



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Zilda da Silva Ribeiro Teixeira

**Processamento inferencial: um dos caminhos na leitura de *memes***

Rio de Janeiro

2020

Zilda da Silva Ribeiro Teixeira

**Processamento inferencial: um dos caminhos na leitura de *memes***



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Denise Salim Santos

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

T266 Teixeira, Zilda da Silva Ribeiro.  
Processamento inferencial: um dos caminhos na leitura de memes / Zilda da Silva Ribeiro Teixeira. - 2020.  
149 f.: il.

Orientadora: Denise Salim Santos.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Memes – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Linguística de corpus – Teses. 4. Análise do discurso – Teses. 5. Compreensão – Teses. I. Santos, Denise Salim. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 801.73:007

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Zilda da Silva Ribeiro Teixeira

**Processamento inferencial: um dos caminhos na leitura de *memes***

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área: de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 22 de julho de 2020 .

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Denise Salim Santos (Orientador)  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Lilia Simões de Oliveira  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2020

## AGRADECIMENTOS

Agradecer a Deus é redundância, visto estar em Seus planos a continuação de minha vida acadêmica. Vários foram os Seus sinais para que eu não desistisse desse enorme desafio e chegasse até aqui. Sim, foi Ele quem me enviou pessoas/anjos e as colocou no meu caminho e que jamais esquecerei por quais motivos. Muitas nem sabem quanta importância tiveram nas minhas escolhas... mas Ele sabe o exato motivo e não posso, senão, acreditar e esperar que dará tudo certo.

Agradecer ao meu marido, Iran, por tomar para si todas as atividades domésticas para que eu escrevesse e lesse ou lesse e escrevesse... Quantos almoços, jantares, lanches, cuidado com os afazeres da casa, atenção ao meu filho Júnior, até mesmo nas tarefas das minhas ocupações profissionais eu tive auxílio dele... Pelas preocupações com minha saúde, pelo envio de inúmeros *memes* para participar um pouco de minha pesquisa.

Agradecer à minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Denise Salim Santos nunca seria demais. Ela foi uma das pessoas colocadas no meu caminho para me estimular e incentivar a caminhada. Sua história de vida profissional e acadêmica, que muito se assemelha à minha, deu-me forças para não desistir. Aceitou de pronto ser minha orientadora, e continuou mesmo depois de minhas inseguranças e modificações no projeto de pesquisa. Foram muitos os desafios; entretanto, sempre pronta para aprender mais e auxiliar no que fosse preciso... e quantos foram os livros emprestados...

Agradecer a todos os professores pelo quais passei e tive a oportunidade de aprender cada vez um pouco mais. Quantos horizontes se abriram, quanto conhecimento adquirir e quantas coisas lembrei... Aos professores do corpo docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que, juntos, auxiliam nas novas pesquisas e estão sempre dispostos a acolher e a ajudar os alunos que chegam a cada semestre. Aos professores Dr. José Carlos de Azeredo, Dr. André Conforte, Dr. André Valente, Dr. Claudio Cezar Henriques, Dr<sup>a</sup> Cristina Vergnano-Junger, Dr<sup>a</sup> Janaína Cardoso, Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Gonçalves, Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Tedesco, Dr<sup>a</sup> Tania Camara com cujas aulas cresci enquanto pesquisadora e profissional. E, por aceitar participar de minha banca, um agradecimento especial à professora Dr<sup>a</sup> Maria Lilia Simões.

Agradecer aos amigos de cada disciplina cursada pelas trocas diárias é preciso. Mas agradecer especialmente à minha amiga e companheira Brízzida Caldeiras pelas muitas orientações, pela troca de conhecimentos, dicas, e também pelas inseguranças, incertezas e

mensagens pelo *WhatsApp*, *e-mail*... é primordial. O que seria de mim sem seus acréscimos, ideias, elogios... Não poderia deixar de agradecer também ao amigo Thiago Wallace, cujo conhecimento e cuja cultura compartilhou gentilmente e a delicadeza para comigo fizeram a diferença em muitos estudos.

Agradecer aos funcionários da secretaria da pós-graduação pela simpatia, seriedade e presteza em suas atribuições é fundamental. Pela atenção e disponibilidade em atender às minhas demandas e às de todos alunos e professores.

A verdadeira viagem da descoberta consiste não em buscar novas paisagens, mas em ter olhos novos.

*Marcel Proust*

## RESUMO

TEIXEIRA, Zilda da Silva Ribeiro. *Processamento inferencial: um dos caminhos na leitura de memes*. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta dissertação tem por objetivo analisar como se dá o processamento inferencial na leitura de *memes*. Um estudo de cunho semântico-discursivo que seguiu as orientações constantes da Linguística Textual e da Análise do Discurso, sob a perspectiva da visão sociointeracionista da língua. O que intentou o tema da pesquisa foi o fato de o objeto de estudo estar em voga e não ter sido ainda pesquisado e investigado em sua totalidade. Essa nova forma de comunicação vem funcionando como ícones culturais que são disseminados através do meio digital, além de registrar e perpetuar informações e comportamentos. A fim de analisá-lo mais profundamente, foram pesquisadas características intrínsecas ao gênero, assim como o histórico e processos de compreensão em sua leitura. Julgou-se que perceber de que forma os discentes – inseridos em realidades e faixas etárias distintas – realizam as inferências na leitura dos *memes*, traria ainda mais relevância à pesquisa. Buscou-se, para embasar os estudos sobre o processamento inferencial, teorias relativas ao conceito de leitura, inferência, intertextualidade e interdiscursividade, pois acreditou-se que esses são elementos fundamentais no estudo da construção de sentidos. A fim de atingir os objetivos traçados e constatar algumas hipóteses, a pesquisa foi baseada em autores como Marcuschi (1999, 2004, 2008), Bakhtin (1997), Rojo (2015), Koch (2008, 2012), entre outros. Os estudos sobre texto e leitura de Antunes (2009), Kleiman (2000), Coscarelli (2002, 2003, 2010, 2016) também foram importantes contribuições neste trabalho. Dawkins (1976) e Blackmore (2019) e suas pesquisas sobre *memes* representaram referência fundamental e tão essencial a esta pesquisa. Para a composição do *corpus*, foram escolhidos cinco *memes* – retirados de sites variados – que ilustram situações diversas do cotidiano. Eles circularam entre os anos de 2016 e 2018 e versam sobre notícias que foram muito veiculadas devido ao seu caráter de larga abrangência tanto no estado do Rio de Janeiro, quanto no Brasil. Além de serem analisados mais profundamente de acordo com o aporte teórico utilizado, uma atividade contendo os cinco foi aplicada em três turmas – 8º ano do Ensino Fundamental, 1º ano do Ensino Médio e 5º período da Graduação – com características bastante distintas. Concluiu-se, com base nas análises, que a leitura dos *memes* não é tão fácil como parece. Esse gênero, apesar de ser de humor e aparentemente ingênuo, carrega em si diálogos que exigem do leitor uma proficiência leitora em que o conhecimento prévio possui fundamental importância. Relacionar as linguagens verbal e verbo-visual na leitura dos *memes* representa também um fator que dificulta bastante a sua compreensão. As inferências pragmático-culturais, que são baseadas em seus conhecimentos e suas experiências individuais e coletivas, representam papel fundamental para a compreensão desse gênero. Além do mais, em que circunstâncias eles são propagados como o contexto sócio-cultural, por quais comunidades virtuais viaja, por qual período de tempo e nível de interesse dirão o grau de sua relevância.

Palavras-chave: *Meme*. Leitura. Processamento inferencial. Compreensão.

