartilhado por todos.

Ao dileto Carlos Magno cujo apoio revigorou-me as forças para que eu pudesse estar firme e disposto a esquivar-me dos infortúnios e das adversidades com a destreza e a habilidade que só as pessoas venturosas pelo soberano dos sentimentos possuem.

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

RESUMO

LEMOS, Leandro Falcon. **O dito pelo não dito. A constituição de sentidos pela anáfora indireta em memes.** Seropédica, RJ, 2023. 179 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Os dias da segunda metade do século XXI submetem uma considerável parte da população mundial a uma relação cada vez mais estreita com o mundo digital. Esse, em estado de evolução constante, cria demandas em cada área com que o ser humano está envolvido, como a linguística, em especial a textual. O texto, portanto, em seu processo de criação e de compreensão, deve ir ao encontro das propostas de inovação provenientes das relações estabelecidas entre homem e tecnologia para ser uma ferramenta pertinente e eficaz para o exercício da comunicação. Imbuídas dessa consciência, as linhas que compõem este trabalho acadêmico buscam analisar qualitativamente os processos de compreensão e de interpretação de textos multimodais do gênero meme para gerar produtos didáticos que auxiliem o desenvolvimento da habilidade de leitura dos discentes do nono ano do ensino fundamental a partir de variados registros da linguagem. Especificamente, o objetivo deste estudo é a elaboração de uma sequência didática e dois cadernos de atividades didático-pedagógicas de leitura na/a partir da materialidade multimodal do gênero textual meme, tendo-se como conceito teórico central o de Anáfora Indireta (AI), acerca do qual são desenvolvidas essas atividades. O aporte teórico que subsidia esse estudo e a consequente proposta de atividades situa-se no campo de estudos da Linguística Textual, nos estudos sobre os processos de referenciação, conforme o tratamento dado pelas nossas principais referências, que são Antunes (2005; 2017), Koch (2007), Koch e Elias (2021), Koch e Travaglia (2006) e Marcuschi (2001; 2004; 2008).

Palavras-chave: linguística textual; multimodalidade; meme; compreensão de texto.

ABSTRACT

LEMOS, Leandro Falcon. **The said for the unsaid. The constitution of meanings through indirect anaphora in memes.** Seropédica, RJ, 2023. 179 p. Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

The days of the second half of the 21st century subject a considerable part of the world's population to an increasingly close relationship with the digital world. This, in a state of constant evolution, creates demands in every area with which human beings are involved, such as linguistics, especially textual. The text, therefore, in its process of creation and understanding, must meet the innovation proposals arising from the relationships established between man and technology to be a relevant and effective tool for the exercise of communication. Imbued with this awareness, the lines that make up this academic work seek to qualitatively analyze the processes of understanding and interpreting multimodal texts of the meme genre to generate teaching products that help develop the reading skills of students in the ninth year of elementary school from varied registers of language. Specifically, the objective of this study is the elaboration of a didactic sequence and two notebooks of didactic-pedagogical reading activities in/from the multimodal materiality of the meme textual genre, having as its central theoretical concept that of Indirect Anaphora (AI), around which these activities are developed. The theoretical contribution that supports this study and the consequent proposal of activities is located in the field of studies of Textual Linguistics, in studies on referencing processes, according to the treatment given by our main references, which are Antunes (2005; 2017), Koch (2007), Koch and Elias (2021), Koch and Travaglia (2006) and Marcuschi (2001; 2004; 2008).

Keywords: textual linguistics; multimodality; meme; text comprehension.

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1. Anáfora direta	69
Diagrama 2. Anáfora indireta	70
Diagrama 3. Exemplo de aplicação de AI	74
Diagrama 4. Dinâmica de referenciação pela AI	78
Diagrama 5. Dinâmica de referenciação pela AI	80
Diagrama 6. A manutenção e criação de memes	105
Diagrama 7. A variação e mutação de memes	107
Diagrama 8. A ordem de leitura do meme 1	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Paleta de cores	143
Figura 2.	Okay ou Not okay	144
Figura 3.	Nate Griffin	145
Figura 4.	Cleveland Brow	145
Figura 5.	Okay ou Not okay	146
Figura 6.	Okay ou Not okay	147
Figura 7.	Okay ou Not okay	148
Figura 8.	Crônica quadrinesca de um passeio	158
Figura 9.	Crônica quadrinesca de um passeio	158
Figura 10.	Crônica quadrinesca de um passeio	159
Figura 11.	Crônica quadrinesca de um passeio	160
Figura 12.	Crônica quadrinesca de um passeio	161
Figura 13.	Crônica quadrinesca de um passeio	162
Figura 14.	Crônica quadrinesca de um passeio	162
Figura 15.	Crônica quadrinesca de um passeio	163
Figura 16.	Crônica quadrinesca de um passeio	164
Figura 17.	Crônica quadrinesca de um passeio	165

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1.	Livro didático para 8º ano	19
Imagem 2.	Livro didático para 9º ano	19
Imagem 3.	A tímida relação entre imagem e palavra	20
Imagem 4.	Um passo da compreensão à interpretação	21
Imagem 5.	A imposição da importância da imagem	22
Imagem 6.	Crônica fotográfica de um passeio	119
Imagem 7.	Capa do primeiro álbum de Chico Buarque	124
Imagem 8.	Chico feliz e sério	124
Imagem 9.	Instrutor de surfe Matheus Ribeiro	140
Imagem 10.	Instrutor de surfe Matheus Ribeiro	147
Imagem 11.	Fonte de hipóteses	148
Imagem 12.	A postagem denunciadora	152
Imagem 13.	Crônica fotográfica de um passeio	153
Imagem 14.	Crônica fotográfica de um passeio	154
Imagem 15.	Crônica fotográfica de um passeio	155
Imagem 16.	Os namorados (versão Pequena Sereia)	167
Imagem 17.	Os namorados (versão Aquaman)	167

ÍNDICES DE MEMES

Meme 1.	A escolha de Drake	108
Meme 2.	A escolha de Drake (versão Nike)	109
Meme 3.	A escolha de Drake (versão gato 1)	110
Meme 4.	A escolha de Drake (versão gato 2)	110
Meme 5.	A escolha de Drake (versão gato 3)	111
Meme 6.	A escolha de Drake (versão metalinguagem)	111
Meme 7.	A escolha de Drake (versão Teixeira Laticínios)	112
Meme 8.	Oogachaka Baby	114
Meme 9.	Oogachaka Baby (versão Ally McBeal)	115
Meme 10.	Oogachaka Baby (versão Os Simpsons)	115
Meme 11.	O namorado distraído (versão original)	120
Meme 12.	O namorado distraído (versão signo de touro)	123
Meme 13.	Chico sério e feliz (versão Instagram)	125
Meme 14.	Chico feliz e sério (versão natalina)	126
Meme 15.	As cores que julgam	143
Meme 16.	A escolha de Drake	168
Meme 17.	A indignada e o malandro	169
Meme 18.	Chico feliz e sério (versão natalina)	170

ÍNDICES DE QUADROS

Quadro 1.	Operadores de texto	37
Quadro 2.	Estágios de leitura	39
Quadro 3.	A propriedade da coesão do texto: – relações, procedimentos e recursos	57
Quadro 4.	Os modos de articulação para a constituição de vínculos semânticos	59
Quadro 5.	As relações e valores semânticos e os termos conectores	66
Quadro 6.	Legenda de elementos constituintes da AI	70
Quadro 7.	Elementos constituintes da AI	70
Quadro 8.	Elementos constituintes da AI	71
Quadro 9.	Elementos constituintes da AI	71
Quadro 10.	Elementos constituintes da AI	71
Quadro 11.	Elementos constituintes da AI	76
Quadro 12.	Elementos constituintes da AI	76
Quadro 13.	Elementos constituintes da AI	77
Quadro 14.	Elementos constituintes da AI	79
Quadro 15.	Sequência Didática	131
Quadro 16.	Módulo 1: atividades pré-textuais	133
Quadro 17.	Módulo 2: atividades textuais	133
Quadro 18.	Módulo 3: atividades pós-textuais	134
Quadro 19.	Módulo 1: atividades pré-textuais	150
Quadro 20.	Módulo 2: atividades textuais	150
Quadro 21.	Módulo 3: atividades pós-textuais	151

ÍNDICE DE TIRINHAS

Tirinha 1.	Hagar: a hora de dormir	76
Tirinha 2.	Hagar: pausa no combate	76
Tirinha 3.	O que ser quando crescer?	76
Tirinha 4.	O compromisso de Hagar	79
Tirinha 5.	Armandinho e a brincadeira que não aconteceu	135
Tirinha 6.	A indignação de Armandinho	138
Tirinha 7.	Armandinho e a brincadeira que não aconteceu	146
Tirinha 8.	A indignação de Armandinho	147
Tirinha 9.	Hagar: a hora de dormir	171
Tirinha 10.	O compromisso de Hagar	172

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	PROPOSTA DE TRABALHO	19
3	DIÁLOGO COM DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO.....	23
	3.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) para o ensino fundamental: anos finais.....	23
	3.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental: anos finais	25
	3.3 O Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro para o ensino fundamental: anos finais ..	29
4	SOBRE LER, LEITURA E LETRAMENTO	33
5	APORTE TEÓRICO	40
	5.1 Língua e linguagem	40
	5.2 Texto e textualidade	43
	5.3 Critérios de textualidade.....	45
	5.4 As anáforas	67
	5.5 Os gêneros textuais.....	80
	5.6 A multimodalidade	93
	5.7 O meme	101
6	METODOLOGIA	129
7	PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1	133
	7.1 Módulo 1: Atividades pré-textuais.....	135
	7.2 Módulo 2: Atividades textuais	138
	7.3 Módulo 3: Atividades pós-textuais	143
8	PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2.....	150
	8.1 Módulo 1: Atividades pré-textuais.....	152
	8.2 Módulo 2: Atividades textuais	157
	8.3 Módulo 3: Atividades pós-textuais	167
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
	REFERÊNCIAS	175

1 INTRODUÇÃO

A segunda metade do século XXI testemunha um considerável avanço tecnológico dentro do âmbito da comunicação. Tal avanço submete o ser humano às necessidades cada vez mais crescentes de produzir e de consumir informações. Esse cenário promove o surgimento de novas dinâmicas comunicativas e de relevante reformulação das vigentes.

As inovações da tecnologia promovem uma reconfiguração tanto dos textos quanto das ações que os orbitam e que a eles estão diretamente ligadas. Essas ações possuem como ponto de convergência a busca por uma eficácia para a produção e o consumo textuais. Tornar-se eficaz ao tratar de textos requer, portanto, o reconhecimento da ação da evolução tecnológica e dos desdobramentos que, a partir disso, ocorrem em relação a eles.

Os desdobramentos inicialmente destacados por este trabalho são o apreço pela multimodalidade e o valor da multiplicidade de registro da linguagem cuja conexão entre esses é percebida explicitamente a partir da intensificação do uso de redes sociais, como Facebook, TikTok, Instagram e outros meios aos quais são vinculados textos de ordens intencional e estrutural variadas.

Apesar das diferenças de intenção e de composição que possam ter entre si, um quantitativo considerável dos textos expostos em redes sociais, como as já referidas, apresentam um fator comum: a multimodalidade. Os textos multimodais mobilizam em suas equações de produção, de entendimento e de compreensão¹ um conjunto de procedimentos composicionais e cognitivos e outro de múltiplos códigos de manifestação da linguagem.

Quanto ao segundo conjunto mencionado, a multimodalidade contribui para a ampliação da importância dos códigos não verbais e de seus usos concomitantes (ou não) ao verbal quando ao produzir e compreender textos.

Este trabalho acadêmico, apartando de si a pretensão de tratar de ambos os produtos de ações referentes ao texto, debruçar-se-á sobre o ler com o intuito de estudar o transmitir, o entender e o compreender os textos multimodais a partir das relações de seus constituintes dentro das dinâmicas do mecanismo de referência anafórica indireta.

A anáfora indireta torna-se um objeto pertinente de estudo, pois sua execução aciona um processo interpretativo eficaz para analisar a compreensão de sentidos: a inferência. Essa

¹ Entender e compreender são ações que não possuem mesma significação. Assim, o uso indiscriminatório dos termos pode tornar-se ruído considerável para a comunicação, pois há uma divergência conceitual pela qual se vincula esse à profundidade do texto – ambos tratados pelos estudos dos gêneros discursivos – e aquele à superficialidade textual – ambos submetidos às atenções dos trabalhos com gêneros textuais.

torna-se um recurso muito útil para a leitura de um gênero de texto multimodal específico, o meme.

O gênero textual em questão constitui-se como um produtivo campo de estudo para este trabalho, pois agrega em si: (a) multimodalidade, com ênfase nos signos imagéticos; (b) significações não explícitas, mas perceptíveis pela inferência; e (c) condição de gênero textual de ocorrência elevada em redes sociais, principalmente entre jovens da faixa etária média pertencentes ao último ano do conjunto dos anos finais do ensino fundamental.

Apresentadas as informações iniciais, é salutar neste ponto da introdução expor o objetivo geral deste trabalho: a produção de um material didático para o nono ano do ensino fundamental para desenvolver, através da prática de leitura de textos multimodais do gênero meme, a compreensão de sentido por meio do mecanismo de referências, em particular o referencial das anáforas indiretas.

O alcance desse objetivo possui como embasamento teórico um conjunto de obras da literatura da linguística textual constituído das produções de Ingedore Villaça Koch, de Irandé Antunes e de Luiz Antônio Marcuschi.

À vista do que foi dito, notabiliza-se a produção desta dissertação através de uma pesquisa bibliográfica para desenvolver de forma qualitativa os estudos adequados à realização deste trabalho cujo objetivo geral atribui-lhe um caráter propositivo, deixando-o em consonância com os anseios do Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Tal afinidade é estabelecida pelo desígnio de colaborar com a inovação pedagógica cujo propósito é o aumento da proficiência do corpo discente quanto ao multiletramento reivindicado pelas demandas do mundo contemporâneo.

Assim sendo, a execução deste trabalho está realizada numa trajetória composta por cinco partes, pelas quais, na primeira: a proposta de trabalho, apresentam-se as justificativas para estabelecer e alcançar os objetivos gerais e específicos. Na segunda, lança-se luz sobre os documentos governamentais norteadores do ensino com a pretensão de demonstrar a ampliação do campo das formas de registro da linguagem para o ensino de língua portuguesa com ênfase na atividade de leitura e letramento.

A terceira, enquanto aporte teórico, está constituída de modo a abordar tanto os dois componentes indispensáveis para a leitura como mecanismo de compreensão de sentidos: segundo Marcuschi (2008), a língua e o texto, como a inferência. Desse modo o capítulo apresentará

- (a) a expansão das possibilidades das formas de registro da linguagem;
- (b) multimodalidade textual do gênero meme como fonte para desenvolver a prática de compreensão de sentidos;
- (c) inferência como atividade cognitiva para a compreensão de sentidos no gênero memético;
- (d) mecanismo de anáfora indireta como meio de realização de inferências.

Em seguida, ainda no aporte teórico, apresenta-se a análise de memes a partir dos referenciais teóricos, analisando, assim,

- (e) memes por um viés constitucional;
- (f) memes por um viés relacional;
- (g) possíveis formulações de constituição de sentidos para promover compreensões de textos do gênero memético.

Logo após, na quarta parte, apresenta-se a descrição dos procedimentos metodológicos, seguida, por fim, enquanto quinta seção, pelas propostas de atividades que materializam o objetivo geral. Por fim, seguem as referências.

2 PROPOSTA DE TRABALHO

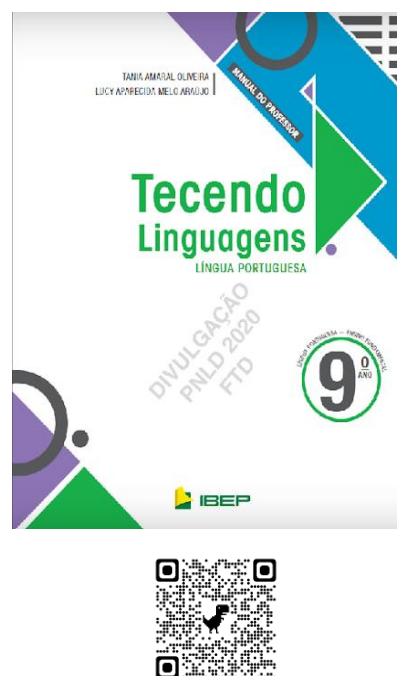
A vivência, enquanto docente, com turmas dos anos finais do ensino fundamental da rede pública do estado do Rio de Janeiro proporcionou para o autor desta obra acadêmica um período de análise de coleções de livros didáticos escolhidos pelo processo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) ocorrido em 2020.

Os livros selecionados para análise e, por conseguinte, para a composição desta proposta de trabalho são os de autoria de Oliveira e Araújo (2018), indicados pela coleção Tecendo Linguagens para as aulas da disciplina Língua Portuguesa do oitavo e do nono anos.

Imagem 1 – livro didático para 8º ano²



Imagem 2 – livro didático para 9º ano³



Fonte: site da editora FTD (2022)

Os livros possuem um mesmo seccionamento a partir do qual se observam quatro unidades, cada uma dividida em dois capítulos. Esse cenário organizacional constitui a fonte de identificação das atividades de leitura, de compreensão e de interpretação cujos comandos submetem-nas ao uso de textos multimodais, de modo específico às que subordinam diretamente as respostas à linguagem não verbal.

² Disponível em: <<https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>> Acesso em: 22-12-2022

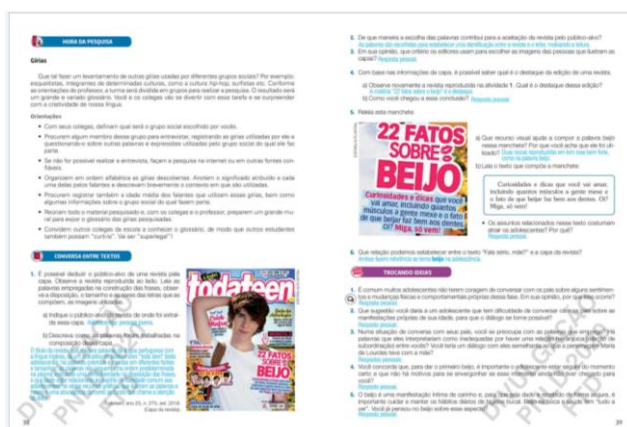
³ Disponível em: <<https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>> Acesso em: 22-12-2022

A partir da diretriz apresentada, foram identificadas, em seções capitulares específicas do livro para o oitavo ano, as atividades indicadas a seguir:

- (a) Para começo de conversa: 3.b (p. 83); 4.a (p. 151); 5.1. a,b,c (p. 151); e 5.2. a,b,c (p. 151); 4.a,b,c,d (p. 179); e 5.c (p. 180);
- (b) Prática de leitura: 3 (p. 89);
 - (b.1) Aplicando conhecimento: 1 (p. 110); 1.a,b (p.158); 1.b (p. 193); e 2 (p. 223) e 2.a (p. 231);
 - (b.2) Por dentro do texto: 6.c (p. 188); 7. a,b,e (p. 189); e 4.a (p. 250);
- (c) Conversa entre textos: 1.a (p. 38); 5.a (p. 39); 6 (p. 39); 4 (p. 172); 1. a,b,c (p. 184); 3 (p. 198); 4.a (p. 198); e 5.a,b,c,d,e (p. 243);
- (d) Trocando ideias: 3 e 4 (p. 39); e 1,2,3 e 4 (p. 244);
- (e) Na trilha da oralidade: 4 (p. 88);
- (f) Reflexão sobre a língua: 5.c (p. 254); e
- (g) Preparando-se para o próximo capítulo: atividade única (p. 235).

O conjunto acima expõe um quantitativo inexpressivo de atividades que requerem uma abordagem direta de leitura e análises de elementos imagéticos para a constituição de resoluções e de posicionamentos por parte do corpo discente, como visto na atividade 5.a (p.39) apresentada abaixo.

Imagem 3 – A tímida relação entre imagem e palavra⁴

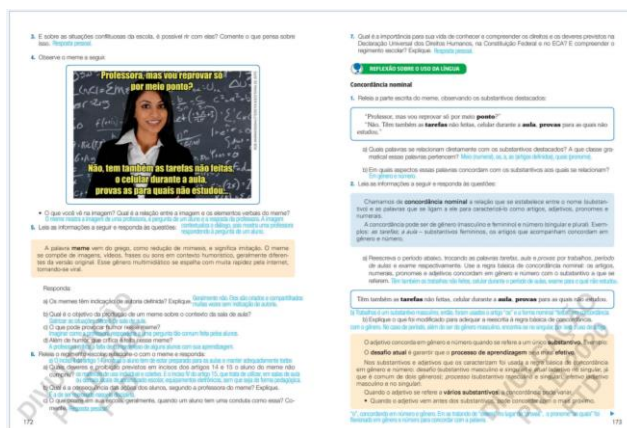


Fonte: site da editora FTD (2022)

⁴ Disponível em: <<https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>> Acesso em: 10-12-2023

O livro, apesar da inexpressividade, trata, mesmo que rápida e superficialmente, do gênero textual sobre o qual este trabalho se debruça: o meme. Constatação realizada a partir da seção “Conversa com textos” (p.171-173), sendo destacadas pela diretriz de análise as atividades 4 (cf. imagem 4) e 5 (a,b,c e d, p.172).

Imagem 4 – Um passo da compreensão à interpretação⁵



Fonte: site da editora FTD (2022)

A abordagem à linguagem não verbal é modesta, perceptível pela ação de vinculá-la à verbal de modo que não compartilhe da mesma importância dada a essa para o desenvolvimento das atividades de leitura, tornando os elementos imagéticos artifícios ilustrativos que, apesar de conectados coerentemente com os textos verbais, são submetidos a condição habitual de apêndices.

Uma vez submetido o livro do oitavo ano, o do nono foi alvo da aplicação da mesma linha diretiva, a partir da qual se destacam as seguintes atividades:

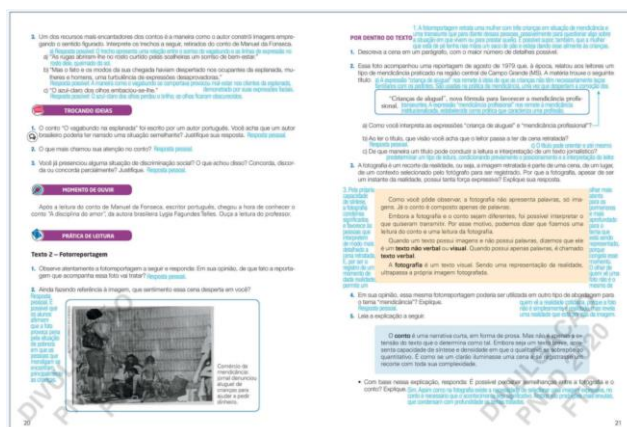
- (h) Para começo de conversa: 1.a,b (p. 14); 2.a (p. 14); 3.a,b (p. 15); 1.a,b (p. 72); 2 e 3 (p. 72); 5.d,e (p. 125); 7.a (p. 162); 5.a,b (p. 185); 4.a (p. 212); e 5.a,b (p. 213);
- (i) Prática de leitura: 1 a 5 (p. 20 e 21);
 - (i.1) Aplicando conhecimento: 1 (p. 34); 2.b,c (p. 79); 1 (p. 166); e 1 (p. 240);
 - (i.2) Por dentro do texto: 9.c (p. 18); 5.a,b,c, (p. 145); 1.a,b (p. 170), 6.a,b,c,d (p. 192); e 9.a (p. 192);
- (j) Conversa entre textos: 2, 4 e 5 (p. 22); 5.c,d,e (p. 136); 4.a (p. 173); 5.3 e 4 (p. 173); e 3.a,b,c,d,e (p. 194);
- (k) Linguagem do texto: 2.a,b (p. 193);

⁵ Disponível em: <<https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>> Acesso em: 10-12-2023

- (l) Reflexão sobre a língua: 3 e 4 (p.147); e 5.b (p. 227); e
(m) Preparando-se para o próximo capítulo: atividade única (p. 121).

As análises quantitativa e qualitativa das atividades demonstram ser a unidade do nono ano semelhante à do oitavo, sendo pertinente destacar em ambas o protagonismo do imagético sendo intensificado pela obrigatoriedade estabelecida pelos gêneros textuais cujas composições requerem obrigatoriamente o uso da linguagem não verbal, como percebido nas atividades de (i.1 a 5), referentes à fotorreportagem (cf. imagem 5).

Imagem 5 – A imposição da importância da imagem⁶



Fonte: site da editora FTD (2022)

O material analisado, apesar de estar de acordo com os requisitos do PNLD, que, por sua vez, seguem as orientações dos documentos que legislam a educação brasileira, não aborda suficientemente o imagético, como preza a legislação educacional. Este cenário de insuficiência torna-se o propulsor inicial para empreender este trabalho.

O objetivo desta dissertação é, pois, auxiliar no preenchimento dessa lacuna presente nas obras didáticas analisadas. Por isso, com o intuito de alcançar a realização desse objetivo geral, outros de caráter específico foram estabelecidos, norteando e estabelecendo a constituição do conjunto de saberes teóricos e, conseqüentemente, embasando as análises de casos e permitindo a produção de atividades para o produto proposto.

⁶ Disponível em: <<https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>> Acesso em: 10-12-2023

3 DIÁLOGO COM DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO

As ações das políticas públicas presentes em cada documento legislativo que segue constituem um projeto cujo fim é a conscientização da importância de cada discente como agente de geração, propagação e manutenção do bem-estar social a partir da valorização da identidade individual frente às reivindicações de cada contexto em que se possa estar inserido.

3.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) para o ensino fundamental: anos finais

O ano de 1998 esteve sob a regência presidencial de Fernando Henrique Cardoso, cujo Ministério da Educação e do Desporto, na pessoa do então ministro Paulo Renato Souza, recebeu a incumbência de materializar os esforços intelectuais para fazer da educação o principal instrumento para a gênese de cidadãos mais conscientes e atuantes.

A materialização dos pensamentos pertinentes para o alcance da finalidade primária já mencionada encontra-se nos PCNs para os anos finais. Esse documento propõe uma relação simbiótica entre o domínio dos conteúdos das disciplinas presentes nos currículos escolares e a consciência da relevância das questões contemporâneas que envolvem a dignidade humana e a atuação do homem no mundo em que vive.

A existência da simbiose é imperiosa. Deve-se, portanto, apartá-la de qualquer conjuntura que a exclua e aproximá-la das realidades nas quais esteja inserida e para as quais são necessárias. Tal fato submete a ocorrência e, por extensão, a eficácia dos PCNs a parâmetros socioculturais específicos e variados. Dessa forma, a sua execução aponta para a pluralidade.

A finalidade primária da educação, aliada à mencionada simbiose enquanto instrumento, embasa os chamados objetivos gerais, estabelecidos para o ensino fundamental:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (Brasil, 1998, p.7-8).

Os objetivos supracitados orientam para uma ampliação das concepções básicas que regem conteúdos, posicionamentos e ações referentes aos assuntos e temas tratados por currículos escolares de língua portuguesa. Portanto, o conjunto de modalidades de linguagem e o sistema de signos, ou símbolos, a serem utilizados para produção e leitura de textos devem ser, cada vez mais, ampliados. Mais especificamente, deve-se

utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (Brasil, 1998, p. 8).

O trecho apresentado demonstra claramente a ampliação proposta pelo documento, cuja motivação pode residir na constatação obtida por estudos realizados a partir dos anos 1980 com base na ação de aprender (e não mais na de ensinar): a aprendizagem está ligada de forma direta e minimamente condicionada à realidade de quem aprende.

A obra atrela, pois, a renovação do ensino de língua portuguesa à expansão dos campos de modalidade e de signos a serem considerados pertinentes para a construção e desconstrução de discursos, a partir de uma dinâmica comunicativa diretamente vinculada às vicissitudes sociais.

3.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental: anos finais

Duas décadas, aproximadamente, após a homologação dos PCNs para os anos finais do ensino fundamental, o Poder Executivo, na pessoa do ministro da Educação, José Mendonça Filho, ratifica a legitimidade da BNCC. O que antes foi apresentado como recomendação, a partir dessa ratificação foi ampliado, especificado e posto como determinação.

O documento comunga com os PCNs, pois tem a educação como um instrumento para a formação de cidadãos cujo exercício da cidadania possa servir de base para suas ações cotidianas. Além disso, a BNCC apresenta em sua estrutura uma secção do ensino fundamental em duas partes: a primeira referente aos anos iniciais (1º ao 5º ano) e a segunda, aos anos finais (6º ao 9º ano). Cabe, neste ponto, lembrar que o presente trabalho debruça-se sobre a parte final, o que direciona o empenho para um campo específico.

Apesar do cerceamento do recorte, não há impedimento para tornar claro o posicionamento da BNCC quanto às questões da língua para a fase anterior. A propósito, é pertinente expor a alfabetização como o objetivo das ações pedagógicas dos anos iniciais uma vez que, por ela, a criança desenvolve as habilidades de leitura e de escrita de forma a iniciar o percurso para alcançar o estágio mais avançado da ação de ler: o de letramento⁷.

O letramento, ao longo do período dos anos finais, é tomado como habilidade a ser constantemente almejada e favorecida a fim de proporcionar leituras que promovam compreensões e consecutivos posicionamentos críticos sobre o mundo em que o indivíduo está inserido. Para a realização desse propósito, deve-se considerar a amplitude proposta pelos PCNs quanto à variação da materialidade da linguagem e, por conseguinte, dos códigos utilizados para a comunicação.

A comunicação, portanto, não possui mais a sua eficácia atrelada exclusivamente à utilização da língua. Essa linha de raciocínio leva a BNCC ao encontro dos PCNs, pois para ambos a formação de cidadãos socialmente ativos pressupõe buscar e utilizar as variações materiais da linguagem.

A necessidade da busca e da utilização de novos instrumentos é reforçada pela faixa etária dos que se encontram nos anos finais do ensino fundamental. O período entre 11 e 14 anos constitui o percurso pelo qual a adolescência submete o indivíduo a consideráveis transformações que, além de exporem a necessidade e a busca por unicidade do ser, evidenciam a pluralidade social.

⁷ Segundo Santos, Riche e Teixeira (2012), letramento é proporcionar ao aluno, enquanto cidadão, a capacidade de assimilar conhecimentos por meio da realização de inferências e do levantamento de hipóteses.

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (Brasil, 2017, p. 60).

A construção da singularidade do indivíduo dentro da multiplicidade do coletivo torna-se mais desafiadora ainda quando se busca a aquisição da identidade individual e a manutenção da identidade do todo. As exigências pessoais e sociais que orbitam essas ações ecoam no âmbito da comunicação cujas demandas requerem constantes revisitações teóricas e práticas.

A constância destacada constitui-se como uma atitude saudável para as aulas de língua portuguesa cuja eficácia pode ser proporcionada pelas ciências da linguagem, pois passa-se a entender a língua como uma das manifestações de algo maior: a linguagem. Esse algo para além da língua é entendido pela BNCC, a partir de um sistema semiótico (com suas práticas verbais, não verbais e multissemióticas/multimodais), como uma fonte abundante de recursos para realizações do processo comunicativo.

A BNCC traz em sua constituição referente aos anos finais do ensino fundamental quatro áreas de conhecimento⁸ das quais, aqui, destaca-se a de linguagens, cujos componentes curriculares são, ao total, quatro⁹ e cujas competências são

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais

⁸ Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

⁹ Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

(incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2017, p. 65).

A partir das competências apresentadas para o conjunto de linguagens, destaca-se a necessidade de

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como *formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais* (Brasil, 2017, p. 65, grifo nosso).

torna-se uma ação impreterível diante das demandas de comunicação que surgem dentro da faixa etária dos anos finais do ensino fundamental.

Na adolescência, com a tensão entre a construção da individualidade e a adequação ao coletivo, é preciso

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se *comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias*, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2017, p. 65, grifo nosso).

À vista da compreensão das linguagens e das tecnologias requeridas pela contemporaneidade, os indivíduos são levados a

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2017, p. 65).

Do conjunto de Linguagens salienta-se o de língua portuguesa com suas competências específicas:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2017, p. 87).

Ao tratar de ensino de língua portuguesa, a BNCC torna específicas as competências a serem desenvolvidas pelo corpo docente e apresenta conteúdos mais delineados a partir dos quais faz-se necessário, inicialmente,

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2017, p. 87).

A mobilização das competências apresentadas e das ações expressas acima estão conjugadas com o ato de “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (Brasil, 2017, p. 87). Mantendo o valor dos estudos da língua, a BNCC leva o professor a considerar e valorizar a ampliação de outras manifestações da linguagem, tendo como colaborador para tal o texto enquanto objeto de estudo.

O texto passa a ser, portanto, veículo para “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (Brasil, 2017, p. 87). O texto, neste momento, abre-se para a multimodalidade, necessária como promotora do desenvolvimento das ações de “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias” (Brasil, 2017, p. 87).

O texto multimodal, portanto, proporciona o respaldo necessário para este trabalho pela razão desse ter como objeto de estudo o gênero textual meme, conforme previsto pelas habilidades¹⁰ referentes, de forma mais ampla, aos conteúdos do sexto ao nono ano:

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, *memes*, charge, a crítica, ironia ou humor presente. (Brasil, 2017, p. 141 grifo do autor); e

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc (Brasil, 2017, p. 141).

Com o objetivo de alinharem-se ao público-alvo para o qual o produto deste trabalho será destinado, destacam-se as seguintes habilidades específicas, de acordo com os conteúdos referentes ao oitavo e nono anos:

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos (Brasil, 2017, p. 177).

3.3 O Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro para o ensino fundamental: anos finais

O governo do Rio de Janeiro, sob o segundo mandato de Sérgio Cabral Filho, por meio do secretário de Educação, Wilson Risolia, apresenta, em 2012, o Currículo Mínimo estadual como diretriz para o desenvolvimento diário das ações docentes nas aulas do ensino da rede pública.

A pertinência e a constituição desse documento baseiam-se no dever do estado de garantir o mínimo de conhecimento científico de cada disciplina na formação de indivíduos que exerçam a cidadania de forma consciente e (por razão do objetivo deste trabalho) por meio das habilidades desenvolvidas e dos saberes proporcionados pelas ações de leitura nas aulas de língua portuguesa.

¹⁰ “Na BNCC, o termo “habilidades” remete às “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2017, p. 29).

Evitar submeter a educação linguística à redução de um ensino em que apenas a língua e uma vertente dessa sejam consideradas pertinentes e suficientes para as demandas comunicativas da/na sociedade brasileira contemporânea é, portanto, um dos pontos de convergência entre os PCNs e a BNCC sobre o qual as diretrizes do currículo carioca e fluminense devem estar apoiadas.

- concepção das aulas de Língua Portuguesa e Literatura como laboratórios de leitura e produção textual;
- apresentação de descritores objetivos e detalhados com foco em habilidades e competências, com fixação de eixos bimestrais em torno de gêneros textuais;
- articulação entre os três níveis centrais dos eixos bimestrais, com atenção aos efeitos da sequência dos bimestres e séries;
- inserção de alguns gêneros e tipos textuais atuais, vinculados mais diretamente às novas tecnologias da comunicação;
- presença forte do trabalho com textos dissertativos no Ensino Médio, pelas expectativas que incidem sobre esse público;
- indicação mais detalhada dos trabalhos de produção textual a serem desenvolvidos (com destaque para a reescrita);
- orientação mais pontual a respeito das possibilidades de inclusão de conteúdos relacionados à história e à cultura negra e indígena;
- relação mais madura entre a proposta curricular e a organização dos diversos livros didáticos das escolas da rede estadual e conexão mais direta entre a organização geral das avaliações externas (Brasil, 2012, p. 3).

O apoio mencionado ganha certa especificidade entre os objetivos abrangentes acima ao propor a “inserção de alguns gêneros e tipos textuais atuais, vinculados mais diretamente às novas tecnologias da comunicação”, o que vai ao encontro dos objetivos deste trabalho acadêmico. Apesar disso, ao tratar de leitura, não se percebem propostas diretas para alcançar os propósitos do letramento.

A ausência torna-se mais nítida ao observar os conteúdos de cada bimestre do currículo, cuja composição apresenta duas partes: (a) eixo e (b) habilidades e competências, sendo (b) subdividida em (b.1) leitura, (b.2) uso da língua e (b.3) produção textual. Dessas, ao analisar os tópicos específicos de (b.1) ao longo do currículo, notabiliza-se uma abordagem parcial dos saberes necessários para o letramento:

- (b.1.a) “Diferenciar a língua falada e a língua escrita em registros pessoais (virtuais ou não) com diferentes graus de formalidade” (7º ano, 1º bimestre);
- (b.1.b) “Reconhecer marcas linguísticas que evidenciem a adequação da linguagem à situação comunicativa envolvendo o grau de formalidade” (8º ano, 2º bimestre);
- (b.1.c) “Identificar as marcas de oralidade” (8º ano, 3º bimestre);

- (b.1.d) “Identificar e valorizar a ocorrência de variações dialetais geográficas, históricas, de classe ou idade” (8º ano, 4º bimestre);
- (b.1.e) “Reconhecer os níveis de formalidade empregados nos textos” (9º ano, 1º bimestre);
- (b.1.f) “Identificar pontos de convergência entre textos de narrativas tradicionais e suas versões adaptadas e reescritas de forma moderna” (6º ano, 3º bimestre); e
- (b.1.g) “Reconhecer, nas receitas oriundas de países lusófonos africanos, as variações de linguagem, destacando palavras desconhecidas e/ou pouco usadas no Brasil” (7º ano, 4º bimestre).

Os tópicos elencados abordam explicitamente conhecimentos variados: os de língua (b.1.a-e), e os de texto (b.1.f-g), os quais estão dispostos de modo espaçado e desvinculado, não propiciando uma concorrência contínua dos conhecimentos indicados por Koch e Elias (2021) como indispensáveis para a compreensão de um texto: o linguístico, o textual e o enciclopédico, como será visto no capítulo 5 (cf. 5.4).

Quanto à materialização da linguagem, os tópicos elencados ainda tratam de um campo cujas fronteiras não agregam outras manifestações da linguagem que não seja a língua. Dessa forma ainda não se alcança a amplitude desejada para a abordagem necessária e pertinente de ferramentas comunicativas utilizadas fora do campo da linguagem verbal, conforme propõem os PCNs e a BNCC.

A partir do dito acima e das pretensões de analisar a construção do sentido a partir da prática de anáforas indiretas dentro do processo de leitura de textos multimodais, considera-se cada tópico da subdivisão (b.1) dos 1º, 2º, 3º e 4º bimestres do sexto ao nono ano do fundamental, que inclua explicitamente a linguagem não verbal. Dessa forma, obtêm-se as seguintes ações:

- (b.1.h) “Relacionar o texto verbal ao não-verbal, como suporte para a compreensão textual” (6º ano, 2º bimestre);
- (b.1.i) “Relacionar as informações verbais às não-verbais” (8º ano, 1º bimestre);
- (b.1.j) “Relacionar a presença da linguagem não-verbal à construção do sentido do texto verbal” (8º ano, 3º bimestre); e
- (b.1.k) “Reconhecer a importância dos elementos não-verbais como complementos do texto a ser encenado” (8º ano, 4º bimestre).

Os tópicos b.1.h-k demonstram que a preocupação do currículo mínimo educacional do Rio de Janeiro com a compreensão de textos e os códigos não verbais está concentrada no 8º ano, permitindo deduzir que, em teoria, o corpo discente do 9º ano já esteja apto a desenvolver o ler com o mínimo de competência a fim de realizar leituras dentro do que ambiciona o letramento.

4 SOBRE LER, LEITURA E LETRAMENTO

O ser humano, já em seus primeiros dias em meio àqueles com quem dividirá o início de vida, encontra-se exposto a um conjunto de informações cuja quantidade aumenta na medida do exercício das suas próprias habilidades sensoriais. A prática dessas habilidades fornece, pois, recursos materialmente captáveis para entender o mundo em que está inserido e posicionar-se perante ele.