## RESUMÉ

TEIXEIRA, Zilda da Silva Ribeiro. *Traitement inférentiel: l'une des façons de lire les mèmes*, 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Cette thèse vise à analyser comment le traitement inférentiel se produit lors de la lecture des mèmes. Une étude sémantique-discursive qui a suivi les lignes directrices contenues dans la linguistique textuelle et l'analyse du discours, du point de vue de la vision socio-interactionniste du langage. Ce qui a défini le thème de la recherche, c'est le fait que l'objet d'étude est en vogue et n'a pas encore fait l'objet de recherches et d'investigations approfondies. Cette nouvelle forme de communication a fonctionné comme des icônes culturelles qui sont diffusées sur le support numérique, en plus d'enregistrer et de perpétuer les informations et les comportements. Afin de l'analyser plus en profondeur, des caractéristiques intrinsèques au genre ont été étudiées, ainsi que l'histoire et les processus de compréhension dans sa lecture. On croyait que réaliser comment les étudiants - insérés dans des réalités différentes et des groupes d'âge différents - font des inférences dans les mèmes de lecture, apporterait encore plus de pertinence à la recherche. Les théories liées au concept de lecture, d'inférence, d'intertextualité et d'interdiscursivité ont été recherchées pour soutenir les études sur le traitement inférentiel, parce que on pensait que ce sont des éléments fondamentaux dans l'étude de la construction des significations. Afin d'atteindre les objectifs fixés et de vérifier certaines hypothèses, la recherche s'est basée sur des auteurs comment Marcuschi (1999, 2004, 2008), Bakhtin (1997), Rojo (2015), Koch (2008, 2012), entre autres. Les études sur le texte et la lecture d'Antunes (2009), Kleiman (2000), Coscarelli (2002, 2003, 2010, 2016) ont également été des contributions importantes dans ce travail. Dawkins (1976) et Blackmore (2019) et leurs recherches sur les mèmes représentaient une référence fondamentale et donc essentielle à cette recherche. Pour la composition du corpus, cinq mèmes ont été choisis - tirés de divers sites Web - qui illustrent différentes situations de la vie quotidienne. Ils ont circulé entre les années 2016 et 2018 et traitent des informations qui ont été largement diffusées en raison de leur caractère varié tant dans l'État de Rio de Janeiro qu'au Brésil. En plus d'être analysée plus en profondeur en fonction de la contribution théorique utilisée, une activité contenant les cinq a été appliquée dans trois classes - 8e année du primaire, 1re année du secondaire et 5e période de fin d'études - avec des caractéristiques assez différentes. Il a été conclu, sur la base de l'analyse, que la lecture des mèmes n'est pas aussi facile qu'il y paraît. Ce genre, bien qu'humoristique et apparemment naïf, porte en lui des dialogues qui exigent que le lecteur ait une compétence en lecture dans laquelle la connaissance préalable est d'une importance fondamentale. Relier les langues verbales et verbales-visuelles dans la lecture des mèmes représente également un facteur qui le rend très difficile à comprendre. Les inférences pragmatiques et culturelles, basées sur leurs connaissances et leurs expériences individuelles et collectives, jouent un rôle fondamental dans la compréhension de ce genre. De plus, dans quelles circonstances ils se propagent en tant que contexte socioculturel, quelles communautés virtuelles il parcourt, sur quelle période de temps et de niveau d'intérêt ils diront le degré de leur pertinence.

Mots-clés: Meme. La lecture. Traitement inférentiel. Compréhension.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Neymar rolando .....	27
Figura 2 –	É verdade esse bilhete .....	27
Figura 3 –	Com qual famoso você se parece .....	28
Figura 4 –	Prisão Michel Temer .....	28
Figura 5 –	Caneta azul .....	29
Figura 6 –	Suarez vs. Van Gogh .....	40
Quadro 1 –	Esquema geral das inferências .....	65
Figura 7 –	À espera de um milagre .....	72
Figura 8 –	Cebolinha.....	77
Figura 9 –	Blogueiro raiz x blogueiro Nutella .....	80
Figura 10 –	Neymar .....	81
Figura 11 –	Bom dia .....	82
Figura 12 –	Ele não .....	82
Figura 13 –	Prisão do Pezão .....	88
Figura 14 –	Japonês da Federal .....	91
Figura 15 –	Darth Vader.....	94
Figura 16 –	Momo .....	97
Figura 17 –	Sofrência .....	100
Quadro 2 –	Critérios segundo Recuero .....	103
Gráfico 1 –	8º ano .....	105
Fotos –	1, 2 e 3 .....	106
Foto –	4 .....	107
Foto –	5 .....	108
Fotos –	6 e 7 .....	109
Fotos –	8 e 9 .....	110
Fotos –	10 e 11 .....	111
Fotos –	12, 13 e 14 .....	112

Foto –	15 .....	113
Fotos –	16 e 17.....	114
Gráfico 2 –	1º ano do Ensino Médio .....	115
Fotos –	18 e 19 .....	116
Fotos –	20 e 21 .....	117
Fotos –	22, 23 e 24 .....	118
Fotos –	25, 26 e 27 .....	119
Foto –	28 .....	120
Foto –	29 .....	121
Gráfico 3 –	5º período da Graduação .....	122
Fotos –	30 e 31 .....	123
Fotos –	32 e 33 .....	124
Fotos –	34, 35 e 36 .....	125
Fotos –	37, 38 e 39 .....	127
Fotos –	40 e 41 .....	128
Foto –	42 .....	129
Fotos –	43, 44 e 45 .....	130
Foto –	46 .....	131
Gráfico 4 –	Compreensão geral .....	132
Gráfico 5 –	Comparação das instituições .....	133

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1</b>	<b>O MEME COMO UMA NOVA FORMA DE COMUNICAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1	<i>Meme</i> : um breve histórico.....	18
1.2	<b>Internet: o paraíso de replicação dos memes .....</b>	<b>23</b>
1.2.1	<u>Um misto de linguagem verbal e verbo-visual .....</u>	<b>29</b>
1.2.2	<u>Humor .....</u>	<b>32</b>
1.3	<i>Meme</i> : um novo gênero? .....	34
<b>2</b>	<b>UMA ABORDAGEM DE LEITURA .....</b>	<b>41</b>
2.1	<b>Concepções de leitura .....</b>	<b>43</b>
2.2	<b>Compreensão leitora .....</b>	<b>47</b>
2.3	<b>Leitura no ambiente virtual .....</b>	<b>50</b>
2.4	<b>Mediação do professor .....</b>	<b>54</b>
<b>3</b>	<b>A INFERÊNCIA E A COMPREENSÃO DE MEMES .....</b>	<b>60</b>
3.1	<b>Compreensão é inferência .....</b>	<b>62</b>
3.2	<b>Intertextualidade e Interdiscursividade a serviço da produção inferencial .....</b>	<b>67</b>
3.2.1	<u>Intertextualidade .....</u>	<b>68</b>
3.2.2	<u>Interdiscursividade .....</u>	<b>73</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>79</b>
4.1	<b>Quando tudo começou .....</b>	<b>79</b>
4.2	<b>Apresentação do <i>corpus</i> .....</b>	<b>83</b>
4.3	<b>Um breve panorama da realidade das testagens .....</b>	<b>84</b>

5	<b>UMA EXPLORAÇÃO DIDÁTICA DO MEME</b> .....	87
5.1	<b>Análise dos memes</b> .....	88
5.1.1	<u>Meme 1: “Prisão do Pezão”</u> .....	88
5.1.2	<u>Meme 2: “Japonês da Federal”</u> .....	91
5.1.3	<u>Meme 3: “Darth Vader”</u> .....	94
5.1.4	<u>Meme 4: “Momo”</u> .....	97
5.1.5	<u>Meme 5: “Sofrência”</u> .....	100
5.2	<b>Geração de dados</b> .....	104
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	136
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	142

## INTRODUÇÃO

Com os avanços e a multiplicação das tecnologias de informação e comunicação, principalmente os estudantes e jovens têm se envolvido cada vez mais na cultura digital por meio de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins. O papel dos indivíduos nessa crescente cultura não se resume a simples consumidores, mas protagonistas de uma era em que a atuação social em rede influi em sua forma de ser, de se comportar, de falar, de se relacionar, de se informar. Com relação à forte interação com a cultura digital e seus gêneros textuais, há de se reconhecer que as informações chegam em velocidade espantosa e induzem bastante o imediatismo de respostas, ocasionando análises superficiais e sintéticas nas formas de expressar a compreensão.