O conhecimento do mundo e o posicionamento pessoal estão presentes, simultaneamente, na prática da comunicação, que surge a partir do exercício de uma das ações primárias do ser humano: interagir. A interação comunicativa constitui-se através da atividade e da passividade que podem ser exercidas dentro das dinâmicas de construção e de desconstrução de discursos¹¹.

A interação comunicativa por meio de discursos comporta, portanto: i) uma dinâmica de produção de discurso, na qual, a partir do conhecimento de mundo, expõe-se um posicionamento pessoal; e ii) uma dinâmica de análise de discurso, na qual, a partir do posicionamento pessoal, expõe-se um conhecimento de mundo¹².

Ambas as dinâmicas evidenciam um cenário em que o indivíduo é conduzido a perceber o mundo e expor-se conforme diretrizes socioculturais específicas de ações homogeneizantes cuja importância está contrabalanceada com a necessidade de ele se manifestar enquanto ser de identidade única e autônoma.

Ao longo da vida da pessoa, essas forças opostas tendem a ganhar relevâncias diferenciadas, dentre as quais a homogeneização sociocultural sobrepõe-se à existência e à manifestação da singularidade do ser. Dessa forma, a diversificação cede lugar à padronização.

O padrão, a princípio, objetiva o esvaziamento do *eu*. Para tal, mecanismos ideológicos que agem para a formação, a manutenção e a expansão da soberania de uma coletividade socialmente superior são postos em prática visando a neutralização da subjetividade, como exposto por Bourdieu (1987, p. 133), ao tratar da condição do leitor:

¹¹ O conceito de discurso pode ser vislumbrado em dois momentos: quando relacionado à língua e ao enunciado. No primeiro, enquanto a língua é um “sistema de valores virtuais”, o discurso é o uso particular desse sistema com base em contextos específicos, é a “utilização, entre os homens, de signos sonoros articulados, para comunicar seus desejos e opiniões sobre as coisas” (Gardiner, 1989, p. 24 *apud* Charaudeau; Maingueneau, 2020, p. 168). Já no segundo, o texto tomado como uma unidade estruturada pela língua configura um enunciado, enquanto “um estudo linguístico das condições de produção desse texto fará dele um discurso.” (Guespin, 1971, p. 10 *apud* Charaudeau; Maingueneau, 2020, p. 169).

¹² “Ao construir um texto, o produtor reconstrói o mundo de acordo com as suas experiências, seus objetivos, propósitos, convicções, crenças, isto é, seu modo de ver o mundo. O interlocutor, por sua vez, interpreta o texto de conformidade com seus propósitos, convicções, perspectivas. Há sempre uma *mediação* entre o mundo real e o mundo construído pelo texto” (Koch, 2017, p. 50, grifo da autora).

Uma das ilusões do 'lector' é aquela que consiste em esquecer suas próprias condições sociais de produção, em universalizar inconscientemente as condições de possibilidade de sua leitura (Bourdieu, 1987, p. 133 *apud* Geraldi, 1988, p. 82).

Essa perspectiva vem ao encontro deste trabalho, pois esse dirige as suas atenções primárias para a segunda dinâmica mencionada anteriormente, relativa à análise do discurso, à ação de ler. A partir do dito, toma-se tal atividade como meio para a anulação do *eu*.

O ler, portanto, tende a debilitar o *eu* em prol do domínio de um não-*eu* determinado por uma coletividade da qual o *eu* não faz parte. Na medida em que se invalida a subjetividade e, por conseguinte, a pluralidade social, enquanto conjunto composto por subjetividades várias, ambas sucumbem ao ler na qualidade de ação propagadora de um posicionamento unilateral do mundo.

Apesar dessa possível concepção, o ler pode tomar um caminho diferente ao afastar o leitor da alienação referente a si e ao buscar aproximá-lo de uma renovação de posicionamento em relação ao mundo em que está inserido. Ler, dessa forma, promove experiências inovadoras, amenizando o cerceamento dos antolhos ideológicos vigentes em larga escala.

A ampliação das possibilidades opinativas e das linhas de raciocínio surge como reflexo da consideração de novos olhares, consequência da importância dada às pretensões genuinamente particulares perante o texto. Assim, a relevância da subjetividade e, conseqüentemente, da pluralidade social ganha destaque e passa a ser um elemento motivador para a ação de ler. Para Martins (1988, p. 9)

com freqüência nos contentamos, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, "passar os olhos", como se diz. Não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós além do gesto mecânico de decifrar os sinais. Sobretudo se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, uma fantasia, uma necessidade nossa. Reagimos assim ao que não nos interessa no momento.

A autora apresenta a decifração de sinais como requisito mínimo para executar a ação de ler. Desse modo, a leitura consta como resultado de um ato restrito aos (re)conhecimentos alfabético e normativo e, assim, torna-se régua para separar os alfabetizados dos que não o são.

Cabe, pois, neste momento, trazer à luz a língua como uma das diversas ferramentas de interação e como uma das várias chaves de acesso ao mundo dos significados. Infecunda é, portanto, a certeza de considerar como único caminho para a leitura os conhecimentos referentes aos códigos verbais, e indispensável é ampliar as possibilidades de manifestação da linguagem, cuja importância é ressaltada no trecho que segue:

Seria preciso, então, considerar a leitura como *um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem*. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (Martins, 1988, p. 30 grifo da autora)

Além disso, agrega-se à mecanicidade da leitura já notabilizada pela autora a superficialidade existente a partir da ausência de relevância dos sinais, uma vez que esses não pertencem ao mundo do leitor ou não remetem a esse mundo. A leitura como decifração de sinais não vincula o leitor ao que é lido, pois o que é posto para ser decifrado não é pertinente.

A pertinência está conectada diretamente ao contexto sociocultural de quem lê, como salienta a mesma autora no último trecho, cujo conteúdo está em consonância com o apresentado por Geraldini(1988), ao citar Bourdieu(1987) e Soares (1988):

Não se pode discutir a leitura sem se perguntar sobre as condições de possibilidade desta. Para BOURDIEU..., perguntar-se sobre as condições de possibilidade é "se perguntar sobre as condições sociais de possibilidades de situações nas quais se lê e também sobre as condições sociais de produção de 'leitores'" (Bourdieu, 1987, p. 133 *apud* Geraldini, 1988, p. 82); [...]

Magda SOARES também focaliza a leitura a partir do que ironicamente chama de "olhar de fora" para a leitura, considerando a questão das condições sociais de acesso à leitura e a questão das condições sociais de produção da leitura (Soares, 1988, p.19 *apud* Geraldini, 1988, p. 82).

A contextualização sociocultural passa a vigorar com importância acentuada para fazer a leitura alcançar o nível no qual o leitor é capaz de produzir sentidos e chegar a compreensões que cooperem com as demandas de ordem comunicativa. Mais especificamente

a leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o *dar sentido a um texto* implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também é ampliada, não fica mais restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens (Martins, 1988, p. 32, grifo da autora).

A leitura, a partir disso, atinge seu grau mais elaborado, o do letramento, com o qual quem lê acessa a cidadania uma vez que o indivíduo está em “estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (Soares, 2009, p. 20).

O letramento, além de vincular a subjetividade do indivíduo ao que é lido, expande a importância dos (re)conhecimentos alfabético e normativo do código verbal aos códigos não verbais. Como afirma Martins (1988), em um primeiro momento,

Seria preciso, então, considerar a leitura como *um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem*. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano (Martins, 1988, p. 30, grifo da autora).

Em um segundo,

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) [...] E a noção de texto aqui também é ampliada, não fica mais restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens (Martins, 1988, p.32).

Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 39) sintetizam bem a importância da diversificação da natureza dos códigos para as ações de ler e de alcançar o letramento, quando afirmam que “ler significa compreender qualquer texto verbal (oral ou escrito) ou não verbal, associando seu conteúdo aos nossos conhecimentos prévios”.

A formulação teórica das autoras pode ser completada com outra realizada pelas mesmas ao buscarem em Koch e Elias (2006) o auxílio para afirmarem que a “leitura e a produção de sentidos são atividades de sentidos orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo” (Santos, Riche e Teixeira, 2012, p. 42).

Neste ponto, percebe-se que tanto o ler quanto a leitura promovida pelo letramento são produzidos por dois conhecimentos básicos, o linguístico e o de mundo, aos quais, conforme Santos, Riche e Teixeira (2012), pode ser agregado outro, o textual, associado a outros dois por ele evocados: o contextual e o intertextual.

O conhecimento linguístico é o que está ligado às experiências de uso da língua utilizada pelo indivíduo em circunstâncias que envolvam textos cuja produção e entendimento também estão submetidos a conhecimentos textuais referentes a elementos constitutivos e à dinâmica de interação desses entre si.

O conhecimento textual traz consigo: i) o contextual, responsável por associar o texto à conjuntura interacional em que o seu discurso está vinculado para direcionar a sua compreensão; e ii) o intertextual, o qual permite a identificação de referências explícitas e/ou implícitas a outros textos considerados fonte.

A identificação citada ocorre em maior ou menor grau de acordo com o conhecimento de mundo do leitor. É, portanto, para o reconhecimento de referências que o leitor aciona seus

conhecimentos prévios para, a partir deles, compreender o que foi lido, procedimento percebido pelas inferências proporcionadas pelos textos.

Santos, Riche e Teixeira (2012) apresentam diferenças entre os tipos de operadores de textos: os que (re)conhecem o alfabeto e as normas da língua e os que produzem sentido a partir dos (re)conhecimentos alfabético e normativo aliados aos contextos socioculturais de quem produziu o texto e de quem o lê (cf. Quadro 1).

Quadro 1 – Operadores de texto

“Ledor”	Leitor
Não consegue ir além do texto, apenas repete as informações contidas nele.	Faz inferências, observa as entrelinhas, percebe as intenções do autor e a estrutura do texto.
Há “mera reprodução alienada de palavras ou de trechos veiculados pelo autor do texto. Aqui os signos impressos são tomados como autônomos, sem que o leitor elabore e faça mediação com o social, com o concretamente vivido”.	Há “o adentramento crítico dos textos propostos [...] existe a posse, apreensão ou compreensão de ideias”.

Fonte: Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 40).

A distinção feita entre os dois operadores de texto torna válida a contribuição de Marcuschi (2011) para afastar do conjunto de ações referidas ao ledor o exercício da compreensão textual enquanto processo, pois, apesar de esse não poder ser tido como uma equação precisa de resultados exatos nem como um devaneio resultante de divagações, ainda compreende em si “uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro” (Marcuschi, 2011, p. 97).

Por proporcionar um dialogismo, a compreensão textual não pode ser percebida como uma ação desenvolvida pelo ledor porque esse está ausente do processo uma vez que o seu *eu* encontra-se no limite do inativo, subjugado pelo não-*eu* que invalida tanto a consciência da individualidade quanto a da pluralidade da qual o ledor faz parte.

Nesse cenário, cabe somente ao ledor ocupar-se do que Marcuschi (2011), utilizando-se da metáfora da cebola proposta por Dascal (1981), chama de cascas centrais, ou seja, as camadas textuais internas em que residem as informações objetivas que tendem a ser apenas confirmadas e replicadas sem nenhum tipo de intervenção.

O conteúdo textual apresentado pode ser vinculado a modos diferenciados de leitura. Chamados por Marcuschi (2011) de horizontes, esses modos desdobram-se em tipos, dois deles

estão relacionados ao leitor: (i) a falta de horizonte, que corresponde à leitura cuja função única é a da repetição; e (ii) o horizonte mínimo, que diz respeito à leitura que, apesar de apresentar mínima interferência, ainda está restrita à identificação de informações objetivas.

No polo oposto ao do leitor, o leitor trata das cascas intermediárias da hortalíça de Dascal, as quais se referem ao comportamento que toma os conteúdos como passíveis de serem interpretados de modo diverso e válido. Trata-se, pois, do que Marcuschi (2011) chama de horizonte máximo, modo de leitura que abarca “as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto” (Marcuschi, 2011, p. 99).

O autor, a partir do trecho acima, entende a compreensão textual como mecanismo que considera a dinâmica relacional de conhecimentos múltiplos como um meio de alcançar novas informações e constituir novas significações, tendo como base informações já dadas.

Compreender é, portanto, inferir, ação cujo resultado – a inferência – é definido como “a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto” (Rickheit; Strohner, 1993, p. 8, *apud* Marcuschi, 2011, p. 95). Em consonância com essa perspectiva, Charaudeau e Maingueneau (2020, p. 277) consideram a inferência como um “processo interpretativo que consiste em colocar em relação o que é dito explicitamente com outra coisa além desse dito”.

Para os autores, o processo de inferir é

utilizado para tentar dar conta das operações que permitem extrair sentido implícito dos atos de discurso, aquele sentido que é produzido pelo sujeito falante, e reconstruído (ou produzido) pelo destinatário. Assim, o locutor pode implicar, conscientemente ou não, sentido nos enunciados que produz, com finalidades estratégicas. Cabe ao destinatário extrair o sentido implícito dos enunciados, apoiando-se nos diferentes componentes do contexto. Sentido implicitado pelo locutor e implícitos extraídos pelo sujeito interpretante não se recobrem necessariamente (Charaudeau; Maingueneau, 2020, p. 276).

Quanto ao surgimento,

as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossêmanticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integralmente. *Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações em um movimento interativo e negociado* (Marcuschi, 2011, p.95, grifo do autor).

Notabiliza-se, portanto, que, por meio das inferências, a compreensão textual, distanciada do leitor e presente unicamente na ação do leitor, é realizada de maneira efetiva

quando se considera não somente o que está materializado pelo texto, mas o que existe enquanto fenômenos e conhecimentos extratextuais pertencentes à realidade sócio-histórica do indivíduo.

O ler, portanto, não deve restringir-se à ação de (re)conhecimento dos termos que constituem a língua e as normas que os regem. Para ultrapassar essa restrição e alcançar o letramento, além de a língua ser tomada como um meio e não a finalidade da leitura, a essa devem ser agregadas outras manifestações da linguagem e devem concorrer os três grandes sistemas de conhecimento, conforme apresentados por Koch e Elias (2021): o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

Uma vez expostos os motivos de formar “leitores” e não “ledores”, cabe proporcionar àqueles práticas de leitura que promovam análises a partir de estágios, como os apresentados por Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 50), reproduzidos no Quadro 2.

Quadro 2 – Estágios de leitura

Descrição	Observar e listar o que se vê/sente/ouve/lê, identificar informações básicas da obra (título, autor, época e lugar, estilo, tipo de texto etc.)
Análise	Observar influências e inter-relacionamento de elementos como personagens, cenário, tempo etc.
Interpelação	Dar sentido ao que se observou nos dois primeiros estágios, levantar hipóteses; ir além do que se vê/sente/ouve/lê.
Julgamento	Atribuir juízo de valor, sempre com justificativas e debate (é uma etapa mais subjetiva, na qual o leitor diz se gostou ou não e o porquê).

Fonte: Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 50).

5 APORTE TEÓRICO

O diálogo com os documentos norteadores do ensino (cf. capítulo 3) notabilizou a importância dada pela legislação educacional brasileira ao alargamento da concepção de língua, relevância a ser atribuída a outras materializações da linguagem e ao protagonismo do texto como meio para valorizar e desenvolver ações pedagógicas que conjuguem esses pontos com o intuito de formar leitores hábeis no exercício das propostas de letramento.

O cenário estabelecido impele, portanto, a produção de um embasamento teórico que esteja em consonância com o compartilhamento do protagonismo da língua com outras manifestações da linguagem (cf. capítulo 3).

Posteriormente a isso, evocam-se saberes constituintes do embasamento teórico que trata do texto e dos critérios de textualidade (cf. seção 5.3), passando, em seguida, pelos gêneros de texto/de discurso (cf. seção 5.5) e, conseqüentemente, pelos memes (cf. seção 5.7).

5.1 Língua e linguagem

Este capítulo pretende, neste primeiro momento, apresentar conteúdos da literatura linguística a respeito do tema língua, com o objetivo de alcançar o entendimento sobre linguagem para ter nessa e não somente naquela a fonte provedora de recursos para o exercício de maior eficácia do processo de leitura e de construção de sentidos.

A língua, de modo inicial, é tomada como objeto de análise por meio de duas vertentes coexistentes, embora a primeira seja compreendida como suporte para o surgimento da segunda. Inicialmente, o Estruturalismo Linguístico caracteriza a língua como

formada por elementos coesos, inter-relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras, constituindo uma organização, um sistema, uma estrutura. Essa organização dos elementos se estrutura seguindo leis internas, ou seja, estabelecidas dentro do próprio sistema (Costa, 2017, p. 114).

Trata-se de um sistema estruturado por elementos organizados e organizacionáveis por um conjunto de regras produzidas, gerenciadas e executadas pelo próprio sistema. A língua é, pois, uma entidade autossuficiente, fato corroborado por Ferdinand de Saussure.

O linguista suíço, ao afirmar que “a Lingüística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (Saussure, 1975, p. 271), atribui aos estudos

linguísticos um caráter imanente, submetendo-os somente às questões internas à língua e, por conseguinte, distanciando-a de qualquer interferência de fatores externos.

Esse distanciamento começa a ser diminuído ao ponto da inexistência quando Eugenio Coseriu propõe um posicionamento que não apresenta afinidade com a doutrina estruturalista, apesar de utilizá-la como ponto de partida metodológico em certas circunstâncias. A esse respeito, o autor alega:

Com tudo isto, por certo, muito me afastei de Ferdinand de Saussure; cheguei até ao pólo oposto de Saussure do saussurianismo “ortodoxo”; porém, conforme creio, também cheguei a isto em contato permanente com Saussure, e não sem Saussure, e muito menos contra Saussure (Coseriu, 1997, *apud* Uchôa, 2018, p. 45).

O linguista romeno distancia-se de Saussure por acreditar na impossibilidade de uma única doutrina científica ser capaz de submeter às suas próprias crenças toda realidade linguística, sendo, por isso, inapta para gerar respostas definitivas para as questões surgidas das demandas dessa mesma realidade.

Crendo na necessidade de superar a doutrina estruturalista, Coseriu inverte a natureza do ponto de partida dos estudos linguísticos baseados na proposta do pai da Linguística. Ele altera o que os estruturalistas propõem como objeto de estudo ao passar da língua em seu aspecto abstrato para a concretude do falar. Mais especificamente,

a linguística do falar em sentido estrito seria uma linguística descritiva, uma verdadeira gramática do falar. E, precisamente, uma gramática indispensável tanto para a interpretação sincrônica e diacrônica da “língua” quanto para a análise dos textos. De fato, do ponto de vista sincrônico, a língua não oferece apenas os instrumentos da enunciação e de seus esquemas, mas também instrumentos para a transformação do saber em atividade; e, do ponto de vista diacrônico, tudo o que ocorre na língua só ocorre pelo falar. Por outro lado, a análise dos textos não pode ser feita com exatidão sem o conhecimento da técnica da atividade linguística, pois a superação da língua que ocorre em todo o discurso só pode ser explicada pelas possibilidades universais do falar (Coseriu, 1979, p. 214, *apud* Santos, 2014, p.64).

Essa superação do posicionamento saussuriano é fruto da tricotomia proposta por Coseriu. À dicotomia *langue* e *parole*, de Saussure, é introduzida a ideia de norma. *Langue*, dentro da tricotomia coseriana, entende-se, pois, como o conjunto de sistema e norma cujo conceito redireciona o entendimento de língua. Sistema consiste no conjunto de unidades do código verbal existente dentro de um quadro de previsibilidade, composto pelos usos vigentes e previsíveis, e de um quadro de imprevisibilidade, perceptível a partir do uso inovador em relação ao que não está determinado pela norma. Norma, por sua vez, traduz-se como o conjunto de diretrizes de uso do código verbal determinadas por parâmetros históricos e socioculturais.

Portanto, a constituição de uma norma está vinculada à existência de uma comunidade de fala, constituindo a norma uma direta ligação com aspectos externos à língua, diferentemente do que acredita o Estruturalismo.

Tanto a concepção de norma quanto sua conexão com o que é tido como sistema podem ser observadas em obras de outros autores. É o caso de Faraco (2008), para quem a norma é

determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade da fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (“normal”) numa certa comunidade de fala (Faraco, 2008, p. 35).

O autor deixa claro o acerto em submeter a existência de uma norma à realidade ordinária de uma sociedade, pois

cada um dos diferentes modos sociais de realizar os grandes esquemas de relações do sistema [...] cada norma se organiza como um certo arranjo de possibilidades admitidas pelo sistema. Cada um desses arranjos se desenha a partir do uso corrente, habitual de determinado grupo de falantes socialmente definido (Faraco, 2008, p. 35).

O estabelecimento da conexão entre língua e o contexto em que é utilizada demonstra a viabilidade de haver um quantitativo considerável de normas e, portanto, de línguas, pois, conforme a noção de norma, explicita-se a multiplicidade de usos de um mesmo sistema.

O acesso ao sistema para codificar ideias, independentemente da norma usada, demonstra a aptidão humana para interagir. Ao exercício da interação através da pluralidade de normas, cabe agregar a linguagem, pois essa é considerada uma faculdade intrínseca ao ser humano e a fonte mais ampla de meios para materializar a comunicação. O “exercício da linguagem repousa”, assim, “numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao intuito natural em vez de adiantar-se a ele (Saussure, 1975, p. 17).

Saussure posiciona a linguagem à frente da língua por ser essa a materialização daquela, cuja importância também é ratificada dentro do campo da filosofia, como demonstra Marilena Chauí ao afirmar que a linguagem é “o instrumento graças ao qual o homem modela seus pensamentos, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, suas vontades e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base mais profunda da sociedade humana” (Hjelmslev, 1975, *apud* Chauí, 2003 p. 148).

Ao posicionamento filosófico agrega-se o sociológico por meio dos sociólogos Peter L. Berger e Brigitte Berger que afirmam ser a linguagem a instituição basilar para a formação

tantode uma sociedade quanto de um indivíduo. Para Berger e Berger (2008), a formação do indivíduo pela linguagem ocorre ao ser ela o meio pelo qual ele entende o mundo e se faz entender para o mundo, mesmo antes de adquirir conhecimentos sociais e, por consequência, linguísticos.

A abordagem da comunicação pelos vieses da filosofia e da sociologia demonstram, portanto, que a modificação da concepção de língua ainda não foi o suficiente para abarcar as possibilidades de realização da linguagem, fato perceptível no insuficiente compartilhamento do prestígio do código verbal com outros, os não-verbais.

A ausência dessa partilha começa a ser amenizada pela ampliação da natureza da materialização da linguagem promovida pelos estudos que não privilegiam somente a língua como assunto, mas também o texto e o tomam como propósito primeiro de análise. Alguns deles serão contemplados na próxima seção.

5.2 Texto e textualidade

Neste segundo momento pretende-se associar algumas considerações sobre língua e linguagem a outras sobre o objeto pelo qual se realizam: o texto. Dessa forma, observa-se que as concepções teóricas dos termos vistos passam a ganhar campo para as suas materializações.

Para tal, destaca-se a contribuição de Eugenio Coseriu, pois, a partir de seu conceito de norma, passa a existir a consideração de termos extralinguísticos para uma renovação de posicionamento sobre a língua. Essa passa, portanto, a não ser mais concebida em dissociação com a sociedade em que é realizada pelos seus falantes.

O vínculo estabelecido a partir da tricotomia coseriana supera a língua estruturalista cuja teoria atribui às frases uma autossuficiência que não dá conta dos fenômenos linguísticos das relações interfrásticas, fenômenos que demonstram que a língua não ocorre por meio de termos constituintes isolados nem consideram frases como limite para a constituição de uma unidade de sentido.

Irândé Antunes (2017) apresenta a frase em duas circunstâncias distintas: a isolada e a não isolada. Quanto a primeira, a autora afirma ser a frase uma suposição, um possível caso para demonstrar a aceitabilidade de execução da língua. Trata-se de uma “uma hipótese, [...] um modelo daquilo que poderia ser dito, daquilo que o sistema da língua reconheceria como aceitável. É mera possibilidade. Uma possibilidade muito limitada, se a gente a toma fora de qualquer contexto” (Antunes, 2017, p. 38).

A essa consideração vincula-se a língua saussuriana, afastada por vontade “própria” de qualquer fator extralinguístico, demonstrando que, assim como a língua é isolada e limitada em si mesma, a frase também o é:

Cada uma é cada uma; sem ligação [entre si] de qualquer tipo... são frases soltas que remetem a uma série de objetos também soltos, sem qualquer dependência contextual explícita. Fora de uma cena social concreta, sem sujeitos interlocutores e sem um propósito comunicativo qualquer (Antunes, 2017, p. 35).

Percebe-se o contexto como um elemento importante não somente para Eugenio Coseriu estabelecer uma nova concepção de língua, mas também para dar às frases capacidade comunicativa. A capacidade comunicativa das frases está, portanto, na condição de não estarem isoladas, ou seja, de possuírem textualidade, pois “somente nessa condição (que dizer, dentro dos textos que compõem), podem ser interpretadas” (Antunes, 2017, p. 35). Nas palavras de Schmidt (1978, p.172, *apud* Antunes, 2017, p. 35), “é ao nível do texto, ou melhor, como processo de textualização, que a frase adquire sua função”.

Com base no dito, a frase passa a constituir um texto ou ser ela mesma um desde que apresente traços em comum com o que se toma por texto, alvo das atenções da linguística textual (LT), que possui um caráter heurístico por listar critérios “que sejam indicativos e sugestivos para permitir a produção e a compreensão, mas não regras rígidas e formais como condições necessárias e suficientes para a boa-formação textual.” (Marcuschi, 2008, p. 74).

Vale notabilizar a diferenciação feita por Marcuschi (2008) para ampliar a ideia sobre LT:

Assim como a linguística teórica se dedica ao estudo do sistema virtual da língua, a linguística de texto dedica-se ao estudo da atualização desse sistema em situações concretas de uso. Isto faz com que alguns linguistas situem a LT fora do estudo da língua *stricto sensu* (Marcuschi, 2008, p. 74, grifo do autor).

A diferença apontada pelo autor ratifica o vínculo existente entre a língua proposta por Coseriu e o caráter empírico com o qual a LT concebe o texto, uma vez que, segundo próprio Marcuschi (2008, p. 75, grifo do autor), ao tratar dos pontos de convergência entre as várias vertentes da LT, ela é “uma perspectiva de trabalho que observa o funcionamento da língua em uso e não *in vitro*.”

Por fim, entende-se LT como uma “*perspectiva de trabalho com a língua que recusa a noção de autonomia da língua*” (Marcuschi, 2008, p. 76, grifo do autor). Nessa perspectiva, o

objeto de estudo é “o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (Marcuschi, 2008, p.72).

Retomando as frases, cabe frisar que a ausência de contexto atribui a elas um caráter aleatório, não podendo ser consideradas texto. De acordo com Antunes (2017, p.45, grifo da autora),

para que um conjunto de palavras ou de frases seja um texto, é necessária uma condição básica: *que esse conjunto possa satisfazer às exigências de uma ‘ação de linguagem’* [escrever, falar, ler, ouvir], *semântica, cognitiva e socialmente relevante*, o que mesmo intuitivamente, se percebe com certa facilidade.

Marcuschi (2008, p.72) vai ao encontro de Antunes (2017) ao declarar, baseado em Beaugrande(1997, p.10), que: “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Definição para a qual uma ampliação de informação é de grande valia. Vale agregar o fato de que o texto, para ser tido como tal, precisa ser tomado como um todo significativo. Em outras palavras,

Um texto é mais bem pensado não como uma unidade gramatical, mas antes como uma unidade de tipo diferente: uma unidade semântica. A unidade que o texto tem é uma unidade de sentido em contexto, uma textura que expressa o fato de que ele se relaciona como um todo com o ambiente no qual está inserido (Halliday; Hasan, 1976, p. 293, *apud* Charaudeau; Maingueneau, 2020, p. 467).

O texto, enquanto um todo significativo, uma unidade semântica, é fruto de uma equação cujos aspectos inter e intrapessoais agem em comunhão com outros de ordem linguística e cognitiva. A conjunção desses aspectos está relacionada a princípios de textualidade elucidados na próxima seção. Mais precisamente,

um TEXTO será definido como uma OCORRÊNCIA COMUNICATIVA que reúne sete fatores [critérios] de TEXTUALIDADE. Se qualquer um desses fatores não for considerado e satisfeito, o texto não será comunicativo. Assim, os textos não comunicativos são tratados como não textos (Beaugrande; Dressler, 1981, p. 3 *apud* Rocha, 2014, p. 2, grifo da autora).

5.3 Critérios de textualidade

Pautado em Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Ulrich Dressler, Marcuschi (2008) apresenta os critérios de textualidade da seguinte forma: i) intencionalidade e aceitabilidade (pelo aspecto psicológico), ii) informatividade (pelo computacional), iii) situacionalidade e intertextualidade (pelo sociodiscursivo) e iv) coerência e coesão (pelas orientações do texto).

Koch (2017), por sua vez, expõe, com base em Beaugrande e Dressler, os sete critérios (princípios) mencionados em dois grupos, sendo o primeiro centrado no usuário e composto pelos de (i) a (iii); e o segundo, centrado no texto, composto pela coerência e pela coesão, reunidas em (iv).

Tendo em vista a divisão de Koch (2017), nesta seção inicialmente será abordado o primeiro grupo com o intuito de enriquecer o entendimento da textualidade e proporcionar maior compreensão dos saberes sobre a coerência e a coesão, princípios sobre os quais incidirão as atenções diretas desta dissertação.

5.3.1 Os critérios centrados no usuário

A *intencionalidade* é o critério que corresponde ao empenho do sujeito produtor de textos em mobilizar recursos expressivos para materializar ideias e, com isso, promover uma comunicação eficaz com o objetivo de satisfazer as demandas geradas pelas circunstâncias comunicativas. Para Koch (2017, p. 51), “a intencionalidade refere-se aos diversos modos como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas, mobilizando para tanto, os recursos adequados à concretização dos objetivos visados”.

A partir do dito sobre intencionalidade, podem ser observadas duas circunstâncias: enquanto pela primeira há materialização de ideias, pela segunda existe atribuição de sentidos por parte do sujeito captador de textos para compreender o que é lido com a pretensão de executar as regras do “jogo de atuação comunicativa” (Koch, 2017, p.51), pois “a comunicação humana é regida pelo Princípio de Cooperação¹³” (Koch, 2017, p.51). Observa-se, pois nessa segunda circunstância a *aceitabilidade*, que “diz respeito à atitude do receptor do texto (é um critério centrado no alocutário), que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo” (Marcuschi, 2008, p. 127-128).

Ambos os critérios podem ser conjugados a um terceiro: a *situacionalidade*. A conjugação ocorre para atribuir relevância ao texto, tanto como instrumento para quem o produz

¹³ Paul Grice afirma terem os interlocutores de um intercâmbio conversacional uma pré-disposição para reconhecer um propósito que embase, sustente e oriente a conversa. A partir disso, o filósofo britânico gera o *Princípio da Cooperação*, pelo qual os falantes realizam contribuições a partir das demandas apresentadas a cada um pela circunstância comunicativa em que estão inseridos. Dessa forma Grice propõe a cada falante que “Faça a sua contribuição à conversação tal como ela é requerida, no estágio em que ela se encontra, para os propósitos mutuamente acordados” (Grice, 1982, p. 86, *apud* Lins; Marlow, 2015, p. 433).

alcançar objetivos quanto como objeto a ser compreendido para que as intenções nele expressas possam ser entendidas e aceitas. Segundo Marcuschi (2088, p. 128), a

situacionalidade refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiental etc.) em que ele ocorre (cf. Beaugrande, 1997:15). A situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção.

Koch (2017) deixa transparecer que, para o produtor e o captador de textos, a situacionalidade age de modo a explicitar a influência de seus posicionamentos de mundo sobre as suas respectivas ações com o texto. Esse princípio, aplicado ao da intencionalidade, evoca o da *informatividade*. Esse último princípio, segundo Koch (2017), trata da (i) imprevisibilidade de forma e conteúdo textuais e (ii) da sua distribuição conteudista, o que é ratificado por Antunes (2017, p. 108) ao afirmar:

A ‘novidade’ ou a ‘imprevisibilidade’ que está em jogo aqui se explica pela tendência, habitual nas atividades da linguagem, de não dizermos sempre o mesmo, ou de dizermos sempre do mesmo jeito. O normal, o corriqueiro é que, falando ou escrevendo, vamos acrescentando algo de ‘novidade’, no conteúdo ou na forma de como dizemos.

Quanto à abordagem relacionada à (i), o produtor textual estabelece para o texto uma dinâmica de proporcionalidade inversa entre informatividade e previsibilidade.

Há, portanto, graus de informatividade: um texto cuja informação seja toda apresentada da forma mais previsível terá baixo grau de informatividade; se a informação for introduzida, pelo menos em parte, de forma menos esperada, menos previsível, haverá um grau médio de informatividade; e, se toda informação for apresentada de maneira imprevisível, o texto terá um grau máximo de informatividade e exigirá um grande esforço de processamento, podendo assim, à primeira vista, parecer pouco coerente (Koch, 2017, p. 50).

A proporcionalidade estabelecida, demonstrada pelo grau de informatividade, determina, pois, os níveis de redundância e de relevância atribuídos ao texto pelo leitor cujo interesse está diretamente relacionado à capacidade de interagir com a produção textual de modo minimamente eficiente para compreender as pretensões nela contidas.

A relevância e o interesse aqui tratados reportam à importância de (ii). A distribuição das informações novas e das previamente conhecidas deve estar em equilíbrio, pois, segundo Koch (2017, p. 50),

Um texto que contenha apenas informação conhecida caminha em círculos, é inócuo, pois falta-lhe a progressão necessária à construção do mundo textual. Por outro lado, é cognitivamente impossível a existência de textos que contenham unicamente informação nova, visto que seriam improcessáveis, devido à falta das âncoras necessárias para o processamento.

Percebe-se que a constituição de um conteúdo textual preza por uma dinâmica gerada e mantida pela utilização de informações novas que, uma vez assimiladas e compreendidas, tornam-se conhecimentos prévios e passam a permitir ancoragens, desempenhando o papel de base significativa para o entendimento das informações novas vindouras.

O texto, portanto, forma-se a partir da execução de duas ações: a retroação e a progressão. Essa consiste no entendimento de informações proporcionadas por aquela, retomada de conhecimentos prévios que, tanto para a produção de um texto quanto para a sua compreensão, passam a existir mediante um outro princípio: a *intertextualidade*. Ela compreende

uma condição das ações discursivas, segundo a qual *a linguagem é, essencialmente, uma atividade que se constitui na retomada de conhecimentos prévios – o que implica a incorporação de outras experiências de linguagem anteriores – gerando, assim, uma ininterrupta continuidade na linha dos discursos humanos*. [...]

Esse conceito tem como fundamento o fato de que o conhecimento humano se constrói na *continuidade universal – no tempo e no espaço – de um grande discurso que jamais se concluiu e que nunca se concluirá* (Antunes, 2017, p. 117-118, grifo da autora).

Para Koch e Elias (2021, p.86),

a intertextualidade [portanto,] se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer. Segundo J. Kristeva, criadora do termo, todo texto é um mosaico de citações, de outros dizeres que o antecederam e lhe deram origem.

No que diz respeito à ação da intertextualidade sobre o texto, Antunes (2017, p.48) ressalta que

em certa medida, todo texto é um ‘intertexto’, no sentido de que as coisas que nele são ditas retomam, de muitas maneiras, o que já foi dito em outros textos que ouvimos ou lemos ao longo da vida. De qualquer forma, nenhum texto, do ponto de vista informativo, começa do ‘zero’. O que nele é dito já pertence ao ‘repertório geral’ dos grupos a que pertencem os interlocutores. Por vezes, a vinculação de um texto a outro responde a uma decisão particular de quem fala ou escreve, no sentido de intencionalmente, buscar apoio para o que é dito em outro texto prévio; seja para concordar, seja para refutar.

Antunes (2017) apresenta duas naturezas para a intertextualidade: uma ampla e outra estrita.

A primeira constitui-se ao afirmar que

todos os textos – pelo simples fato de serem textos entorno de determinado tema, pelo simples fato de se conformarem a um ‘tipo’ ou a um ‘gênero’ – são marcados por esse tipo de intertextualidade ampla, mesmo que não tenhamos disso consciência. Faz parte, inerentemente, de sua condição de ser texto, de pertencer ao *repertório universal da humanidade* e de conformar-se à tradição de seus modelos socialmente recorrentes (Antunes, 2017, p. 119, grifo da autora).

A segunda toma-se por estrita na medida em que,

de forma mais ou menos explícita, segmentos de um texto são reutilizados na composição de um outro. Essa operação pode acontecer em níveis variados, conforme assuma a forma de citações... ou assuma a forma de explicações de ideias reconhecidas como já expressas em outro texto (Antunes, 2017, p. 119).

Ao campo da intertextualidade estrita da autora pode-se atribuir os modos de constituição de intertextualidade de Koch e Elias (2021), para as quais o nível de explicitação varia. Dessa forma, a intertextualidade estrita apresentada por Antunes (2017) pode ser explícita ou implícita.

A explícita decorre da alusão à fonte do intertexto, demonstrada por exemplos como citações diretas extraídas do(s) texto(s)-base e explicitação do(s) autor(es). O intuito de evidenciar informações, presente no primeiro modo, não ocorre no segundo, pois a intertextualidade implícita realiza-se mediante a ausência de alusões diretas ao intertexto.

Essa ausência submete o leitor ao estabelecimento de conexões entre o texto lido e os intertextos que o compõem. A submissão existe pela pressuposição do autor de que o leitor já detém conhecimentos prévios suficientes para recuperar informações que o tornem apto para identificar e compreender o(s) intertexto(s) e as intenções presentes no texto.

Koch e Elias (2021), tratando do modo implícito da intertextualidade, recorrem a Grésillon e Maingueneau para trazer à luz a ideia de *détournement*, cujo conceito estipula o termo como

manipulação que o produtor do texto opera sobre texto alheio ou mesmo próprio, com o fim de produzir determinados efeitos de sentido, recurso muito usado, por exemplo, na publicidade, no humor, na canção popular, bem como na literatura [e publicações em redes sociais]... [o exercício de manipulação é] efetuado por meio de substituições, supressões, acréscimos, transposições operadas sobre o enunciado-fonte (Koch; Elias, 2021, p. 93).

No campo dos modos de intertextualidade, Koch (2017) afirma, ainda, ser necessário ampliar o conjunto dos princípios de textualidade apresentado por Beaugrande e Dressler (1981), e propõe, com base em Marcuschi (1983), a inclusão da *contextualização*, à qual vincula-se o *conhecimento compartilhado*. Esse tipo de conhecimento torna-se relevante porque, por ele, há o “balanceamento entre o que precisa ser explicitado e o que pode ficar implícito no texto” (Koch, 2017, p. 54), reportando à distribuição de informações ao tratar do princípio de informatividade.

Pretendendo exercer os cinco princípios que compõem o grupo centrado no usuário, os saberes mencionados ao tratar da intertextualidade e da contextualidade são articulados pelo grupo centrado no texto, composto por *coerência* e *coesão*, fatores ressaltados na próxima seção.

5.3.2 Os critérios centrados no texto

Dá-se continuidade a este capítulo, abordando o segundo grupo apresentado por Koch (2017), o centrado no texto, cujos princípios são tomados a partir das considerações de Irandé Antunes (2017), Ingedore Villaça Koch, em obras de autorias única (2007) e compartilhada (2006 e 2021), e de Luiz Antônio Marcuschi (2001 e 2008).

A coerência

O critério de textualidade a ser analisado a partir deste ponto é tão valioso quanto os que já foram abordados. Apesar disso, a *coerência* ganha especial atenção, pois flerta diretamente com os sentidos cujo surgimento e derivação são tratados adiante.

Antunes (2017) apresenta como gênese dos sentidos a relação de cooperação mútua entre o texto e seus interlocutores. Sobre esses, enquanto quem produz o texto expressa sentidos gerados por uma intenção comunicativa proveniente de uma circunstância de interação de comunicação, quem o consome constitui sentidos, a fim de atribuir ao texto uma unidade de significação.

Das ações dos interlocutores, Marcuschi (2008) afirma ser a do leitor detentora de destacado valor, pois concede ao critério de coerência um caráter de interpretabilidade, uma vez que a “coerência não é uma propriedade empírica do texto em si, mas ela é um trabalho do leitor sobre as possibilidades interpretativas do texto” (Marcuschi, 2008, p. 122).

A coerência, portanto, não ser um traço imanente ao texto é ratificado pelo autor ao “frisar que [...] é um aspecto fundante da textualidade e não resultante dela. É assim que a coerência está muito mais na mente do leitor e no ponto de vista do receptor do texto que no interior das formas textuais” (Marcuschi, 2008, p.122).

Koch e Travaglia (2006, p. 36) confirmam essa ideia ao declararem que

Considera-se, pois, a coerência como princípio de interpretabilidade, dependente da capacidade dos usuários de recuperar o sentido do texto pelo qual interagem, capacidade essa que pode ter limites variáveis para o mesmo usuário dependendo da situação e para usuários diversos, dependendo de fatores vários (como grau de conhecimento sobre o assunto, grau de conhecimento de um usuário pelo outro, conhecimento dos recursos lingüísticos utilizados, grau de interação dos usuários entre si e/ou com o assunto, etc.).

Dessa maneira,

a coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto (Koch; Travaglia, 2006, p. 21).

Os autores conferem ao usuário do texto a incumbência de calcular o sentido de um texto para que esse seja tomado como objeto compreensível. A compreensão almejada traz à luz a necessidade de tratar dos conhecimentos dos quais os sentidos derivam e o entendimento é estabelecido.

Os sentidos possuem, segundo Antunes (2017), sua derivação a partir de conhecimentos de língua e de mundo. Quanto aos de língua, de modo mais específico, a autora refere-se às palavras utilizadas na superfície do texto, e Koch e Travaglia (2006, p. 14) destacam que “o conhecimento dos elementos lingüísticos e sua relação, por exemplo, com o contexto de situação também é importante para o cálculo do sentido e da percepção de um texto como coerente”.

Koch e Travaglia (2006), ainda tratando dos conhecimentos lingüísticos, abordam, com base em Van Dijk e Kintsch (1983), a *coerência local*. Diferentemente da *coerência global*, que se refere à totalidade do texto, a local refere-se a unidades seccionadas dele. Ela “advém do bom uso dos elementos da língua em seqüências menores, para expressar sentidos que possibilitem realizar uma intenção comunicativa. Incoerências locais advêm do mau uso desses mesmos elementos lingüísticos para o mesmo fim” (Koch; Travaglia, 2006, p. 41).

A partir do dito, é possível vincular a coerência local ao desempenho do produtor de texto e atribuir a global ao exercício de interpretabilidade do receptor. Mesmo a coerência sendo um princípio atrelado a quem lê, percebe-se a importância da ação do produtor quando os autores ressaltam a necessidade de “observar que a incoerência local não impede totalmente o cálculo do sentido, embora o torne mais difícil; mas, ao se construir um texto, é preciso cuidado, pois o acúmulo de incoerências locais pode tornar o todo do texto incoerente” (Koch; Travaglia, 2006, p. 42).

Apesar do valor dado ao produtor, Marcuschi informa ainda ser o receptor o indivíduo sobre o qual recai a execução da coerência, pois, conforme o autor, “a coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada” (Marcuschi, 2008, p. 121). De acordo com o linguista, a interpretabilidade não se esgota nas “propriedades léxico-gramaticais imanentes à língua enquanto código” (Marcuschi, 2008, p. 120). Para Koch e Travaglia (2006, p. 10), “o juízo de incoerência não depende apenas do modo como se combinam elementos lingüísticos no texto, mas também de conhecimentos prévios sobre o mundo e do tipo de mundo em que o texto se insere, bem como do tipo de texto”¹⁴.

O trecho atribui a importância dos conhecimentos lingüísticos aos de mundo, chamados por Antunes (2017) de repertório cultural. Sobre eles Koch e Travaglia (2006, p. 15-16) afirmam que “se o conhecimento de mundo é importante, não menos importante é que esse conhecimento seja partilhado pelo produtor e pelo receptor do texto[...] [, pois] O conhecimento partilhado também vai estruturar o texto em termos das informações como novas ou não”.

O conhecimento de mundo possui sua ativação por “‘modelos globais’, os ‘esquemas’ mais ou menos rotineiros que construímos na e para a experiência sociocultural do dia a dia e os guardamos na memória” (Antunes, 2017, p. 75). Em conformidade com esse pensamento, Koch e Travaglia (2006) salientam que, para a constituição de sentidos por parte do receptor de texto, há um processo pelo qual “ativa[-se] o conhecimento de mundo arquivado em sua memória, trazendo à tona conhecimentos pertinentes à construção do que podemos chamar de mundo textual” (Koch; Travaglia, 2006, p. 11).

O termo *mundo textual* apresentado é conceituado pelos autores como “o conjunto de conceitos e relações subjacentes à superfície lingüística do texto” (Koch; Travaglia, 2006, p.26).

¹⁴ Toma-se esse trecho como circunstância pertinente para informar que Koch e Elias (2021) afirmam que o processamento textual ocorre pela mobilização de conhecimentos que estão armazenados na memória do leitor. São eles: (a) os lingüísticos, (b) os enciclopédicos e os (c) interacionais, que, por sua vez, estão subdivididos em (c.1) ilocucional, (c.2) comunicacional; (c.3) metacomunicativo e (c.4) superestrutural.

A esse conceito podem-se vincular as palavras de Marcuschi (2008, p. 122): “É importante... ter claro que as relações de coerência devem ser concebidas como uma entidade cognitiva. Isto faz com que as relações em geral não estejam marcadas na superfície textual e que não tenham algum tipo de explicitude imediatamente visível”.

Os componentes de conteúdo subjacente ativados pela superfície textual, ao estabelecerem entre si acessibilidade e relevância, produzem uma *continuidade de sentidos*. Essa continuidade

estabelece uma coesão conceitual cognitiva entre os elementos do texto através de processos cognitivos que operam entre os usuários (produtor e receptor) do texto e são não só do tipo lógico, mas também dependem de fatores socioculturais diversos e de fatores interpessoais, entre os quais podemos citar:

- a) as intenções comunicativas dos participantes da ocorrência comunicativa de que o texto é o instrumento...;
- b) as formas de influência do falante na situação de fala;
- c) as regras sociais que regem o relacionamento entre pessoas ocupando determinados “lugares sociais” – pais/filhos, professor/aluno, patrão/empregado, marido/mulher, vendedor/comprador, etc. (Koch; Travaglia, 2006, p. 26).

A partir da existência de uma continuidade de sentidos, gera-se o *tópico discursivo*, aquilo do que trata o texto e o torna coerente.

Após abordar ideias iniciais sobre coerência, vale trazer o auxílio de Antunes (2017, p.77-78, grifo da autora) para indicar, a partir de Michel Charolles, os requisitos que tornam um texto coerente:

Para que um texto seja coerente, é necessário existir uma espécie de ‘retomada’, de ‘reiteração’ de elementos ligados à unidade semântica global do texto; quer dizer, é necessário existir *uma continuidade de referências e de sentidos*, ou uma recorrência de itens já expressos. Charolles chamou a essa regra de ‘regra de repetição’... Em um texto coerente, existe um ‘mesmo’ que perpassa todo o seu fio.

Para que um texto seja coerente, é necessário que, por outro lado, *algo de novo* seja dito; isto é, que haja *progressão* no desenvolvimento do tema, do tópico, da cena, do objeto e dos objetivos do dizer... espera-se uma *progressão temática*, que intervirá na relevância informativa do texto.

Para que um texto seja coerente, é necessário que em seu percurso não se encontre nenhum elemento semântico em contradição com algum conteúdo posto ou pressuposto em partes anteriores do texto.

Para que um texto seja coerente, é necessário que os fatos, os objetos que ele expressa estejam associados ou inter-relacionados no mundo das coisas representadas. Essa regra é fundamentalmente contextual (ou pragmática): ela estabelece que os tópicos ativados em um texto sejam percebidos como relacionados, componentes que são dos mesmos espaços naturais ou culturais de nossa experiência... O que se pretende com essa regra é exatamente pontuar que, em um texto, não se fala de coisas ‘que não têm nada a ver umas com as outras’. Naturalmente, o reconhecimento das relações estabelecidas entre as coisas está em harmonia com as qualidades que lhes são atribuídas no mundo interpretado.

Os requisitos de Charolles fazem menção direta aos princípios de textualidade apresentados por Koch (2017). Ao princípio de informatividade reportam-se os requisitos (a) e (b). Ambos se referem à distribuição de informações, mas o primeiro vincula-se à ação de retroação e o segundo à de progressão. Por seu turno, (c) está ligado à aceitabilidade, pois a contradição semântica, ou sua ausência, pode ser estabelecida a partir do empenho do receptor do texto em instituir sentidos para criar uma continuidade para eles e, assim, empreender compreensão. Vale mencionar a relevância do produtor em promover uma pertinente materialização de sentidos na superfície textual para que auxilie, na medida do possível, o receptor em sua ação interpretativa.

Em (d) o papel do receptor é novamente destacado por esse estabelecer conectividade entre os elementos que compõem o mundo textual, o que se dará a partir do vínculo entre os conteúdos subjacentes, o contexto em que a interação comunicativa ocorre e os conhecimentos compartilhados entre os interlocutores.

Após a explicitação dos requisitos, é salutar apresentar, por fim, e a partir de Koch e Travaglia (2006, p. 42-46, grifo dos autores), um empenho taxonômico de Van Dijk e Kintsch para a coerência:

- a) *Coerência semântica*, que se refere à relação entre significados dos elementos das frases em sequência em um texto (local) ou entre os elementos do texto como um todo... O respeito ou desrespeito às relações de sentido entre os significados dos termos (como hiponímia ou hiperonímia) também tem a ver com a coerência semântica. [...]
- b) *Coerência sintática*, que se refere aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica como, por exemplo, os conectivos, o uso de pronomes, de sintagmas nominais definidos e indefinidos. [...]
A coerência sintática nada mais é do que um aspecto da coesão que pode auxiliar no estabelecimento da coerência...
- c) *Coerência estilística*, pela qual um usuário deveria usar em seu texto elementos lingüísticos (léxico, tipos de estruturas, frases, etc.) pertencentes ou constitutivos do mesmo estilo ou registro lingüístico. Embora essa possa ser uma exigência plausível dentro de um contexto normativo do uso da língua, o uso de estilos diversos parece não criar problemas maiores para a coerência entendida como princípio de interpretabilidade. Na verdade, esta é uma noção que tem na explicação de fenômenos de quebra estilística. [...]
- d) *Coerência pragmática*, que tem a ver com o texto visto como uma sequência de atos de fala. Estes são relacionados de modo que, para a sequência de atos ser percebida como apropriada, os atos de fala que a constituem devem satisfazer as mesmas condições presentes em uma dada situação comunicativa. Caso contrário temos incoerência.

A coesão

A exposição do segundo grupo de critérios de textualidade apresentado por Koch (2017) completa-se ao trazer para este aporte teórico informação acerca da coesão, cuja importância existe tanto para quem produz um texto quanto para quem busca compreendê-lo.

O autor, ao transmitir o conteúdo pretendido, deve fazê-lo de modo a facilitar a compreensão do que é comunicado. A partir dessa ação, articulam-se termos lexicais e gramaticais na superfície do texto com o intuito de estabelecer ligação entre os segmentos que o constituem (“concretamente: palavras, períodos, parágrafos, blocos supraparagráficos” (Antunes, 2017, p. 56)).

Os termos mencionados tornam-se marcas, pistas, da existência de uma “continuidade de sentido, a qual vai resultar na unidade semântica e pragmática que distingue todo texto coerente” (Antunes, 2017, p. 56). Mais especificamente, “os termos se vão ligando em sequência exatamente porque se vão relacionando conceitualmente. É importante, pois, ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica” (Antunes, 2005, p. 50).

O processo de produção textual pede, portanto, a quem o desempenha o estabelecimento e a sinalização de marcas coesivas para demonstrar a incapacidade de as partes textuais exercerem autossuficiência e, por isso, estarem conectadas entre si numa continuidade coesiva.

Essa continuidade, ao materializar-se, indica relações conceituais subjacentes a si, as quais possuem residência na continuidade existente fora da superfície do texto. Dessa forma, “concomitantes aos encadeamentos identificáveis na superfície do texto, vão acontecendo aqueles outros no nível semântico. Melhor dizendo, se há ligações na superfície é porque elas existem no âmbito do sentido e das intenções pretendidas” (Antunes, 2005, p. 48).

Para um texto ser coeso é necessário, assim, “que seja preservada sua continuidade, a sequência interligada de suas partes, para que se efetive a unidade de sentido e das intenções de nossa interação verbal” (Antunes, 2017, p. 56). Dessa forma, pode-se chegar à função da coesão:

a de criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados. Reconhecer, então, que um texto está coeso é reconhecer que suas partes - ... das palavras aos parágrafos – não estão soltas, fragmentadas, mas estão ligadas, unidas entre si.

Daí a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio da unidade que garante a sua interpretabilidade (Antunes, 2005, p. 48).

O autor, por consequência das linhas acima, deve tornar o texto coeso a partir das explicitações das marcas e conexões coesivas com o objetivo de facilitar a compreensão dos conteúdos transmitidos. A coesão pode, portanto, ser considerada inicialmente a “*propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática*” (Antunes, 2005, p. 47, grifo da autora).

Ingedore Koch (2007) apresenta dois casos referentes à coesão: o primeiro, no qual ela é necessária para a textualidade, e o segundo, no qual não é. Para o primeiro caso, a autora, apresenta o posicionamento de Michael Halliday e Rugaia Hasan, para os quais a coesão é uma condição necessária, mas não suficiente, para gerar um texto.

A coesão é “um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto” (Koch, 2007, p. 16), ocorrendo “quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente de outro. Um *pressupõe* o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro” (Halliday; Hasan, 1976, p. 4, *apud* KOCH, 2007, p. 16, grifo da autora).

Os autores tomam o sistema léxico-gramatical como mecanismo de acesso ao sistema semântico, e essa relação também compõe a compreensão de coesão para eles. Nesse sentido, “a coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, os recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos” (Koch, 2007, p. 16).

O segundo caso trata coesão como uma condição desnecessária para a textualidade, crença difundida por Luiz Antônio Marcuschi, pois “compartilha a opinião daqueles para os quais [a coesão] não se trata de condição necessária, nem suficiente: existem textos destituídos de recursos coesivos, mas em que “a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes lingüísticos”.” (Marcuschi, 1983, *apud* Koch, 2007, p. 17).

O linguista brasileiro afirma que a relação de sentido se dá, na verdade, no plano subjacente à materialização do texto, visto que “a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes lingüísticos” (Marcuschi, 1983, *apud* Koch, 2007, p. 17).

A coesão, portanto, apesar de ser algo desejável, pois concede ao texto “maior legibilidade, explicitando os tipos de relação estabelecidas entre os elementos lingüísticos que o compõem” (Koch, 2007, p. 18), é tomada como “mecanismo de manifestação superficial da coerência” (Koch, 2007, p. 18), cuja pertinência não impõe a necessidade de sua própria existência.

Independentemente do caso em que a coerência seja posta, ela exerce soberania. Esse lugar privilegiado em que se encontra dá-se pelo que ela é: continuidade dos sentidos, sendo, por isso, a base de constituição do texto. Tal fato pode ser notabilizado pela seguinte fala de Marcuschi: “a simples justaposição de eventos e situações em um texto pode ativar operações que recobrem ou recriam relações de coerência” (Marcuschi, 1983, *apud* Koch, 2007, p. 17).

Por ser continuidade, a coerência demonstra-se como o meio pelo qual os termos subjacentes à superfície textual operam para estabelecer, entre si, vínculos de acessibilidade e relevância para a geração de sentido. Ela

está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global (Koch; Travaglia, 2006, p. 21).

Além disso, a coerência estabelece

uma coesão conceitual cognitiva entre os elementos do texto através de processos cognitivos que operam entre os usuários (produtor e receptor) do texto e são não só de tipo lógico, mas também dependem de fatores socioculturais diversos e de fatores interpessoais (Koch; Travaglia, 2006, p. 26).

A necessidade de considerar o contexto é o ponto de convergência entre as condições pelas quais se geram tanto a norma que materializa linguisticamente a superfície textual quanto a coerência que compõe o campo significativo subjacente para atribuir ao uso do código verbal a condição de texto.

Antunes (2005) apresenta um quadro, com o objetivo de propor objetivamente os recursos para a realização da coesão (cf. Quadro 3).

Quadro 3 – A propriedade da coesão do texto – relações, procedimentos e recursos

	Relações textuais (campo 1)	Procedimentos (campo 2)	Recursos (campo 3)	
A COESÃO DO TEXTO	1. REITERAÇÃO	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase	
			1.1.2. Paralelismo	
			1.1.3. Repetição propriamente dita	de unidades do léxico de unidades da gramática

		1.2. Substituição	1.2.1.Substituição gramatical	retomada por: pronomes dvérbios [sic]
			1.2.2.Substituição lexical	retomada por sinônimos hiperônimos caracterizadores situacionais.
			1.2.3. Elipse	retomada elipse
2. ASSOCIAÇÃO	2.1. Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	por antônimos por diferentes modos de relações de parte/todo.	
3. CONEXÃO	3.1. Estabelecimento das relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos parágrafos e blocos supraparagráficos.	Uso de diferentes conectores	preposições conjunções advérbios e respectivas locuções	

Fonte: Antunes (2005, p. 51).

A partir dessa proposta, a autora desenvolve considerações teóricas numa trajetória que se inicia com as relações, passa pelos procedimentos e termina com os recursos, tópicos elucidados adiante.

a) *As relações textuais*

Um texto, para assim o ser, apresenta uma continuidade semântica constituída por uma rede de relações de sentidos, que variam de acordo com o vínculo gerado, podendo ser de três tipos: por reiteração, por associação e por conexão (cf. Quadro 4).

Quadro 4 – Os modos de articulação para a constituição de vínculos semânticos

(A)	Reiteração	Ocorre cada vez que se volta a referir um determinado item: cada vez que se volta a falar do mesmo; seja por meio da repetição literal de palavras; ou pela retomada pronominal, ou elíptica, ou ainda pela retomada lexical de segmentos anteriores do texto. Os recursos da paráfrase e do paralelismo também se incluem no domínio da reiteração.
(B)	Associação	Ocorre pela associação semântica entre as palavras presentes no texto (palavras de significados afins); pela associação, não se volta a falar do mesmo, mas se fala de coisas relacionadas a esse ‘mesmo’;
(C)	Conexão	Ocorre pelo uso de conectivos (preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções), que estabelecem nexo entre diferentes segmentos do texto.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Antunes, (2017).

A respeito do primeiro tipo de relação, pode-se afirmar que

reiteração é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo *retomados*, criando-se um movimento constante de *volta aos segmentos prévios* – o que assegura ao texto a necessária *continuidade* do fluxo, de seu percurso – [...] É por isso que todo texto deve desenvolver também um movimento para trás, de volta, de dependência do que foi dito antes (Antunes, 2005, p. 52, grifo da autora).

Enquanto pela reiteração um ser é retomado por recursos como o lexical e o gramatical, a *associação*, sem retomá-lo da mesma forma, menciona-o num conjunto de palavras que compartilham entre si e ele um campo de significação aproximada. Trata-se de um

tipo de relação que se cria no texto graças à ligação de sentido entre as diversas palavras presentes. Palavras de um mesmo campo semântico ou de campos semânticos afins criam e sinalizam esse tipo de relação. Por ela é que, mais amplamente, nenhuma palavra fica solta no texto. Existe sempre, por mais tênue que seja, alguma ligação semântica entre as palavras de um texto (Antunes, 2005, p. 53-54, grifo da autora).

Essa relação também pode ser reconhecida por outra designação:

O procedimento da associação semântica entre palavras constitui, mais propriamente, a chamada *coesão lexical do texto*, pois atinge as relações semânticas (as relações de significado) que se criam entre as unidades do léxico (substantivos, adjetivos e verbos, sobretudo) (Antunes, 2005, p. 125).

Se por um lado as relações semânticas são estabelecidas pela associação através do recurso lexical, por outro, por meio do gramatical, as relações são instituídas por classes

gramaticais conhecidas como articuladores, marcadores ou sequenciadores, pois promovem a junção e a sequencialização de diferentes segmentos de um texto. O último caso corresponde à relação por *conexão*. Ela ocorre

especificamente entre as orações e, por vezes, entre períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos. Realiza-se por meio de unidades da língua que preenchem essa função – mais especificamente, as conjunções, as preposições e respectivas locuções – ou por meio de expressões circunstanciais, inseridas na sequência do texto (Antunes, 2005, p. 54-55).

b) *Os procedimentos e os recursos*

b.1 A reiteração

Repetição

A repetição de palavras torna-se um recurso coesivo quando, “sujeita às ‘normas’ de um discurso funcional e adequado a seu contexto” (Antunes, 2005, p. 63). Ocorre com uma intenção comunicativa gerada pela necessidade de continuidade temática ou por uma solicitação do evento comunicativo.

Paráfrase

A paráfrase é o recurso pelo qual se diz, de modo reformulado, algo já dito com o objetivo de tornar mais acessível ao leitor o entendimento do conteúdo retomado. Geralmente utilizada em circunstâncias explicativas, ela é iniciada por expressões como *ou seja, isto é, quer dizer, em outras palavras, em outros termos, em resumo, em suma, em síntese*.

Paralelismo

O paralelismo é um recurso muito ligado à coordenação de segmentos que apresentam valores sintáticos idênticos, o que nos leva a prever que os elementos coordenados entre si apresentem a mesma estrutura gramatical. Ou seja, a *unidades semânticas similares* deve corresponder *uma estrutura gramatical similar*. É o que se chama, comumente, de *paralelismo* ou *simetria de construção* (Antunes, 2005, p. 63-64, grifo da autora)

As estruturas gramaticais de valores sintáticos análogos, portanto, devem transmitir conteúdos semânticos que tenham entre si uma relação lógica, guardando, assim, a continuidade temática necessária para a existência da coerência.

O paralelismo é executado por meio de estruturas paralelas como *não apenas... mas ainda; não só... mas também; não tanto... quanto*; e por expressões explicativas como *isto é, quer dizer, ou seja, vale dizer*.

Repetição propriamente dita

A repetição é o recurso que renova o uso de um termo (“uma palavra, uma sequência de palavras ou até mesmo uma frase inteira” (Antunes, 2005, p. 71)) utilizado anteriormente com o objetivo de promover a continuidade temática do texto e, por conseguinte, a coerência textual. Para Antunes (2005, p. 74), “a grande função que se pode atribuir à repetição – embutida em qualquer uso que se faça dela – é aquela de *marcar a continuidade do tema que está em foco*. Na verdade, se estamos falando do mesmo tema... é natural que voltemos a usar a palavra que marca essa continuidade temática”.

Antunes (2005) também elenca funções para repetição, quer de unidades lexicais quer de gramaticais. São elas: (a) “*marcar a ênfase* que se pretende atribuir a um determinado segmento” (p. 71); (b) “*marcar o contraste* entre dois segmentos do enunciado” (p. 73); (c) “servir como gancho para uma *correção*, explícita ou apenas sugerida” (p. 73); e (d) “expressar uma espécie de ‘quantificação’, até mesmo quando a aparência é de que se está dizendo absolutamente o mesmo” (p. 74).

Substituição

A substituição é um recurso pelo qual o uso de termos é exercido para apontar os nexos coesivos existentes na superfície de um texto, os quais ocorrem para retomar, reafirmar ou reiterar informações anteriores. Esse procedimento recebe a designação de *caracterização situacional* em Antunes (2005). Mais especificamente,

a substituição a que chamei de *caracterização situacional* tem a particularidade de retomar um referente textual por meio de uma expressão que funciona como uma descrição desse referente, conforme o que é relevante focalizar na situação concreta da enunciação. O termo *caracterização situacional* tem, exatamente, a pretensão de pôr em evidência seu aspecto de caracterizar o objeto em questão, porém, conforme as particularidades de cada situação (Antunes, 2005, p. 109, grifo da autora).

Substituição gramatical

O procedimento de substituição ocorre na superfície textual por meio de recursos que envolvem unidades gramaticais e lexicais. Enquanto naquelas há, ordinariamente, retomadas por pronomes, nessas existem as realizadas por sinônimos e hiperônimos.

A substituição gramatical é um recurso pelo qual se utilizam pronomes para retomar seres antepostos (caso de anáfora) ou pospostos (caso de catáfora) a si. Dessa forma, os pronomes “introduzem as referências a uma ou a outra entidade e oportunamente possibilitam a continuidade dessas referências, isto é, sinalizam a continuidade de quem ou do que se está falando” (Antunes, 2017, p. 59).

Os pronomes funcionam, portanto, como instrumentos de conexão entre os diferentes segmentos de um texto para o qual geram uma continuidade referencial e, por consequência, atribuem coerência.

Substituição lexical

A substituição lexical, conforme Antunes (2005), é o recurso que, dentro do percurso textual, promove o uso de uma palavra por outra desde que haja correlação de sentido entre elas. A afinidade semântica, portanto, gera a continuidade apropriada para a atribuição de coerência a um texto.

A autora salienta que “substituir uma palavra por outra supõe um ato de interpretação, de análise, com o objetivo de se avaliar a adequação do termo substituidor quanto ao que se pretende conseguir” (Antunes, 2005, p. 97).

Portanto, “em relação à repetição, a substituição oferece uma vantagem, que é aquela de se poder acrescentar informações ou dados acerca de uma referência já introduzida anteriormente” (Antunes, 2005, p. 97), tanto com o uso de sinônimos quanto com o de hiperônimos.

A sinonímia permite realizar uma substituição por meio do uso de palavras de sentidos equivalentes, pois, segundo a autora, não há equivalência semântica perfeita, o que requer atenção na execução desse recurso uma vez que ele é realizado a partir da realidade concreta do texto para que haja pertinência e continuidade temáticas.

A hiperonímia, por sua vez, efetua o recurso em questão pela utilização de palavras de valor genérico com as quais se nomeiam classes de seres ou abrangem-se todos os constituintes

de um grupo. “A hiperonímia está ligada, assim, à relação que se pode estabelecer entre um nome mais específico ou subordinado (*gato*[,por exemplo]) e um outro mais geral ou superordenado (*animal*[,por exemplo])” (Antunes, 2005, p. 102, grifo da autora).

A substituição por hiperônimos pode ocorrer por meio de dois procedimentos: o do encapsulamento e o da recategorização. No processo de encapsulamento, segundo Antunes (2005), realiza-se uma avaliação e um enquadramento/uma rotulação do objeto anteriormente referido, no ato da retomada. “Dessa forma, esse tipo de substituição, além de constituir uma forma de ligar subpartes do texto, concorre ainda para sinalizar as visões que as pessoas assumem ao dizer certas coisas” (Antunes, 2005, p. 106).

O processo de recategorização retoma seres referidos anteriormente por meio de uma avaliação da qual “resulta uma outra expressão definidora” (Antunes, 2005, p. 108), a qual demonstra o acréscimo de considerações às noções já existentes no ser retomado.

Além das substituições por sinônimos e por hiperônimos, existe a por caracterizadores situacionais. A retomada realizada através desse último recurso de substituição ocorre, assim como as duas anteriormente mencionadas, por meio da consideração das circunstâncias discursivas. Assim, o termo substituto tem a sua escolha submetida ao contexto em que reside o ser referido.

Elipse

O recurso nomeado elipse é normalmente abordado por estudos sintáticos como ausência de classes gramaticais ou termos oracionais na superfície do texto, cujo contexto morfossintático permite o reconhecimento desses e daquelas. Inserido no âmbito dos textos, esse recurso ganha propriedade coesiva, pois exerce uma ação de reiteração ao recuperar um termo por meio da ausência, o que gera uma continuidade sintático-semântica para um texto.

b.2. A associação

Seleção lexical

Seleção de palavras semanticamente próximas

Aquilo que determina... a escolha do vocabulário é o assunto, o tema, o tópico do texto. Quer dizer, a temática do texto é seu elemento unificador, o fio condutor que governa a seleção das palavras e que tem, por isso, uma importância capital (Antunes, 2005, p. 126).

A autora afirma ser a seleção lexical determinada pelo tema. Isso ocorre pelo propósito de mantê-lo vívido ao longo do texto por meio da unidade temática gerada pela convergência semântica das palavras selecionadas. “É previsível, portanto, que nenhuma palavra esteja inteiramente solta, não vinculada a nenhuma outra, próxima ou distante” (Antunes, 2005, p.125).

Além de a seleção das palavras semanticamente aproximadas ser definida pelo tema textual, ela é estimulada pelas circunstâncias comunicativas nas quais as interações são estabelecidas de acordo com as intenções que as produzem. Mais precisamente,

a motivação que prevalece para a escolha das palavras em um texto é, portanto, de ordem sociocognitiva, quer dizer, está presa aos sentidos e aos propósitos que partilhamos em cada situação de interação. Escolhemos as palavras conforme elas nos pareçam adequadas para expressarem o que queremos dizer e fazer com elas (Antunes, 2005, p. 126).

Observa-se que a seleção é gerida pelos objetivos a serem alcançados com a interação comunicativa sobre determinado tema. Dessa forma, “no tocante a essa questão, o mais significativo é, pois, reconhecer o óbvio: quem ‘manda’ na hora de escolher as palavras é o sentido e a intenção pretendidos na interação” (Antunes, 2005, p. 126).

A seleção lexical, decorrente de estímulos das circunstâncias de comunicação e regida pelo tema, tem por finalidade constituir continuidade e, por conseguinte, unidade para que seja dada à atividade verbal a funcionalidade de um texto.

Seleção de palavras semanticamente próximas (por antônimos e por diferentes modos de relações de parte/todo)

As palavras de um texto podem apresentar entre si relações semânticas variadas através de vínculos associativos materializados pelo uso de antonímia ou de partonímia (também chamada de meronímia). Dentro do campo do primeiro fenômeno de relação, podem-se perceber as palavras antônimas propriamente ditas e as tomadas como tais por circunstância accidental.

Enquanto os antônimos propriamente ditos, ao serem submetidos a um mesmo parâmetro avaliativo, apresentam conteúdos semânticos divergentes, os que ocorrem como acidente, e de forma não rara segundo Antunes (2005), apresentam uma relação de co-hiponímia, ou seja, são hipônimos que representam espécies diferentes dentro de uma mesma classe.

As palavras observáveis dentro do segundo fenômeno são as que apresentam associações entre si. A autora destaca, assim, que a paronímia seria uma relação em que as palavras expressam partes constituintes de um todo.

b.3. A conexão

Estabelecimento das relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos parágrafos e blocos supraparagráficos e uso de diferentes conectores

A relação por conexão, diferentemente das outras, segue normas sintáticas para efetuar ligações, de modo especial por meio de conectores, cuja carga significativa é considerada pela gramática normativa somente para fins classificatórios, o que acontece com conjunções, suas respectivas locuções e as orações em que ocorrem.

Antunes (2005) considera o uso de conectores – e às conjunções juntam-se preposições, advérbios e suas respectivas locuções – para além de propostas taxonômicas. Assim, dentro da perspectiva do princípio da textualidade referente à coesão e à coerência, tornam-se pertinentes os estudos sobre a “função desses conectores no estabelecimento da coesão do texto, sobretudo da coesão pontual que se dá entre duas orações, entre dois períodos ou até mesmo entre dois parágrafos” (Antunes, 2005, p. 142-143).

A partir desse novo posicionamento, os conectores ganham nova roupagem conceitual pela qual não somente unem orações, mas

cumprem a função de *indicar a orientação discurso-argumentativa* que o autor pretende emprestar a seu texto. [...] *são uma espécie de sinal, de marca* que vai orientando o interlocutor acerca da direção pretendida. Funcionam, então, como *marcadores*, que especificam, que sinalizam a relação semântica criada, o que é fundamental para que qualquer pessoa produza ou entenda um texto (Antunes, 2005, p. 144, grifo da autora).

Uso de diferentes conectores

Preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções

Variados segmentos textuais possuem e expressam conexão entre si pelo uso de elementos gramaticais como os elencados por Antunes (2005): preposições, conjunções e advérbios, além de suas respectivas locuções. Nesse sentido, a autora lista os conectores a partir dos valores semânticos existentes entre orações que ligam (cf. Quadro 5).

Quadro 5 – As relações e valores semânticos e os termos conectores

Relações	Valores semânticos	Conectores e expressões conectoras
Causalidade	Causa	porque/como (uma vez/visto/já/dado) que
Condicionalidade	Condição	se/caso/ (desde/contanto/a menos/sem) que (salvo/exceto) se
Temporalidade	Tempo	quando/enquanto/apenas/mal (antes/depois/logo/assim/sempre/até/desde/ cada vez) que
Finalidade	Propósito	(para/ a fim de) que
Alternância	Exclusão Inclusão	ou
Conformidade	Consonância	conforme/consoante/segundo/como
Complementação	Complementação	que/se/como
Delimitação	Restrição	pronomes relativos
Adição	Soma	e/ainda/também/além de/ nem não só... mas também
Oposição	Oposição Contraste	mas/porém/contudo/entretanto/no entanto/embora (Se bem/ainda) que apesar de por um lado... por outro lado
Justificação	Esclarecimento	isto é/quer dizer/ou seja/pois
Conclusão	Conclusão	logo/portanto/pois/por consequente/então/assim
Comparação	Semelhança Diferença	(mais.../menos...) do que tanto... quanto

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Antunes, (2005).

Ingedore Villaça Koch (2007), com uma abordagem diferente da de Antunes (2005) e baseando-se em Halliday e Hasan, apresenta cinco mecanismos para a realização da coesão: (a) a referência, (b) a substituição, (c) a elipse, (d) a conjunção e (e) a coesão lexical. Dentre esses, o primeiro configura-se como exemplificação nítida para o conceito de coesão apresentado pelos linguistas.

A referência consiste na dependência produzida por termos desprovidos de autonomia para apresentar o conteúdo pretendido ao serem utilizados. Esses termos são chamados *pressupostos* (ou itens coesivos), cuja incapacidade comunicativa submete-os ao vínculo com uma base significativa, exercida pelos termos denominados *pressupostos* (ou referentes).

Ingedore Koch (2007) denomina esses termos de forma específica. Os pressupostos correspondem ao que ela chama de formas referenciais (ou remissivas) e os pressupostos são os elementos de referência (ou referentes textuais).

Os pressupONENTES podem manifestar-se de modo a fazer menção às pessoas do discurso, por meio de pronomes pessoais e possessivos; de modo demonstrativo, por meio de pronomes demonstrativos e advérbios de lugar; e de modo comparativo, por meio de identidades e similaridades. Os pressupostos podem ser representados “por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado” (Koch, 2007, p. 31).

A busca por uma base significativa gera uma dinâmica que, realizada pelos pressupONENTES, ocorre de forma (a.1) situacional (ou exofórica) ou (a.2) textual (ou endofórica). Enquanto, pela primeira, a busca reporta o pressupONENTE a um pressuposto externo ao texto; pela segunda, o que se busca é encontrado no interior do texto.

O processo endofórico tem em si dinâmicas de remissão específicas: (a.2.1) a anáfora e (a.2.2) a catáfora. Tomando como ponto de partida o pressupONENTE, a remissão anafórica direciona a busca a um pressuposto anteposto, enquanto a remissão catafórica projeta para o que está posposto.

5.4 As anáforas

A anáfora, mecanismo coesivo ressaltado nesta dissertação, a princípio, vale-se de ancoragens distintas que se referem ao cotexto ou ao contexto, porém, apesar dessa convergência, cabe abordar as diferenças existentes entre os tipos de anáfora: a direta e a indireta.

A abordagem está embasada nas contribuições de Luiz Antônio Marcuschi (2001) e de Ingedore Villaça Koch (2002). Para Koch e Elias (2021) são, respectivamente, ativação não-ancorada e ativação ancorada, constituindo a primeira a base conceitual para o entendimento da segunda.

A anáfora direta (AD) é um “processo de reativação de referentes prévios” (Marcuschi, 2001, p. 219), pelo qual se observa a relação de correferência: um pressupONENTE sendo utilizado no lugar do pressuposto ao qual se refere através de identificações semântica e gramatical entre os termos. Para ratificar tais informações Marcuschi evoca Jean-Claude Milner, para quem,

ocorre uma relação de anáfora entre duas unidades A [anaforizado] e B [anaforizante] quando a interpretação de B depende crucialmente da existência de A, a ponto de se poder dizer que a unidade B não é interpretável a não ser na medida em que ela retoma – inteira ou parcialmente – A (Milner, 1982, p. 18, *apud* Marcuschi, 2001, p. 219).

Esse tipo de anáfora lança suas atenções para a continuidade de pressupostos por meio da utilização típica de pronomes que estejam em conformidade morfossintática com os

pressupostos substituídos, o que indica a existência da correferencialidade (gramatical). Além disso, a mínima conexão estabelecida entre A e B torna B passível de interpretação.

Marcuschi (2001, p. 220) informa que a anáfora direta é um conceito de pouca amplitude ao entendê-la como “simples processo de clonagem referencial”, uma vez que “nem sempre existe congruência morfossintática entre anáfora e seu antecedente; nem toda anáfora recebe uma interpretação no contexto de atividade de simples atribuição de referente”.

Percebe-se, portanto, que a noção clássica do mecanismo está condicionada à de anáfora direta, tornando a correferência uma condição necessária para a existência e a utilização do mecanismo. Porém, a anáfora direta não deve exercer exclusiva influência sobre o entendimento do mecanismo de referência anafórica. Deve-se considerar que um elemento da correferência pressupor o outro por meio de equivalência semântica e concordância gramatical foi superado pelo fato dessa correferência não ser condição necessária para a existência e a utilização da anáfora, ampliando, assim, o campo teórico tratado ordinariamente.

Essa ampliação traz à cena do processo de referenciação a anáfora indireta (AI), uma “estratégia referencial de *associação*” que

consiste no emprego de expressões definidas anafóricas, sem referente explícito no texto, mas inferível a partir de elementos nele explícitos, isto é, trata-se de uma configuração discursiva em que se tem um anafórico sem antecedente literal explícito (portanto, não condicionado morfossintaticamente por um SN anterior), cuja ocorrência pressupõe um *denotatum* implícito, que pode ser reconstruído, por inferência, a partir do co-texto precedente (Koch, 2002, p. 107, grifo da autora).

A anáfora, agora, não retoma um pressuposto. Ela ativa um novo referente cuja compreensão dá-se pela relação com elemento do contexto precedente denominado âncora. Em outras palavras, “a expressão que funciona como âncora ativa no léxico mental representações nucleares, tornando acessíveis relações semânticas e conceituais, bem como um potencial inferencial, possibilitando, assim, a evocação do contexto relevante” (Koch, 2002, p. 108-109).

Essa estratégia referencial ocorre, portanto, a partir de uma “ancoragem no universo textual” (Marcuschi, 2001, p. 223), ou seja, há o estabelecimento de vínculo com uma base significativa sem a existência da relação de correferência. Além de Marcuschi (2001) estar de acordo com Koch (2002) sobre a AI, ele salienta que esse processo inclui

expressões definidas [*e expressões pronominais*] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [*ou informações constantes*] da estrutura textual precedente [*ou subsequente*] e que tem duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global (Schwarz, 2000, *apud* Marcuschi, 2001, p. 224, acréscimos e grifo do autor).

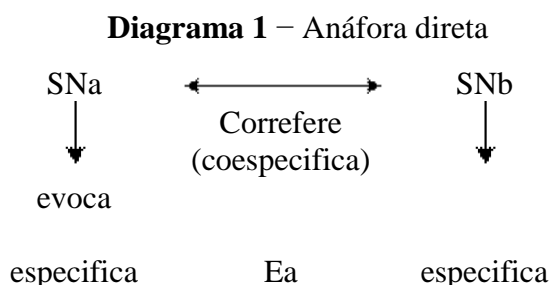
O dito acima revela uma dinâmica em que ativação e reativação existem concomitantemente, produzindo, assim, uma “tematização-remática”, uma vez que envolve tema e rema, o que não impede de ser estabelecido um distanciamento entre AD e AI.