No ambiente virtual, todos podem acessar as múltiplas informações, acrescentar outras e difundi-las, pois esse meio é democrático e permite progressivamente o desenvolvimento da criatividade e flexibilidade na constituição de seus gêneros, que se apresentam cada vez mais dentro da multimodalidade. Essa interação na composição da mensagem vem promovendo um rompimento nos papéis únicos de autor e leitor, pois possibilita que os usuários das redes exerçam simultaneamente os dois papéis. Os novos conteúdos passam com fluidez e os usuários das redes são convidados a participar ativamente da produção e circulação desse material em que as ações de curtir, recriar e reproduzir ganham destaque.

Nesse meio, frente aos muitos gêneros que vêm emergindo, os *memes* se destacam devido ao seu caráter de humor, acessibilidade, mistura de linguagens e facilidade de disseminação. Apesar de parecerem simples, mostram como a compreensão de suas mensagens depende, dentro do conhecimento prévio, de estratégias sociocognitivas e interacionais. Apesar de não parecer, sua compreensão exige do leitor um diálogo constante e um olhar aguçado para fenômenos que se apresentam nas interações cotidianas, uma vez que são criados a partir dos muitos acontecimentos em que estão inseridos os seus disseminadores/leitores/autores.

Devido à sua composição, por tratarem de fatos cotidianos com linguagem simples, serem criados por pessoas comuns e não pertencerem ao *campus* literário, os *memes* podem ser considerados um tipo de comunicação menos prestigiado; todavia, seu alcance não faz

qualquer tipo de distinção e sua expressão se tornou tamanha, motivando, inclusive, a criação de museus especializados no assunto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) mostram a leitura como um ato necessário à compreensão do mundo e das muitas atividades que a envolvem, explicitando também as diferentes linguagens presentes nos textos e seus diversos gêneros; entretanto não aparecem, nesse documento, referência aos gêneros oriundos das tecnologias, visto se tratar de um documento mais desatualizado. Porém, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), além de apresentar as linguagens constantes dos PCNs, por meio dos gêneros mais prestigiados pelo ambiente escolar, acrescenta, com bastante destaque, o uso das novas tecnologias em que os textos oriundos do meio digital assumem papel significativo no desenvolvimento das capacidades de leitura e tratamento das informações:

O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 65)

Difundido diariamente e com todas as suas implicitudes, o *meme*, muitas vezes sarcástico, irônico, satírico, seduz por meio de um rico trabalho criativo na exploração de mecanismos que misturam textos de diferentes códigos. Perceber de que maneira são compreendidas as mensagens dessas novas linguagens e seus modos de funcionamento é uma forma de conceber os usos democráticos das tecnologias e como se dá a participação dos leitores/atores nesse universo.

Observar de forma crítica essas novas práticas de linguagens é tentar captar as diferentes formas de compreensão e ver como a produção de inferências é fundamental nesse processo. É fato que, no ato da leitura, a decodificação de sinais está longe de dar conta da complexidade do ato de compreender, que envolve estratégias nas quais as antecipações, as inferências trazem entrelinhas que precisam ser desvendadas.

Observando-se o largo alcance dos *memes*, sua viralização nos meios digitais e o notável alcance em grandes massas sem quaisquer distinções, decidiu-se por analisá-los em sua completude intuindo-se perceber as complexidades para sua compreensão. Assim, esta dissertação tem por objetivos analisar: a sua composição, os diversos níveis de compreensão aceitáveis ou não e o modo como as inferências contextuais envolvendo o conhecimento enciclopédico constroem sentidos. Além disso, objetivou-se levantar dificuldades e

facilidades que os alunos da rede pública encontraram em sua compreensão e ainda explorar as possibilidades do seu uso como um instrumento para o aprimoramento das habilidades de leitura, visto ser a escola um lugar em que se deve privilegiar a utilização dos mais diversos gêneros, estimulando a leitura em vários sentidos. Também é relevante mostrar que os *memes*, além de trazerem humor, podem refletir uma realidade sociocultural, econômica e política – dependendo de seu domínio discursivo – incentivando, no leitor, a criticidade, eclodindo em discussões e debates sobre temas sociais relevantes.

Assim, tomou-se como material de pesquisa *memes* que circularam entre os anos de 2016 e 2018 na mídia digital que, de alguma forma, tiveram representatividade nos acontecimentos vividos desde bairros da cidade do Rio de Janeiro até o país como um todo. Buscaram-se aqueles que eram compostos, sumariamente de parte verbal e imagens – sem áudios e animações – visto terem sido analisados em ambiente escolar, fora do ambiente virtual. Esse recorte temporal enxuto deveu-se a esse gênero ser extremamente efêmero e estar associado a fatos cotidianos, não sendo significativos para estudo os anteriores a esse período. Por estarem vivenciando ou terem vivenciado os acontecimentos, pressupôs-se que os leitores testados encontrariam mais facilidades em produzir inferências para sua compreensão, além de fazerem parte de um gênero ligado ao humor e despertarem a curiosidade.

A princípio, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a fim de selecionar o material teórico necessário ao aprofundamento de questões envolvendo os assuntos relacionados ao estudo, o que se estendeu por toda a pesquisa de acordo com as necessidades encontradas. Paralelamente, realizou-se uma pesquisa de campo que, utilizando algumas perguntas cujas respostas se encaminham de forma mais subjetiva, pretendia analisar a forma como os alunos compreenderam os *memes* selecionados. A escolha de alunos de escolaridades e faixas etárias distintas objetivou delinear os diferentes níveis de compreensão, assim como a produção de inferências necessárias a uma compreensão global.

Para tais análises, presumiu-se que o gênero a ser explorado era de interesse dos alunos e fazia parte do cotidiano deles, uma vez que está presente nas interações sociais digitais da maioria dos jovens atualmente, e que, de alguma forma, sua capacidade interpretativa ou não traria respostas bem significantes ao estudo. Ademais, fez-se uso do método quantitativo a fim de avaliar as respostas obtidas na pesquisa de campo por meio de gráficos para representar os resultados. Por meio do método qualitativo, algumas respostas

que se mostraram mais representativas, curiosas e/ou pertinentes foram exemplificadas e analisadas mais profundamente.

O estudo de cunho semântico-discursivo seguiu as orientações constantes da Linguística Textual e da Análise do Discurso, que, sob a perspectiva da visão sociointeracionista da língua, abordam temas como texto, gêneros, processos de compreensão; isto é, introduzem os estudos da linguagem evidenciando o aspecto social, o que se pretende nesta pesquisa. Para tanto, revisitou-se a bibliografia de Marcuschi (1999, 2004, 2008), Bakhtin (1997), Rojo (2015), Bazerman (2011) no que diz respeito aos estudos sobre o texto como produto da ação social.

A linha teórica, na definição de leitura, suas concepções e compreensão foi embasada nas contribuições de Marcuschi (1999, 2004, 2008), Zilberman (1999), Antunes (2009), Beaugrande, Coscarelli (2010, 2016, 2019), Koch (2008, 2012), Rojo (2015), Kleiman (2000), entre outros. E, como o *meme* foi o objeto de trabalho da pesquisa, recorreu-se a uma bibliografia voltada aos novos gêneros em que, mais uma vez, Marcuschi (1999, 2004, 2008) foi revisitado, assim como Rojo (2015) e Coscarelli (2010, 2016, 2019), além de Dawkins (1976), Blakmore (2019) e Recuero (2019).