A fim de abordar conceitualmente os dois termos mencionados, os auxílios dados por Koch e Elias (2021) e Marcuschi (2008) são pertinentes quando afirmam ser *tema* aquilo de que trata o enunciado, “em geral, informação dada, já conhecida do interlocutor ou facilmente inferível por ele a partir do co(n)texto” (Koch; Elias, 2021, p. 161), e ser *rema* a informação inédita atribuída ao tema.

Após tratar de termos que estão diretamente envolvidos com a constituição da progressão temática de um texto, cabe notabilizar as palavras de Luiz Antônio Marcuschi (2001) ao recorrer a Monika Schwarz para apresentar algumas características da AI. São elas:

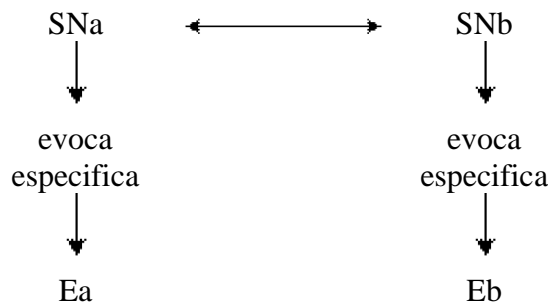
- a) a inexistência de uma expressão antecedente ou subsequente explícita para retomada e presença de uma *âncora*, isto é, uma expressão ou contexto semântico base decisivo para a interpretação da *AI*;
- b) a ausência de relação de coreferência entre a *âncora* e a *AI*, dando-se apenas uma estreita relação conceitual;
- c) a interpretação da *AI* se dá como a *construção* de um novo referente (ou conteúdo conceitual) e não como uma busca ou reativação de elementos prévios por parte do receptor;
- d) a realização da *AI* se dá normalmente por elementos não pronominais, sendo rara sua realização pronominal (p. 225, grifo do autor).

A *AI*, sob a análise de Marcuschi (2001, p. 226), por fim, distancia-se da *AD* em aspectos pertinentes para um entendimento inicial sobre si: (a) “a não-vinculação da anáfora com a coreferencialidade”, (b) “a não-vinculação da anáfora com a noção de retomada” e (c) “a introdução de referente novo” (cf. Diagramas 1 e 2).



FONTE: Marcuschi (2001, p. 221).

Diagrama 2 – Anáfora indireta



FONTE: Marcuschi (2001, p. 222).

Quadro 6 – Legenda de elementos constituintes da AI

SN	Sintagma qualquer	SNa (antecedente)
		SNb (elemento com função anafórica)
E	Especificação	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Marcuschi, (2001).

Exemplos de AD:

“Nova espécie de ave é descoberta na Grande SP
 O Ibama anunciou ontem a descoberta de [(a.1)] *uma nova ave*, [(a.2)] *o bicudinho-do-brejo-paulista*.
 [(a.3)] *O Sthymphalornissp.nov* (a terminação indica que [(a.4)] *o animal* não recebeu a denominação definitiva da espécie) foi encontrado pelo professor Luís Fábio Silveira, do Departamento de Zoologia da USP, em áreas de brejo nos municípios de Paraitinga e Biritiba-Mirim, na Grande São Paulo, em fevereiro. [(a.5)] *O pássaro* tem pouco mais de 10 centímetros de comprimento, capacidade pequena de voo e penugem escura” (Koch; Elias, 2021, p. 124, grifo dos autores).

Quadro 7 – Elementos constituintes da AI

Pressuposto	Pressupostos Termos referenciais anafóricos
(a.1)	(a.2-5)

FONTE: elaborado pelo autor a partir de Koch; Elias, (2001).

(a) “Porto

[(b.1)] *Ana Maria Braga* vai se desfazer de dois de seus três barcos.
 [(b.2)] *A apresentadora* está procurando comprador para as lanchas *Âmbar I*, de 47 pés, e *Âmbar II*, de 52 pés. [(b.3)] *Ela* pretende ficar apenas com *Shambhala*, o trawler de 85 pés que inclui até tv de tela plana na sala de estar. Lanchas com essas dimensões custam entre R\$ 450 mil e R\$ 600 mil.” (Koch; Elias, 2021, p. 126, grifo dos autores).

Quadro 8 – Elementos constituintes da AI

Pressuposto	Pressupostos Termos referenciais anafóricos
(b.1)	(b.2 e 3)

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Koch; Elias, 2021

Exemplos de AI:

“Abro uma antiga mala de velharias e lá encontro minha [(c.1)] máscara de [(c.2)] esgrima. Emocionante o momento em que púnhamos a máscara – tela tão fina - e nos enfrentávamos mascarados, sem feições. [(c.3)] *A túnica branca com o coração em relevo no lado esquerdo do peito*, ‘olha esse alvo sem defesa, menina, defenda esse alvo!’ – advertia o professor e eu me confundia e [(c.4)] *o florete do adversário* tocava reto no meu coração exposto.” (Koch; Elias, 2021, p. 128, grifo dos autores).

Quadro 9 – Elementos constituintes da AI

Âncoras	Referentes novos
(c.1 e 2)	(c.3)
(c.2)	(c.4)

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Koch; Elias, 2021

- (b) “[[(d.1)] *A equipe médica* continua analisando o câncer do Governador Mário Covas. Segundo [(d.2)] *elas*, o paciente não corre risco de vida.” (Marcuschi, 2001, p. 225, grifo do autor).

Quadro 10 – Elementos constituintes da AI

Âncora	Referente novo
(d.1)	(d.2)

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Koch; Elias, 2021

Os exemplos apresentados corroboram as informações de Marcuschi (2001) ao recorrer a Schwarz para elucidar as AIs, mecanismo cujo entendimento é reforçado pelas palavras de Koch e Elias (2021, p. 128, grifo dos autores), ao afirmarem que “**As anáforas indiretas** caracterizam-se pelo fato de não existir no contexto um antecedente explícito, mas sim, um elemento de relação que se pode denominar de *âncora* e que é decisivo para a interpretação...”

Tipologia das AI

Marcuschi (2001), tomando como base Schwarz (2000), apresenta uma tipologia para a AI. Assim, inicialmente, o autor expõe os dois tipos fundamentais de AI: o semanticamente baseado e o conceitualmente baseado.

Enquanto o primeiro exige “estratégias cognitivas fundadas em conhecimentos semânticos armazenados no léxico (mais especificamente ligadas a âncoras lexicais precedentes) e estão vinculados a papéis semânticos” (Marcuschi, 2001, p.226), o segundo requer “estratégias cognitivas fundadas em conhecimentos conceituais baseados em modelos mentais, conhecimentos de mundo e enciclopédico (mais especificamente vinculados ao modelo de mundo textual presente no co(n)texto) e mais ligados a processos inferenciais gerais” (Marcuschi, 2001, p. 226).

Após a identificação dos tipos, seis subtipos e seus respectivos exemplos são elencados de acordo com a exposição do autor (Marcuschi, 2001, p. 226-232, grifo do autor):

(a) AI baseadas em papéis temáticos¹⁵ dos verbos.

“Eu queria *fechar a porta* quando Moretti saltou dos arbustos. Com o susto deixei cair *as chaves*”.

Segundo o autor, há uma relação entre as unidades lexicais *fechar* e *chaves*, pois a [chaves] é atribuído o papel temático instrumental, implícito pela ocorrência de [fechar].

(b) AI baseadas em relações semânticas inscritas nos SNs definidos.

“Não compre *a xícara* amarela. *O cabo* está quebrado.”

Esse tipo baseia-se na ocorrência de meronímia, pois [O cabo] mantém uma relação de parte com o todo representado por [a xícara] e, assim, estabelece uma cadeia referencial.

(c) AI baseadas em esquemas cognitivos e modelos mentais.

“Nos últimos dias de agosto... a menina Rita Seidel acorda num minúsculo *quarto de hospital*... A *enfermeira* chega até a cama...”

¹⁵ “O papel temático de um argumento, ou seja, a função semântica que determinado argumento exerce em uma sentença, é definido como sendo o grupo de propriedades atribuídas a esse argumento a partir das relações de acarretamentos estabelecidas por toda a proposição em que esse argumento encontra-se” (Cançado, 2018, p. 28).

[quarto de hospital], sendo um frame (enquadre), ou seja, um modelo mental (cognitivo) constituído de conhecimentos de mundo organizados, socio-historicamente determinados e armazenados na memória de longa duração, permite a ativação de certos itens lexicais, dos quais [A enfermeira] é o utilizado na sentença.

(d) AI baseadas em inferências ancoradas no modelo do mundo textual.

“O Náutico não fez uma exibição primorosa, mas jogou o suficiente para se impor diante da fraca Tuna Luso com um placar de 3x0, ontem à tarde, nos Aflitos. Foi *a primeira vitória alvirrubra* na Segunda Divisão do Brasileiro, depois de quatro jogos, e serviu para levantar o moral do time que subiu para cinco pontos no Grupo A. Lêniton, Mael e Lopeu marcaram *os gols alvirrubros*. Com o ponta esquerda Lêniton, improvisado de centroavante, e Ricardinho na esquerda, o Náutico demorou a se encontrar em campo. A Tuna jogava fechada e seu técnico, Bira Burro, orientava os atacantes Joacir e Ageu para ficarem enfiados entre os zagueiros alvirrubros. *O restante do time* paraense ficava em frente da área.”

No exemplo há dois casos a serem analisados: (i) [a primeira vitória alvirrubra] ativa um referente inferido a partir de um conjunto de informações endofóricas precedentes: as cores do Náutico (branco e vermelho). O mesmo processo ocorre pela ativação realizada por [os gols alvirrubros]. (ii) [O restante do time] aciona um conjunto de informações endofóricas precedentes (“A Tuna jogava fechada e seu técnico, Bira Burro, orientava os atacantes Joacir e Ageu para ficarem enfiados entre os zagueiros alvirrubros”) e exofóricas (um time de futebol de campo é composto por 11 jogadores) para inferir o quantitativo de 9 jogadores como os que compõem [O restante do time].

(e) AI baseadas em elementos textuais ativados por nominalizações.

“O Náutico não fez uma exibição primorosa, mas *jogou* o suficiente para se impor diante da fraca Tuna Luso com um placar de 3x0, ontem à tarde, nos Aflitos. Foi a primeira vitória alvirrubra na Segunda Divisão do Brasileiro, depois de quatro *jogos*, e serviu para levantar o moral do time que subiu para cinco pontos no Grupo A. Lêniton, Mael e Lopeu marcaram os gols alvirrubros.”

[jogos] ativa [jogou], pois, sendo um nome mantenedor da base morfológicas do verbo, infere-se o conteúdo: Náutico jogou futebol. Apesar do mesmo étimo, são unidades lexicais distintas, o que permite Marcuschi afirmar não se tratar de AD.

(f) AI esquemáticas realizadas por pronomes introdutores de referentes.

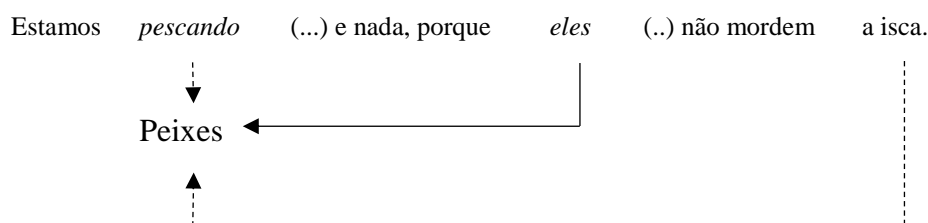
“Estamos *pescando* há mais de duas horas e nada, porque *eles* simplesmente não mordem a isca.”

Vale apresentar as palavras do autor ao tratar desse subtipo de AI:

De uma maneira geral, todas as *AI pronominais* têm sua interpretação e determinação referencial ancorada em algum elemento lexical anterior confirmado por algum elemento posterior, pois é comum ter que esperar a confirmação da interpretação por algum elemento de natureza catafórica (Marcuschi, 2001, p. 232, grifo do autor).

[eles] não ativa um referente já introduzido. Tal ação ocorre com um novo referente, acionado pelo elemento antecedente [*pescando*], determinado e confirmado por elementos posteriores ao pronome.

Diagrama 3 – Exemplo de aplicação de AI



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Marcuschi (2001).

Após elencar a tipologia de AI e seus subtipos, convém expor os conteúdos sobre as anáforas e, de modo especial, os de AI, com a enumeração apresentada por Koch (2002), com base em Schwarz (2000), de “semelhanças fundamentais e princípios superordenados”:

1. Todos os tipos de anáforas indiretas são explicáveis como referência textual dependente (isto é, textual e interpretativamente dependente) de domínios, na medida em que os vários tipos são determinados em parte por um determinado domínio, em parte por vários domínios;
2. Os referentes dos SNs definidos que funcionam como anáforas indiretas são detectados por meio de estratégias constituidoras de referentes do tipo (preencha o papel X com o referente R) no modelo textual. “Papel” significa, assim, “papel no modelo textual”;
3. Todas as anáforas indiretas são a expressão explícita de relações de coerência implícita em estruturas textuais. A interpretação de cada anáfora indireta desencadeia, portanto, um processo de estabelecimento de relações semânticas ou conceituais;

4. As anáforas indiretas, consideradas do ponto de vista da estrutura informacional, constituem tematizações remáticas, que acarretam no texto continuidade e progressão no fluxo informacional;
5. As anáforas baseadas no léxico e as dependentes de esquemas apresentam, quase todas, formas de leitura partitivas: parte em sentido restrito (legítimas relações parte-todo, que podem ser descritas como inclusões), parte em sentido mais lato (como relações do tipo atributo de, produto de, requisito de etc.). Em se tratando de anáforas indiretas baseadas em inferências, com referentes concretos, pode-se verificar que também elas nomeiam parte integrantes, ou seja, componentes passíveis de serem deduzidos do modelo textual” (Koch, 2002, p. 110).

Os processos de referenciação anafórica direta e indireta têm como base para a sua conceituação e para exemplificações realizações verbais de um texto. Como afirma Costa (2021, p. 5991):

Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), assumindo como Mondada (1994) a propriedade dinâmica dos objetos de discurso, entenderam que a atividade anafórica de retomada de um item lexical pode não apenas servir como mero processo de substituição na linearidade textual, mas pode ainda constituir-se num procedimento de acréscimo informacional.

Atentando para o fato de que “a atividade anafórica de retomada... pode... constituir-se num procedimento de acréscimo informacional”, passa-se a considerar, de modo especial, o mecanismo de AI, no qual se encontra um termo inédito que proporciona um “acrécimo informacional” à âncora, que permitirá entendimento do novo referente.

A âncora possui importância, pois “A expressão que funciona como... [tal] ativa no léxico mental representações nucleares, tornando acessíveis relações semânticas e conceituais, bem como um potencial inferencial, possibilitando, assim, a evocação do contexto relevante” (Koch, 2002, p. 108-109).

Essa expressão permite, por inferência, o entendimento de outros termos que podem estar materializados não somente por linguagem verbal, mas por meio de variados recursos semióticos, como imagens. Costa (2020, p. 5991) ratifica essa afirmação ao dizer que

diferentes estudos foram realizados (MONDADA, 1994, 2002, 2008; BRASSAC et al., 2008) acerca da atividade de interação em contextos profissionais e científicos, mostrando que os sentidos podem ser construídos coletivamente com o auxílio de vários recursos multimodais. Assim, em uma atividade cognitivamente distribuída, ou seja, por meio de gestos, olhares, movimentos corporais, com o auxílio de instrumentos/objetos, o saber é elaborado de maneira indissociável (necessariamente articulado) por meio de artefatos escritos e visuais.

Diante da multimodalidade como meio de manifestação discursiva, torna-se intrigante o uso do imagético dentro da dinâmica de realização da AI. Dessa forma pode-se pensar que o processo de ancoragem realiza-se para o entendimento de um novo referente materializado

imageticamente. Na tentativa de ilustrar esse processo, neste primeiro momento, utilizam-se tirinhas para analisar a existência de novos referentes enquanto palavras.

Tirinha 1 – Hagar: a hora de dormir



Fonte: site Planeta Tirinha (2023)¹⁶

Quadro 11 – Elementos constituintes da AI

Âncora	Referente novo
sono	(contar) carneirinhos

Fonte: Elaborado pelo autor

Tirinha 2 – Hagar: pausa no combate



Fonte: Blog da L&PM editores¹⁷

Quadro 12 – Elementos constituintes da AI

Âncora	Referente novo
ocupado	Workaholic (viciado em trabalho)

FONTE: Elaborado pelo autor.

Tirinha 3 – O que ser quando crescer?



Fonte: Blog da L&PM editores¹⁸

¹⁶ Disponível em: <<https://planetatirinha.wordpress.com/category/hagar-o-horriovel/page/2/>> Acesso em: 20-02-2023.

¹⁷ Disponível em: <<https://www.lpm-blog.com.br/?tag=hagar>> Acesso em: 20-02-2023.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.lpm-blog.com.br/?tag=hagar-o-horriovel>> Acesso em: 20-02-2023

Quadro 13 – Elementos constituintes da AI

Âncoras	Referentes novos
Roma	Europa e mundo (inteiro)
(Toda) Europa	Mundo (inteiro)

FONTE: Elaborado pelo autor.

Os casos de referenciação apresentados pelas tirinhas 1, 2 e 3 expõem a realização da AI dentro de seu conceito habitual, com a utilização de palavras, mesmo que por usos diferenciados.

Na tirinha 1 observa-se que “[[contar)] carneirinhos” faz referência a “sono”, referenciação realizada por meio de palavra que, no contexto apresentado, pertence ao mesmo campo semântico da âncora. Já na tirinha 2, o processo é o mesmo, mas há divergência de natureza lexical, pois há o uso da palavra inglesa “workaholic”, que estabelece referência com “ocupado”.

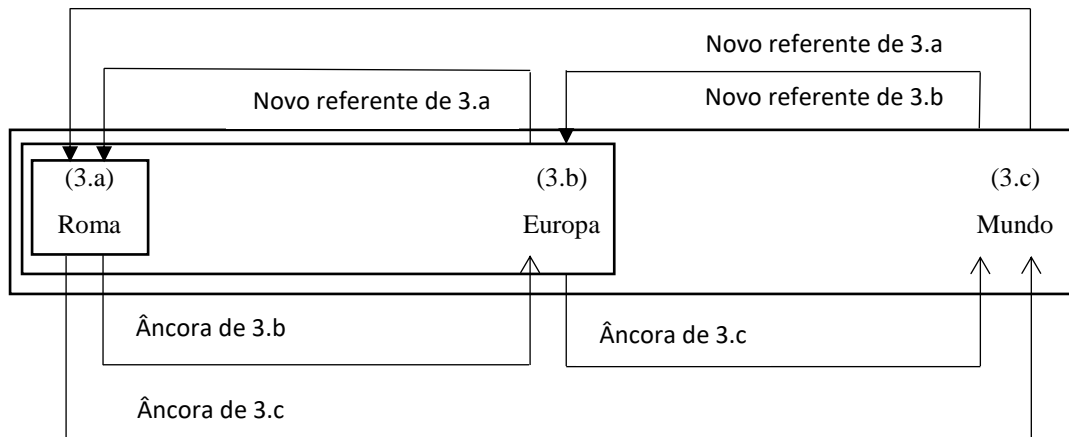
A diferença apresentada pode agregar ao mecanismo de inferência (já requerido pela AI) um esforço maior por parte do leitor, pois ele necessitará do conhecimento linguístico específico do termo inglês para que haja a compreensão textual.

A tirinha 3, por sua vez, requer conhecimentos específicos relacionados aos saberes geográficos para que esses auxiliem na percepção mais acurada do texto e gerem, assim, variações quantitativa e qualitativa de leitura.

Além de possuir a mesma dinâmica de referenciação das tirinhas 1 e 2, a 3 utiliza-se de três palavras que, por uma leitura linear e horizontal que ocorra da esquerda para a direita, proporcionam inter-relações que originam um quadro de expansão territorial.

Dentro do trajeto dessa leitura, “Roma” possui como novos referentes as palavras “Europa” e “mundo”, sendo essa igualmente um novo referente para aquela (cf. Diagrama 4).

Diagrama 4 – Dinâmica de referenciação pela AI



FONTE: Elaborado pelo autor.

A tirinha 3, portanto, conjuga o mecanismo de AI com o uso da holonímia e o da meronímia, fenômenos que classificam 3.a como um merônimo (termo que denota a parte) de 3.b e 3.c; e 3.c, como um holônimo, que, manifestando a ideia de todo, abarca 3.b e 3.a.

3.b está sob uma condição de dupla ambivalência: (i) em relação a 3.a é um holônimo e, em relação a 3.c, é um merônimo; e (ii) em relação a 3.a é um novo referente e, em relação a 3.c é uma âncora.

O procedimento de vínculo entre novos referentes e a holonímia possibilitou a ideia de expansão territorial como uma ferramenta para cada personagem distinguir-se entre os outros.

Por fim, para buscar uma confirmação da possibilidade de um novo referente ser expresso imgeticamente, analisar-se-á a tirinha que segue, iniciando, assim, um segundo momento em que se observa uma nova realização de AI.

Tirinha 4 – O compromisso de Hagar



(BROWNE, D. O melhor do Hagar, o Horrível. V.2, Porto Alegre: L&PM, 2005, p.114)

Fonte: site Q Concursos¹⁹

Quadro 14 – Elementos constituintes da AI

Âncora	Referente novo
peixes	*Imagem de sereias

FONTE: Elaborado pelo autor.

A análise da tirinha (4) está dividida em duas partes.

Na primeira, observa-se que a âncora “peixe” aciona um conjunto de ideias referentes ao mar cujo universo abarca os seres que nele vivem, como as sereias. A ideia a respeito delas está materializada na tirinha não por uma unidade lexical que constitui a entrada do verbete sobre elas, mas por uma unidade imagética que as presentifica de acordo com condições estabelecidas pela sociedade que a interpreta como seres de existência possível, mesmo que fantasticamente, e conforme as exigências que o autor impõe para atingir um objetivo.

Na segunda parte da análise, notabiliza-se que o ponto mínimo de semelhança entre peixe e sereia está na anatomia que ratifica que ambos possuem barbatana caudal²⁰ (ou simplesmente cauda/rabo) que não constitui o ser por completo. Portanto, tanto peixe quanto sereia não são, cada um, somente cauda.

A cauda, sendo parte constituinte de cada ser, permite a referência por meio de um processo de inferências que conduzem, primeiramente, à parte anatômica comum já

¹⁹ Disponível em: <<https://www.qconcursos.com/questoes-de-concursos/questoes/c3af71f2-cb>> Acesso em: 21-02-2023

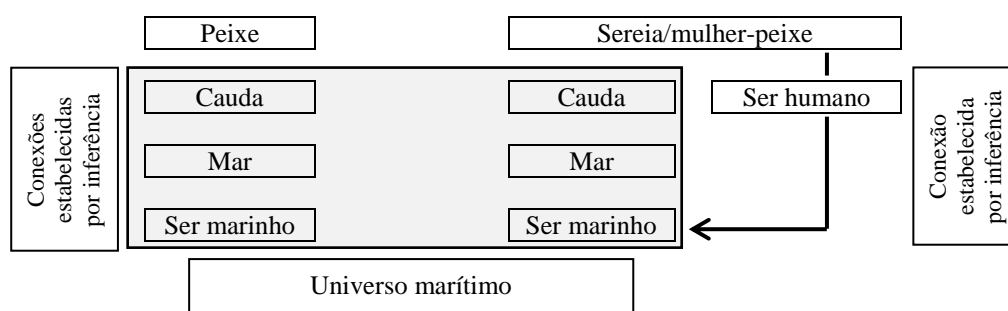
²⁰ Disponível em: <<https://meusanimais.com.br/5-tipos-de-caudas-em-peixes/>> Acesso em: 21-02-2023.

mencionada, a qual, por sua vez, conduz, em seguida, a outro ponto de convergência entre os seres ao estabelecer o mar como habitat natural de ambos.

O trajeto inferencial é desenvolvido, e o estabelecimento do universo marítimo como biossistema comum a ambos autoriza classificá-los como seres marinhos. No caso da sereia esse predicativo é ratificado quando também recebe a designação mulher-peixe²¹.

A designação apresentada é composta pela palavra mulher, que atribui ao ser humanidade. O ser mitológico, enquanto detentor de aspectos próprios dos seres humanos, diferencia-se do peixe, e, nessa diferença, reside a novidade necessária para a sereia, por palavra e/ou imagem, ser considerada um referente novo para o contexto da tirinha (cf. Diagrama 5).

Diagrama 5 – Dinâmica de referenciação pela AI



Fonte: elaborado pelo autor

O elemento imagético, portanto, pode ser usado como referente novo dentro da dinâmica de uma AI, pois, a partir do que foi demonstrado, esse processo de referenciação satisfaz aos critérios apresentados por Marcuschi (2001, p. 226) para caracterizá-la: (a) “a não-vinculação da anáfora com a correferencialidade”, (b) “a não-vinculação da anáfora com a noção de retomada” e (c) “a introdução de referente novo”.

5.5 Os gêneros textuais

O ser humano tem a sua vida constituída pelas relações estabelecidas com objetos e pessoas com os quais realiza ações capazes de alterar tanto a própria vida quanto o mundo que o contém. Tais ações são, para Karl Marx, designadas como *práxis*. Para o autor,

²¹ Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Sereia>> Acesso em: 21-02-2023

o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 2019, p. 326-327, grifo do autor).

A partir do trecho, com destaque para a afirmação de que o homem, “Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”, o termo *práxis* pode ser conceituado como “atividade do sujeito que, de algum modo, aproveita algum conhecimento ao interferir no mundo, transformando-o e se transformando a si mesmo” (Konder, 2003, p.1, *apud* Rojo; Barbosa, 2015, p. 55).

O conceito, ao informar que o ser humano “aproveita algum conhecimento” para agir sobre o mundo, propõe ser a *práxis* realizada a partir de saberes adquiridos cuja existência é reconhecida por quem os possui, sendo a *práxis*, portanto, uma prática executada conscientemente.

A conceituação e a compreensão de *práxis* vinculam-se, pois, a ações realizadas com base em conhecimentos racionais. Essa racionalidade é confirmada por Marilena Chauí (2009, p. 6) quando afirma que “O racionalismo de Marx não é subjetivo (à maneira de Descartes ou Kant) e sim objetivo (à maneira de Hegel), ou seja, o real é racional e o racional é real”.

A colaboração de Chauí (2008, p. 22) ainda guia o entendimento ao tratar, agora, do real. Para a autora ele é

um processo, um movimento temporal de constituição dos seres e de suas significações, e esse processo depende fundamentalmente do modo como os homens se relacionam entre si e com a natureza. Essas relações entre os homens e deles com a natureza constituem as relações sociais como algo produzido pelos próprios homens, ainda que estes não tenham consciência de serem seus únicos autores.

De acordo com a filósofa brasileira, o real, sendo “um processo, um movimento temporal de constituição dos seres e de suas significações”, apresenta como aspecto constituinte de si a mutabilidade. O real, enquanto entidade mutável, tem sua existência subordinada à relação que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza.

Essas relações, por suas vezes, também se submetem à mutação uma vez que refletem as dinâmicas da existência humana em configurações específicas ao longo da história. Apesar de a variação ser uma característica de atuação intensa, um ponto mantém-se constante: o fato de, independentemente da variação que houver, as duas relações constituírem as relações sociais.

São as relações sociais que possuem o protagonismo necessário para o homem conhecer a si próprio. Mais especificamente:

É, portanto, das relações sociais que precisamos partir para compreender os conteúdos e as causas dos pensamentos e das ações dos homens e por que eles agem e pensam de maneiras determinadas, sendo capazes de atribuir sentido a tais relações, de conservá-las ou de transformá-las (Chauí, 2008, p.22-23).

A *práxis*, portanto, como ação do homem sobre a natureza e, por consequência, sobre si mesmo, estabelece a percepção, a concepção e a compreensão do que existe enquanto real, abrangendo, assim, a realidade em que está inserido.

[Sobre os entes reais] São formas de nossas relações com a natureza mediadas por nossas relações sociais, são seres culturais, campos de significação variados no tempo e no espaço, dependentes de nossa sociedade, de nossa classe social, de nossa posição na divisão social do trabalho, dos investimentos simbólicos que cada cultura imprime a si mesma através das coisas e dos homens (Chauí, 2008, p. 21).

A autora informa que o homem, submetido à cultura na qual se encontra, possui a sua *práxis* localizada e datada. Dessa forma, a *práxis* vincula-se ao entendimento do homem histórico e da própria história.

Nessa perspectiva, a história é o real, e o real é o movimento incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas (família, condições de trabalho, relações políticas, instituições religiosas, tipos de educação, formas de arte, transmissão dos costumes, língua etc.). Além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem idéias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural (Chauí, 2008, p. 23-24).

A história, pela *práxis*, aproxima-se do materialismo histórico de Karl Marx, do qual se compreende que a materialidade das condições sociais e das relações sociais determinam a consciência humana, a ordenação política e a representatividade intelectual de uma época. Neste ponto, é válido apresentar, primeiramente, a concepção ampla da expressão materialismo. Conforme o Dicionário do pensamento Marxista, o materialismo “em seu sentido mais amplo, ... afirma que tudo o que existe é apenas matéria ou, pelo menos, depende da matéria. (Em sua forma mais geral, afirma que toda realidade é essencialmente material; em sua forma mais específica, que a realidade humana o é.)” (Bottomore, 2001, p. 254).

Em segundo lugar, cabe expandir a significação dada ao termo, agora com o predicativo *científico*.

O materialismo científico é definido pelo conteúdo (mutável) das convicções científicas sobre a realidade (inclusive a realidade social). A chamada “visão do mundo materialista” consiste em uma série não muito rígida (historicamente mutável) de crenças e atitudes práticas em uma *Weltanschauung* (que pode incluir, por exemplo, uma posição pró-científica, ateísmo etc.) (Bottomore, 2001, p. 255).

O caráter científico do materialismo marxista expõe a mutabilidade do pensamento humano ao longo da sua existência histórica. Dessa forma, o materialismo histórico torna-se o núcleo científico da teoria de Marx.

Rigorosamente falando, o materialismo histórico não é uma filosofia; parece melhor considerá-lo antes como uma teoria empírica (ou, talvez mais exatamente, como uma coleção de teses empíricas). Assim, Marx e Engels com frequência enfatizaram o caráter científico de seu trabalho teórico, e *A ideologia alemã* pretende fundar seu enfoque não em abstrações ou dogmas deduzidos abstratamente, mas em observações e numa definição precisa de condições reais: em premissas que “podem ser verificadas de maneira puramente empírica” (Bottomore, 2001, p. 260, grifo do autor).

A partir do trecho pode-se vincular o pensamento marxista em seu aspecto científico ao Empirismo. Essa doutrina do conhecimento concebe a razão diferentemente da concepção racionalista, para a qual a razão é autônoma e, sem valer-se da experiência sensível, controla essa mesma experiência. A razão empírica, por outro lado, concebe as experiências sensoriais como genitora, a partir da qual geram-se pensamentos que agem no controle da própria razão.

O materialismo histórico, por meio do empirismo, torna-se, portanto, uma ferramenta de análise da realidade em que o homem age sobre a natureza através da *práxis*. Essa relação entre homem e natureza é mediada pela linguagem, entidade que plasma em si a realidade, como visto na abordagem de Marx:

Para os filósofos, uma das tarefas mais difíceis que há é a de descer do mundo do pensamento para o mundo real. A realidade imediata do pensamento é a *linguagem*. Assim como os filósofos autonomizaram o pensamento, também tiveram de autonomizar a linguagem num reino próprio. Este é o segredo da linguagem filosófica, na qual os pensamentos, como palavras, possuem um conteúdo próprio. O problema de descer do mundo dos pensamentos para o mundo real se converte no problema de descer da linguagem para a vida. Mostramos que a autonomização dos pensamentos e das ideias é uma consequência da autonomização das condições e relações pessoais dos indivíduos. Mostramos que a ocupação sistemática exclusiva com esses pensamentos por parte dos ideólogos e filósofos e, desse modo, a sistematização desses pensamentos é uma consequência da divisão do trabalho e que, principalmente, a filosofia alemã é uma consequência das condições pequeno-burguesas alemãs. Os filósofos teriam somente de dissolver sua linguagem na linguagem comum, da qual ela foi abstraída, para reconhecer que ela é a linguagem deturpada do mundo real e dar-se conta de que nem os pensamentos nem a linguagem constituem um reino próprio; que eles são apenas manifestações da vida real (Marx; Engels, 2007, p. 429, grifo dos autores).

Marx apresenta uma problemática gerada pela ação dos filósofos: a autonomização das “condições e relações pessoais dos indivíduos” autonomiza o pensamento, ação essa que, por sua vez, autonomiza a linguagem. Esse encadeamento de ações em que cada entidade isola-se em si mesma proporciona uma desconsideração do que lhes é externo: o mundo/a vida em seu aspecto real, ou seja, material.

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens (Marx; Engels, 2007, p. 34-35).

A passagem acima colabora para ratificar a ideia de que a linguagem está diretamente ligada ao mundo, à vida constituída a partir das relações interpessoais de indivíduos em sociedade. Portanto, assim como a consciência, ela é um produto social e, por consequência, está atrelada à existência humana.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin compartilha desse posicionamento conceitual pelo qual se entende que a linguagem somente existe e firma-se como realidade através dos signos, que emergem exclusivamente da interação entre dois indivíduos por meio de enunciados concretos.

José Luiz Fiorin (2020) afirma ser esse conceito de linguagem presente em Bakhtin a partir do dialogismo, princípio bakhtianiano pelo qual se concebe o estabelecimento de relações de sentido através de enunciados, os quais são as únicas entidades dialógicas.

Fiorin (2020) desenvolve o entendimento da afirmação do período antecedente mediante comparação com as unidades da língua. Para tal são observados aspectos específicos como:

- (a) singularidade: as unidades fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua não explicam o funcionamento real da linguagem, pois, em oposição aos enunciados, elas são repetíveis e não apresentam aspecto de singularidade como os enunciados, que, ao serem produzidos por um autor, comportam posicionamentos e ideias diferenciados a cada uso, sendo assim, não repetíveis;
- (b) autoria: as unidades da língua também não apresentam donos, portanto, não podem ser reivindicadas por ninguém, diferentemente dos enunciados; e
- (c) acabamento: ao tomar uma unidade linguística e dar a ela uma carga significativa, transformando-a num enunciado, essa unidade ganha acabamento, o que permite uma resposta de um destinatário, pois, enquanto o enunciado é direcionado a alguém, a unidade linguística não.

o enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo se participar de um diálogo com outros discursos. O que delimita, pois, a sua dimensão é a alternância dos falantes. Um enunciado está acabado quando permite uma resposta de outro. Portanto, o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas. Nele estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante (Fiorin, 2020, p. 24-25).

O trecho acima informa que o aspecto acabamento “finaliza” um enunciado e, concomitantemente, possibilita o início do enunciado alheio como resposta, indicando, assim, que um enunciado não é uma entidade isolada, como pode ser percebido ao analisá-lo dentro de um prisma cronológico.

Numa formação social determinada, operam o presente, ou seja, os múltiplos enunciados em circulação sobre todos os temas; o passado, isto é, os enunciados legados pela tradição de que a atualidade é depositária, e o futuro, os enunciados que falam dos objetivos e das utopias dessa contemporaneidade (Fiorin, 2020, p. 34).

Assim, pela observação do aspecto mencionado, chega-se ao primeiro de três conceitos de dialogismo apresentados por Fiorin (2020, p. 34): “todos os enunciados constituem-se a partir de outros”.

O primeiro conceito, pelo vínculo entre os enunciados, embasa o segundo: em um enunciado há a “incorporação pelo enunciador da(s) voz(es) de outro(s)” (Fiorin, 2020, p. 34). Percebe-se, portanto, a heterogeneidade composicional do enunciado, cujas vozes podem ser “contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa..., de avença ou desavença” (Fiorin, 2020, p. 28).

A composição heterógena do enunciado apresenta-se como uma polêmica, um embate entre vozes, o qual reflete a divisão social motivada pelas divergências de interesses e posicionamentos. A partir da polêmica estabelece-se uma relação contratual com uma das vozes. Por esse segundo conceito, desvela-se a condição bivalente do ser humano: social e individual.

Os conceitos de individual e de social, em Bakhtin, não são, porém, simples nem estanques. Em primeiro lugar, o filósofo mostra que a maioria absoluta das opiniões dos indivíduos é social. Em segundo, explica que todo enunciado se dirige não somente a um destinatário imediato, cuja presença é percebida mais ou menos conscientemente, mas também a um superdestinatário, cuja compreensão responsiva, vista sempre como correta, é determinante da produção discursiva. A identidade desse superdestinatário varia de grupo social para grupo social, de uma época para outra, de um lugar para outro: ora ele é a Igreja, ora o partido, ora a ciência, ora a “correção política” (Fiorin, 2020, p. 31).

Ao tratar do primeiro caráter da ambivalência é informado que a constituição social apresenta forças opostas. São elas: “[as] centrípetas e [as] centrífugas: aquelas atuam no sentido de uma centralização enunciativa do plurilinguismo da realidade; estas buscam erodir, principalmente pela derrisão e pelo riso, essa tendência centralizadora” (Fiorin, 2020, p.34).

A partir dessa classificação, o autor informa que,

Com os conceitos de forças centrípetas e forças centrífugas, Bakhtin desvela o fato de que a circulação das vozes numa formação social está submetida ao poder. Não há neutralidade no jogo das vozes. Ao contrário, ele tem uma dimensão política, já que as vozes não circulam fora do exercício do poder: não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer. Não se trata apenas da atuação do campo tradicional da política, ou seja, a esfera do Estado. Não podemos dirigir-nos, com determinadas fórmulas empregadas na intimidade, a uma autoridade, a uma pessoa mais velha, a alguém que não conhecemos. Certos assuntos são tabus: alguns se admitem numa grande intimidade; outros não são tolerados em hipótese alguma, são até capitulados no Código Penal (Fiorin, 2020, p. 34).

Às vozes que constituem uma polêmica podem ser agregadas as forças centrípetas e centrífugas, notabilizando o jogo de poder entre si. Jogo que instaura a impossibilidade de o sujeito esquivar-se da relação contratual que ele deve estabelecer com uma das vozes, justificando, assim, a ausência de neutralidade de um enunciado.

Essa obrigatoriedade de o sujeito posicionar-se perante vozes sociais que lhe são apresentadas introduz o segundo caráter da ambivalência. Neste momento, o individualismo ganha ênfase, pois

o sujeito bakhtiniano não está completamente assujeitado aos discursos sociais... No dialogismo incessante, o ser humano encontra espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais. A singularidade de cada pessoa no “simpósio universal” ocorre na “interação viva das vozes sociais”. Nesse “simpósio universal”, cada ser humano é social e individual (Fiorin, 2020, p. 32).

O posicionamento tomado pelo sujeito traz à luz o processo de constituição pelo qual passou, possibilitando, assim, tratar do terceiro conceito de dialogismo: “o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação” (Fiorin, 2020, p. 60).

A constituição do indivíduo, a princípio, deve ser tomada a partir de seu universo social, o qual é composto por vozes que compõem a realidade desse universo e, por extensão, constitui o mundo interior do sujeito, a sua consciência. As vozes composicionais podem ser autoritárias ou persuasíveis. As primeiras são as que não aceitam relativizar-se, são centrípetas. Uma consciência com um considerável quantitativo desse tipo de voz é chamada ptolomaica. “Bakhtin qualifica de ptolomaica a consciência mais rígida, mais organizada em torno de um

eixo fixo, como era o sistema cosmológico de Ptolomeu, em que a Terra era fixa” (Fiorin, 2020, p. 62).

Já as segundas aceitam submeter-se à ação de outras, tornando-se, assim, híbridas, são centrífugas. Uma consciência que apresenta uma alta quantidade de vozes persuasíveis é denominada galileana, “uma consciência mais aberta, mais móvel, não organizada em torno de um eixo fixo” (Fiorin, 2020, p. 62).

A relação combativa entre essas vozes propostas pela sociedade que buscam sobrepor-se na formação da consciência do sujeito é submetida à ação individual desse mesmo sujeito. Ele, por meio de suas escolhas, constitui enunciados que ganham caráter ideológico por serem “resposta ativa às vozes interiorizadas” (Fiorin, 2020, p. 64).

Por isso, eles [os enunciados] nunca são expressão de uma consciência individual, descolada da realidade social, uma vez que ela é formada pela incorporação das vozes sociais em circulação na sociedade. Mas, ao mesmo tempo, o sujeito não é completamente assujeitado, pois ele participa do diálogo de vozes de uma forma particular, porque a história da constituição de sua consciência é singular. O sujeito é integralmente social e integralmente singular. Ele é um evento único, porque responde às condições objetivas do diálogo social de uma maneira específica, interage concretamente com as vozes sociais de um modo único (Fiorin, 2020, p. 64).

Dessa forma, os enunciados não são a expressão da soberania da individualidade, pois está atrelada a vozes sociais que compõem a realidade, nem a da coletividade, uma vez que o indivíduo estabelece uma relação com as vozes para constituir a sua própria consciência.

A composição do indivíduo está, portanto, atrelada à do enunciado, o qual torna-se um meio de materialização da linguagem cujo uso é requerido por esferas de atividade humana. Após a apresentação de conteúdos sobre a constituição do sujeito e do enunciado, torna-se oportuno vincular os saberes expostos aos que assim serão sobre os gêneros.

Para tratar desse assunto as ideias de Mikhail Bakhtin servem de base para a obra de Rojo e Barbosa (2015) que servirá de base inicial para a abordagem dos gêneros textuais, ou, segundo as autoras, gêneros discursivos, termo esse utilizado a partir deste ponto.

Em um primeiro momento Bakhtin e Pavel Medvédev posicionam-se contra o formalismo russo a respeito da metodologia de análise dos gêneros literários.

Comumente, os formalistas definem gênero como um certo agrupamento constante e específico de procedimentos, que apresenta uma dominante definida. Uma vez que os procedimentos básicos já tenham sido definidos, o gênero é então mecanicamente visto como sendo composto por esses procedimentos. Portanto, os formalistas não compreendem o real significado dos gêneros. A poética, na verdade, deveria começar com o gênero e não terminar nele, pois o gênero é a forma típica do todo da obra, do conjunto do enunciado. Uma obra somente é real na forma de um gênero definido.

Cada elemento de seus significados constitutivos somente pode ser entendido em conexão com o gênero. Se o problema do gênero como o problema do todo artístico tivesse sido formulado no tempo certo, teria sido impossível para os formalistas atribuir significado construtivo a elementos abstratos da linguagem (Bakhtin; Medvédev, 1985[1928], p. 129, *apud* Rojo; Barbosa, 2015, p. 39-40).

Os gêneros encontram-se engessados por uma teoria cuja análise é feita a partir de uma técnica de constituição textual que tanto preza pelas propriedades formais do texto quanto desconsidera conexões com qualquer elemento do cenário sociocultural em que a obra é produzida.

Os autores vão de encontro a essa doutrina afirmando que os gêneros poéticos, ou literários, são entidades das interações interpessoais realizadas nas dinâmicas das relações sociais.

Um todo artístico de qualquer tipo, isto é, de qualquer gênero, apresenta uma dupla orientação na realidade e as características dessa orientação dupla determinam o tipo do todo, isto é, seu gênero. Em primeiro lugar, a obra se orienta para o ouvinte e receptor e para as condições definidas de atuação e recepção. Em segundo lugar, a obra orienta-se na vida, de dentro pode-se dizer, por seu conteúdo temático. [...] Assim, a obra participa da vida e entra em contato com os diferentes aspectos da realidade que a circunda, por meio de seu processo de realização efetiva; como algo produzido, ouvido, lido em um tempo definido, em um lugar definido na vida. Toma lugar entre a gente organizada de alguma maneira (Bakhtin; Medvédev, 1985[1928], p.130-131 *apud* Rojo; Barbosa, 2015, p. 40).

O trecho evidencia os termos que orientam a determinação dos gêneros: os interlocutores em processo comunicativo e o conteúdo temático que varia por estar “em contato com os diferentes aspectos da realidade que a circunda”.

Apesar do posicionamento inovador, ele está restrito a obras literárias, sendo expandido a todas as produções discursivas a partir da publicação de *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, de Mikhail Bakhtin e Valentin Volochinov.

Mais tarde, em conexão com o problema da enunciação e do diálogo, abordaremos também o problema dos **gêneros linguísticos**. A este respeito faremos simplesmente a seguinte observação: “**Cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica**”. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada **forma de discurso social**, corresponde um grupo de **temas**. Entre as **formas de comunicação** (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a **forma da enunciação** (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e, enfim, o tema existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. Eis por que a classificação das **formas da enunciação** deve apoiar-se sobre uma classificação das **formas da comunicação verbal** (Bakhtin; Volochinov, 1981[1929], p. 43, *apud* Rojo; Barbosa, 2015, p. 41, grifo das autoras).

As autoras esclarecem que a predicação “linguísticos” é o ponto em que Bakhtin e Volochinov ampliam a ideia de gênero, antes restrita à arte, para as formas de comunicação verbal e para as formas de discurso/enunciação, ambas realizadas nas dinâmicas sociais ordinárias do ser humano.

No mesmo trecho, além de evidenciarem ser o gênero expresso por uma forma de discurso/enunciação, a essa forma agrega-se um tema, uma significação; estabelecendo entre eles uma relação indelével. O gênero, portanto, passa a ter sua forma pelo discurso/enunciação e seu conteúdo significativo pelo tema.

Entre forma e conteúdo, Bakhtin prestigia com maior vigor a carga significativa do discurso e não sua materialização, a sua forma (textual), o que torna clara a intenção bakhtiniana de abordar

os efeitos de sentido discursivos, os ecos ideológicos, as vozes e as apreciações de valor que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/textos em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas linguísticas. Por isso, os gêneros são estudados. Não importam tanto as formas linguísticas ou a dos textos em si, para relacioná-las aos contextos, mas o desenvolvimento dos temas e das significações (Rojo; Barbosa, 2015, p. 42, grifo das autoras).

A partir desse anseio de Bakhtin debruçar-se sobre os sentidos, os que compartilham dessa mesma vontade tomam os gêneros como discursivos, como Marchuschi, ao se pronunciar sobre eles:

Para defender essas posições, admitimos, com Bakhtin, que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) “concreto e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana” ([Bakhtin] 1979:279). E com essa posição teórica chegamos à união do gênero ao seu envolvimento social. Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas (Marcuschi, 2008, p.155).

O valor dado aos sentidos não submete a forma a um lugar de periferia. Fato tão certo que Marcuschi evidencia a necessidade de se ter uma língua originada do seu uso em atividades comunicativas interpessoais da vida real.

Essa língua torna-se a responsável por plasmar os gêneros, pois, sendo esses provenientes das atividades humanas em uma realidade social, sua realização verbal deve compartilhar dos mesmos atributos.

A relação estabelecida, portanto, dá-se de forma simbiótica ao perceber que os gêneros necessitam de uma manifestação verbal compatível para materializar-se e que, conforme

Marcuschi (2008), a comunicação verbal somente é possível por meio de textos materializados por algum gênero.

Dessa forma, servindo-se de uma língua que considera o contexto em que está inserida, um gênero realiza-se como mecanismo de socialização. Por essa razão “Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas” (Marcuschi, 2008, p. 155).

A partir do dito acima, pode-se conceber os gêneros como “formas verbais de ação social estabilizadas e recorrentes” (Marcuschi, 2008, p. 159) em textos realizados em circunstâncias comunicativas da vida cotidiana para alcançar objetivos específicos em situações específicas.

O parágrafo acima apresenta conteúdos dos quais muitas pessoas não possuem consciência. Apesar da possibilidade de o indivíduo não possuir conhecimentos teóricos sobre gêneros, isso não o priva de reconhecê-los e usá-los de forma aceitável.

Para Koch e Elias (2021), que não acompanham Rojo e Barbosa (2015) por designarem os gêneros como “textuais”, as capacidades de reconhecimento e de uso provêm da *competência metagenérica*, a qual, segundo as autoras, permite produzir e compreender textos de gêneros diversos de forma “intuitiva”, quase inata.

Na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. [...] Aprendemos a moldar a nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros discursivos e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (Bakhtin, 1992, p.301-302, *apud* Koch; Elias, 2021, p. 105-106).

Conforme o trecho, a “intuição” atrelada à produção e à compreensão dos gêneros provém das atividades comunicativas diárias realizadas com eles. Desse modo, ratifica-se a comunicação verbal e interpessoal ser efetivada por meio dos gêneros, cuja composição, de acordo com Koch e Elias (2021), apresenta forma, conteúdo e estilo.

A *forma* diz respeito ao modo de esquematização do gênero. Trata-se, assim, de sua estruturação, na qual se dá a organização dos códigos verbais e/ou não verbais selecionadas para uso. Esse conjunto de termos constituintes, acrescido de procedimentos de composição específicos, atribui a um gênero um modelo a ser considerado.

O locutor, quanto à forma, possui liberdade para optar por aquela que está de acordo com suas próprias pretensões autorais, mas a opção eleita submete-o à aplicação do modelo estabelecido para transmitir informações, as quais se encontram coerentes e coesas entre si por estarem vinculadas a um mesmo *conteúdo* temático, “domínio de sentido de que ocupa o gênero” (Fiorin, 2020, p. 69).

A especificidade da forma e do conteúdo designa o estabelecimento do sentido a ser apresentado pelo locutor, o qual, por essa razão, depara-se, na constituição de um gênero, com o *estilo*.

Para ele [Bakhtin], *estilo* é o conjunto de procedimentos de acabamento de um enunciado. Portanto, são os recursos empregados para elaborá-lo, que resultam de uma seleção dos recursos linguísticos à disposição do enunciador. Isso significa que o estilo é o conjunto de traços fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais enunciativos, discursivos, etc., que definem a especificidade de um enunciado e, por isso, criam um efeito de sentido de individualidade... O estilo é o conjunto de particularidades discursivas e textuais, que cria uma imagem do autor, que é o que denominamos efeitos de individualidade (Fiorin, 2020, p. 51, grifo do autor).

Apesar de as considerações sobre os elementos abordados tenderem a estabilizar os gêneros, a estabilidade não ganha contornos de obrigatoriedade, mas sim de facultatividade, pois os três constituintes estão submetidos a variações de saberes e práticas sociais que atribuem momentaneidade a um gênero.

Fato constatado quando se sabe que “a plasticidade e a dinamicidade não são características intrínsecas ou inatas dos gêneros, mas decorrem da dinâmica da vida social e cultural e do trabalho dos autores” (Alves Filho, 2005, p. 109, *apud* Koch; Elias, 2021, p. 113), como pode ser percebido pelo trecho que segue:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 1997[1952-1953/1979], p. 280-281, *apud* Rojo; Barbosa, 2015, p. 43).

Notabiliza-se uma relação de igualdade proporcional entre os enriquecimentos quantitativo e qualitativo dos gêneros e a complexidade das esferas que compõem a atividade humana, que toma para si a autoria dos percursos trilhados pelos gêneros.

À amplitude das decisões sociais da atividade humana, agrega-se o trabalho autoral do sujeito que, em sua individualidade, por vezes, não tolera estar restrito a um gênero apenas.

Para esquivar-se de restrições ao efetivar suas ideias, ele ambiciona e executa estratégias de conjugação de gêneros variados por meio de um fenômeno chamado *intertextualidade intergêneros* (Koch; Elias, 2021), pelo qual há fusão de forma e função, dentre as quais essa, e não aquela, define o gênero.

Para Marcuschi (2008) esse fenômeno é designado como *intergenericidade*, ocorrendo pela adulteração do cânon de um gênero ao agregar a esse um outro, mesclando, assim, formas e funções. Dessa mescla, percebe-se, portanto, um gênero funcionando como outro.

Enquanto a intertextualidade intergênero/intergenericidade possibilita a coexistência de gêneros, para a existência de um gênero há a coexistência de tipos textuais, os quais “constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não textos empíricos” (Marcuschi, 2002, p. 23, *apud* Koch; Elias, 2021, p. 119).

Enquanto os gêneros discursivos são realizações empíricas, nas quais “predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica” (Marcuschi, 2008, p. 158), os tipos textuais são construções teóricas cujas composições são determinadas pela natureza das sequências linguísticas (aspectos lexicais, gramaticais e estilísticos).

Koch e Elias (2021) garantem aos gêneros uma pluralidade composicional de tipos textuais, a qual embasa a conceituação de *heterogeneidade tipológica*, fenômeno que consiste no fato de um gênero discursivo apresentar em sua constituição uma conjugação de tipos textuais cujas manifestações discursivas são a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a expositiva e a injuntiva.

O enunciado, composto por um ou mais gêneros de possível diversidade de natureza entre si, materializa-se sobre o espaço denominado suporte.

O suporte de um gênero discursivo, ou *mídium* para Maingueneau, conforme Marcuschi (2008, p. 174, grifo do autor), é “*um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto*. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”.

O autor afirma existir três aspectos importantes na concepção de suporte: (i) ele é um lugar físico e, portanto, real; (ii) possui formato específico convencionalizado, sendo, por isso, determinado, o que não impede de haver formatos variados; e (iii) fixar o texto para facilitar seu acesso em circunstâncias comunicativas, mesmo havendo a possibilidade de os gêneros, “por conta própria”, elaborarem ambientes mais adequados para existirem.

Após abordar os aspectos dos suportes dos gêneros discursivos, o autor apresenta uma tipologia para os suportes. Eles podem ser *convencionais* ou *incidentais*. Enquanto os primeiros possuem a condição inata de portadores de textos, uma vez que foram concebidos para esse fim; os segundos possuem a condição eventual de suporte, pois essa provém de circunstâncias rotineiras, ou mesmo especiais.

5.6 A multimodalidade

As sociedades contemporâneas passaram a compor textos desenvolvidos com/para/por/nos aparatos das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), cada vez mais vorazes por novidades. Por isso, as produções textuais reivindicam inovação e ampliação de suas habilidades comunicativas.

O anseio por alcançar maior eficácia para suprir as demandas de comunicação geradas pelo dinamismo das relações sociais faz com que os textos expandam as suas próprias possibilidades de materialização, tanto por meio de seus elementos constituintes quanto pelas organizações desses.

Esse cenário encontra-se dentro da linha evolutiva do sistema de documentos interligados – a Web – no conjunto de conexões entre computadores ao redor do planeta, ou seja, na internet. De modo mais específico, trata-se, aqui, do período chamado Web 2.0.

A diferença perceptível entre esse período e o que o antecede e o que o sucede está na dinâmica de interatividade. A Web 1.0 elegeu como ponto central o conteúdo, que, gerado e fornecido por um grupo específico de técnicos e profissionais, era disponibilizado para o leitor através de uma relação na qual a esse somente era atribuída uma condição passiva.

A passividade do leitor era condizente com o caráter estático dos sites que proporcionavam apenas a busca e a troca (via e-mail) de textos sobre os quais a única ação possível era a da leitura. Enquanto a respeito desse período recaem as certezas do passado, a web 3.0 existe dentro do campo das incógnitas próprias do futuro.

Inseridas em tempo vindouro iminente, as projeções feitas visam à existência de uma Web cuja inteligência tenderá, por exemplo, ao estreitamento cada vez mais acentuado entre tecnologia e ser humano, tornando-o agente de produção e difusão de conteúdos.

Elevado à condição de protagonista, o indivíduo passará a portar um domínio de expressão auxiliado por equipamentos tecnológicos de habilidades mais refinadas dos quais se

esperam serviços de maior eficiência, como o reconhecimento de preferências individuais mais exatas.

Tomando a Web 1.0 como ponto de partida e a Web 3.0 como destino, a Web 2.0 torna-se o caminho que, ao passar de um ponto a outro, testemunha a expressiva mudança na relação entre a Web e o ser humano.

As restrições impostas pela estaticidade da Web 1.0 são derrubadas pela premissa de que a navegação deva proporcionar, entre indivíduos, não somente a dinâmica comunicativa unidirecional de aspecto assíncrono, mas também – e com mais vigor – a bidirecional de caráter síncrono.

A partir dessa renovação da interatividade, passa a ser permitido ao indivíduo não somente o acesso ao conteúdo, como também a sua gerência.

Essa mudança de concepção e de atuação, já prevista nas próprias características da mídia digital²² e da *web* [2.0], faz com que o computador, o celular e a TV cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproxime de máquinas de produção colaborativa: é o que faz a diferença entre o *e-mail* e os *chats*, mas principalmente entre o Word/Office e o GoogleDocs, o PowerPoint e o Prezi, o Orkut (em sua concepção inicial) e o Facebook, o *blog* (em sua concepção inicial) e o Twitter ou o Tumblr. Todas essas ferramentas mais recentes permitem (e exigem, para serem interessantes), mais que a simples interação, a colaboração (Rojo; Moura, 2012, p. 24, grifo dos autores).

Produção e gerenciamento individualizados de conteúdo, interatividade bidirecional e ação colaborativa são traços da web 2.0 que tiveram suas materializações efetivadas, suas potências ampliadas e suas influências difundidas dentro do universo digital pela importância dada ao *design*.

Primordialmente, o design consiste em um projeto de desenvolvimento de um produto cuja concepção embasa-se na arte, ao expressar subjetivamente um posicionamento, destacando, assim, a importância estética, e na ciência, ao buscar funcionalidade para a solução de problemas.

²² “Tradicionalmente o termo [mídia] é associado ao conjunto dos meios de comunicação: jornais, revistas, TV, rádio, cinema etc. Porém, atualmente, o mesmo está sendo muito utilizado com uma carga conceitual mais profunda, em que é compreendido com um conceito complexo que vai mais além do que simplesmente ‘o suporte de difusão da informação’ (LAMIZET, SILEM, 1997), pois na era da informação, em que a indústria cultural toma uma dimensão transnacional e articulada, a nova mídia (DIZARD, 1998) composta por computadores multimídia, redes de TV a cabo e principalmente com o surgimento da Internet, é vista intrinsecamente vinculada às novas redes de comunicação que se ampliam em todo o mundo na chamada época da globalização (IANNI, 1993; THOMPSON, HIRST, 1998). No sentido técnico, o termo mídia digital em oposição a mídia analógica, refere-se a mídia eletrônica que trabalha com *codecs* digitais. No sentido mais amplo, mídia digital pode ser definida como o conjunto de veículos e aparelhos de comunicação baseados em tecnologia digital, permitindo a distribuição ou comunicação digital das obras intelectuais escritas, sonoras ou visuais. No sentido técnico, mídias digitais podem ser computadores, telefones celulares, *smartphones*, *compact disc*, vídeos digitais, televisão digital, internet (WWW), jogos eletrônicos e outras mídias interativas.” (SOUZA, 2015, p. 26, grifo do autor).

O design encontra-se “a meio caminho entre o conteúdo e a expressão. É o lado conceitual da expressão e o lado expressivo do conceito” (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 5, *apud* Ribeiro, 2021, p. 75). Essa polivalência presente no entendimento do design faz com que ele seja tido como a arquitetura do texto na página.

Estar atento à “forma como o texto é disposto, apresentado e organizado no papel ou na tela” (Ribeiro, 2021, p. 47) indica a consciência de que a apresentação de um texto requer um projeto gráfico que, para acomodá-lo em um suporte, faça-o de tal modo que gere significação para além da já existente no texto.

Essa produção de significados é efetivada, inicialmente, pela disposição de informações de maneira a criar uma trilha de leitura que, não necessariamente, seja notada ou acatada. Dispor informações conjugando expressividade estética e conteúdo científico é uma ação realizada dentro do *layout*.

O entendimento desse termo parte da compreensão de distribuição.

A distribuição – ou a “orquestração”, como preferem Gunther Kress e Theo Van Leeuwen (2006) dos elementos que comporão uma página (inclusive web) não se dá ao acaso ou de forma impensada; ao menos, não por profissionais. Cada decisão de divisão do texto, escolha de fontes e corpos, cores, imagens, detalhes gráficos é tomada com base na experiência de edição acumulada ao longo de séculos de publicação de texto (Ribeiro, 2021, p. 42, grifo do autor).

O Layout é “o arranjo espacial dos blocos de texto, imagens e outros elementos gráficos na página” (Kress; Van Leeuwen, 1998, p. 186, *apud* Ribeiro, 2021, p. 45).

Ele é “a “‘orquestração’ dos modos’, uma ‘ordem espacial’ na qual os elementos são colocados e a configuração que indica ‘quantos são salientes, de que maneiras eles foram dispostos em relação uns aos outros ou ligados uns aos outros, como superposição, harmonia de cores etc’” (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 120, *apud* Ribeiro, 2021, p. 75).

A partir do parágrafo anterior vale destacar o termo “modo”, pois é “O nome dado a um recurso cultural e socialmente cunhado para a representação e a comunicação” (Kress, 2003, p.45, *apud* Ribeiro, 2021, p. 90). Cada modo é tomado como recurso semiótico que proporciona a “realização simultânea de discurso e tipos de (interação)” (Kress, 2003, p. 45, *apud* Ribeiro, 2021, p. 26).

O quadro que se delineia, portanto, é de alteração da interatividade comunicativa interpessoal provocada pelas evoluções proporcionadas pela web 2.0. Isso ocorre através do protagonismo que o design passa a portar, principalmente para a vertente que está conectada

diretamente ao layout e aos modos: o design gráfico, “ramo do design responsável pela criação de conteúdo visual com o objetivo de transmitir mensagens”²³.

O profissional responsável diretamente por essa vertente é o *designer* gráfico, que se utiliza de estratégias teóricas e práticas para articular imagens, ilustrações, cores, fontes com o intuito de proporcionar uma obra estética receptível e funcionalmente hábil para alcançar objetivos prévios. Para Kress; Van Leeuwen (1998),

quando escrevemos, nossa mensagem é expressa não apenas linguisticamente, mas também por meio de um arranjo visual de marcas na página. Qualquer forma de análise textual que ignore isso não será suficiente para dar conta de todos os significados dos textos (Kress; Van Leeuwen, 1998, p. 186, *apud* Ribeiro, 2021, p. 45).

Quem se envolve com design gráfico depara-se com a necessidade de não se restringir à comunicação por meio da linguagem verbal, como ocorria ordinariamente na Web 1.0. Esse novo cenário intensifica a urgência da valorização de registros da linguagem para além da língua.

A linguagem verbal, portanto, passa a compartilhar sua relevância com outros registros tidos como não verbais. Fato corroborado por Fiorin a partir da distinção que Bakhtin faz entre texto e discurso.

Enquanto o discurso “é um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado a possibilidade de admitir uma réplica”, o texto é a “a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada da materialidade que advém do fato de ser um conjunto de signos” (Fiorin, 2020, p. 57).

É sobre a materialidade textual que Fiorin (2020, p. 57) externa que o “enunciado não é manifestado apenas verbalmente, o que significa que, para Bakhtin, o texto não é exclusivamente verbal, pois é qualquer conjunto coerente de signos, seja qual for sua forma de expressão (pictórica, gestual, etc.)”.

Indo ao encontro do posicionamento bakhtiniano, Gunther Kress afirma que

a noção do senso comum de que o significado reside na linguagem verbal ou que a linguagem é a maneira central de representar ou de comunicar e que todas as outras são ‘extralinguísticas’ ou ‘paralinguísticas’ nunca foi e não será defensável (Kress, 2001, *apud* Ribeiro, 2021, p. 28).

²³ Disponível em: <https://www.canva.com/pt_br/aprenda/o-que-e-design/> Acesso em: 07-05-2023.

O linguista e semioticista alemão ratifica a visão externada acima ao conjugar modos não linguísticos e linguísticos para a constituição de um layout e ao enfatizar a necessidade de não se ter a língua como o único modo de constituição de sentido.

Os modos que ocorrem juntamente com os modos linguísticos de fala e escrita, em páginas e telas, são constituídos por princípios diferentes daqueles da língua; sua materialidade é diferente; e o trabalho das culturas com elas é também diferente. A mudança teórica vai da linguística para a semiótica – de uma teoria que considera a língua sozinha para outra que considera, igualmente, o gesto, a fala, a imagem, a escrita, objetos 3D, cor, música e, sem dúvida, outros. Nessa teoria [de letramento], os modos linguísticos – fala e escrita – também terão de se relacionar semioticamente; eles são agora parte de uma paisagem maior de muitos modos disponíveis para a representação – embora, é claro, eles tenham um *status* muito valorizado na sociedade e, no caso da fala, certamente ainda carregue a maior parte da comunicação (Kress, 2003, p. 36, *apud* Ribeiro, 2021, p. 90, grifo do autor).

Juntamente com Van Leeuwen, Kress pontua de modo cabal, que

quando escrevemos, nossa mensagem é expressa não apenas linguisticamente, mas também por meio de um arranjo visual de marcas na página. Qualquer forma de análise textual que ignore isso não será suficiente para dar conta de todos os significados dos textos (Kress; Van Leeuwen, 1998, p. 186, *apud* Ribeiro, 2021, p. 45).

Os autores, com base na conjugação dos tipos de modos, definem textos como

objetos materiais que resultam de uma variedade de práticas representacionais e produtivas que empregam uma gama de recursos significativos organizados como sistemas (que são chamados de “modos”), e uma gama de mídias, de materiais – superfícies de produção (papel, pedra, plástico, tecido, madeira etc.), substância de produção (tinta, ouro, luz etc.) e as ferramentas de produção (cinzel, lápis, caneta, pincel, estilete etc.) (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 216, *apud* Ribeiro, 2021, p. 31-32).

A existência dos textos não abarca, portanto, somente palavras, mas também a pluralidade de modos, mídias e materiais. Com base nessa informação, Kress (2001) conceitua multimodalidade como

o uso de diversos modos semióticos no *design* de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados – eles podem, por exemplo, se reforçar (‘dizendo o mesmo de maneiras diferentes’), desempenhar papéis complementares (...) ou ser ordenados hierarquicamente (...) (p. 20, grifo do autor, *apud* Ribeiro, 2021, p. 26).

A articulação de uma expressiva diversidade de modos para gerar significado passa a ser considerada como parte pertinente da conceituação de textos, especificamente os chamados

multimodais: “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidade e prática de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo; Moura, 2012, p. 19).

O texto multimodal, portanto, é o que agrega em si uma simbiose entre modos verbais e não verbais em prol da diversidade de layouts comunicativos de maior eficácia. Ele, segundo Ribeiro (2021), pode ser apresentado como texto-para-circulação ou texto-em-circulação.

O primeiro é

a compleição que o texto tem quando vai para as mãos do/a leitor/a, isto é, quando está pronto para entrar em circulação; a instância da produção é aquela que origina, planeja, projeta, arquiteta e executa todas as etapas para um texto se tornar um livro, uma revista, um jornal, um site, um e-book etc. essa instância não significa apenas o autor, mas todos os profissionais envolvidos em tratar e produzir o objeto de ler (p. 40).

O segundo consiste no

Objeto de ler já nas mãos do/a leitor/a, em uso, sendo lido e manipulado, conforme propostas do projeto e as apropriações que o/a leitor/a faz dele. As práticas de leitura são aquelas, executadas ou exercidas pelo/a leitor/a real, não apenas o/a pretendido/a ou presumido/a pela instância de produção, mas já aquele/a que realmente toma o objeto de ler e faz algo com ele (p. 40-41).

As ações que existem em torno da multimodalidade em razão de sua existência, de sua manutenção e de sua difusão não podem ser mais ignoradas no processo de comunicação. Dessa maneira, ela passa a ser mais um propósito dos cuidados de quem escreve e de quem lê textos.

O presente trabalho, ao não possuir a pretensão de abarcar juntamente o campo da escrita e o campo da leitura, opta por direcionar ao último os esforços para produzir uma contribuição pertinente à luta pelo desenvolvimento das habilidades de leitura, em especial à dos textos multimodais.

A multimodalidade textual ganha notoriedade cada vez mais ampliada com o advento das evoluções da tecnologia digital (TD), na segunda metade do século XX. A TD promove um tipo de comunicação “conhecido como Comunicação Mediada por Computador (CMC) ou comunicação eletrônica e desenvolve uma espécie de ‘discurso eletrônico’” (Marcuschi, 2010, p. 18, grifo do autor).

A CMC, para Marcuschi (2010, p.18), “abrange todos os formatos de comunicação e os respectivos gêneros que emergem nesse contexto.” O autor, ao abordar especificamente gênero, vai ao encontro de Thomas Erickson,

para quem o estudo da comunicação virtual na perspectiva dos gêneros é particularmente interessante, porque “a interação *on-line* tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros”, tendo em vista a natureza do meio tecnológico em que ela se insere e os modos como se desenvolve. Esse meio propicia, ao contrário do que se imaginava, uma “interação altamente participativa”, o que nos obrigará a rever algumas noções já consagradas (Marcuschi, 2010, p. 20, grifo do autor).

Os autores compartilham do posicionamento que faz ser necessário revisitar os conceitos norteadores do entendimento sobre gênero uma vez que o meio tecnológico (mais precisamente o da Web 2.0) proporciona e requer uma “interação altamente participativa”.

A revisão proposta baseia-se na concepção bakhtiniana de gênero discursivo pela qual o gênero está vinculado diretamente ao meio histórico e sociocultural em que é realizado. Portanto, as tecnologias digitais, ao influenciarem diretamente o cotidiano dos seres humanos, interferem na natureza dos gêneros.

Apesar do entusiasmo gerado por novidades que possam surgir, Marcuschi (2010) faz ressalvas, uma vez que, conforme David Crystal,

o mundo todo se renova por completo, é uma ilusão que logo desaparece. Novidades podem até acontecer, mas com o tempo percebe-se que não era tão novo aquilo que foi tido como tal. E, particularmente suas influências não foram tão devastadoras ou tão espetaculares como se imaginava. Daí a pergunta: quanto de novo *vem por aí* com a *Internet* em relação aos gêneros textuais? (p.21-22, grifo do autor).

Quanto à pergunta feita, Marcuschi (2010), para tentar respondê-la, utiliza-se da obra *Linguagem e internet*, de David Crystal, que trata da influência mútua entre os dois termos presentes no título do livro. Nela, Crystal chega a três aspectos:

- (1) *do ponto de vista dos usos da linguagem*, temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas e abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semi-alfabética;
- (2) *do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem*, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio;
- (3) *do ponto de vista dos gêneros realizados*, a *internet* transmuta de maneira bastante complexa gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos (p. 22, grifo do autor).

Marcuschi (2010), ao tratar do terceiro tópico, afirma que

os gêneros textuais são frutos de complexas relações entre um **meio** [“meio físico de comunicação, tal como a *Internet*, o *rádio*, o *telefone*, o *papel impresso* e assim por diante” (Marcuschi, 2010, p. 23)], um **uso** e a **linguagem** [“uma forma constitutiva da realidade. Quanto a isso, adoto a noção de linguagem como atividade interativa de caráter sócio-cognitivo” (Marcuschi, 2010, p. 23)]. No presente caso, o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face. E a

linguagem concorre aqui com ênfases deslocadas em relação ao que conhecemos em outros contextos de uso (p. 22, grifo do autor).

Esta dissertação, ao constituir um aparato teórico, busca focar os esforços para conjugar saberes que envolvam os aspectos (2) e (3). Em relação ao segundo, observa-se que tanto a natureza da linguagem quanto o aumento de uso de semioses/modos estão diretamente ligados ao êxito da nova tecnologia, como afirma Marcuschi (2010, p.16):

Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo assim na natureza dos recursos linguísticos utilizados.

A maleabilidade textual tratada no trecho acima está ligada à multimodalidade, cuja relação com a TD gera uma associação que consta como um fenômeno de singular notabilidade e de considerável prática, pois “os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som” (Marcuschi, 2010, p. 15).

O fenômeno em questão, apesar da notoriedade, tem, para Marcuschi (2010), ação pouco expressiva quanto à produção de gêneros textuais e os que surgem não apresentam novidades. “Contudo, sequer se consolidaram e já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social” (Marcuschi, 2010, p. 15).

O impacto em questão, além de reportar ao terceiro tópico, faz com que os gêneros na mídia virtual sejam submetidos a análises cuja relevância dá-se por três aspectos:

(1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita (Marcuschi, 2010, p. 16).

Os aspectos apresentados por Marcuschi demonstram que os gêneros se relacionam às modalidades oral e escrita da língua, especialmente da última. Isso está em concordância com o fato de ser essa modalidade a base fundamental para a constituição da internet e dos gêneros vinculados a ela.

Mesmo sendo nuclear, a escrita não está distanciada da ação da tecnologia, pois essa reduziu consideravelmente as defasagens de espaço e de tempo entre os interlocutores. A

redução temporal, por exemplo, vem sendo demonstrada pelo agregamento do caráter síncrono à escrita, o qual passa a concorrer com o assíncrono já existente.

A escrita, mesmo em seu protagonismo, não impede Marcuschi (2004) de admitir a acentuação de casos de hibridismo em que há “acúmulo de representações semióticas” (p. 22) em gêneros transmutados de outros já existentes e em gêneros novos desenvolvidos, como o caso do meme, abordado na seção adiante.

5.7 O meme

A primeira abordagem específica sobre meme é realizada com o intuito de tratar da sua gênese conceitual e terminológica. Para tal, cabe saber, inicialmente, que Richard Dawkins publica *O gene egoísta*, livro no qual apresenta uma visão da evolução biológica da humanidade.

Na obra citada, observa-se a identificação do objeto central da atenção do autor.

Num dado momento [anterior à existência humana], uma molécula particularmente notável foi formada acidentalmente. Nós a chamaremos a Replicadora. Ela não precisa necessariamente ter sido a molécula maior ou a mais complexa existente, mas possuía a propriedade extraordinária de ser capaz de criar cópias de si mesma (Dawkins, 2007, p. 13).

As moléculas replicadoras (ou replicadores), dentro de uma dinâmica de rivalidade, “combatem” entre si para determinar a qual caberia a continuidade de existência. De acordo com Dawkins (2007, p.16), “eles [os replicadores] estão em mim e em você. Eles nos criaram, corpo e mente. E sua preservação é a razão última de nossa existência. Transformaram-se muito, esses replicadores. Agora eles recebem o nome de genes e nós somos suas máquinas de sobrevivência”.

Os replicadores possuem como campo de combate o ser humano, pois, enquanto máquina de sobrevivência, é por meio dele que os agora chamados genes conquistam a preservação e, por consequência, a longevidade, como informa Dawkins (2007, p. 16):

Os replicadores começaram não apenas a existir, mas a construir envoltórios para si, veículos para sua existência ininterrupta. Os replicadores que sobreviveram foram aqueles que construíram máquinas de sobrevivência para aí morarem. As primeiras máquinas de sobrevivência provavelmente consistiram em nada mais do que um revestimento protetor. Mas, viver tornou-se inexoravelmente mais difícil à medida que novos rivais surgiam com máquinas de sobrevivência melhores e mais eficientes. Estas se tornaram maiores e mais elaboradas, o processo sendo cumulativo e progressivo.

A proposta do autor realiza-se por meio da teoria evolutiva de Charles Darwin, como afirma Luz e Fracalanza (2011, p. 37, grifo do autor):

O autor [Dawkins] evoca a utilização dos princípios darwinianos básicos para explicar a evolução da vida em qualquer lugar do Universo. Essa teoria aponta para os princípios de **variação**, **herança** e **seleção**, que formam a base fundamental para explicar qualquer tipo de sistema evolucionário. Para Dawkins, esse mecanismo tem poder explanatório de uma lei: “A Lei Darwiniana pode ser tão universal quanto as grandiosas leis da Física”.

A teoria darwiniana apresenta com provas científicas a evolução das espécies ocorrendo a partir de uma seleção natural, cujo objetivo é a sobrevivência dos seres que apresentarem melhor capacidade de adaptação às condições do ambiente em que estão inseridos.

Apesar da importância de embasar a sua própria teoria na do naturalista britânico, Dawkins reconhece que a Biologia não consegue de forma satisfatória explicar o que ocorre fora de seu campo. Por isso, segundo Susan Blackmore (2002), ele expande a aplicação do processo evolutivo a outros campos, como afirma o próprio autor:

Como um darwinista entusiasta tenho ficado insatisfeito com as explicações do comportamento humano oferecidas por outros entusiastas semelhantes. Eles têm tentado procurar "vantagens biológicas" nos vários atributos da civilização humana [...]
Essas idéias são plausíveis até certo ponto, mas acho que elas nem começam a enfrentar o enorme desafio de explicar a cultura, a evolução cultural e as imensas diferenças entre as culturas humanas espalhadas pelo mundo [...] (Dawkins, 2007, p.122).

Diante desse quadro, Dawkins (2007) propõe não restringir o entendimento da evolução do homem ao gene, pois, como diz, “Sou um darwinista entusiasta, mas acho que o darwinismo é uma teoria grande demais para ser confinada ao contexto limitado do gene. O gene entrará em minha tese como uma analogia, nada mais” (p. 122).

O autor, portanto, por meio do Darwinismo Universal, como afirma Blackmore (2002), deseja rescindir a exclusividade que a Biologia possui sobre a teoria de Darwin a partir do seguinte pensamento: “Poderá haver outras [entidades replicadoras]. Se houver, desde que certas outras condições sejam satisfeitas, elas quase inevitavelmente tenderão a tornarem-se a base de um processo evolutivo” (Dawkins, 2007, p. 122).

A linha de raciocínio de Dawkins (2007) conduz à descoberta de um novo replicador.

Acho que um novo tipo de replicador recentemente surgiu neste próprio planeta. Ele está nos encarando de frente. Ainda está em sua infância, vagueando desajeitadamente num caldo primordial, mas já está conseguindo uma mudança evolutiva a uma

velocidade que deixa o velho gene muito atrás. O novo caldo é o caldo da cultura humana (p. 122).

Identificado o ambiente em que esse novo replicador é percebido, o processo seguinte é nomeá-lo.

Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a idéia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de *imitação*. "Mimeme" provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como "gene". Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para *meme*. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada a "memória", ou à palavra francesa *même* (p.122-123, grifo do autor).

Uma vez nomeado o replicador, Dawkins (2007), tomando como exemplo a teoria da evolução de Charles Darwin, informa que há formas diferenciadas de reter e interpretar as ideias do naturalista. Por meio desse entendimento, chega-se à ideia de que, apesar do cenário de variações, há um elemento essencial.

Um "meme de idéia" pode ser definido como uma entidade capaz de ser transmitida de um cérebro para outro. O meme da teoria de Darwin, portanto, é o fundamento essencial da idéia que é compartilhado por todos os cérebros que compreendem-na. As *diferenças* nas maneiras como as pessoas representam a teoria não são, por definição, parte do meme (p. 125, grifo do autor).

O trecho apresenta o meme como uma entidade de noção essencial compartilhável. Essa definição é entendida dentro de uma circunstância hipotética em que ele é um ser agente, possuidor de consciência e intenção própria de sobrevivência, como o gene, o qual carrega os atributos egoísta e implacável.

Os mesmos predicativos podem ser atribuídos aos memes, de acordo com Dawkins (2007, p. 125), ao afirmar que,

em geral, os memes assemelham-se às primeiras moléculas replicadoras, flutuando caoticamente livres no caldo primordial, e não aos genes modernos em seus regimentos cromossômicos regularmente pareados. Em que sentido, então, estão os memes competindo entre si? Deveríamos esperar que fossem "egoístas" ou "implacáveis" se não têm alelos? A resposta é que deveríamos, porque há um sentido no qual eles devem engajar-se em um tipo de competição entre si.

A competição referida é ratificada pelo autor quando expressa que "O cérebro humano e o corpo por ele controlado não podem fazer mais do que uma ou algumas coisas de cada vez. Se um meme quiser dominar a atenção de um cérebro humano, ele deve fazê-lo às custas de memes 'rivais'" (Dawkins, 2007, p. 125).