Com relação ao processo inferencial, embora Coscarelli (2002) e Dijk e Kintsch (1994) elaborarem formas de categorizar as inferências, foi utilizado como principal referência neste estudo um esquema geral proposto por Marcuschi (1999) em que são apresentados os vários tipos de inferências. Em um desses tipos, estão inseridas as inferências pragmático-culturais que foram especialmente utilizadas para as análises da compreensão leitora nesta dissertação.

Esta pesquisa encontra-se estruturada em 5 capítulos, como explicitado a seguir. Logo após estas breves palavras introdutórias, tem-se o primeiro capítulo cujo objetivo é contextualizar o *meme* dentro da realidade em que está inserido atualmente. Inteirar-se de sua história, defini-lo, conhecer suas características, enfim, apresentá-lo. O segundo capítulo apresenta considerações sobre leitura, abordando aspectos relevantes como as concepções acerca do tema, assim como os processos cognitivos mentais próprios do ato de compreender. Ainda nesse capítulo, considerou-se relevante abordar a leitura no ambiente virtual, visto o gênero estudado emergir desse meio. Todavia, como a pesquisa trata de uma atividade realizada em sala de aula, observou-se a relevância do papel do professor como mediador de

tudo o processo. No terceiro capítulo, é apresentado o processamento inferencial como a estratégia leitora que vai além da decodificação e a sua relevância na produção de sentidos. Ademais, evidencia a relevância da intertextualidade e da interdiscursividade como fatores presentes no ato comunicativo, mostrando a dialogicidade da linguagem como produto da interação social.

No quarto capítulo, mostra-se um breve histórico sobre o percurso traçado pela pesquisadora para a escolha do tema de pesquisa. Além disso, nele, é evidenciado o *corpus* da pesquisa, apresentando os *memes* analisados, o ano de circulação e território de abrangência. Ademais, julgou-se pertinente realizar um panorama das instituições em que foram realizadas as testagens a fim de levar-se em conta a realidade sociocultural em que os alunos participantes da pesquisa estão inseridos. Considera-se que a observação desse contexto muito pode contribuir às análises, pois o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade influencia em seus atos comunicativos e, conseqüentemente, em sua compreensão leitora.

O quinto e último capítulo trata de uma exploração didática dos *memes*, em que eles são analisados em sua profundidade, evidenciando as muitas inferências necessárias à sua compreensão. Nesta seção, é observada a sua composição, como se dá o humor, de que assuntos trata, ou seja, de que informações o leitor necessita para alcançar uma leitura proficiente. No mesmo capítulo, ocorre a geração de dados cujas facilidades e dificuldades apresentadas no desenvolvimento do processo inferencial da compreensão leitora são analisadas. As respostas foram tabuladas de acordo com perguntas norteadoras. Além disso, vários registros são utilizados a fim de exemplificar o alcance ou não dos propósitos no ato da leitura. Por fim, são feitas as considerações finais, retomando as questões abordadas pela dissertação, assim como a discussão dos resultados obtidos.

## 1 O MEME COMO UMA NOVA FORMA DE COMUNICAÇÃO

Levando-se em consideração que as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana, pode-se perceber o quanto elas vêm evoluindo, assim como o homem, à medida que vem apresentando um progresso crescente de inovações (COSCARELLI, 2012). Sua distinção dos outros seres se dá pelo controle de certas informações, do mesmo modo que domina determinadas tecnologias. Essa competência, aliada à sua capacidade de armazenar informações, raciocinar e empregar os conhecimentos adquiridos de acordo com suas necessidades, vem diferenciá-lo dos outros primatas. Conseguir garantir a supremacia e a detenção do poder é certeza de ampliar domínios e acumular riquezas. Sua ação bem-sucedida nesse aspecto vem garantindo, de forma sucessiva, o uso da inovação tecnológica.

A inventividade do homem, associada às suas necessidades, fez com que ele produzisse ferramentas facilitadoras para cada época da civilização. Seu cérebro, como a mais bem elaborada das tecnologias, representou a engenharia necessária aos sucessivos saltos evolutivos da espécie humana.

Apesar de tudo isso, deve-se considerar que o homem se caracteriza por ser, fundamentalmente, sociável. De nada valeria sua grande capacidade se ele vivesse isolado. A habilidade de agregação social relacionada às necessidades de adaptação que emergiam do ambiente contribuíram de forma conclusiva para o desenvolvimento tecnológico de cada época da civilização. À medida que surgiam as demandas diárias, o homem desenvolvia novas formas de adaptação e utilização dos recursos. Todas as suas descobertas contribuíram para o crescimento de um acervo cultural da espécie humana. Suas invenções e a aplicação dos novos conhecimentos serviram para compor a cultura de um determinado grupo, em uma época distinta.

Até aqui, foi feito um panorama da evolução tecnológica baseada em ações desenvolvidas, a fim de facilitar a adaptação do homem aos novos ambientes. Entretanto, o objetivo desse cenário é desvelar o verdadeiro intuito da análise, sendo essas evoluções muito mais amplas do que parecem. Elas culminam em um trânsito cultural mediado pelas tecnologias, ocasionando a alteração de comportamentos tanto individuais quanto de todo um grupo social, transformando sua maneira de pensar, de agir, de comunicar-se.

O surgimento de um novo tipo de sociedade presume todo um percurso de inovações e avanços que desaguam em tecnologias digitais e de comunicação cujo ambiente virtual é o seu *habitat*; e sua principal matéria-prima a informação. Transmitir informações através da linguagem é uma atividade que vem sendo realizada há tempos, sendo ela própria uma construção humana cuja intenção é possibilitar a comunicação entre membros de determinado grupo social.

A necessidade de se expressar, de se comunicar é materializada através da linguagem. No ambiente virtual, ela é ampliada por ser utilizada em diferentes modalidades, tendo alcance e penetração social de grande abrangência. Assim, a linguagem por meio de suas inúmeras formas de representação, tem o papel de veicular informação, viabilizar a interação de seus diferentes interlocutores facilitando, desse modo, a vida social. (COSCARELLI, 2012). Logo, a veiculação de informações através do meio digital tende a acelerar essa prática:

Isso porque os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. Em certo sentido, pode-se dizer que, na atual sociedade da informação, a Internet é uma espécie e protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. (MARCUSCHI, 2004, p. 13)

Considerando o *meme* como uma nova forma de comunicação e parte do contexto dos usuários das novas tecnologias da internet, percebe-se que sua prática, vem seduzindo um público que anseia por materiais cada vez mais dinâmicos, dotados de humor. Por serem criações dos próprios usuários e por configurarem uma realidade social, política e cultural, merecem destaque estudos a seu respeito. Portanto, informar-se sobre a sua história, analisar profundamente suas características e fazer indagações sobre sua discursividade são atitudes indispensáveis na obtenção de informações teóricas necessárias à compreensão dessa nova forma de comunicação.

### 1.1 *Meme*: um breve histórico

O *meme* vem tomando espaço no ambiente virtual, principalmente nas redes sociais. A sua prática vem irrompendo e sendo bastante utilizada na *web* sem a observância de suas raízes e que relações podem ser estabelecidas entre sua gênese e utilização atual. Portanto,

para uma melhor compreensão dessa nova forma de comunicação nas redes digitais, conhecer o termo e sua história passa a ser um ponto relevante, para que se possam estabelecer relações entre ele e os *memes* que vêm viralizando na internet.

Suzan Blackmore (2008), psicóloga, conhecida pelo livro *The meme machine*, ao conjecturar sobre o plano da consciência, afirma que muitos acreditam ser ela, a consciência, que nos torna humanos, porém cientistas ainda não conseguem defini-la. Conhecer a própria consciência não presume conhecer os segredos do cérebro, nem as ideias da consciência alheia, pois a subjetividade é intrínseca a cada ser e a ciência necessita de uma pesquisa e uma abordagem bem mais ampla para realizar tal estudo. Não se pode, inclusive, negar que os animais não possuam consciência, logo não é isso que nos torna únicos.

Para a autora, o que nos diferencia dos outros animais é a capacidade de imitação. Este é um ato natural para os seres humanos, o que não acontece com os outros animais que aprendem através do condicionamento clássico e do condicionamento operante. No primeiro, dois estímulos são associados por emparelhamento repetitivo, enquanto no segundo ocorre por um reforço positivo ou negativo para determinado comportamento, como tentativa e erro. Já os humanos tendem a imitar uns aos outros, às vezes, tão inconscientemente, que não percebem o quão fundamental se torna esse tipo de comportamento.

Blackmore (2008), por analogia, compara genes e *memes*, afirmando que os genes servem como armazenadores de informações genéticas, depositadas em células e passadas através da reprodução; enquanto os *memes* servem como depositários a fim de carregar comportamentos, armazenados em cérebros ou outros veículos e transmitidos por imitação. É o comportamento humano sendo imitado, logo, reproduzido. É a diversidade biológica, através da seleção natural, explicando a diversidade mental e cultural pelo simples processo de imitação.

A consultora e palestrante nas áreas de marketing digital, inovação e educação, Martha Gabriel, a partir das conjecturas de Blackmore (2008) e Dawkins (1976), afirma que “qualquer coisa que possa ser aprendida e transmitida enquanto unidade autônoma é um meme. Por exemplo, ideias, parte de ideias, valores, sons, línguas, palavras, bordões, desenhos podem ser memes.” (GABRIEL, 2012, Blog). Vê-se, em sua definição, que o *meme* ultrapassa bastante o limite da imagem, e até da palavra, chegando ao plano do comportamento, da transmissão cultural. O processo para tal transmissão se dá por meio da imitação, sendo mais facilmente copiável o *meme* que representa aspectos humanos em que a

atenção, a capacidade de memorização, preferências e desejos sejam mais contemplados. Tais características serão analisadas posteriormente.

Os estudos de Blackmore (2008) e Gabriel (2012) vêm se embasando nas teorias de Dawkins (1976) sobre o primeiro aparecimento do termo *meme*; portanto aprofundar-se nos estudos do biólogo faz-se necessário nesta pesquisa.

Apesar de bastante utilizado atualmente, o termo *meme* aparece, pela primeira vez, em 1976, no livro intitulado *O Gene Egoísta* (DAWKINS, 1976). Nesse livro, o autor menciona Darwin, a quem atribui a primeira explicação coerente sobre o porquê da existência humana. Dawkins (1976) se declara um *darwinista* entusiasta e teoriza principalmente sobre a seleção natural dos genes, a fim de compreender os processos de evolução e a reprodução das espécies, levando em consideração o seu egoísmo ou altruísmo. Quando o biólogo trata do egoísmo, não faz referência a “atitudes egoístas” dos indivíduos, mas sim ao aspecto da seleção natural da espécie, ou seja, a atitudes relativas à sobrevivência. Se o organismo é uma máquina de sobrevivência do gene que resistiu em um ambiente altamente competitivo, uma qualidade imprescindível à manutenção da espécie é o egoísmo. Do ponto de vista evolutivo, o pesquisador afirma que o homem nasce egoísta e cabe aos próprios indivíduos a função de exercitar a generosidade e o altruísmo, visto serem os genes biologicamente individualistas.

As elucubrações de Dawkins remetem a processos biológicos e atitudinais, ou seja, os seres são constituídos por um composto de informações genéticas que influenciam o comportamento; porém, é na evolução cultural que se mostra a capacidade real de evolução:

Somos construídos como máquinas gênicas, criados para transmitir nossos genes. Mas este nosso aspecto será esquecido em três gerações. Seu filho, talvez até seu neto, poderão se assemelhar a você, talvez nas características faciais, no talento para a música ou na cor do cabelo. Mas, com a passagem de cada geração, a contribuição de seus genes fica dividida pela metade; não leva muito tempo para atingir proporções desprezíveis. Nossos genes poderão ser imortais, mas a coleção de genes que constitui cada um de nós certamente desintegrar-se-á. (DAWKINS, 1976, p. 116)

Dawkins elucidada que, para a compreensão da evolução do homem moderno, o gene não pode ser considerado como a única base das teorias. Dentre os animais, o homem se diferencia por ser envolto de cultura, por ser produto de influências aprendidas e transmitidas de geração em geração. Devido ao exposto, os genes são considerados apenas como uma analogia. Com relação ao aspecto cultural, o autor afirma que

se você contribui para a cultura mundial, se você tem uma boa ideia, compõe uma melodia, inventa uma vela de ignição ou escreve um poema, a ideia poderá sobreviver, intacta, muito tempo após seus genes terem se dissolvido no "fundo" comum. (DAWKINS, 1976, p. 116)

Dawkins (1976) repensa a teoria genética considerando-a limitada para explicar a teoria da evolução, referindo-se ao gene apenas como uma equivalência visto que não há comparação entre a espantosa velocidade da evolução cultural e a genética. A espécie humana manifesta o que a evolução cultural é capaz de produzir; desde as tecnologias aprendidas para o bem-estar de uma comunidade, até a moda, a alimentação, os costumes, a engenharia, a arte, a religião, a linguagem, enfim, todo comportamento que não pode ser geneticamente determinado e que uma pessoa é capaz de imitar ou aprender. Tudo isso evolui no tempo histórico de forma tão acelerada que se torna um imenso desafio explicar tamanha diversidade das culturas espalhadas pelo mundo.

Para o autor, os *memes* são compreendidos como unidades de informação cultural, ou seja, representam o DNA de uma cultura. Muitas dessas informações são transmitidas, inclusive, inconscientemente, como salienta Martino,

nem sempre, aliás, estamos plenamente conscientes de sua presença: para alguns pesquisadores, os memes, como que incrustados na mente humana, estão entre as fontes de comportamentos, atitudes e práticas. Nesse sentido, até mesmo objetos, construções, a moda e várias ações humanas seriam memes, isto é, cópias mais ou menos alteradas de informações recebidas anteriormente. (MARTINO, 2014, p. 178)

Assim como os genes são replicadores, o autor procura um termo para o novo replicador relativo a tão importante aspecto cultural. Com esta necessidade, reflete sobre o termo *meme* que “traduz” como “(...) um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de *imitação*.” (DAWKINS, 1976, p. 112). Conhecedor da origem do termo, o biólogo traz a explicação da raiz grega “Mimeme”, que, por eufonia, é abreviada para “meme”, relacionando-a à memória.

Nos apontamentos elencados até o momento, parece existir consonância de ideias com relação ao conceito de *memes*. Tudo o que se transmite, que se aprende, que sofre mutação, propaga-se e evolui no ambiente cultural e é passível de ser imitado pode virar um *meme*. Blackmore (2008) concorda com a ideia, no entanto traz a reflexão sobre quais fatores levam ou não um *meme* a ter mais sucesso que outro. Logo a seguir, a autora conclui que, quando essas ideias produzem emoção atingindo necessidades fundamentais nos seres, estarão mais abastecidas de ferramentas e, com isso, trarão mais longevidade aos *memes*.