Ter sucesso num processo competitivo contra memes rivais é, portanto, relevante para um meme, pois, somente assim, é possível para ele, enquanto vencedor, reivindicar para si o armazenamento na máquina de sobrevivência, ou seja, no cérebro humano, onde é possível viver.

Dessa forma, Dawkins (2007) deixa claro que, assim como o replicador gene é propagado de corpo para corpo por meio de células sexuais, o replicador meme é propagado de mente para mente por meio de um processo competitivo que abarca outro:

Da mesma forma como os genes se propagam no "fundo" pulando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, da mesma maneira os memes propagam-se no "fundo" de memes pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação (p. 123).

Dawkins, além de apresentar a propagação dos memes como um ato dependente da ação de imitar, afirma que

É por imitação, em um sentido amplo, que os memes podem replicar-se. Mas, da mesma maneira como nem todos os genes que podem se replicar têm sucesso em fazê-lo, da mesma forma alguns memes são mais bem sucedidos no "fundo" do que outros. Isto é análogo à seleção natural (p. 124).

A imitação, apesar de ser a ação primordial para propagação dos memes, não garante a todos os mesmos resultados. Dessa forma, um meme será bem-sucedido ao tentar replicar-se quando apresentar três qualidades: longevidade, fecundidade e fidelidade de cópia.

Neste ponto, agrega-se aos conteúdos apresentados pela teoria memética de Dawkins a contribuição de Raquel da Cunha Recuero (2007) para elucidar as qualidades mencionadas.

Quanto à longevidade, Recuero (2007, p.23-24) afirma ser “a capacidade do meme de permanecer no tempo”. Essa qualidade, para Dawkins (2007), é relativamente pouco importante uma vez que está atrelada à existência fugaz do corpo que o comporta. Portanto, o tempo de existência de um meme depende da durabilidade do ser em que reside.

O possível problema apresentado pela longevidade pode ser solucionado através da segunda qualidade. A fecundidade, para Recuero (2007), é a capacidade do meme de gerar cópias, ideia que pode estar associada a Dawkins quando apresenta a sobrevivência de um meme vinculada à difusão gerada pela aceitação desse mesmo meme.

Aceitar um meme tende a difundi-lo, ação que, por sua vez, gera mais corpos que o comportem, agindo diretamente no prolongamento do tempo de existência, ou seja, na longevidade. Esse estreitamento da conexão entre as duas primeiras qualidades também pode

ser percebido entre elas e a terceira. Porém, antes de tratar da fidelidade de cópias, cabe tratar da conceituação de meme em dois momentos:

No primeiro revisitam-se as palavras de Dawkins (2007, p.125):

Um "meme de idéia" pode ser definido como uma entidade capaz de ser transmitida de um cérebro para outro. O meme da teoria de Darwin, portanto, é o fundamento essencial da idéia que é compartilhado por todos os cérebros que compreendem-na. As diferenças nas maneiras como as pessoas representam a teoria não são, por definição, parte do meme.

O trecho considera o meme como a essência de uma ideia cujo compartilhamento dar-se-á a partir da sua compreensão. Portanto, tanto a longevidade quanto a fecundidade dependem de o indivíduo entender a essência da ideia transmitida pelo meme.

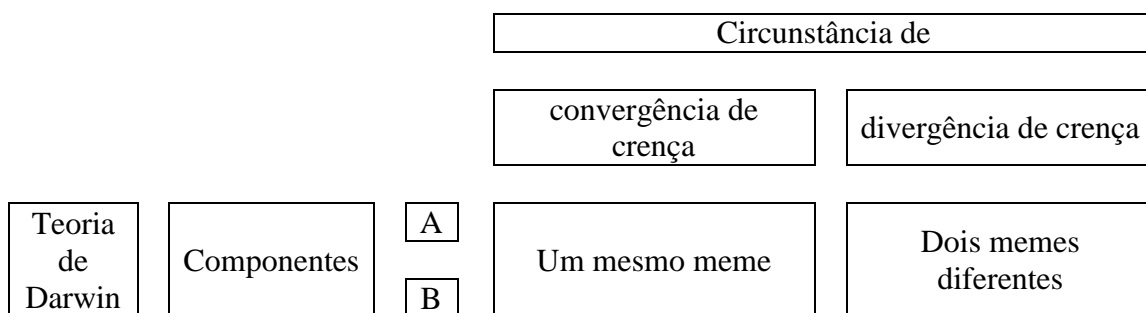
O segundo momento, com base no entendimento do meme, aborda a composição memética, como trata Dawkins (2007, p.125), ao utilizar a teoria de Darwin como exemplo:

Se a teoria de Darwin puder ser subdividida em partes componentes, de tal forma que algumas pessoas acreditam no componente A mas não no componente B, enquanto outras acreditam em B mas não em A, então A e B deveriam ser considerados memes separados. Se quase todas as pessoas que acreditam em A também acreditam em B - se os memes estiverem, usando o termo genético, fortemente "ligados" - então será conveniente juntá-los como um só meme.

A situação hipotética proposta é usada para indicar duas formas composicionais de memes a partir da crença entre os elementos constitutivos: pela divergência e pela convergência.

Enquanto a divergência de crenças faz com que os elementos sejam excludentes e, por extensão, o surgimento de memes seja estabelecido pela diferença, a convergência de crenças torna os elementos includentes e, conseqüentemente, agreguem em si outros de semelhante valor, fazendo com que o surgimento de memes seja realizado pela igualdade.

Diagrama 6 – A manutenção e criação de memes



FONTE: Elaborado pelo autor a partir de Dawkins (2007).

Os dois momentos foram apresentados a fim de tratar sobre a terceira qualidade de um meme: a fidelidade. Sobre essa, Recuero (2007) informa que consiste na capacidade de o meme gerar cópias do meme original com a maior semelhança possível.

Gerar cópias semelhantes ao meme original garante que haverá convergência de crença entre os elementos composicionais, evitando, assim, a criação de outros memes. Isso o torna o único a usufruir das benesses proporcionadas pelas duas primeiras qualidades.

Portanto, a fidelidade diminui a existência de memes rivais e, conseqüentemente, ameniza os esforços dispensados em embates para possuir a atenção humana, prolongando, assim, a existência do meme. Há, por esse caminho, uma forte tendência de garantir a fecundidade e, por conseguinte, a longevidade do meme.

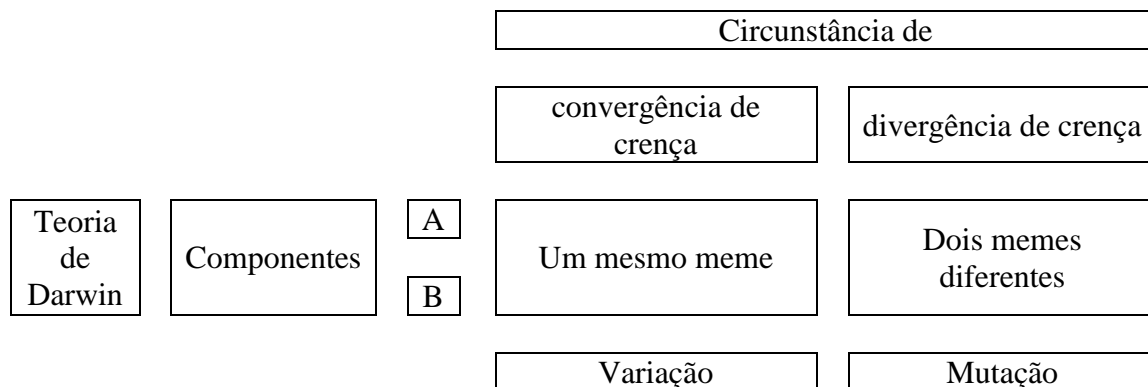
Embora haja esse empenho para a manutenção existencial de um mesmo meme, Dawkins (2007) apresenta receios quanto a isso, pois acredita que o meme, em um primeiro momento, não é um replicador de alta fidelidade porque, ao ser replicado, são inseridas nesse processo considerações de quem o replica, dando a entender que o meme está em um contínuo processo de mudança.

À primeira vista parece que os memes não são, de forma alguma, replicadores de alta fidelidade. Cada vez que um cientista ouve uma idéia e transmite-a a outra pessoa ele provavelmente muda-a bastante. Não fiz segredo a respeito de minha dívida às idéias de R. L. Trivers neste livro. No entanto, não as repeti com suas próprias palavras. Reformulei-as para meus próprios propósitos, alterando a ênfase, misturando-as com minhas próprias idéias e de outras pessoas. Os memes estão sendo transmitidos a você sob forma alterada. Isto é bastante diferente da qualidade particulada, do tipo tudo-ou-nada, da transmissão dos genes. Parece que a transmissão dos memes está sujeita à mutação contínua e também à mistura (p. 124).

A ressalva utiliza o termo *mutação*, o qual denota a gênese de um novo meme, o que remete à divergência de crença em relação ao design e ao layout do meme tomado como original. Neste caso, há uma vigorosa ação subjetiva que altera a ideia e reconfigura os elementos e as relações combinatórios.

O quadro circunstancial apresentado propõe uma característica de fugacidade ao meme, o que vai de encontro aos esforços empregados para obter fidelidade, fecundidade e longevidade, características que parecem ser asseguradas pela *variação* do meme. Essa nova circunstância sugere a coexistência entre a manifestação da subjetividade e a manutenção existencial do meme original.

Diagrama 7 – A variação e mutação memética



FONTE: Elaborado pelo autor a partir de Dawkins (2007).

Considerando que o meme é uma entidade dotada de um conteúdo essencial que anseia ser replicada por meio da imitação, é válido considerar que, pelo exemplo de Dawkins, a “Teoria de Darwin” consiste na essência significativa e que os “componentes” A e B são os elementos constitutivos que convergem ou divergem entre si para validar ou não a existência do meme enquanto entidade única, sem outras consideradas rivais.

Portanto, é estimável vincular a relação entre os elementos constitutivos à ideia essencial apresentada pelo meme. Assim, quando os elementos convergem, eles executam um processo de ratificação da ideia essencial, produzindo, assim, variação. Já, ao divergirem, eles abandonam a ideia essencial, gerando um novo meme e, por consequência, ratificando a mutação.

A fim de exemplificar os casos, será usado, inicialmente, o meme constituído a partir das imagens do rapper Drake, extraídas do clipe da música Hotline Bling, de 2015²⁴.

²⁴ Disponível em: <<https://museudememes.com.br/collection/hotline-bling>> Acesso em: 13-06-2023

Meme 1 – A escolha de Drake²⁵

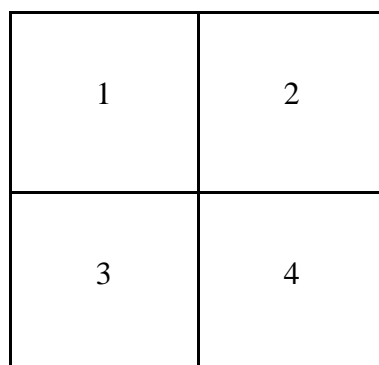


Fonte: site reddit (2023)²⁶

O meme é constituído pelo que Costa; Santos; Souza (2023, p.134) chamam de réplica: “elemento repetido, mimetizado, e que estabelece uma relação intertextual entre os memes”. A réplica pode ser o elemento que contém a ideia memética essencial.

Existe a possibilidade de a réplica estar no *layout* do meme, como o que é apresentado pelo meme 1, que é constituído por quatro quadros distribuídos de maneira a proporcionar a direção de leitura ocidental, tendo, a partir da ordem numérica, início em (1) e fim em (4), executando uma trajetória em Z.

Diagrama 8 – A ordem de leitura do meme 1



Fonte: elaborado pelo autor.

Os quadros 1 e 3 constituem localizações fixas para as imagens do rapper, as quais podem ter seus posicionamentos alterados entre si sem modificação dos conteúdos significativos unitários e coletivo. Ambos são ladeados por imagens alteráveis que, em

²⁵ Imagem editada pelo autor a partir do conteúdo disponibilizado pelo site.

²⁶ Disponível em: <https://www.reddit.com/r/netolab/comments/lohxf8/esse_meme_do_drake_pode/> Acesso em: 13-06-2023

conjunto, necessitam manter a ideia de oposição expressa pela relação entre as imagens do artista.

No caso do meme tomado como original (meme 1), 1 e 3 apresentam, respectivamente, sentidos unitários de rejeição e de aprovação, que embasam o sentido coletivo de escolha/opção manifestado pelo meme, como fica nítido pela sua utilização em atividades publicitárias, como a realizada pela marca Nike.

Meme 2 – A escolha de Drake (versão Nike)



Fonte: site NSB BOT (2023)²⁷

Tomando como base o meme original (meme 1), o uso publicitário (meme 2) apresenta uma configuração com as imagens 1 e 3 com posicionamentos modificados, o que não proporciona alteração dos conteúdos originais.

Há circunstâncias em que existem alterações com o objetivo de, conforme Costa; Santos e Souza (2023, p.127), “indicar um contexto que atualize o conteúdo do elemento replicado, conferindo a ele uma significação situada”. Dessa forma, “cada ocorrência textual do meme constrói um determinado sentido, decorrente da inserção do elemento réplica em outro que o envolve, completando o seu sentido, o contextualizador, empregado em cada uma das ocorrências”.

O contextualizador, além de poder ser um elemento verbal, existe como inserção não verbal sem prejudicar a base original de configuração e de sentidos, como observado no exemplo que segue.

²⁷ Disponível em: <<https://www.nikeshoebot.com/nike-drake/drake-memes/>> Acesso em:13-06-2023

Meme 3 – A escolha de Drake (versão gato 1)



Fonte: site Daily dot (2023)²⁸

Os quadros 1 e 3 (meme 3) possuem as imagens originais parcialmente alteradas pela inserção da figura felina para expandir o campo temático e, com isso, estabelecer coerência com os quadros 2 e 4, cujas imagens referem-se a piso/chão, apresentando locações que evocam, possivelmente, a ação de descanso do animal e que são classificadas, respectivamente, como não ideal, preterida, e ideal, preferida.

Mesmo sendo o meme 4 um conjunto de alterações em relação à imagem original, ele pode ser apresentado como possível base para replicações.

Meme 4 – A escolha de Drake (versão gato 2)



Fonte: site Daily dot (2023)²⁹

O meme 4 consiste em uma variação que, além de ratificar a configuração e as ideias do meme 3, agrega humor gerado pelo conflito de perspectivas. Enquanto a usada para a produção da imagem foi a do gato, a de leitura é a do ser humano, proposta repetida na imagem seguinte.

²⁸ Disponível em: <<https://www.dailydot.com/unlick/drake-cat-meme/>> Acesso em: 13-06-2023

²⁹ Disponível em: <<https://www.dailydot.com/unlick/drake-cat-meme/>> Acesso em: 13-06-2023

Meme 5 – A escolha de Drake (versão gato 3)



Fonte: Fonte: site Daily dot (2023) ³⁰

Os memes 2 a 5, mesmo apresentando modificações, ainda replicam a configuração e, principalmente, a ideia essencial do meme 1. Porém, ele pode ser considerado incapaz de auxiliar no alcance de certos objetivos por ter sua configuração limitada. Dessa forma, buscam-se outras configurações, como aponta o meme 6.

Meme 6 – A escolha de Drake (versão metalinguagem)



Fonte: site reddit (2023) ³¹

O uso metalinguístico do meme 6 indica abertura para mutação do meme, a qual gera outro(s) meme(s) uma vez que se altera o uso de imagens de modo a alterar a ideia essencial do original (meme1), visto pelo meme que segue.

³⁰ Disponível em: <<https://www.dailydot.com/unclick/drake-cat-meme/>> Acesso em: 13-06-2023

³¹ Disponível em: <https://www.reddit.com/r/netolab/comments/lohxf8/esse_meme_do_drake_pode/> Acesso em: 15-06-2023

Meme 7 – A escolha de Drake (versão Teixeira Laticínios)



Fonte: perfil de Teixeira Laticínios no Facebook (2023)³²

A publicidade realizada pela empresa Teixeira Laticínios utilizou a configuração do meme 1, porém, ao alterar o uso das imagens através da duplicação de apenas uma, a que faz referência à aprovação, a ideia essencial do original é modificada.

Enquanto o conteúdo essencial originário, matricial, apresenta uma circunstância de escolha ao exibir possibilidades, mesmo com pretensões de persuadir o leitor a optar por uma, como ocorre no meme 2; no meme 7 ele foi adulterado, passando a impossibilitar a escolha ao transmitir uma circunstância de imposição.

O contraste entre o meme 1 e o 8 revela dois memes diferentes, apesar de possuírem mesma configuração estrutural. Dessa forma, os memes de 2 a 6 podem ser considerados variações do 1, enquanto o 7 é uma mutação do 1.

Após essa primeira fase, na qual foram abordadas informações sobre meme quanto a conceito e a características e, a partir delas, realizada uma breve análise de memes, a segunda apresenta saberes a respeito das relações entre esses, tecnologia e cibercultura.

A fim de iniciar a abordagem dos vínculos entre os universos memético, tecnológico e cibercultural, cabe trazer ao conhecimento que Martino (2015), baseando-se em Limor Shifman, faz saber que as ações empregadas para a definição de meme – replicar e transformar – são as privilegiadas pela tecnologia moderna.

O privilégio dado às ações mencionadas pode ser visto já na web 1.0 que, apesar de tender apenas à leitura de conteúdos, já permitia a troca de informações via e-mail, recurso pelo

³² Disponível em:
<https://web.facebook.com/teixeiralaticinios/photos/a.1002596583222002/1994973627317621/?type=3&_rdc=1&_rdr>
Acesso em: 15-06-2023

qual houve, em 1996, a primeira disseminação em larga escala de um meme, o Dancing Baby (Baby cha-cha ou Oogachacka Baby)³³.

Esse evento ocorreu por meio de uma intensa replicação que fez com que o meme ampliasse a sua existência dentro do ambiente virtual. Martino (2015) informa que esse cenário de difusão é compartilhado pela dinâmica de viralização, da qual surge o viral.

Embora guardem entre si o traço comum mencionado acima, o autor diferencia meme e viral. Enquanto esse é reproduzido em sua forma original para um público específico, indicando a ausência de variações; aquele as apresenta uma vez que não se encontra limitado a um nicho e/ou a uma coletividade.

A pretensão de alcançar variados grupos de pessoas atribui ao meme uma habilidade de adequação. Esse atributo memético pode ser percebido nas considerações de Cavalcante e Oliveira (2019), para os quais meme e viral também estabelecem relação de afinidade e apresentam alteridade entre si.

Para os autores o meme é um fenômeno viral, mas nem todo o fenômeno viral é um meme, pois, uma vez que não haja “pretensão lúdico-satírica na replicação da imagem e, acima de tudo, não... [haja] uma recriação, ou transformação do texto-fonte, numa espécie de movimento parodístico” (p. 13), não há meme.

O último trecho permite chegar a duas considerações: i) o meme permite recriações de um texto-fonte, o que corrobora o discurso de Martino (2015), com o qual se pode exemplificar a relação entre os memes 1 a 6; e ii) ao conceito de meme é agregado o caráter de entretenimento efetivado por meio da diversão e da crítica, ambas materializadas pela paródia.

A subversão parodística de um texto-fonte através de um meme traz à tona a crença de Cavalcante e Oliveira (2019) de que para haver uma produção de memes, há uma relação estreita entre intertextualidade e viralização,

porque todo meme necessariamente implicará a sua relação com um texto-fonte, seja pela copresença, seja pela derivação de um texto-fonte, seja por ambas. Além disso, é com o auxílio da intertextualidade que se reconhece um meme como tal, pois, além do aspecto de viralização, um interlocutor de um texto com meme só o conceberá desse modo caso tenha tido acesso a outros textos que aludem a um mesmo texto-fonte, o qual tenha sido gatilho para o surgimento de um meme.

Desse modo, um meme, quando surge, gera um conjunto de textos de autoria desconhecida (e isso é resultado da própria viralização) que aludem a um mesmo texto-fonte, o gatilho para o início do meme. Dependendo do grau de disseminação, é possível que nem se reconheça mais qual foi o primeiro gatilho, porque as repetições vão sendo transformadas em outros gatilhos, com pequenas diferenças. A viralização e a intertextualidade com textos-fonte são, para nós, critérios importantes para

³³ Animação em 3D produzida originalmente por Michael Girard e Robert Lurye pela Character Studio e, posteriormente, transformado em GIF por John Woodell.

diferenciar um meme como um aspecto comum a outros gêneros que são reproduzidos na internet (p. 13-14).

Os autores tomam a intertextualidade como um instrumento de (a) identificação de configurações, elementos e/ou ideias de um texto em um meme, (b) estabelecimento de vínculo entre um texto (agora texto-fonte) e um meme e (c) constituição de informações para a compreensão de um meme.

A intertextualidade configura-se, pois, recurso importante para a realização do processo de produção e de viralização de memes, pois é com a identificação do vínculo estabelecido pela intertextualidade que há o reconhecimento e a compreensão de um meme, o qual passa a estar disponível para a comunicação e para a replicação das ideias.

Uma vez tido como recurso comunicativo, o meme passa a código que, de acordo com os objetivos estabelecidos ao ser usado, distancia-se ou submete-se ao gerenciamento de suas configurações e/ou elementos constituintes, ratificando, assim, a diferença entre si e o viral.

Cabe observar que o processo de viralização não se encontra no processo de constituição de um novo meme, mas na sua variação, pois é nessa circunstância que ocorre a replicação do meme, como pode ser constatado pela relação do meme 1 com o conjunto constituído pelos de 2 a 6.

Os casos meméticos analisados são constituídos por uma imagética inanimada, alvo deste trabalho acadêmico, mas isso não impede a exemplificação com produção audiovisual.

Meme 8 – Oogachaka Baby



Fonte: perfil de uninvertedinno no Youtube (2023) ³⁴

³⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-5x5OXfe9KY>> Acesso em: 17-06-2023

Meme 9 – Oogachaka Baby (versão Ally McBeal)



Fonte: perfil de 90210Bronte no Youtube (2023)³⁵

Meme 10 – Oogachaka Baby (versão Os Simpsons)



Fonte: perfil de Shortclips no Youtube (2023)³⁶

Os dois últimos vídeos retomam o primeiro meme viralizado por e-mail (meme 8) cuja configuração animada é replicada em 9³⁷ e 10³⁸ sem alterações que gerem a mutação do meme, mas que o repliquem de maneira a viralizá-lo.

O feito inédito alcançado pelo meme tornou-se um fato de ocorrência crescente com a web 2.0. Isso foi possível pela facilidade de manipulação digital gerada pelos avanços tecnológicos dos aportes de divulgação de conteúdos, os quais eram apropriados, modificados e compartilhados por indivíduos que tornavam cada vez mais intenso o uso de sites e, principalmente, redes sociais.

Diante do cenário proporcionado pela web 2.0, reporta-se a Martino (2015) que apresenta os motivos considerados por Shifman para o sucesso dos memes na internet: (a) a capacidade de o meme atrair a atenção do usuário e (b) a capacidade de o meme em criar laços interpessoais e introduzir o indivíduo em um grupo social específico.

O motivo (a) mantém relação com o caráter de entretenimento do meme, gerado pela subversão do texto-fonte ao criar uma paródia memética, ferramenta pela qual um indivíduo

³⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qWhABsnbgbA>> Acesso em: 17-06-2023

³⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2KBxr2xhZA4>> Acesso em: 17-06-2023

³⁷ Vídeo referente ao episódio Cro-Magnon (temporada 1, episódio 12) de Ally McBeal.

³⁸ Vídeo referente ao episódio The Computer Wore Menace Shoes (temporada 12, episódio 6) de Os Simpsons.

expõe-se seu próprio posicionamento perante um assunto. Exposições que possuem o motivo (b) como um conjunto de estímulos e finalidades.

O motivo (b) torna-se factual e eficaz

se a mensagem tiver características próprias que só podem ser decifradas por quem faz parte no grupo. Assim, entender um meme significa estar entre as pessoas que conseguem decifrar mensagens nem sempre claras para quem não conhece o contexto. Memes, nesse sentido, só funcionam dentro de contextos específicos, por mais que pareçam abrangentes – ao serem replicados e transformados, os memes igualmente passam a carregar em si as características do ambiente cultural no qual ocorreu esse processo. Não por acaso, Shifman argumenta que memes permitem “ler”, ainda que parcialmente, características da cultura na qual são produzidos (Martino, 2015, p.179).

Martino, ao afirmar que “ao serem replicados e transformados, os memes igualmente passam a carregar em si as características do ambiente cultural no qual ocorreu esse processo”, vai ao encontro dos preceitos de Bakhtin sobre as esferas de atuação humana, as quais, segundo Rojo e Barbosa (2015), são provenientes das ações interpessoais.

A interação social estabelecida por indivíduos historicamente marcados, além de assim também ser, está submetida às vontades de seus criadores. É por meio dela que são geradas estruturas sociais pelas quais os indivíduos/autores agem.

Nessa perspectiva, as práticas sociais e as atuações humanas não se dão na sociedade de maneira desorganizada e selvagem, mas se organizam de maneira diversificada em esferas distintas de atuação ou atividade que seguem regimes de funcionamento diferenciados, inclusive no que diz respeito aos princípios éticos e aos valores. Isto é, as práticas sociais são “situadas” em esferas de atuação específicas (Rojo; Barbosa, 2015, p. 56).

Dentre as ações praticadas pelo ser humano, a comunicação parece ser a primária, a ponto de as esferas de prática social serem também esferas de comunicação cujo exercício dá-se pelo uso da linguagem, pois, conforme Bakhtin (2003, p. 261), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana”.

Dentro da multiformidade de usos específicos da linguagem gerados por uma esfera de prática social, o meme é um artifício comunicativo tomado como um “conjunto de práticas languageiras condicionadas pelo social, mas dele condicionante” (Cavalcante; Oliveira, 2019, p. 217).

[...] [a] “prática languageira” remete às noções de “produções verbais”, de “enunciação”, “de fala”, e até mesmo de “*performance*”, mas distingue-se delas de um ponto de vista teórico pela ênfase posta na noção de “prática”: a linguagem faz

parte do conjunto das práticas sociais, sejam elas práticas de produção, de transformação ou de reprodução. [...] Como qualquer prática social, as práticas linguageiras são determinadas e restringidas pelo social e, ao mesmo tempo, elas *produzem efeitos* sobre ele, contribuem para transformá-lo (Charaudeau; Maingueneau, 2016, p. 397, grifo dos autores, *apud* Cavalcante; Oliveira, 2019, p. 9).

À definição acima, apresentada por Cavalcante e Oliveira (2019), agrega-se a condição apresentada pelos mesmos autores para um meme ser tido como tal. Ao afirmarem que um meme necessita ter uma “pretensão lúdico-satírica na replicação da imagem e, acima de tudo, [apresentar-se como uma] transformação do texto-fonte, numa espécie de movimento parodístico” (p. 13), o entendimento de meme aproxima-se do conceito apresentado por Patrick Davison (2020, p. 144): “Um meme de internet é um recorte da cultura, tipicamente uma piada, que ganha influência através de sua transmissão on-line”.

Davison usa o termo *meme de internet* para diferenciar do termo no seu cenário inaugural porque, enquanto o meme apresentado por Dawkins já foi submetido a inúmeros estudos e surge como protagonista em várias obras, o meme de internet ocorre dentro de um campo específico – a web – e apresenta ações que o orbitam e carecem de análises e conceituações com rigor acadêmico.

Com o intuito de colaborar para o fim dessa carência, o autor vincula e submete a influência do meme de internet à sua própria transmissão, cuja análise torna perceptíveis dois pontos: a velocidade de transmissão e a fidelidade de forma.

Quanto à velocidade, a transmissão do meme de internet abrange espaço e tempo. O espaço refere-se ao meio no qual o meme existe. Neste ponto, cabe notar a relação estreita com a característica fecundidade dada por Dawkins (2007) ao meme. Característica que permite o alongamento existencial do meme.

Quanto ao tempo, esse, para Davison (2020), em primeiro lugar, faz referência ao período de existência do meme. Aqui, é oportuno linkar esse ponto à característica longevidade atribuída por Dawkins (2007) ao meme. Em segundo, o tempo corresponde ao acesso ao meme, tanto em relação ao período consumido para acessá-lo quanto ao período em que acessá-lo é possível.

Dessa forma, o meme de internet suplanta a oralidade, que tende a preservar-se pela memória, e a escrita, que tende à preservação através do meio físico do papel e da tinta. Isso ocorre porque o computador permite uma conectividade de longo alcance entre os indivíduos e uma amplitude temporal maior no que diz respeito ao acesso dos memes por parte desses indivíduos.

Quanto à fidelidade de forma, a característica fidelidade de cópia concedida por Dawkins (2007) ao meme faz-se presente de modo notório. Davison (2020), ao tratar desse ponto afirma que o meme, ao ser replicado, ganha contornos de maleabilidade, pois os softwares proporcionam um quantitativo cada vez maior de possibilidades de manipulação de uma peça de mídia digital (meme).

Após essa primeira investida de Davison (2020) para fornecer saberes sobre os memes – de internet –, ele propõe submetê-los a um processo taxonômico com base em três componentes: a manifestação, o comportamento e o ideal.

A manifestação diz respeito à materialização do meme, cujas existência e organização de seus elementos constitucionais tornam-se indicadores da sua ideia e, por extensão, dentro do contexto em que é usado, dos seus propósitos. Um meme, uma vez materializado, tende a permitir a averiguação e a constatação do seu comportamento. Percebe-se a íntima relação entre esse componente e o texto considerado por Ribeiro (2021) como texto-em-circulação, o objeto de ler já em posse do leitor.

O comportamento é o componente que se refere às ações tomadas pelo indivíduo para a constituição de um meme. Neste ponto, evocamos novamente Ribeiro (2021) ao tomar a obra textual como texto-para-circulação, o que está na instância de produção, ainda sob o controle do autor e profissionais envolvidos na produção do objeto de leitura, cujo comportamento tende a ser direcionado pelo ideal existente.

O ideal, por sua vez, é o conteúdo detido pelo indivíduo e passível de ser transmitido por motivações específicas. Podemos conectar esse componente proposto por Davison (2020) à ideia primordial de Dawkins (2007) a respeito de meme como uma entidade de noção essencial compartilhável.

Alcança-se neste ponto do aporte teórico um quantitativo suficiente de saberes para analisar de modo minimamente satisfatório um meme e, de modo específico, a dinâmica entre elementos verbais e não verbais que torna possível um elemento imagético contribuir para a realização de uma anáfora indireta.

Portanto, a partir dos conhecimentos até o presente momento expostos, almejando a aplicação de uma análise mais refinada de um meme sem a pretensão de ela abarcar cabalmente as possibilidades de exame e de leitura, tomam-se como objetos de análise os memes

“namorado distraído”, ou “homem desleal caminhando com a sua namorada e olhando surpreso para outra garota sedutora”³⁹, e Chico feliz e sério.

A análise é composta por três processos distintos: i) o do exame dos elementos constituintes; ii) o das relações estabelecidas; e iii) o das possíveis formulações de sentidos. Apesar de eles estarem delineados, isso não impede que todos estabeleçam entre si relações de sustentação mútua para dar conta das pretensões de quem produz e/ou replica o meme.

Antecedendo a análise propriamente dita, uma vez possível contextualizar a gênese do meme, esse procedimento torna-se importante, pois pode apresentar contribuições das condições inaugurais para a investigação baseada diretamente nos três componentes de Davison (2020): manifestação, comportamento e ideal.

De modo a iniciar as observações analíticas a partir dos conteúdos teóricos apresentados, abordar-se-á o primeiro meme.

Conforme Douglas Ciriaco⁴⁰ e Ingrid Luisa⁴¹, o caso 1, reproduzido na Imagem 3, foi eleito o melhor meme de 2017 por conta de sua versatilidade. A fotografia do “namorado distraído” foi gerada a partir de um projeto de Antonio Guillem, que buscava, conforme o site Insider⁴², por meio das atuações de modelos, cenas que apresentassem expressões de pessoas que eram submetidas a circunstâncias de infidelidade.

Imagem 6 – crônica fotográfica de um passeio



Fonte: site Tecmundo (2023)⁴³

³⁹ Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/121375-onde-surgiu-meme-namorado-distraido.htm>> Acesso em: 19-06-2023

⁴⁰ Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/121375-onde-surgiu-meme-namorado-distraido.htm>> Acesso em: 19-06-2023

⁴¹ Disponível em: <<https://super.abril.com.br/comportamento/meme-do-namorado-distraido-e-usado-em-publicidade-e-acusado-de-machismo>> Acesso em: 19-06-2023

⁴² Disponível em: <<https://www.insider.com/distracted-boyfriend-meme-interview-with-couple-2017-8>> Acesso em: 19-06-2023

⁴³ Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/121375-onde-surgiu-meme-namorado-distraido.htm>> Acesso em: 19-06-2023

A execução desse projeto permitiu ao fotógrafo espanhol capturar a imagem acima, usada como meme pela primeira vez, segundo o site Tumblr⁴⁴, numa postagem feita em 30 de janeiro de 2017 pelo grupo político turco Siyasettin em uma página não pública do Facebook.

Meme 11 – O namorado distraído (versão original)



Fonte: perfil de Meme Documentation no Tumblr (2023)⁴⁵

Apesar de o meme 11 ser o primeiro uso memético rastreado da fotografia de Guillem, a análise debruçar-se-á, inicialmente, sobre a obra do espanhol. À vista do dito, considere-se como base a imagem 3 e a trajetória ocidental de leitura (linear e horizontal; da esquerda para a direita).

A trajetória destaca como primeiro componente (C1) a modelo de vestido vermelho que anda em direção contrária aos modelos que atuam como casal, cujo membro masculino, segundo componente (C2), comporta-se inadequadamente para as expectativas de fidelidade estabelecidas com a moça trajada de blusa e calça jeans, sua namorada e terceiro componente (C3).

A partir dos objetivos do projeto de Gullem, a imagem 3 constitui um cenário ficcional em que cada modelo compõe um personagem cuja ação encontra-se dentro de uma cadeia de acontecimentos: C1 passa de modo (supostamente) despretenso pelo casal, despertando o interesse de C2 (Mário⁴⁶), cujo comportamento produz indignação de C3 (Laura⁴⁷).

⁴⁴ Disponível em: <<https://memedocumentation.tumblr.com/post/164625266690/on-the-origins-of-the-man-checking-out-another>> Acesso em: 19-06-2023

⁴⁵ Disponível em: <<https://memedocumentation.tumblr.com/post/164625266690/on-the-origins-of-the-man-checking-out-another>> Acesso em: 19-06-2023

⁴⁶ Nome do modelo escalado por Gullem para a fotografia. Para fins tautológicos, toma-se como homônimo para a personagem da fotografia. Disponível em: <<https://www.insider.com/distracted-boyfriend-meme-interview-with-couple-2017-8>> Acesso em: 20-06-2023

⁴⁷ Nome da modelo escalada por Gullem para a fotografia. Para fins tautológicos, toma-se como homônimo para a personagem da fotografia. Disponível em: <<https://www.insider.com/distracted-boyfriend-meme-interview-with-couple-2017-8>> Acesso em: 20-06-2023

Pode-se instituir leituras variadas ao estabelecer como ponto de referência cada personagem fotografada, em especial C2 e C3. Ao tomar, inicialmente, C2 como referência, notabiliza-se que esse considera C1 uma fonte de fascínio de intensidade considerável a ponto de, explicitamente, quebrar com as expectativas de conduta que regulam os comportamentos de uma pessoa comprometida amorosamente.

Em seguida, ao tratar de C3, evidencia-se, por meio da sua expressão corporal, o sentimento que toma a circunstância como algo inacreditável, permitindo, assim, considerar o descontentamento do personagem ao constatar a quebra de conduta de C2.

É válido salientar o posicionamento de cada braço de C3. Enquanto a mão esquerda está segurando a direita do namorado, ratificando a relação entre os dois, a direita vai em direção de C2 de modo a chamar atenção de C2 e fazer com que ele retome a conduta de fidelidade.

Considerando C2 como ponto de referência para o desenvolvimento das futuras linhas desta dissertação, pode-se instituir como ideia geral transmitida pela imagem 3 a ambição de Mário, uma vez que, mantendo a mão unida à de Laura, ele, sem querer perder o que já possui, anseia pelo que a relação com ela não pode lhe proporcionar, materializado em/como C1.

Outra possibilidade de leitura é a que atribui a C2 um desejo reprimido pelo vínculo já estabelecido com C3 e uma vontade latente de terminar a relação existente para iniciar outra com quem/o quê de fato ele almeja estar conectado, podendo, assim, também revelar uma composição identitária nova ou expor uma ainda não manifestada.

Vale salientar que, entre as possibilidades de leitura, há uma convergência que pode ser considerada traço característico na constituição das variações meméticas: C1 e C3 firmam uma relação de oposição recíproca entre si, sendo esse componente o preterido e aquele o preferido.

A imagem 3, portanto, ao ser inaugurada como meme (cf. meme 11) apresenta um layout com a réplica (Costa; Santos; Souza, 2023) que proporciona o conteúdo significativo essencial a ser replicado dentro de circunstâncias específicas estabelecidas pela utilização de contextualizadores (Costa; Santos; Souza, 2023).

Esse processo tem se intensificado por estar inserido dentro da cultura remix, que, segundo Navas (2010, p. 159), é “uma atividade global que consiste na troca criativa e eficiente de informações, possibilitada pelas tecnologias digitais e apoiada nas operações de recortar/copiar e colar” (*apud* Buzato *et al.*, 2013, p. 1195).

Pode-se observar que as operações mencionadas submetem a imagem 3 a uma reconfiguração pela aplicação de contextualizadores que, mesmo ressignificando os elementos constituintes, não promovem a alteração do que foi instituído pelo layout da réplica.

Portanto, no meme 11, C2 evoca o comunismo que, mantendo vínculo com C3, alimentação representada pela imagem de somente uma batata de caráter rústico, deseja estabelecer conexão com C1, alimentação plasmada pela imagem de uma alimentação variada numa apresentação requintada.

C1 e C3, por meio de suas respectivas imagens, evocam, por inferências, ideias que, mesmo opostas, estão vinculadas a C2 e são expressas, na constituição do meme, como duas opções em um processo de escolha em que o posicionamento de cada uma já define a preferida e a preterida por parte de C2.

Com base no dito, as imagens correspondentes a C1 e C3, como apresentadas pelo meme 11, possibilitam uma leitura singular. As informações dadas demonstram, pois, que a contextualização do layout apresentada pela réplica faz com que o meme 11 seja uma ferramenta de exposição de certo posicionamento ideológico.

Realizada a análise, pode-se, pois, identificar, mesmo que sinteticamente, no meme 11 os componentes propostos por Davison (2020). Assim sendo, a manifestação é apresentada por uma cena constituída por três componentes (C1, C2 e C3) que são dispostos de maneira a atribuir dinâmica e valor específicos a cada um deles.

O comportamento é apresentado pelo processo de constituição de um layout submetido à aplicação de contextualizadores que revelam as ações de recortar/copiar e colar próprias da cultura remix e presentes na produção de remixes e *mashups*⁴⁸, textos “centrais aos novos letramentos no âmbito da cultura digital” (Buzato *et al.*, 2013, p. 1197).

O ideal é notabilizado pelas ações que conduzem os processos de comportamento, como o de escolha de unidades imagéticas que melhor expressem o posicionamento ideológico crítico contra o comunismo por meio da hipocrisia desse pautada nas ações de preferir e preterir de C2.

Após essa primeira manifestação rastreável da imagem 3 enquanto meme (cf. meme 11), um quantitativo considerável de variações dele começou a ser produzido para expressar a ideia essencial da réplica presente na imagem 3, como os memes apresentados abaixo.

⁴⁸ Enquanto remixes consistem em produtos cujo traço característico é “sua filiação a uma obra original, à qual se reporta de alguma maneira, com graus variados de diferenciação”, os *mashups* são caracterizados como “remixes que combinam elementos de fontes variadas, unindo ‘diferentes informações, mídias ou objetos sem mudar sua fonte original de informação’, de modo que ‘o formato original permanece o mesmo e carrega os traços da forma e do conteúdo originais, embora recombinados em contextos e designs diferentes e novos (SONVILLA-WEIS, 2010, p. 9)’” (BUZATO *et al.*, 2013, p. 1196).