Quanto mais se fala, maiores são as chances de replicação dos *memes*. Um cérebro cheio de ideias e memórias prontas para serem compartilhadas é um ambiente fértil e criativo, preparado para a criação e replicação de novos *memes*. Para Blackmore, a fala constitui elemento essencial nessa propagação:

Vamos comparar dois memes diferentes: um prega a falatória, e outro prega o silêncio. Qual se dará melhor? Provavelmente o primeiro: as pessoas que o

possuírem falarão mais, logo, as coisas que disserem serão mais ouvidas e possuem mais chances de serem copiadas para outras pessoas. (BLACKMORE, 2008, p. 22)

Dawkins (1976) define gene como “[...] uma unidade de conveniência, um pedaço de cromossomo com fidelidade de cópia suficiente para servir como unidade viável de seleção natural”. Tal unidade de cópia será repassada de geração em geração e, talvez, algum dia, alguém ainda se lembre da gênese de determinada característica, que se dissolveria no senso comum. Um *meme*, enquanto unidade de informação cultural, replica-se assim como o gene; em contrapartida, resta-lhe uma característica de pouca fidelidade, pois “parece que a transmissão dos memes está sujeita à mutação contínua e também à mistura.” (DAWKINS, 1976, p. 114). Com relação à transmissão, o conceito, ainda que antigo, parece bastante atual de acordo com o que se espera de um *meme* em um ambiente virtual. Sua mutação e mistura são características marcantes e intrínsecas do fenômeno; entretanto, convém adicionar a ele a criatividade, assim como o humor, aspectos essenciais à viralização.

Dawkins (1976) imaginava os genes como agentes ativos na luta pela própria sobrevivência, transmissores de características hereditárias; pensava nos *memes* como padrões de comportamento capazes de serem reproduzidos, buscando, assim, a sobrevivência dentro da sociedade. Para se falar em uma evolução *memética*, deve-se, portanto, separá-la da evolução genética.

Com relação à replicação cultural, o *meme*, assim como o gene, também passa por um processo seletivo, pois o traço cultural que mais se destacar irá perdurar; entretanto, quando o ele não mais satisfizer às necessidades do grupo, irá cair em desuso e desaparecerá (TOLEDO, 2009). Os *memes*, como ícones culturais, repassados de pessoa a pessoa – quer individualmente ou através dos meios de comunicação de massa – acabam por competir entre si e, conseqüentemente, apontam determinados comportamentos. Devido ao exposto, compreender o que estuda a *memética* passa a ser essencial no que tange ao entendimento de uma nova forma de comunicação que vem se propagando no ambiente digital.

A *memética*, disciplina científica voltada ao estudo teórico dos *memes*, é aquela que irá aproximar-se mais das ciências humanas, uma vez que se preocupa com a replicação cultural entendendo como cultura um complexo de certos comportamentos idiossincráticos de determinado grupo social (TOLEDO, 2009); ou seja, todos os valores, costumes, crenças e práticas são consideradas parte de uma identidade típica, particular, regional, específica adquirida pelo homem na condição de membro da sociedade. Esse conceito parece ser bastante abrangente, porém caberá a cada área específica de pesquisa – antropologia,

sociologia, linguística, publicidade, história, dentre outras – a melhor delimitação conforme seus interesses inerentes, o que não cabe neste estudo.

Para a *memética*, os *memes* são parasitas cerebrais, pois invadem as mentes e alteram comportamentos, que, por sua vez, irão contagiar outras mentes. A mente humana é, portanto, o ambiente ao qual os *memes* devem adaptar-se, sobrevivendo ou não por uma questão de escolha de seus “hospedeiros”. Essas unidades são dependentes do homem em sua replicação, visto serem “elementos que vivem para além da consciência de determinado homem, no sentido de que nós, enquanto seres biológicos, morremos, mas a vida dos signos (ou memes) se perpetua na cultura.” (HORTA, 2012, p. 42). Nesse sentido, essa ciência serviu de suporte para o entendimento da manifestação desse artefato cultural que vem se propagando atualmente.

## 1.2 Internet: o paraíso de replicação dos *memes*

Apesar de ser o cérebro o grande responsável pela criação, sobrevivência e propagação dos *memes*, para Dawkins (1976) e Blackmore (1999), de certa maneira, eles também se alojam em suportes físicos. Logo, o cérebro não seria seu único depositário, podendo essas unidades replicadoras também serem transmitidas por meio de suportes como jornais, computadores, livros, dentre outros. É o meio digital em que essa nova forma de comunicação vem registrando e perpetuando informações e comportamentos. Os *memes* da internet são altamente replicáveis, repetindo informações, sendo rapidamente difundidos. A interseção entre os *memes* de Dawkins (1976) e os *memes* da internet está na existência da cópia e na sua viralização.

A partir das reflexões de Dawkins (1976), o termo *meme* passou a ser compreendido como um fenômeno da comunicação veiculado na internet. Nas práticas comunicativas do *meme*, ele vem ocorrendo de forma abundante referindo-se a fatos, notícias ou informações da vida cotidiana acompanhados de imagens, vídeos, frases ou trocadilhos.

Para o senso comum, *meme* refere-se àquelas informações produzidas por meio de imagens, sons, vídeos e palavras que se apresentam na internet. Ou seja, nesse ambiente, eles

são difundidos, reinventados e copiados em tempo recorde. É a universalização pela *cibercultura*.

[...] a cibercultura leva a copresença das mensagens de volta a seu contexto como ocorria nas sociedades orais, mas em outra escala, em uma órbita completamente diferente. A nova universalidade não depende mais da auto-suficiência dos textos, de uma fixação e de uma independência das significações. Ela se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente. (LEVI, 1999, p. 14)

Levi define o neologismo *cibercultura* como um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (1999, p. 16). Ele entende o “ciberespaço” – que ele também chama de “rede” – como um novo meio de comunicação que se beneficia da intercomunicação mundial dos computadores. Nessa rede, que se entende como um ambiente humano e tecnológico de expressão e comunicação, encontram-se pessoas de variados países, de culturas e linguagens diversas, com idades e profissões de todo tipo. A informação pode ser processada, transmitida e compartilhada digitalmente a partir de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. Kenski (2012) confirma as ideias de Levi (1999) e, de forma mais compacta, define *cibercultura* como uma outra cultura e uma nova ética; e *ciberespaço* como espaço virtual ou espaço digital, ou ainda um novo ambiente.

No *ciberespaço*, novas linguagens e maneiras particulares de comunicação vão se desenvolvendo, causando mudanças significativas na teia de relações de seus usuários, constituindo-se, com isso, uma nova forma de relacionamento nos campos cultural, social, político e econômico. Nesse ambiente, vêm se desenvolvendo as redes sociais que “são considerados sistemas abertos, através de métodos de constante reconstrução, tanto individual quanto coletiva, mediando relações entre pessoas e grupos, formados pelo sentimento de identidade e pertencimento.” (SOUZA et al., 2010, p. 5). As redes sociais representam o relacionamento entre pessoas cujas atividades nesse meio são as mais variadas, sendo a troca de informações a matéria-prima fundamental das novas tecnologias.

É nesse novo ambiente cultural – ciberespaço ou internet – que as variadas linguagens são possíveis, isto é, o lugar onde os *memes* se encontram e são disseminados. Mesmo quando os usuários não estão *online*, suas conexões associativas permanecem ativas, capacitando-os a recuperar dados que tenham sido difundidos em sua ausência. Dessa forma, esse espaço virtual se torna ainda mais fecundo para a sua propagação, porém ainda mais competitivo, pois os *memes* têm a capacidade de atrair pessoas e comunidades e a atenção das pessoas, pode-se imaginar que é algo muito valioso, logo muito significativo.

Compreendendo o *meme* como uma maneira de comunicar, de expressar um pensamento, uma compreensão do mundo e conhecendo agora o seu espaço, entendê-lo como linguagem demanda uma análise aprofundada de suas características e peculiaridades.

Revisitando Dawkins (1976) e suas teorias sobre *memes*, o pesquisador atribui-lhes três características para a sua sobrevivência: longevidade, fecundidade e fidelidade de cópia. A longevidade diz respeito à sua capacidade de permanecer no tempo, salientando que, apenas de um indivíduo a outro, essa capacidade torna-se bastante reduzida; o que não acontece, quando há várias cópias da mesma informação espalhadas nos cérebros das pessoas. Mas é à fecundidade que o biólogo atribui maior importância, pois confere a sua replicação à relevância que ele possui em determinada comunidade e seu valor de sobrevivência. Quanto à fidelidade de cópia, remonta-se à sua capacidade de gerar cópias com maior semelhança ao *meme* original. Com relação a esse aspecto, Dawkins não reconhece grande capacidade de fidelidade nesses replicadores, pois acredita que “[...] a transmissão dos memes está sujeita à mutação contínua e também à mistura.” (1976, p. 114). Toda ideia nunca é transmitida em sua forma original, uma vez que sempre está sujeita à mistura de outras ideias, outros pontos de vista e com outras palavras.

Recuero (2012), baseando-se em Dawkins (1976) quanto à classificação dos *memes* em relação à sobrevivência, acrescenta mais um critério: o do seu alcance na rede, além dos três já apresentados pelo biólogo – longevidade, fecundidade e fidelidade de cópia. Os quatro critérios utilizados pela pesquisadora serão apresentados a seguir.

Com relação à longevidade, a pesquisadora os subdivide em persistentes e voláteis. Os persistentes são aqueles replicados por um longo espaço de tempo; porém, também podem desaparecer e reaparecer em ocasiões oportunas, replicando-se novamente. Sua composição pode ter quase ou nenhuma alteração. Os *memes* voláteis possuem um curto período de vida, sendo esquecidos rapidamente ou, devido ao grande número de alterações, tornam-se novos *memes*. Não é agregado muito valor a eles, pois sua maior/menor importância deve-se ao tempo de permanência na sua difusão.

Quanto à fecundidade, Recuero (2012) realiza as seguintes ramificações: epidêmicos e fecundos. Os epidêmicos fazem jus ao título, visto que se espalham amplamente nas redes, como uma epidemia, seguindo modos de comportamento e modismos. Os fecundos não são tão contagiosos, porém se espalham em comunidades virtuais menores. Ela salienta que todos os *memes* são fecundos, entretanto necessitam gerar descendência para sobreviverem.

No que concerne à fidelidade da cópia, Recuero (2012) os subdivide em replicadores, metamórficos e miméticos. Com relação aos replicadores, sua variação é bastante reduzida e possuem alta fidelidade à cópia original com função básica de informar um determinado fato. Já os metamórficos estão entre os que são totalmente alterados e reinterpretados quando disseminados. Possuem alto poder de mutação e recombinação em que sua informação é discutida, transformada e replicada nunca fiel à original, o que dificulta o seu rastreamento; apesar disso, representam um estímulo ao diálogo, à interação entre os seus usuários. Os miméticos sofrem modificações e recombinações, todavia mantêm uma estrutura facilmente reconhecida como uma imitação, em razão de sua base permanecer inalterada.

O critério acrescentado por Recuero (2012) concerne ao alcance dos *memes*. Esse fundamento tem por objetivo estudar como as informações “viajam” por meio de seus usuários e suas representações no ciberespaço. A pesquisadora desdobra-os em globais e locais. Os globais são os que se distanciam em uma determinada rede social, aparecendo em pontos não próximos, não apresentando uma conexão direta. Podem associar-se aos *memes* epidêmicos espalhando-se por redes sociais distintas e sofrerem poucas mudanças em seu ciclo. Os locais são aqueles que se restringem às proximidades, ou seja, são propagados por pessoas próximas e que interagem com mais frequência. Podem tornar-se globais, a depender de sua difusão no ciberespaço.

Foram observadas, até o momento, várias características dessa nova forma de comunicação a partir da perspectiva de Recuero (2012) embasada nas teorias de Dawkins (1976) e Blakmore (2008). Cabe ressaltar, entretanto, que Dawkins, quando se referia aos *memes*, percebia-os como informações culturais – o caldo da cultura humana – a serem transmitidas de geração em geração, sendo a base de um processo evolutivo.

Percebe-se que atualmente os *memes* foram ampliando os seus significados e também evoluindo de acordo com as transformações sociais, econômicas e, principalmente, tecnológicas, adquirindo uma nova forma de comunicar livre de padrões estéticos e de complexidades artísticas. As suas características, de acordo com o processo de difusão, foram informações fundamentais para entender a razão de sua replicação. Recuero (2012), quando estabeleceu essa classificação, referia-se à propagação de *memes* enquanto jogos, vídeos, imagens, desenhos padronizados, links, expressões, *hits* e uma gama de informações que se difunde no ciberespaço associada a fenômenos coletivos. Uma combinação bastante híbrida em que diferentes modalidades de linguagem dialogam, relacionam-se, enfim, envolvem-se.

A fim de demonstrar alguns tipos de *memes* classificados por Recuero (2012), seguem exemplos coletados com breves informações:

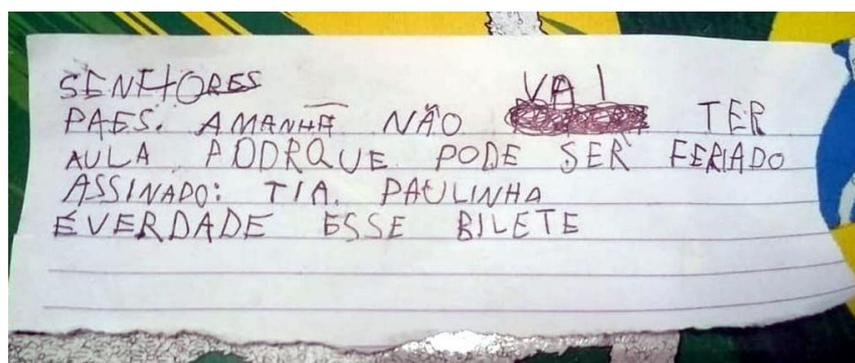
Figura 1- Neymar rolando



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ijtYRtgnI5Q>. Acesso em: 09 nov. 2019.

O jogador Neymar levou um tombo bem dramático na Copa de 2018. Essa atuação virou um *meme* (vídeo) bastante disseminado e em várias versões. O vídeo mostra uma delas em que o atleta rola por diversos ambientes, como mostrado no *print* acima. Os internautas, de forma bem-humorada, mostram o sarcasmo com relação à performance do jogador nos jogos.

Figura 2 - É verdade esse bilhete



Fonte: <https://canaltech.com.br/memes/retrospectiva-2018-os-melhores-memes-e-virais-do-ano-129729/>. Acesso m: 09 nov. 2019.

Nesse *meme* (linguagem verbal), uma criança de cinco anos da cidade de Bocaina, São Paulo, não queria ir à escola para ficar em casa jogando na internet. A fim de tentar enganar a mãe, ela escreveu um bilhete (em forma de comunicado), informando os pais de que não haveria aula no dia seguinte. O “comunicado” se encerra com a seguinte frase “É verdade esse bilhete”. O papel com a mensagem foi fotografado e postado nas redes sociais. De pronto, as

peessoas, além de marcas e empresas, começaram a compartilhar o texto com suas versões do "É verdade esse bilete", acompanhado de uma mentira.

Figura 3 - Com qual famoso você se parece



Fonte: <https://catracalivre.com.br/criatividade/use-sua-foto-e-descubra-com-qual-famoso-voce-parece/>. Acesso em: 09 nov. 2019.