Meme 12 – O namorado distraído (versão signo de touro)



Fonte: perfil de Maluco dos Signos no Facebook (2023)⁴⁹

O layout do meme 12 permite uma sequencialização pela qual se infere que a relação entre C2 e C3 estivera estabelecida quando do surgimento de C1, cuja significação atribuída por inferências baseadas em convenções (sociais/científicas) tem uma relação de divergência com C3.

A partir do quadro circunstancial apresentado, C3 evoca a ideia da presença de saúde que é confrontada pela unidade imagética de C1 que remete à ausência de saúde, promovendo a gênese de duas opções antagônicas a serem submetidas à escolha de C2, que opta por C1.

Considerando saúde como o tema tratado pelo meme 12, percebe-se que a relação de C2 com a ideia de presença evocada pelo contextualizador de C3 sofre dano pela introdução da ideia de ausência conjurada pelo contextualizador de C1.

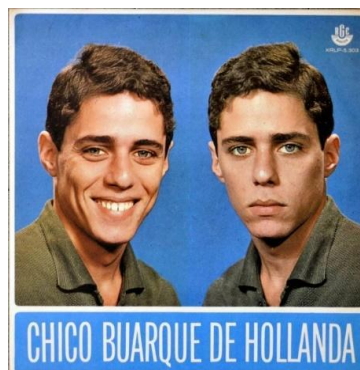
Através do quadro acima é possível, a partir da existência do tema como ponto de convergência entre C1 e C3, tornar admissível o estabelecimento da conexão entre eles para que haja coerência na oposição a ser estabelecida.

A oposição ocorre pela circunstancialização gerada por cada ideia atribuída ao ponto de convergência. Dessa forma, as palavras presença e ausência surgem, igualmente por inferência, para ratificar o antagonismo entre C1 e C3.

Após debruçar-se sobre o primeiro caso, o faremos sobre o segundo, a partir do qual desenvolve-se análise da imagem que remete à capa do primeiro álbum de Chico Buarque (cf. Imagem 4).

⁴⁹ Disponível em: <<https://web.facebook.com/malucods/photos/a.510220052658072/510220445991366/>> Acesso em: 22-06-2023

Imagem 7 – capa do primeiro álbum de Chico Buarque



Fonte: site Toque musical (2023) ⁵⁰

“As fotos da capa, essa eu me lembro bem... Nós estávamos num estúdio fotográfico e eu queria tirar uma foto mais séria, eu queria me impor como um compositor sério e tal. E eles achavam que eu ficava mais bonito quando sorria. Então, tiramos várias fotos, sorrindo e sério” [...] “Eu fui ver a capa pronta. Eles fizeram a vontade deles e a minha, com essa capa absurda que virou meme. E, cada vez que vejo, sendo meme ou não, eu digo que absurdo isso aí”, disse o cantor aos risos⁵¹.

As palavras do próprio Chico Buarque apresentam o contexto da produção da capa para o álbum que o lançou como profissional, em 1966. Resultado da tentativa de satisfazer tanto as vontades da RGE, gravadora pela qual a obra foi lançada, quanto as do próprio artista, a capa instituiu o layout para a réplica a ser usado nas variações meméticas.

O layout da capa apresenta, de modo linear num trajeto da esquerda para a direita, duas fotos distintas de Chico Buarque, as quais estabelecem, pois, dois posicionamentos diferentes de ocorrência imagética. No primeiro, contém a imagem do músico sorridente, componente 1 (C1) e o segundo expõe-no sério, componente (C2).

Imagem 8 – Chico feliz e sério



Fonte: Blog de Mauro Ferreira no site G1 (2023) ⁵²

⁵⁰ Disponível em: <<https://www.toque-musical.com/?p=4288>> Acesso em: 24-06-2023

⁵¹ Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/historia-por-tras-da-capa-do-album-de-chico-buarque-que-vice-meme-na-internet.phtml>> Acesso em: 24-06-2023

⁵² Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/musica/blog/mauro-ferreira/post/2020/11/05/chico-buarque-reflete-sobre-album-de-estreia-de-1966-em-serie-sobre-primeiros-discos.ghtml>> Acesso em: 24-06-2023

Da capa extraiu-se a imagem 5, réplica utilizada nas variações do meme Chico feliz e sério, mas modificada pelo próprio artista que inverteu as fotos para, de maneira jocosa, informar a sua entrada em uma rede social, gerando, assim, um outro layout e, conseqüentemente, outra réplica, onde C1 e C2 apresentam valores trocados entre si.

Meme 13 – Chico sério e feliz (versão Instagram)



Fonte: perfil de Chico Buarque no Instagram (2023) ⁵³

A diferença entre o layout proporcionado pela capa e o produzido pelo cantor evidencia a importância da alteração das imagens quanto ao posicionamento para que o discurso seja constituído a ponto de direcionar o entendimento a ser obtido pela leitura, cujas possibilidades são duas.

Enquanto a proporcionada pelo layout da foto da capa indica a passagem de uma circunstância positiva para uma negativa, indicando, como situação final tristeza/decepção, a outra demonstra transição oposta que denota uma situação de felicidade/contentamento. Apesar dessa diferença, em ambos os casos, os conteúdos dever estar vinculados a um mesmo tema para que a oposição seja coerente e, por isso, minimamente plausível.

Muitas outras variações meméticas são geradas a partir de ambos os layouts apresentados. A partir do gerado pela capa (cf. imagem 5), uma variação será analisada a fim de demonstrar o processo de referenciação que ocorre por meio de inferências possíveis.

⁵³ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BW0nV4xIXdQ/>> Acesso em: 24-06-2023

Meme 14 – Chico feliz e sério (versão natalina)

Chegou o natal // Não tenho dinheiro



Fonte: seção humor do site Seleções Reader's Digest (2023)⁵⁴

O meme 14 tem como C1 o personagem em estado de alegria, manifestada pelo sorriso, o qual está vinculado à oração “Chegou o natal [sic]”. Já C2, além de expor seriedade pela ausência de sorriso, está conectado à “Não tenho dinheiro”.

Para uma análise do comportamento, vale considerar que, pela classificação de memes fotográficos de Viktor Chagas, apresentada por Costa (2021), o meme 14, ao conter uma legenda com as orações já apresentadas, pode ser considerado uma imagem-macro, como o meme 13.

Além disso, assim como nos memes 11 e 12, percebe-se a existência de ações de recortar/copiar e colar, pelas quais há, em C1 e C2, a inserção da figura de um gorro convencionalmente atribuído à figura de Papai Noel.

Ao aplicar o mecanismo de AI na legenda “Chegou o natal [sic]//Não tenho dinheiro”, pode-se estabelecer o vínculo entre “natal” e “dinheiro” por meio de um encadeamento de inferências que possibilita o encontro de um ponto de convergência: festa.

Natal é uma festividade cristã para a qual, por convenção social, produz-se um evento em que há dois elementos de existência primordial: ceia e presente. A realização dessa celebração requer, portanto, minimamente, uma capacidade financeira real, ou seja, a posse de uma quantia de dinheiro satisfatória para tal finalidade.

É por esse viés inferencial que “natal” pode ser âncora para a conexão com “dinheiro”, gerando, assim, um exemplo de AI, pois esse novo referente atribui uma nova informação ao contexto da âncora. A essa primeira análise em que o processo de referenciação é dado através de elementos verbais, pode-se unir outro em que para a mesma âncora pode-se conceder outro novo referente, agora imagético: o gorro.

⁵⁴ Disponível em: <<https://www.selecoes.com.br/humor/memes-de-natal-divertidos-para-whatsapp/>> Acesso em: 24-06-2023

Por um trajeto inferencial, o gorro vincula-se ao Natal por ser atribuído ao personagem Papai Noel, o qual, dentro do imaginário (infantil) da festividade, é o responsável por um dos elementos primordiais: o presente. Esse elemento, por sua vez, necessita de um poder aquisitivo suficiente para adquiri-lo.

A partir dos processos executados na análise de comportamento, permite-se pensar na importância do dinheiro para que, especificamente, o presente possa ser garantido e, conseqüentemente, a realização do Natal seja sustentada dentro das expectativas sociais e, se possível, dentro das pessoais igualmente, apesar de, para essas, haver uma submissão à capacidade do poder aquisitivo.

Por fim, terminada a análise, percebe-se que em ambos os casos abordados aqui a produção de variações expõe um traço característico dos memes, conforme Davison (2020): eles não apresentam atribuição, que consiste na identificação da autoria de determinada mídia (peça de mídia digital/meme).

Identificar é uma ação que “serve para classificar e agrupar obras separadas, de forma bem semelhante ao que *tags* e palavras-chaves [sic] hoje fazem com a mídia digital distribuída para que possamos buscá-la e organizá-la” (Davison, 2020, p. 153), o que se torna pertinente, pois “a internet é um sistema repleto de uma quantidade incalculável de dados. Por isso mesmo, encontrar uma determinada mídia se tornou tão relevante quanto produzir esta mesma mídia” (Davison, 2020, p. 153).

A atribuição, pelo que foi dito, torna-se um dos pontos centrais para a segurança, uma vez que sua ausência configura-se como anonimato, o qual permite uma liberdade de atuação que abrange duas circunstâncias: a primeira corresponde a que proporciona uma proteção para os que agem nocivamente contra qualquer elemento tomado como adversidade, livrando-os de qualquer ato regulador e punitivo. Já a segunda refere-se à inexistência de propriedade intelectual, o que livra o indivíduo de “qualquer preocupação com gerenciamento de direitos, monetização, citação ou licenciamento” (Davison, 2020, p. 154).

A atribuição é tomada de formas diferentes de acordo com o que Davison (2020) chama de web restrita e web irrestrita. Para a primeira, as ações de identificação autoral, como as realizadas pelo YouTube e pela Wikipédia, são almejadas em razão de segurança. Já para a segunda, a atribuição é um ato a ser evitado, até mesmo desmantelado; valorizando, assim, o anonimato.

O cenário em que se dá essa relativização da segurança é constituído a partir do que Davison (2020), com base em Jonathan Zittrain, apresenta como rede generativa, a qual,

prezando pelo exercício e desenvolvimento da criatividade dos indivíduos, realiza-se como sistema que procura atender às necessidades de produção criativa. Essa rede, “enquanto sistema, possui [.,pois] influência adaptabilidade, facilidade de domínio, acessibilidade e capacidade de transferência” (Davison, 2020, p. 141). Apesar do cenário positivo projetado e executado para a criatividade, esse passa a ser relativo quando o assunto é segurança.

Portanto, com base em Davison (2020), enquanto a web restrita tem como primazia a segurança sobre a rede generativa, tornando-se, metaforicamente, as cidades oficialmente planejadas e executadas por empresas, plataformas e/ou sites chancelados pela sociedade, como Google, Amazon, Facebook; a irrestrita, existente ao redor da zona urbana, é tida como selva, habitat dos memes da internet.

6 METODOLOGIA

O cenário de escassez de atividades práticas de leitura de textos multimodais pertencentes ao cotidiano dos jovens das séries finais do ensino fundamental gerou uma força de ação para amenizar, o quanto possível, essa situação. A amenização materializa-se como o objetivo principal deste trabalho e as suas atividades constituintes, como mencionado no capítulo 2.

As referidas atividades, ao serem produzidas, constituirão duas Sequências Didáticas (SD) com base nos saberes diretivos apresentados por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). Esses autores, partindo da realidade escolar francesa, propõem conceitos e procedimentos para a constituição de uma SD, a qual é apresentada como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83, grifo do autor) especificam o intuito da SD ao afirmarem que essa tem a “finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Vale ressaltar que o domínio mencionado é adquirido por meio de práticas de linguagem que sejam novas e/ou de difícil realização. O que torna a SD um meio cabível para trabalhar o gênero textual meme. Cabe também, neste momento, chamar à atenção para o fato de que os saberes produzidos pelos autores estão direcionados para ações de produção textual oral e escrita, distanciando-se, em parte, do objetivo deste trabalho.

Portanto, o fato deste trabalho, preferencialmente, visar à leitura imagética justifica certas abordagens que não implicam de forma alguma na perda da importância da obra em linguagem verbal como ferramenta norteadora para a constituição da SD dos produtos deste trabalho. Os saberes envolvidos com o desenvolvimento de um letramento que abarca o imagético agem, pois, com especial influência através dos elementos que constituem a estrutura de base das SD propostas.

De mesma natureza é a influência dos saberes de Leonor Werneck Santos (2012) para delimitar os agrupamentos de atividades a serem desenvolvidas, as quais, estando relacionadas entre si, proporcionam a aquisição de conhecimentos que estejam numa trajetória crescente de expansão, aprofundamento e aplicabilidade.

Para formar leitores, é necessário que, na escola, a leitura de textos escritos não se limite a adaptações ou fragmentos de textos, seguidos de exercícios de vocabulário e atividades de compreensão que apenas exigem dos alunos um recorte-cole, sem suscitar uma reflexão dos temas abordados, limitando-se à literalidade (Santos; Riche; Teixeira, 2012, p. 41).

As atividades, portanto, afastam-se das que Marcuschi chama de ““copiação”” (Santos; Riche; Teixeira, 2012, p. 41), por restringirem-se à superficialidade textual; e aproxima-se das que o autor denomina *compreensão*, uma vez que “exigem que o leitor associe informações, levante hipóteses, faça inferências” (Santos; Riche; Teixeira, 2012, p. 41).

As atividades de compreensão a serem produzidas, conforme a metodologia preconizada por Santos, Riche e Teixeira (2012), estão distribuídas por três etapas distintas e interligadas: a da pré-leitura, a da leitura e a da pós-leitura, totalizando oito tempos de aula em cuja descrição de cada há três pontos definidos: o(s) conteúdo(s), o(s) objetivo(s) e o(s) procedimento(s).

As atividades pré-textuais existem a partir da necessidade de criar e/ou aprofundar conhecimentos específicos para constituir um conjunto de conhecimentos pertinentes que permitam compreender os textos vindouros de modo hábil e eficaz. As atividades da primeira etapa, além de possuírem um caráter propedêutico, atuam como agentes estimuladores para a realização do que for proposto na etapa seguinte.

As atividades textuais são as que se referem ao(s) texto(s) tomado(s) como base, ponto de partida para a execução das que pertencem às etapas anterior e posterior. As atividades da segunda etapa estão voltadas para análise de cada texto utilizado, considerando tanto as mais diferentes formas de registro da linguagem quanto às formulações composicionais. Presume-se que o corpo discente, ao fim dessa etapa, já esteja preparado para a próxima e última etapa.

As atividades pós-textuais fecham o circuito das SD com a proposta de expandir os conhecimentos angariados pelas duas primeiras etapas. Essa expansão notabiliza-se pela aplicação dos saberes envolvidos em ações que estabeleçam relações entre os textos já analisados e outros a serem abordados pelos alunos.

Nessa etapa, as atividades apresentam-se em largo campo de possibilidades, abrangendo a escrita e/ou a leitura e sendo possível o desenvolvimento de ações inter e transdisciplinares com outras disciplinas, como Artes, para que os alunos possam, pela prática, expressar os conhecimentos adquiridos e expandidos.

Quadro 15 - Sequência Didática

Elementos estruturais da SD com base em Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004)	Agrupamentos a partir da tipologia de atividades com base em Santos, Riche & Teixeira (2012)	Aulas	Conteúdos abordados
Apresentação da situação		1ª	Apresentação do gênero textual meme;
Produção inicial		2ª	Atividades gerais de leitura no gênero textual meme;
Módulo 1	Atividades pré-textuais	3ª	Mecanismos de textualidade: observação em gêneros variados e no gênero meme;
		4ª	Sistematização desses mecanismos de textualidade sem emprego de metalinguagem: exercícios;
		5ª	Atividades de leitura em gêneros variados e no gênero meme com base em procedimentos inferenciais gerais;
Módulo 2	Atividades textuais	6ª	Leitura de textos não multimodais com ocorrência de AI. Destaque para esses contextos por meio de exercícios de compreensão;
		7ª	Atividades de leitura em gêneros textuais multimodais diversos com foco em contextos de AI;
Módulo 3	Atividades pós-textuais	8ª	Atividades de leitura no gênero textual meme com foco na AI;
		9ª	Atividades de leitura no gênero textual meme com foco na AI; e
Produção final		10ª	Atividades de leitura no gênero textual meme com foco na AI.

FONTE: Elaborado pelo autor a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Santos, Riche e Teixeira (2012)

A SD apresentará, inicialmente, duas etapas que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), objetivam apresentar o assunto principal do qual as futuras etapas abordarão. Dessa forma, a etapa “Apresentação da situação” consiste na introdução ao universo memético, com seu conteúdo histórico e aplicado na cultura promovida pela web 2.0.

A etapa “Produção inicial” buscará proporcionar análises rasas de um conjunto de memes variados (de preferência diferentes dos utilizados nas atividades futuras) com o objetivo de despertar a atenção para a existência da variedade de semioses, as relações que mantêm entre si e os sentidos que possam surgir para proporcionar a constituição de trajetos inferenciais e, conseqüentemente, de leituras.

Os materiais a serem produzidos e propostos enquadram-se no conjunto formado pelos módulos 1, 2 e 3, os quais, em Santos *et al* (2012), correspondem, respectivamente, às atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais. Considerando, pois, que o corpo discente já esteja introduzido aos conteúdos básicos sobre memes, as atividades prezarão pela constituição de leituras analíticas dos textos propostos.

As leituras debruçar-se-ão sobre gêneros variados como o objetivo de estabelecer uma articulação entre esses e os memes e aplicar como meio de compreensão o mecanismo inferencial da AI.

A organização das SD, conforme aqui propomos, será apresentada de maneira adaptada da formulada pelos autores, para atender aos objetivos didático-pedagógicos deste estudo e proposição. Assim, não haverá produção final, por exemplo, haja vista que as atividades situam-se estritamente no eixo da leitura.

Quanto ao tipo de pesquisa, trata-se de uma pesquisa propositiva⁵⁵, sem aplicação de experimento em sala de aula. Dessa forma, não se trata de uma pesquisa-ação, em que teríamos um desenvolvimento conjunto da pesquisa com os participantes. Além disso, esta pesquisa se caracteriza por ser de cunho bibliográfico, uma vez que o material de consulta consiste em estudos já desenvolvidos por outros estudiosos.

⁵⁵ A pandemia de Covid-19 reprogramou as dinâmicas de realização do Mestrado Profissional em Letras, autorizando a UFRRJ realizar trabalhos unicamente propositivos por um período determinado.

7 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

Esta primeira proposta de atividades aborda no módulo 1, o de atividades pré-textuais, o gênero tirinha, que está presente nas atividades textuais do módulo 2, assim como o gênero reportagem. Ambos tratam do assunto preconceito racial, o qual é retomado no módulo 3 pelas atividades pós-textuais baseadas em memes.

O intuito é tratar de modo crítico, ao longo da SD, o assunto por meio de inferências requisitadas pelas atividades propostas pelos dois primeiros gêneros textuais para o discente e, por fim, realizar as atividades relacionadas aos memes para analisá-los de forma crítica e relacioná-los aos conhecimentos adquiridos nas duas primeiras etapas.

Quadro 16 - Módulo 1: atividades pré-textuais

Duração	Um tempo de aula (50 minutos)
Texto	Armandinho e a brincadeira que não aconteceu. (tirinha)
Comandos	Abordar o texto em duas etapas de leitura: 1ª leitura: autônoma; e 2ª leitura: colaborativa; Realizar atividades de modo autônomo; e Buscar respostas de modo colaborativo.
Recursos	Fotocópias do material físico contendo texto e atividades pré-textuais; e Aparelho de datashow.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 17 - Módulo 2: Atividades textuais

Duração	Um tempo de aula (50 minutos)
Textos	A indignação de Armandinho (tirinha); e Acusado de roubar bicicleta, jovem denuncia racismo no RJ (reportagem).
Comandos	Abordar o texto em duas etapas de leitura: 1ª leitura: autônoma; e 2ª leitura: colaborativa; Realizar atividades de modo autônomo; e Buscar respostas de modo colaborativo.
Recursos	Fotocópias do material físico contendo texto e atividades textuais; e Aparelho de datashow.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 18 - Módulo 3: Atividades pós-textuais

Duração	Um tempo de aula (50 minutos)
Textos	Armandinho e a brincadeira que não aconteceu (tirinha); A indignação de Armandinho (tirinha); Acusado de roubar bicicleta, jovem denuncia racismo no RJ (reportagem); As cores que julgam (meme); e Fonte de hipóteses (imagem).
Comandos	Abordar o texto em duas etapas de leitura: 1ª leitura: autônoma; e 2ª leitura: colaborativa; Realizar atividades de modo autônomo; e Buscar respostas de modo colaborativo.
Recursos	Fotocópias do material físico contendo texto e atividades pós-textuais; e Aparelho de datashow.

Fonte: Elaborado pelo autor.

7.1 Módulo 1: Atividades pré-textuais

Vamos começar as nossas atividades dando o primeiro passo que é fazer a leitura da tirinha abaixo. Depois disso, apresente as respostas para as questões propostas.

Texto

Tirinha 5 – Armandinho e a brincadeira que não aconteceu.



Fonte: site SOCIUS: Sociologia e Direito⁵⁶

Na tirinha, o personagem Armandinho faz uma proposta para Camilo. Camilo, no primeiro momento aceita, porém, em seguida, refaz a resposta dada. A partir da mudança feita por Camilo podem ser realizadas algumas análises para descobrir as motivações da reconsideração da personagem. Para que isso aconteça, responda as indagações abaixo.

Considerando o quadro 3 da tirinha, notamos que há três personagens presentes, tendo cada uma delas características específicas. Temos o ser que não é humano – o gato – e dois seres humanos. O primeiro é chamado de Fê por Armandinho.

1. Qual é a possível idade da Fê?

Sugestão de resposta: ***Segundo o ECA, considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos.***

2. É possível que Fê, Camilo e Armandinho tenham a mesma idade? Em que se baseou a sua resposta?

⁵⁶ Disponível em: <https://sociologiadodireitounesp.blogspot.com/2019_03_26_archive.html> Acesso em 28-06-2023

Sugestão de resposta: *Espera-se que a resposta seja positiva. Sendo positiva, um embasamento possível está na estatura dos três personagens em relação ao de maior estatura, presente no quadro 3. Estatura percebida pela relação entre o conjunto imagético referente aos três personagens infantis e o imagético referente ao outro ser humano, o adulto.*

3. Caso as três personagens sejam crianças, a quarta personagem humana, presente no quadro 3, pode ter qual idade?

Sugestão de resposta: *Espera-se que a resposta apresente uma idade fora do campo etário que abarca a infância. Portanto, espera-se uma idade acima de 12 anos completos, porém, há o caso de a indumentária da personagem refutar uma idade que esteja dentro do período que comporta a juventude, entre 12 e 18 (e alguns casos 21) anos.*

4. Não sendo a quarta personagem criança nem jovem, o que pode revelar a possível idade dela?

Sugestão de resposta: *Espera-se que a indumentária específica de uma profissão presente na constituição imagética da personagem seja referência para estabelecer uma idade que a classifique como adulta, uma vez que há a possibilidade de indicação de uma profissão.*

5. Os elementos usados por você para descobrir a idade da personagem também podem revelar a profissão dela. Qual é?

Sugestão de resposta: *A partir dos elementos que constituem uma farda, espera-se que a profissão esteja relacionada à segurança, como militar, policial, sendo esse último exemplo mais viável pela cor da calça (considerando como base a farda da polícia militar do estado do Rio de Janeiro).*

6. Ao perceber a existência do adulto com a profissão indicada por você, Camilo refaz a resposta dada para Armadinho. Essa mudança acontece por conta de qual traço de Camilo?

Sugestão de resposta: *Espera-se que a cor de Camilo seja apontada como traço a ser considerado para a mudança de resposta.*

7. O traço apontado por você como motivador da mudança da resposta de Camilo, na verdade, é um primeiro elemento, pois existe um outro que está intimamente relacionado ao traço indicado na resposta anterior. Qual é esse outro elemento? (Pista: é uma palavra).

Sugestão de resposta: ***Espera-se que ao elemento não verbal (cor) seja vinculado o verbal por meio do verbo correr.***

8. A relação entre o elemento não verbal (a cor de Camilo) e o verbal (a palavra indicada por você na resposta anterior) faz perceber que Camilo tem receio de ser considerado o quê?

Sugestão de resposta: ***Espera-se que a relação entre os dois elementos dentro do contexto da tirinha conduza o leitor a perceber que Camilo poderia ser tido como bandido.***

9. Em uma possível situação em que o adulto da tirinha fosse trocado por outro de profissão diferente, Camilo rejeitaria a proposta de Armandinho?

Sugestão de resposta: ***Espera-se que a troca da figura do policial por outra que não esteja ligada à segurança faça com que Camilo sustente a primeira resposta dada a Armandinho.***

10. Considerando o conjunto de respostas dadas às indagações anteriores, é possível que a tirinha aborde um assunto específico. De qual assunto a tirinha trata?

Sugestão de resposta: ***Espera-se que o assunto indicado como resposta seja preconceito racial ou racismo.***

7.2 Módulo 2: Atividades textuais

O primeiro passo para a realização das atividades é a leitura do texto 1 (tirinha). Feito isso, para cada questão, apresente uma resposta

Texto 1

Tirinha 6 – A indignação de Armandinho



Fonte: site SOCIUS: Sociologia e Direito⁵⁷

Nessa nova tirinha de Armandinho, ele está novamente na companhia de Camilo. Dessa vez eles estão conversando diretamente com a mesma personagem que apareceu perto da personagem Fê, na tirinha analisada anteriormente.

1. No primeiro quadro percebemos que as duas crianças estão, cada uma, de posse de uma bicicleta. A primeira fala de Armandinho deixa claro que existe parte da conversa fora do que se vê na tirinha. Nessa conversa que não vemos, podemos imaginar a pergunta feita pelo policial para as crianças. Qual foi a pergunta feita?

Sugestão de resposta: *Espera-se que, dentro da abordagem policial, a pergunta feita pelo soldado seja “Essas bicicletas são suas?” (ou outra parecida).*

Além da pergunta que não vemos na tirinha, exista outra, feita também pelo policial. Essa nós podemos identificar no quadro 1: “E a nota fiscal?”

2. A pergunta feita pelo policial indica um comportamento de desconfiança, mesmo diante da fala de Armandinho: “Sim! Claro que são nossas!” Por conta desse comportamento, o policial pede algo específico, uma nota fiscal. Qual é a função de uma nota fiscal?

⁵⁷ Disponível em: <https://sociologiadodireitounesp.blogspot.com/2019_03_27_archive.html> Acesso em: 28-06-2023

Sugestão de resposta: *A nota fiscal é um documento que tem por objetivo comprovar a existência do direito de posse de alguém sobre algum objeto, geralmente pelo pagamento da quantia estipulada no ato de venda desse mesmo objeto.*

A nota fiscal é um documento que expressa o direito de posse de alguém sobre alguma coisa. Ela foi pedida pelo policial no quadro 1 e gerou dois comportamentos diferentes no quadro 3.

3. O primeiro comportamento pode ser analisado a partir da pergunta de Armandinho: “Mas quem ia carregar uma nota fiscal?” Esse questionamento pode revelar um espanto da personagem com qual situação?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o aluno demonstre estranheza em relação a alguém (em especial uma criança) ter que carregar uma nota fiscal para comprovar a posse legal de um objeto, um brinquedo, no caso uma bicicleta. Pode ser abordado por algum discente o fato de Armandinho estranhar a abordagem policial uma vez que não é habitual uma pessoa/criança branca estar nessa situação por conta de sua cor.*

4. O segundo comportamento pode ser observado com base na fala de Camilo para o policial: “Aqui, senhor!” Diferente do espanto de Armandinho, Camilo não encara a situação com estranheza. O que indica esse comportamento de Camilo?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente veja a posse de nota fiscal demonstrada por Camilo como um indício de que ele, por conta da sua cor, deva provar que não é bandido ao utilizar uma bicicleta.*

5. O comportamento de Camilo na situação demonstrada pela tirinha pode indicar uma convergência com a tirinha anterior quanto ao assunto? Qual é o assunto?

Sugestão de resposta: *Espera-se que a primeira resposta seja positiva e que o assunto indicado seja preconceito racial ou racismo.*

Assim como feito com o texto 1, leia agora o texto 2 (reportagem) para que as questões sobre ele possam ser realizadas por você.

Texto 2

Acusado de roubar bicicleta, jovem denuncia racismo no RJ

Ele esperava a namorada em frente a um shopping na área mais nobre do Rio de Janeiro e publicou o vídeo do momento em que um casal de jovens o aborda⁵⁸

Imagem 9 – instrutor de surfe Matheus Ribeiro



instrutor de surfe Matheus Ribeiro em uma foto antiga com a sua bicicleta *Reprodução/Facebook*

Fonte: site Leia Já (2023)⁵⁹

Acusado de roubar a própria bicicleta, o instrutor de surfe Matheus Ribeiro compartilhou o vídeo do momento em que foi abordado por um casal de jovens no Leblon, na Zona Sul do Rio de Janeiro. Ele denuncia que foi vítima de racismo na área mais nobre da capital carioca.

Na tarde do Dia dos Namorados, no sábado (12), Matheus esperava a namorada em frente ao Shopping Leblon, alocado no bairro com o metro quadrado mais caro do Rio, quando foi abordado. De acordo com o relato, mesmo sem provas, a dupla o acusou de ter roubado a bicicleta elétrica na qual estava montado.

"Você pegou a bicicleta ali agora, não foi?", questionou o jovem.

Para tentar provar sua inocência, Matheus mostrou fotos antigas com a bicicleta e a chave do seu cadeado. Nesse momento, ele conta que quando o rapaz pegou o dispositivo sem autorização para verificar se a fechadura encaixava na sua chave.

⁵⁸ Disponível em: <<https://www.leiaja.com/noticias/2021/06/14/acusado-de-roubar-bicicleta-jovem-denuncia-racismo-no-rj/>>
Acesso em 28-06-2023

⁵⁹ Disponível em: <<https://www.leiaja.com/noticias/2021/06/14/acusado-de-roubar-bicicleta-jovem-denuncia-racismo-no-rj/>>
Acesso em 28-06-2023

"Frustrado com sua tentativa, ele diz que não me acusou, afinal, o rapaz só estava perguntando", recordou Matheus em um texto publicado nas suas redes sociais.

O casal foi embora sob os xingamentos do instrutor de surfe, que acredita ter sido mais uma vítima de racismo.

"São coisas que encabulam o racista. Eles não conseguem entender como você está ali sem ter roubado dele, não importa o quanto você prove [...] isso não foi um desespero de quem foi furtado, isso o é o desespero do racista quando vê a gente perto. Ela não tem ideia de quem levou sua bicicleta, mas a primeira coisa que vem a sua cabeça é que algum neguinho levou", desabafou.

O **LeiaJá** procurou Matheus para confirmar se o caso foi denunciado às autoridades, mas não obteve resposta até o momento da publicação.

6. Na reportagem, o instrutor de surfe Matheus Ribeiro reconhece que foi vítima de racismo. Isso ocorreu com base em que circunstância?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente identifique a acusação de roubo de uma bicicleta elétrica como o ato de racismo contra Matheus Ribeiro.*

7. Matheus Ribeiro, ao ser acusado de roubo, tenta demonstrar que não é bandido, como fez Camilo ao mostra a nota fiscal para o policial no texto 1 deste módulo. Qual é o procedimento adotado por Matheus para livrar-se da acusação feita contra ele?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente reconheça a atitude de Matheus que, ao mostrar fotos antigas com a bicicleta e a chave do cadeado usado nela, busca provar a sua inocência.*

Atente para o seguinte trecho: "São coisas que encabulam o racista. Eles não conseguem entender como você está ali sem ter roubado dele [sic], não importa o quanto você prove".

As palavras do instrutor de surfe possibilitam identificar o grupo em que ele coloca seu acusador. Para chegarmos a essa identificação precisamos uma análise.

8. Ao falar "Eles não conseguem entender como você está ali sem ter roubado dele [sic]", é possível perceber que existem algumas palavras que fazem referência a outras que estão

dentro ou fora do texto. A primeira é o pronome *eles* que faz referência a qual palavra já mencionada no texto?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente estabeleça o link entre o pronome eles e a palavra racista, entendendo que se trata de “sujeitos/indivíduos racistas”.*

9. Ainda considerando o trecho, podemos perceber que nele um outro pronome é utilizado: *você*. Esse pronome é utilizado por Matheus Ribeiro para fazer referência a quem?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente estabeleça a conexão entre o pronome você e o próprio Matheus, sendo possível o termo ganhar amplitude e abarcar qualquer pessoa que apresente semelhança com o próprio Matheus.*

10. Outra palavra a ser analisada é o advérbio *ali*. No trecho, ela pode ser entendida como referência a um lugar já identificado no texto. Que lugar é esse?

Sugestão de resposta: *Espera-se que Leblon, ou o bairro com o metro quadrado mais caro do Rio, que indiquem uma boa realidade econômica, seja identificado pelo discente.*

11. A relação entre as três palavras (*eles*, *você* e *ali*) permite estabelecer leituras do caso apresentado pela reportagem. Apresente uma possível leitura dessa relação.

Sugestão de resposta: *Nesta atividade, cria-se a possibilidade de o discente exercitar a criatividade para gerar leituras possíveis a partir da relação das palavras destacadas com base nas identificações referenciais realizadas nas atividades anteriores. Uma leitura possível é a que demonstra que o Bairro Leblon não é lugar onde pessoas não brancas possam estar, e, estando essas lá, é somente para realizar crimes contra os que lá moram ou por lá passam. (Interessante permitir o acesso à rede para a realização de breve pesquisa sobre o bairro Leblon).*

7.3 Módulo 3: Atividades pós-textuais

Um site de moda, com o objetivo de ensinar como escolher de forma consciente as melhores cores de roupas e acessórios para construir um look harmonioso, estiloso e individual, usa como base a cor de pele da pessoa. Para que essa cor seja descoberta, o site recomenda utilizar a paleta de cores abaixo.

Figura 1 – Paleta de cores



Fonte: site Sacada (2023) ⁶⁰

O propósito único da paleta é servir de ferramenta para a descoberta do tom de pele para que as melhores escolhas de look sejam feitas. Porém, uma paleta de cores pode ser usada para outros fins, como ocorre na imagem abaixo:

Meme 15 – As cores que julgam.



Fonte: perfil de Marcus (@berieux) no Twitter (2023) ⁶¹

⁶⁰ Disponível em: <<https://sacadaonline.com.br/cartela-de-cores-pessoal-saiba-como-fazer-a-sua/>> Acesso em: 29-06-2023

⁶¹ Disponível em: <<https://twitter.com/berieux/status/1023762485822857221>> Acesso em: 29-06-2023

A imagem é um meme original extraído do episódio Turban Cowboy (Cowboy de Turbante) da série animada Family Guy (Uma família da pesada). A personagem que aparece no meme é Peter Griffin, que, no episódio, é forçado a dirigir um furgão cheio de bombas que serão detonadas sobre uma ponte. Para que o veículo chegue ao lugar desejado e o ataque terrorista aconteça, Peter precisa estar sobre ela, mas antes de acessá-la, ele é parado numa blitz, na qual o policial julga, por meio de uma paleta de cores, ser a pessoa abordada suspeita e, conseqüentemente, não confiável, ou o contrário.

Figura 2 – Okay ou Not okay⁶²



Fonte: perfil de Marcus (@berieux) no Twitter (2023)⁶³

A paleta possui dois conjuntos de cores referentes aos possíveis tons de pele de uma pessoa. Para cada conjunto há uma mensagem. No caso do meme original temos o conjunto 1, referente à mensagem *okay* (em português: “tudo bem”), e o conjunto 2, referente à mensagem *not okay* (em português: “não está tudo bem”).

1. Além de Peter Griffin, a série possui dois outros personagens: Nate Griffin e Cleveland Brow, cujas imagens são apresentadas abaixo. Se no lugar de Peter estivesse algum desses, qual seria o comportamento e/ou a atitude tomado(a)(s) pelo policial? E qual(is) seria(m) a(s) motivação(ões) do policial?

⁶² Imagem editada pelo autor a partir do conteúdo disponibilizado pelo perfil.

⁶³ Disponível em: <<https://twitter.com/berieux/status/1023762485822857221>> Acesso em: 29-06-2023

Figura 3 – Nate Griffin⁶⁴



Fonte: site Family Guy Wiki ⁶⁵

Figura 4 – Cleveland Brow



Fonte: site Family GuyWiki ⁶⁶

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente, a partir das imagens dos novos personagens apresentados, possam, por meio da identificação da cor de cada um, realizar um julgamento deles a partir da paleta de cores usada no meme. Espera-se que o julgamento seja negativo ao inseri-los no grupo de pessoas indicadas pelo conjunto 2 da paleta, podendo ser a motivação desde a obediência à convenções sociais preconceituosas até o cumprimento da sua função enquanto policial.*

O meme apresenta um contexto de julgamento em que a pessoa encontra-se numa situação positiva (inocente/confiável) ou negativa (culpada/suspeita) de acordo com a cor de pele que possui.

2. Considerando o contexto do episódio, a utilização do meme pode ser considerada uma ferramenta para indicar a realização de que tipo de preconceito?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente indique o preconceito racial, ou racismo, - e até mesmo xenofobia - como o preconceito abordado pelo uso da paleta dentro do meme, que, por sua vez, está inserido dentro do contexto do episódio.*

⁶⁴ Imagem editada pelo autor a partir do conteúdo disponibilizado pelo site.

⁶⁵ Disponível em: <https://familyguy.fandom.com/wiki/Cleveland_from_South_Carolina> Acesso em: 29-06-2023

⁶⁶ Disponível em: <https://family-guy-em-portgues.fandom.com/pt-br/wiki/Cleveland_Brown> Acesso em: 29-06-2023

3. Levando em consideração a paleta de cores do meme, estabeleça uma relação entre ela e cada um dos textos analisados anteriormente. Feito isso, modifique a mensagem de cada grupo da paleta de modo a refletir possíveis julgamentos, tanto positivos quanto negativos. Vale observar que o “okay” e o “not okay” são posicionamentos definidos pela cor da personagem.

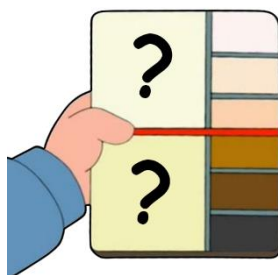
Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente, a partir do contexto de cada texto analisado, possa estabelecer um julgamento positivo e outro negativo demonstrando, assim, o entendimento da mensagem memética e o estabelecimento de conexões coerentes entre o meme e cada um dos textos.*

Tirinha 7 – Armandinho e a brincadeira que não aconteceu.



Fonte: site SOCIUS: Sociologia e Direito⁶⁷

Figura 5 – Okay ou Not okay⁶⁸



<i>Não pode ser criança</i>
<i>Não pode brincar</i>

<i>Pode ser criança</i>
<i>Pode brincar</i>

Fonte: perfil de Marcus (@berieux) no Twitter (2023)⁶⁹

⁶⁷ Disponível em: <https://sociologiadodireitounesp.blogspot.com/2019_03_26_archive.html> Acesso em: 30-06-2023

⁶⁸ Imagem editada pelo autor a partir do conteúdo disponibilizado pelo perfil.

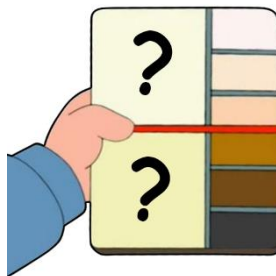
⁶⁹ Disponível em: <<https://twitter.com/berieux/status/1023762485822857221>> Acesso em: 30-06-2023

Tirinha 8 – A indignação de Armandinho



Fonte: site SOCIUS: Sociologia e Direito⁷⁰

Figura 6 – Okay ou Not okay⁷¹



<i>Pode possuir uma bicicleta</i>
<i>Não precisa portar nota fiscal</i>

<i>Não pode possuir uma bicicleta</i>
<i>Precisa portar nota fiscal</i>

Fonte: perfil de Marcus (@berieux) no Twitter (2023)⁷²

Imagem 10 – instrutor de surfe Matheus Ribeiro⁷³



Fonte: site Leia Já (2023)⁷⁴

⁷⁰ Disponível em: <https://sociologiadodireitounesp.blogspot.com/2019_03_27_archive.html> Acesso em: 30-06-2023

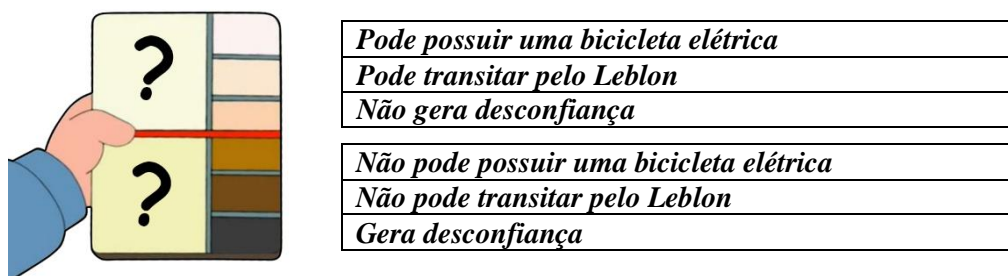
⁷¹ Imagem editada pelo autor a partir do conteúdo disponibilizado pelo perfil.

⁷² Disponível em: <<https://twitter.com/berieux/status/1023762485822857221>> Acesso em: 30-06-2023

⁷³ Disponível em: <<https://www.leiaja.com/noticias/2021/06/14/acusado-de-roubar-bicicleta-jovem-denuncia-racismo-no-rj/>> Acesso em: 30-06-2023

⁷⁴ Disponível em: <<https://www.leiaja.com/noticias/2021/06/14/acusado-de-roubar-bicicleta-jovem-denuncia-racismo-no-rj/>> Acesso em: 30-06-2023/

Figura 7 – Okay ou Not okay⁷⁵



Fonte: perfil de Marcus (@berieux) no Twitter (2023)⁷⁶

Como observado na atividade anterior, o meme originado da série pode sofrer alterações para que uma determinada mensagem seja transmitida.

A postagem abaixo apresenta uma foto com elementos possivelmente apreendidos em uma operação policial. Em seguida, o meme é usado com um título para cada grupo de tons de pele.

4. Relacione as informações da foto e do meme e, considerando cada grupo de tons de pele, escreva uma manchete e leia-a para a turma, apresentando os motivos que fizeram você escrever o título para uma reportagem. Vale lembrar que manchete é o título principal e abrangente de uma notícia.

Imagem 11 – Fonte de hipóteses.



Fonte: perfil de Manuela D'Ávila no Facebook⁷⁷

⁷⁵ Imagem editada pelo autor a partir do conteúdo disponibilizado pelo perfil.

⁷⁶ Disponível em: <<https://twitter.com/berieux/status/1023762485822857221>> Acesso em: 30-06-2023

⁷⁷ Disponível em:
<https://web.facebook.com/manueladavila/photos/a.698789716836158/2704587386256371/?type=3&_rdc=1&_rdr>
Acesso em: 30-06-2023

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente, ao referir-se aos criminosos, produza uma manchete utilizando o termo jovem e uma com o termo traficante, levando em consideração os tons de pele presente no grupo nomeado por cada palavra.*

8 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

Esta segunda proposta de atividades aborda no módulo 1, de forma rápida, o gênero reportagem para introduzir o tema a ser abordado ao longo da SD: a (in)fidelidade amorosa. As análises sobre a ideia principal serão desenvolvidas com base no layout apresentado pela fotografia que deu origem ao meme selecionado.

O módulo 2 traz um protótipo de Graphic Novel gerado a partir do meme utilizado no módulo 1 para apresentar um possível desdobramento da cena memética, proporcionar oportunidades de reflexão sobre o assunto principal e promover o estabelecimento de leituras de um evento potencialmente presente no trajeto existencial de cada um, seja por meio de experiências constituídas pela história própria e/ou por conhecimento sobre a vida alheia.

O módulo 3 constitui-se de atividades que prolongam o assunto através de análises de tirinhas e proporcionam a prática de relação entre as ideias alcançadas ao longo da SD e o entendimento e a constituição de outros memes, a partir dos quais se introduzirá a ocorrência de AI.

Quadro 19 - Módulo 1: atividades pré-textuais

Duração	Um tempo de aula (50 minutos)
Textos	Após ouvir conversa em ônibus no ES, jovem relata caso de traição no Twitter e história viraliza (reportagem); e Crônica fotográfica de um passeio (imagem).
Comandos	Abordar o texto em duas etapas de leitura: 1ª leitura: autônoma; e 2ª leitura: colaborativa; Realizar atividades de modo autônomo; e Buscar respostas de modo colaborativo.
Recursos	Fotocópias do material físico contendo texto e atividades pré-textuais; e Aparelho de datashow.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 20 - Módulo 2: Atividades textuais

Duração	Um tempo de aula (50 minutos)
Texto	Crônica quadrinesca de um passeio (HQ)
Comandos	Abordar o texto em duas etapas de leitura: 1ª leitura: autônoma; e 2ª leitura: colaborativa; Realizar atividades de modo autônomo; e Buscar respostas de modo colaborativo.
Recursos	Fotocópias do material físico contendo texto e atividades textuais; e Aparelho de datashow.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 21 - Módulo 3: Atividades pós-textuais

Duração	Um tempo de aula (50 minutos)
Textos	Os namorados (versão Pequena Sereia) (imagem); Os namorados (versão Aquaman) (imagem); A escolha de Drake (meme); A indignada e o malandro (meme); Chico feliz e sério (versão natalina) (meme); Hagar: a hora de dormir (tirinha); e O compromisso de Hagar (tirinha).
Comandos	Abordar o texto em duas etapas de leitura: 1ª leitura: autônoma; e 2ª leitura: colaborativa; Realizar atividades de modo autônomo; e Buscar respostas de modo colaborativo.
Recursos	Fotocópias do material físico contendo texto e atividades pós-textuais; e Aparelho de datashow.

Fonte: Elaborado pelo autor.

8.1 Módulo 1: Atividades pré-textuais

O início das atividades será feito com a leitura do trecho de uma reportagem que é o texto 1. Após isso, apresente as soluções para as tarefas 1 e 2.

Texto 1

Após ouvir conversa em ônibus no ES, jovem relata caso de traição no Twitter e história viraliza⁷⁸

Relato na rede social chegou até a mulher apontada pelo jovem como a que havia sido traída pelo então namorado. Autor da mensagem disse que ela usou a rede social para agradecê-lo por ter sido avisada.

Por João Brito, g1 ES - 27/04/2022 17h36 Atualizado há um ano

Imagem 12 – a postagem denunciadora



Publicação de capixaba expondo traição viralizou no Twitter — Foto: Reprodução/Twitter

Fonte: seção Fique por dentro do site G1⁷⁹

1. Interessante observar o título da reportagem. Caso seja considerado apenas o trecho “jovem relata caso de traição no Twitter e história viraliza”, pode haver mais de uma leitura. Apresente duas possibilidades de entendimento.

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente apresente minimamente uma de duas leituras possíveis: uma referente à expressão “no Twitter” - indicando o local da realização do relato (não sendo, necessariamente, o local da traição) e/ou, apresentando*

⁷⁸ Disponível em: <<https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2022/04/27/mulher-descobre-traicao-apos-jovem-expor-em-rede-social-conversa-que-ouviu-em-onibus-no-es.ghml>> Acesso em: 02-07-2023

⁷⁹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2022/04/27/mulher-descobre-traicao-apos-jovem-expor-em-rede-social-conversa-que-ouviu-em-onibus-no-es.ghml>> Acesso em: 02-07-2023

a expressão como cenário em que ocorreu a traição (sendo o relato feito fora do Twitter) – e outra referente à palavra “jovem”, pois é um termo que abrange o masculino e o feminino, permitindo, assim, uma ambiguidade.

2. A reportagem é gerada a partir de uma postagem que gira em torno de um assunto específico. Identifique-o.

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente identifique traição ou desinteresse como o assunto da postagem a partir da qual a reportagem nasce.*

Para dar continuidade às atividades, é necessário realizar a leitura do texto 2. Analisando a fotografia (e suas variações), apresente as respostas para as questões de 3 a 10.

Texto 2

Imagem 13 – crônica fotográfica de um passeio



Fonte: site Tecmundo (2023)⁸⁰

A fotografia acima é do espanhol Antonio Guillem. Em 2017, ele procurava por expressões genuínas de pessoas envolvidas em situação de infidelidade quando conseguiu a imagem que se tornou base para a criação de um dos memes mais famosos na internet.

A cena contém três personagens que estão em situações diferentes. Considerando uma ordem de leitura que começa da esquerda para a direita, podemos observar que há uma moça de vestido vermelho (personagem 1), um rapaz de blusa xadrez (personagem 2) e outra moça, a de blusa azul (personagem 3).

⁸⁰ Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/121375-onde-surgiu-meme-namorado-distraido.htm>> Acesso em: 02-07-2023

Vamos considerar o rapaz (personagem 2) como ponto de referência para algumas análises. Se alterarmos a cena, podemos criar duas situações.

A primeira situação pode ser vista abaixo.

Imagem 14 – crônica fotográfica de um passeio⁸¹



Fonte: site Tecmundo (2023)⁸²

3. Considerando os dois personagens em destaque na cena, qual o tipo de relação mantida entre eles? De que forma você pode identificar essa relação?

Sugestão de resposta: *Espera-se do discente que seja identificada uma relação amorosa entre as duas personagens, sendo ela identificada por meio da observação de elementos visuais como as mãos dadas.*

4. Como você entende a relação do rapaz com a moça de azul a partir da cena apresentada acima?

Sugestão de resposta: *Espera-se do discente que a relação do rapaz em relação à moça de azul seja de desinteresse, ou mesmo de esquecimento da presença dela.*

⁸¹ Imagem editada pelo autor a partir do conteúdo disponibilizado pelo site.

⁸² Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/121375-onde-surgiu-meme-namorado-distraido.htm>> Acesso em: 02-07-2023

5. A moça de azul apresenta uma expressão que pode demonstrar qual tipo de sentimento?

Sugestão de resposta: *Espera-se do discente que a expressão da moça de azul seja justificada por um sentimento de espanto, susto, perplexidade, incredulidade no comportamento do rapaz.*

6. O espanto expresso pela moça de azul é ocasionado pelo rapaz ao distanciar-se de qual conduta pressuposta pela relação mantida entre eles?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente apresente, a partir de seus conhecimentos, experiências e convicções, a conduta que regularize os comportamentos das pessoas inseridas em uma relação amorosa. Pressupõe-se que a conduta seja a de respeito e de fidelidade ao(à) companheiro(a) de relacionamento.*

Passemos, agora, para a segunda situação.

Imagem 15 – crônica fotográfica de um passeio⁸³



Fonte: site Tecmundo (2023)⁸⁴

Sendo agora o destaque dado a outro conjunto de personagens, vamos analisar alguns pontos.

7. Qual(is) motivação(ões) foi(foram) responsável(eis) pelo comportamento do rapaz em relação à moça de azul?

⁸³ Imagem editada pelo autor a partir do conteúdo disponibilizado pelo site.

⁸⁴ Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/121375-onde-surgiu-meme-namorado-distraido.htm>> Acesso em: 02-07-2023

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente apresente motivações pautadas no desinteresse pela moça de azul, ou pelo maior interesse pela moça de vestido vermelho.*

8. A(s) motivação(ões) apresentada(s) por você na atividade acima foi(foram) gerada(s) por quem ou pelo quê?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente identifique que a moça de vestido vermelho - enquanto transeunte – é tomada pelo rapaz como possível motivação por seu comportamento.*

9. É possível identificar, por parte da moça de vermelho, alguma intenção de abalar a relação entre o rapaz e a moça de azul?

Sugestão de resposta: *Espera-se que, a partir de uma análise do corpo imagético, haja respostas que possam confirmar ou não a intenção de abalar a relação do casal.*

10. A partir das suas análises, qual tema pode ser atribuído ao meme surgido da fotografia de Antonio Guillem?

Sugestão de resposta: *Espera-se que, com base nas análises realizadas ao longo das atividades pré-textuais, o discente apresente um tema pertinente que possa ser vinculado como mensagem da fotografia de Antonio Guillem.*

8.2 Módulo 2: Atividades textuais

A fotografia de Antonio Guillem tornou-se um meme muito famoso e utilizado para expressar diversas ideias que envolvem prioridades e escolhas. Essas ideias podem ser apresentadas por variações de um mesmo meme ou, como no caso abaixo, por meio de uma história concebida a partir do famoso meme.

Orientações: A intenção inicial é trabalhar o protótipo de Graphic Novel gerado pelo meme de forma gradativa para que as reflexões sejam produzidas conscientemente a partir das análises dos elementos visuais.

Propõe-se duas leituras: uma sem interrupções e outra com interrupções. A primeira com o intuito de apresentar a obra dentro de uma fluidez que ocasione sensações e descobertas individuais. A segunda possui o intento de relacionar as ideias evocadas pela leitura individual ao layout de cada quadro, com seus constituintes e dinâmicas a fim de embasar pela materialidade do texto o que foi evocado.

As atividades propostas estão vinculadas, pois, ao segundo tipo de leitura, para a qual a história será apresentada dividida em atos.

Recomenda-se fazer a atividade com o auxílio de Power point para que haja controle na apresentação de cada conjunto de imagens e de Datashow para que as imagens possam ser visualizadas com maior qualidade, tornando a observação dos elementos visuais mais eficaz.

A primeira imagem recria o meme que foi analisado nas atividades anteriores. Há, portanto, uma base de análise já composta a partir da qual podemos tomar como ponto de partida.

Orientação: Recomenda-se fazer uma recapitulação das análises feitas por meio das atividades pré-textuais.

ATO I

Figura 8 – Crônica quadrinesca de um passeio



Fonte: perfil de Artselect no Instagram⁸⁵

A partir deste ponto observaremos com mais atenção as situações que compõem o desdobramento da cena do meme.

ATO II

Figura 9 – Crônica quadrinesca de um passeio



Fonte: perfil de Artselect no Instagram⁸⁶

⁸⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CXRfmP2qc2I/?img_index=1> Acesso em: 04-07-2023

⁸⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CXRfmP2qc2I/?img_index=2> Acesso em: 04-07-2023

1. Percebemos que o rapaz volta a dar atenção para a namorada. De que modo o cartunista evidencia isso?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente identifique as linhas laterais à cabeça do rapaz, desenhadas de modo a transmitir a ideia de ação de virar a cabeça.*

2. Ao voltar-se para a namorada, o rapaz apresenta uma fisionomia que expressa qual sentimento?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente apresente a surpresa como sentimento expreso. Surpresa por uma atitude que ele não esperava que a namorada tomasse.*

3. O sentimento expreso pelo rapaz é justificável? É importante apresentar um embasamento para resposta.

Sugestão de resposta: *Espera-se, inicialmente, uma ausência de justificativa do sentimento de surpresa do rapaz, pois entende-se, até agora, que ele teve uma conduta de infidelidade.*

Figura 10 – Crônica quadrinesca de um passeio



Fonte: perfil de Artsselect no Instagram⁸⁷

⁸⁷ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CXRfmP2qc2I/?img_index=3> Acesso em: 04-07-2023

Figura 11 – Crônica quadrinesca de um passeio



Fonte: perfil de Artselect no Instagram⁸⁸

4. Nos quadros acima, percebemos que há uma conversa entre os namorados. No quadro 6, a moça de azul é desenhada de modo a passar qual ideia em relação ao quadro anterior?

Sugestão de resposta: *É pertinente apresentar a ordem de leitura que prioriza dois movimentos: o da esquerda para a direita e o do alto para baixo. De modo conjugado o trajeto de leitura é em Z.*

O quadro 5 apresenta o rapaz com fisionomia tranquila em relação às coisas possivelmente ditas pela namorada a respeito da cena do quadro 1 (a imagem do meme). Já o quadro 6 apresenta a moça de azul está desenhada de modo a apresentar um semblante de desconfiança.

5. Do quadro 7 ao 10 observamos o que pode vir a ser uma discussão entre eles. O que poderia ter gerado essa discussão?

Sugestão de resposta: *É possível que algum discente apresente o comportamento/sentimento expresso pela namorada (vide quadro 6) como motivo para um desentendimento.*

⁸⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CXRfmP2qc2I/?img_index=4> Acesso em: 04-07-2023

6. A atitude de o namorado deixar o local em que conversava com a namorada deixou-a como?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente aponte o nervosismo como o sentimento presente na namorada, podendo ser identificado pelo desenho de uma gora de suor na face dela.*

Figura 12 – Crônica quadrinesca de um passeio



Fonte: perfil de Artsselect no Instagram⁸⁹

7. Após ter seguido o namorado, como indicado pelos quadros 10, 11 e 12, a moça de azul vê o rapaz conversando com a moça do vestido vermelho. A conversa parece estar acontecendo de modo tranquilo, mesmo ele apresentando um comportamento de que tipo?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente note a movimentação do braço direito dele que leva a mão para a nuca como sinal de acanhamento/ timidez/vergonha.*

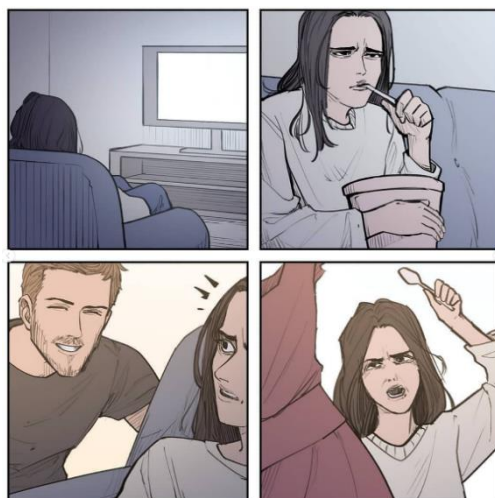
8. O quadro 13 apresenta a namorada visualizando seu namorado com a moça do vestido vermelho. Qual sentimento ela apresenta nesse momento e como ele pode ser percebido pelo desenho?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente identifique no quadro 13 o sentimento tristeza/melancolia, expresso pelo semblante da moça de azul e pelo layout do quadro, feito com a utilização de escurecimento da cena.*

⁸⁹ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CXRfmP2qc2I/?img_index=5> Acesso em: 04-07-2023

ATO III

Figura 13 – Crônica quadrinesca de um passeio



Fonte: perfil de Artsselect no Instagram⁹⁰

Figura 14 – crônica quadrinesca de um passeio



Fonte: perfil de Artsselect no Instagram⁹¹

9. Os quadros 14 e 15 mostram a fôssia vivida pela moça de azul ao ter visto seu namorado conversando com a moça de vestido vermelho. De que forma essa situação pode ser detectada nos quadros apontados?

⁹⁰ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CXRfmP2qc2I/?img_index=6> Acesso em: 04-07-2023

⁹¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CXRfmP2qc2I/?img_index=7> Acesso em: 04-07-2023

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente aponte elementos convencionados, como “comer um pote de sorvete” e o tom azulado, uma vez que azul é uma cor usada para indicar sentimentos negativos.*

10. Os quadros 16 e 17 apresentam sentimentos diferentes. Respectivamente, quais são eles e como podemos identificá-los visualmente?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente, a partir do quadro 16, indique o sentimento de surpresa, manifestado tanto pelo semblante quanto pelos traços ao lado da cabeça dela. Quanto ao quadro 17, o sentimento é de raiva, indicado pelo semblante e, principalmente, pelo braço levantado em posição de ataque.*

11. O momento vivenciado pela moça é interrompido pelo rapaz que, após apresentar um vestido vermelho para ela, apresenta, no quadro 20, um semblante que indica que sentimento?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente indique o sentimento de confiança. Confiança de quem fez algo correto e de que a moça irá gostar.*

Figura 15 – Crônica quadrinesca de um passeio



Fonte: perfil de Artselect no Instagram⁹²

12. A explicação dada pelo rapaz é feita por meio de um artifício narrativo que interrompe o fluxo de ações para mudar o tempo da história, indo para o passado. Como o layout dos quadros de 21 a 24 transmitem a ideia de flashback?

⁹² Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CXRfmP2qc2I/?img_index=8> Acesso em: 04-07-2023

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente perceba que o flashback seja apresentado por meio do tratamento dado às imagens para que elas tenham certa palidez e amarelamento, diferenciando-se da vivacidade atribuída à maioria dos quadros.*

13. O interesse demonstrado pelo rapaz não é compatível com o que estava na imaginação da namorada. Argumente sobre a afirmação anterior.

Sugestão de resposta: *Abre-se espaço para os discentes externarem seus pensamentos sobre o conflito que há entre o que existe na imaginação da namorada e a ação do namorado apresentada no flashback. A partir disso, pode-se abrir discussão entre o real e o não real, o factual e o ficcional, em um relacionamento.*

ATO IV

Figura 16 – Crônica quadrinesca de um passeio



Fonte: perfil de Artselect no Instagram⁹³

14. O quadro 25 contém a imagem da moça de azul revela sentimento(s) que altera(m) seu pensamento sobre as ações do namorado. Qual(is) e(são) esse(s) sentimento(s)?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente apresente os sentimentos de alívio por ser a realidade diferente do que ela imaginava, de reconhecimento do erro por acreditar na*

⁹³ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CXRfmP2qc2I/?img_index=9> Acesso em: 04-07-2023

infidelidade do namorado entre outros que possam apresentar coerência com a história contada até o momento.

A moça de azul afasta o fantasma da infidelidade e se reconecta com o namorado de modo feliz. Mas o olhar vago da moça indica que há algo a ser resolvido.

Figura 17 – Crônica quadrinesca de um passeio



Fonte: perfil de Artselect no Instagram⁹⁴

15. O quadro 29 apresenta uma imagem que revela o resultado da ação da moça de azul. Essa ação foi motivada por qual sentimento?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente apresente como motivação para a ação da moça de azul o sentimento de raiva, gerado pela possibilidade/certeza de traição por parte do namorado, a qual mantinha em seus pensamentos.*

16. Lembrando de sua ação num momento de raiva e perante a nova circunstância apresentada pelo namorado, qual(is) o(s) sentimento(s) a moça de azul possui agora?

⁹⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CXRfmP2qc2I/?img_index=10> Acesso em: 04-07-2023

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente apresente o sentimento de culpa, baseando na anulação da infidelidade do namorado e de nervosismo, expresso pela grande quantidade de suor em seu rosto.*

17. Considerando a história analisada, qual a mensagem transmitida?

Sugestão de resposta: *Abre-se espaço para o discente apresentar suas considerações a respeito da mensagem transmitida pela história.*

8.3 Módulo 3: Atividades pós-textuais

Já sabemos que a imagem do fotógrafo espanhol ganhou notoriedade como meme, que, aliás, ficou muito famoso e passou a ser replicado em grande quantidade e de várias formas, como vemos nas duas imagens abaixo.

Imagem 16 – Os namorados (versão Pequena Sereia)



Fonte: perfil de Guto Collector no Facebook⁹⁵

Imagem 17 – Os namorados (versão Aquaman)



Fonte: perfil de Geek Project no Facebook⁹⁶

⁹⁵ Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=863827235103855&set=pb.100044297596175.-2207520000.&type=3>> Acesso em: 06-07-2023

⁹⁶ Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=635464505276254&set=pb.100064381311509.-2207520000.&type=3>> Acesso em: 06-07-2023

A HQ baseada no meme dos namorados apresenta duas perspectivas, ou seja, dois pontos de vista sobre a ação do rapaz: no primeiro, sob o ponto de vista da namorada, ele teve um comportamento de quem trai; e no segundo, a partir da versão dele, houve, na verdade, um interesse pelo vestido vermelho da moça, o qual o fez comprar um idêntico, pois queria que a namorada tivesse um igual.

1. A partir de cada reprodução do meme mostrada e da perspectiva do namorado, apresente o que chamou à atenção a ponto de desejar que o/a namorado/a tivesse.

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente possa conjugar as ideias apresentadas pelo layout do meme original às perspectivas do namorado e que indique algum traço do componente que está na posição da moça do vestido vermelho nas reproduções. Traço esse que, segundo o componente que está na posição do namorado, o/a companheiro/a ficaria feliz em ter.*

Dentro do universo dos memes, há um outro bastante conhecido, o do rapper canadense Drake, como você pode ver a seguir.

Meme 16 – A escolha de Drake



Fonte: site reddit (2023)⁹⁷

⁹⁷ Disponível em: <https://www.reddit.com/r/netolab/comments/lohxf8/esse_meme_do_drake_pode/> Acesso em: 06-07-2023

2. Faça uma análise do layout do meme e as possíveis ideias que ele possa transmitir.

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente analise a mensagem transmitida por cada imagem do rapper e que seja capaz de chegar a ideias variadas pela articulação entre elas, como as ideias de preferir e preterir e a ideia de escolha/opção.*

3. Levando em consideração as ideias transmitidas pelo meme do rapper e as observadas na HQ, reconfigure o layout do meme para haja uma versão a partir de cada perspectiva: a da namorada e a do namorado.

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente articule as atividades 1 e 2 para que haja reproduções do meme do rapper com conteúdos das reproduções do meme dos namorados.*

Como você pode constatar, por meio do meme, existe a possibilidade de articular palavras e/ou imagens com ideias variadas para transmitir uma determinada mensagem. Além dos memes trabalhados nas atividades, podemos perceber isso também pelo memes abaixo.

Meme 17 – A indignada e o malandro⁹⁸



Fonte: perfil de Rita Gabriele (@ritagabrieledossantos) no Pinterest⁹⁹

4. No meme da mulher indignada e do gato malandro, podemos observar que a indignação dela surgiu por conta do quê?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente apresente o fato de o gato ter omitido parte da informação na mensagem que passou para a mulher, que pode ser identificado na fala dela e dele também.*

⁹⁸ Imagem editada pelo autor a partir do conteúdo disponibilizado pelo site.

⁹⁹ Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/703546773025240049/>> Acesso em: 08-07-2023

5. Qual é o trecho que apresenta a informação nova, omitida pelo gato ao falar anteriormente com a mulher?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente apresente o trecho “com você”. Torna-se interessante tornar evidente que a mensagem foi transmitida por meio do código verbal.*

6. O que pode ser deduzido a partir da situação?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente apresente a ideia de ela querer sair com o gato, o que não ocorreu porque ele disse que não iria sair. Fato esse não ocorrido, pois ele saiu e foi descoberto por ela que ao confrontá-lo descobriu que, na verdade, ele não iria sair com ela.*

Como você pode constatar, por meio do meme, existe a possibilidade de articular palavras e/ou imagens com ideias variadas para transmitir uma determinada mensagem. Além dos memes trabalhados nas atividades, podemos perceber isso também pelo memes abaixo.

Meme 18 – Chico feliz e sério (versão natalina)

Chegou o natal // Não tenho dinheiro



Fonte: seção humor do site Seleções Reader's Digest (2023) ¹⁰⁰

7. No meme do Chico sorridente e Chico sério, observamos relações entre palavras e imagens. Quais podem ser estabelecidas pelo layout do meme?

¹⁰⁰ Disponível em: <<https://www.selecoes.com.br/humor/memes-de-natal-divertidos-para-whatsapp/>> Acesso em: 09-07-2023

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente indique duas relações: a primeira entre a frase “Chegou o natal” e a imagem do Chico sorridente; e a segunda entre a frase “Não tenho dinheiro” e o Chico sério.*

8. Considerando as frases, qual é a relação entre “natal” e “dinheiro”?

Sugestão de resposta: *Abre-se espaço para o discente estabelecer subjetivamente relação entre natal e dinheiro dentro de um cenário em que o capital seja o elemento de realização de determinadas ações referentes ao natal, como preparar ceia e dar presentes.*

9. De que forma a imagem do cantor e compositor Chico Buarque está relacionada ao Natal?

10. Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente estabeleça a relação entre a imagem do artista e o Natal por meio do gorro referente à imagem do Papai Noel. A imagem do gorro pode vincular qual nova ideia ao meme?*

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente apresente uma resposta que indique que o gorro vincule a ideia de presentear/ de presentes, pois faz menção à figura do Papai Noel, responsável por presentear as pessoas.*

Como visto, novas ideias podem ser inseridas nos memes e na HQs. Isso acontece quando uma palavra ou mesmo uma imagem estabelece relação com uma palavra já apresentada pela história. Vamos ver como isso ocorre nas tirinhas abaixo.

Tirinha 9 – Hagar: a hora de dormir



Fonte: site Planeta Tirinha (2023) ¹⁰¹

¹⁰¹ Disponível em: <<https://planetatirinha.wordpress.com/category/hagar-o-horrivel/page/2/>> Acesso em: 11-07-2023

11. A palavra “carneirinhos” está se ligando à qual palavra existente na tirinha?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente apresente como resposta a palavra “sono”.*

12. Qual é a ideia nova que “carneirinhos” atribui à palavra com a qual se relaciona?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente apresente como resposta a ideia que “carneirinhos” é o ser que se conta para que a contagem seja um artifício para pegar no sono.*

Tirinha 10 – O compromisso de Hagar



(BROWNE, D. O melhor do Hagar, o Horrível. V.2, Porto Alegre: L&PM, 2005, p.114)

Fonte: site Q Concursos¹⁰²

13. Na segunda tirinha do personagem Hagar, o Horrível, as sereias estão de que forma relacionadas à resposta que Hagar dá para Helga, a esposa dele?

Sugestão de resposta: *Espera-se que o discente indique que as sereias estão relacionadas à resposta de Hagar através do vínculo com a palavra peixe.*

14. Por qual motivo a resposta de Hagar não pode ser considerada enganadora?

Sugestão de resposta: *Espera-se que a resposta do discente indique o fato de ser a sereia, em parte, peixe.*

¹⁰² Disponível em: <<https://www.qconcursos.com/questoes-de-concursos/questoes/c3af71f2-cb>> Acesso em: 12-07-2023

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perplexidade, gerada pela dispersão do corpo discente do nono ano (mas não restrita a ele) perante as propostas de aula de língua portuguesa, era intensificada a cada conteúdo gramatical exposto e amenizada ao tratar de textos, que não o alcançavam tanto quanto os celulares faziam.

O quadro apresentado tornou-se recorrente e passou à adversidade. O ato primário a ser feito para superar essa inconveniência foi subjugar a necessidade de realizar o que era desejado para efetuar o necessário. Assim, as atenções foram direcionadas aos textos, através dos quais foi percebido que, mesmo com a língua vinculada à realidade social, o verbal não bastava.

A atenção dos educandos estava direcionada de modo a satisfazer a voracidade que as TDICs geravam em cada um. A satisfação era efetuada não somente pela verbalidade mas por sua associação ao imagético, e, em muitas circunstâncias, apenas por esse. A partir disso, chegar ao meme foi de uma rapidez espantosa.

Os estudos teóricos sobre o gênero escolhido para direcionar as ações de constituição desta dissertação e os conteúdos a ele ligados proporcionaram algumas conclusões que não ousam impedir quaisquer novos debates. Ei-las:

O protagonismo, até então exclusivo, do código verbal tende a estar irreversivelmente compartilhado com o imagético, cujo uso pode estar explicitamente vinculado, ou não, à língua.

As imagens são utilizadas para expressarem um posicionamento individual dentro de um universo coletivo, no qual ideias – os memes – já estabelecidas são mantidas por uma dinâmica de manutenção existencial própria.

As ideias de existência mantida a longo prazo possuem as redes sociais como habitat preferido uma vez que nessas culminam, por meio de postagens – os memes de internet –, os processos de desenvolvimento da web e da TDICs.

A culminância referida expõe a importância do design para as eficazes constituição e, de forma especial para este trabalho, leitura de layouts que, consequentemente, permitem uma apreensão coerente do conteúdo.

A coerência pode ser estabelecida por mecanismos, como o de referência anafórica indireta, pela qual, além de relacionar palavras, o autor pode relacioná-la a imagens pelo processo inferencial.

A inferência, mesmo iniciada pela relação entre códigos verbais e não verbais, dá-se, primordialmente por meio da verbalidade, uma vez que a compreensão perpassa as palavras, o que o condiciona a expressão ao verbal, à língua.

De posse do aparato teórico e das conclusões já apresentados, constituíram-se propostas de SD cujas atividades foram produzidas a partir da fecunda articulação entre os gêneros multimodais meme e tirinha, pois ambos estabelecem relações entre o verbal e o imagético de forma a permitir a apreensão de conteúdos não explícitos.

O material é apresentado a fim de desenvolver a percepção de ideias latentes – necessárias para o alcance de propósitos do letramento – conforme as diretrizes amplas e específicas dos documentos legisladores da educação, como as do BNCC (Brasil, 2017). Quanto às amplas:

3.Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

[...]

10.Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (p.87)

e quanto às específicas:

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (Brasil, 2017, p. 141).

Diante do quadro apresentado e unido ao fato de ser esta dissertação uma pesquisa propositiva de base bibliográfica e sem aplicação experimental, considera-se, portanto, alcançado o principal objetivo deste trabalho acadêmico ao proporcionar um conjunto mais robusto de atividades que desloque o imagético do lugar de coadjuvante para o de protagonista por meio de inferências através da AI no gênero meme, relacionado ou não com outros, como a tirinha. As circunstâncias de término deste trabalho não impossibilitam, porém, a aplicação do material proposto assim como divulgação, em trabalhos futuros, dos resultados dessa ação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Andréa Pisan Soares; MARQUESI, Sueli Cristina. *Retextualização e princípios de textualidade: estratégias de aprimoramento da escrita acadêmica*. Revista PERcursos Linguísticos, Vitória (ES): UFES, v.11 n.29, p.223-237, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/36791>> Acesso em: 10 jan. 2023.
- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. *Textualidade: noções básicas de implicações pedagógicas*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Disponível em: <https://dialogo.fflch.usp.br/sites/dialogo.fflch.usp.br/files/upload/paginas/BAKHTIN%2C%20M.%20GE%CC%82NEROS%20DO%20DISCURSO%201-%20co%CC%81pia_0.pdf>
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. *O que é uma instituição social?* In: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- BLAKMORE, Susan. *A evolução das máquinas*. Disponível em: <<https://www.susanblackmore.uk/conferences/the-evolution-of-meme-machines-portuguese-translation/>>
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7049739/mod_resource/content/1/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf>
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf>>
- BRASIL. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. *Currículo Mínimo: Língua portuguesa e literatura*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1zRtj0Q_6AeZxBAJkR2wQIwp-HyNdnj_a>
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>
- BUZATO, Marcelo El Khouri et al. *Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v.13, n.4, p.1191-1221, 2013. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbla/a/TWBy5pgGyzbmkX9jgdN7cWg/?format=pdf&lang=pt>>

CANÇADO, Márcia. *Posições argumentais e propriedades semânticas*. Revista DELTA, São Paulo: PUC, v.21 n.1 p.23-56, 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/37342/25442>> Acesso em 21 fev. 2023.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; OLIVEIRA, Rafael Lima. *O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v.15, n.1, p.8-23, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/8931/114114659>>

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Tradução Fabiana Komesu. 3ª ed. São Paulo: Contexto. 2020.

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *A história no pensamento de Marx*. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/praxis/231>>

_____. *O que é ideologia*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/388158/mod_resource/content/1/Texto%2014%20-%20O%20que%20%C3%A9%20ideologia%20-%20M.%20Chau%C3%AD.pdf>

COSTA, Marcos Antônio. *Estruturalismo*. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. Manual de linguística. 2ª ed. São Paulo: Contexto. 2017.

COSTA, Wagner Alexandre dos Santos. *Cerveja ou vírus? O objeto de discurso corona em memes fotográficos da internet*. Fórum Linguístico, Florianópolis, v.18, n.2, p.5989-6000, abr./jun. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/73944/47268>>

_____; SANTOS, Ângela Marina Bravin dos; SOUZA, Juliana Behrends de. *Processos de referência no gênero multimodal meme: proposta de aplicação ao ensino de leitura*. Confluência, Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n.65, p.125-147, jul./dez. 2023. Disponível em: <<https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/1326/1099>>

CUNHA, Celso. *Língua, Nação, Alienação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

_____. *Uma política do idioma*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1984.

DAVISON, Patrick. *A linguagem dos memes de internet (dez anos depois)*. In: CHAGAS, Viktor. A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital. Salvador: EDUFBA, 2020.

- DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Disponível em: <<https://www.escolahenriquemedina.org/bibdigital/index.php?page=13&id=278&db=>>>
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Coleção As Faces da Linguística Aplicada. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p.81-108
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira. Desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento do Bakhtin*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- GERALDI, João Wanderley. *A Leitura na sala de aula. As muitas faces de um leitor*. FDE, Série idéias, São Paulo, n.5, p.79-84, 1988. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p079-084_c.pdf> Acesso em: 25 abr. 2022.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 2002.
- _____. *A coesão textual*. 21ª ed. São Paulo: Contexto. 2007.
- _____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2ª ed. São Paulo: Contexto. 2017.
- _____; ELIAS, Vania Maria. *Ler e compreender. Os sentidos do texto*. 17ª ed. São Paulo: Contexto. 2021.
- _____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 3ª ed. São Paulo: Contexto. 2006.
- KOMESU, Fabiana Cristina. *Concepção(ões) de texto em contexto de EaD semipresencial*. Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo: UNESP, v.15 n.1, p. 305-333, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/76205/79947>> Acesso em: 10 jan. 2023.
- LINS, Maria da Penha Pereira; MARLOW, Rosani Muniz. *Os princípios da cooperação nos “bastidores” da política no jornalismo*. Cadernos do CNLF, Rio de Janeiro, CiFEFiL, v.19 n.1, p.429-443, 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/01/035.pdf> Acesso em: 18 fev. 2023.
- LUZ, Manuel Ramon Souza; Fracalanza, Paulo Sérgio. *Darwinismo Universal e economia evolucionária: recurso ontológico ou mais uma analogia?* Revista Ensaios FEE, Porto Alegre, v.32, n.1, p.31-50, jun. 2011. Disponível em: <[file:///C:/Users/Leandro%20Falcon/Downloads/2205-14721-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Leandro%20Falcon/Downloads/2205-14721-1-PB%20(1).pdf)>
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras*. Revista Letras, Curitiba: Editora da UFPR, n.56, p.217-258, 2001.

- _____. *Compreensão textual como trabalho criativo*. Prograd: Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.11, p.89-103, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40358>>
- _____. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In: _____; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINO, Luís Mauro Sá. *Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. Coleção Primeiros Passos. Editora brasiliense. São Paulo, 1988.
- MARX, Karl. *O Capital*. Livro 1. (2019) Disponível em: <<https://doceru.com/doc/55n555>>
- _____; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo, 2007. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5668739/mod_resource/content/1/MARX_%20A%20Ideologia%20Alem%C3%A3.pdf>
- OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 8º ano*. 5ª ed. São Paulo: IBEP, 2018.
- _____. *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 9º ano*. 5ª ed. São Paulo: IBEP, 2018.
- RECUERO, Raquel da Cunha. *Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia*. Revista FAMECOS, v.14 n.32, p.23-31, 2007. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3411/2675>>
- RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade, textos e tecnologia: provocações para a sala de aula*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2021.
- ROCHA, Renata Amaral de Matos. *Texto e textualidade*. Anais do SIELP, Uberlândia: EDUFU, V.3 n.1, 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/437.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.
- _____; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola editorial, 2012.
- SANTOS, Hélio de Sant' Anna dos. *Eugenio Coseriu: uma mudança radical na perspectiva linguística*. Linguagem em (Re)vista, Niterói, ano 09, n.17-18, 2014.

- SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 7ª ed. São Paulo: Cultrix. 1975.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SOUZA, Márcio Vieira de; GIGLIO, Kamil. *Mídias digitais, redes sociais e educação em rede: experiências na pesquisa e extensão universitária*. [livro eletrônico]/organizado por Márcio Vieira de Souza e Kamil Giglio. São Paulo: Blucher, 2015. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/midias-digitais/completo.pdf>>
- UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *Eugenio Coseriu no quadro da linguística moderna*. Confluência, Rio de Janeiro, n.55. p.41-53, 2018.