Essa imagem representa um exemplo de um *meme* (jogo) que foi disseminado nas redes sociais. Na brincadeira, o usuário pode entrar no *site* chamado *celebslike.me*, colocando à disposição a sua foto a fim de ser comparada com a de astros de Hollywood e diversas outras celebridades. O *site* apresenta o resultado da comparação entre as imagens, colocando-as lado a lado acompanhadas de uma porcentagem que pode render surpresas e boas risadas.

Figura 4 - Prisão Michel Temer



Fonte: <https://portalatualizado.com.br/noticia/359/prisa-o-de-michel-temer-rende-memes-e-brincadeira.html>. Acesso em: 09 nov. 2019.

O *meme* representado pela figura 4 é composto apenas por uma imagem. Ele faz referência ao ex-Presidente da República, Michel Temer, que foi preso pela “Operação Lava Jato” em março de 2019. Durante seu governo, o político foi comparado a um vampiro devido à semelhança física. Essa representação não ficou de fora das montagens nas redes sociais, e, no exemplo, a figura do ministro do STF Gilmar Mendes também aparece como a personalidade que pode libertar Michel Temer.

Figura 5 - Caneta Azul



Fonte: <https://www.hojeemdia.com.br/almanaque/hit-do-momento-caneta-azul-viraliza-e-conquista-famosos-e-desconhecidos-1.752764>. Acesso em: 09 nov. 2019.

A imagem acima corresponde ao vídeo de um *hit* que viralizou na internet em outubro de 2019. O senhor Emanuel Gomes canta uma música cuja história fala da perda de uma caneta azul. Ele dedica a canção aos familiares e inicia sua apresentação cantando o refrão: “Caneta azul, azul caneta”. O *hit* caiu no gosto do público e recebeu novas versões em forma de música e também atrelando o refrão – ora na íntegra, ora sofrendo modificações – a novas imagens.

### 1.2.1 Um misto de linguagem verbal e verbo-visual

O ambiente virtual favorece copiosamente a criação e a divulgação dos *memes*, mostrando a versatilidade e a brevidade dessas novas formas de comunicação. Grande parte do sucesso dessas novas modalidades textuais deve-se à integração de várias formas de expressão, em especial das linguagens verbal e não verbal; também denominadas de linguagem verbal e verbo visual (BRAIT, 2013). Para a linguista, existe o estudo somente da

imagem e aquele voltado para o verbal e o visual cujo casamento é preponderante para uma composição global de significados, visto que o segundo

[...] é um estudo que procura explicar o verbal e o visual casados, articulados num único enunciado, o que pode acontecer na arte ou fora dela, e que tem gradações, pendendo mais para o verbal ou mais para o visual, mas organizados num único plano de expressão, numa combinatória de materialidades, numa expressão material estruturada, [...] (BRAIT, 2013 , p. 50)

De acordo com Aguiar (2004), a linguagem verbal baseia-se na linguagem articulada, que forma a língua; e a linguagem não verbal tem como suporte imagens sensoriais, dentre elas visuais, auditivas, sinestésicas, olfativas e gustativas. A primeira se caracteriza por ser objetiva, lógica, racional, voltada à interpretação e à explicação; já a segunda, de difícil definição, abarca imagens, metáforas e símbolos e raramente fornece certezas absolutas; porém, baseada em alguns padrões e relações socialmente estabelecidas, permite tirar ou sugerir conclusões.

Em uma visão mais ampla, Santaella (2012) apresenta vários domínios para as imagens. Adequando-se melhor a esse estudo, está a definição de representações visuais que podem corresponder a desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, entre outras, incluindo também as imagens computacionais. Esses domínios são ampliados para as imagens verbais, que são construídas por meios linguísticos. A autora chama imagens de “representações” por serem criadas e produzidas pelo homem de acordo com a sociedade em que vive. Ressalta ainda a complementaridade entre o verbal e o não verbal, em que um não sobrepuja o outro, pois

longe de estarmos diante de um combate entre titãs – o verbal e a imagem –, a expressão linguística e a visual são reinos distintos, com modos de representar e significar a realidade próprios de cada um. Eles muito mais se complementam, de maneira que um não pode substituir inteiramente o outro. Assim, quando utilizamos a linguagem verbal para falar sobre como lemos as imagens, não estamos impondo a elas um modo de ser que lhes é estranho, mas tratando de explicitar os traços que as caracterizam na sua natureza de imagens. (SANTAELLA, 2012, p. 10)

De acordo com Marcuschi, é inegável a presença, na internet, de gêneros fundamentalmente baseados na escrita; entretanto, atualmente, “[...] o que se nota é um hibridismo mais acentuado, algo nunca visto antes, inclusive com o acúmulo de representações semióticas.” (2004, p. 19). Entende-se por semiótica uma ciência que tem como objeto de pesquisa todas as linguagens possíveis, constituídas como fenômenos de produção de sentido e significado (SANTAELLA, 2003). O que se observa a partir desses autores é que, além da linguagem verbal, a linguagem não verbal possibilita uma vasta

abrangência de outras linguagens que se constituem em sistemas sociais e históricos de representação no mundo.

No âmbito das linguagens, códigos e suas tecnologias, foi-se desenhando, no cenário sociocultural, principalmente através dos recursos digitais, a relevância da imagem. Ela é um modo de expressão, um código visual com a qual os sujeitos precisam interagir a fim de criarem diálogos que lhes facilitem a produção de sentidos. Os processos discursivo-comunicativos, guarnecidos pelos recursos digitais, favorecem polêmicas quanto ao texto e à leitura, pois “essas discussões destacam a relevância da preparação dos sujeitos para interagir com múltiplos códigos, uma vez que a hegemonia do verbal de há muito foi quebrada pela intervenção da imagem.” (SIMÕES, 2009, p. 52).

Para Aguiar (2004), a linguagem varia de acordo com as necessidades dos utentes e o tipo de comunicação que se pretende estabelecer. Portanto, de acordo com as intenções comunicativas, os textos verbais e não verbais irão mostrar o modo de vida e a visão de mundo do leitor, ou seja, são criados sinais que têm significado àqueles que fazem parte de determinado grupo. Para se construir sentido, há a necessidade da interação entre as diferentes linguagens, pois ambas, se separadas, afetarão a compreensão do enunciado. A associação de elementos da imagem, como também a sua apartação de outros, auxilia o leitor nos recortes, nas reconfigurações, na percepção de significados pertinentes.

Diante das diversas formas de linguagem presentes no ciberespaço, esta dissertação limitou-se aos *memes* desenvolvidos a partir de imagens acompanhadas de textos extraídos de um outro contexto, que representaram alguma situação no cenário do cotidiano e que assumiram uma manifestação de uma determinada comunidade. Observa-se ainda que nesses tipos de comunicação não existe preocupação de seus produtores quanto ao design visual, uma vez que sua criação é colaborativa e sem autoria divulgada. Essa produção envolve um processo criativo coletivo em que a informação não possui caráter único, isto é, pode ser alterada por quaisquer pessoas que tenham contato com ela.

No tocante ao seu formato estrutural, o *meme* da internet – objeto da pesquisa – conta com formação simples como fotos, desenhos e/ou montagens e pequenos conteúdos escritos, que, atrelados à imagem, constituem variada significação, gerando novos sentidos de acordo com o contexto sociocultural e político em que estão inseridos. Essa formação simples recobre a necessidade da comunicação através de uma combinação das linguagens verbal e verbo-visual.

Além dessa conjunção de linguagens, os *memes* se caracterizam pela mescla de variadas situações que convergem num misto de humor e sarcasmo.

### 1.2.2 Humor

O humor, segundo Minois (2003), ajuda o homem a resistir às catástrofes, a rir de seu próprio desespero. O riso é solto e não provoca simulações, contrário à ironia que dissimula, que zomba, que desmascara, que esconde um segredo por trás da brincadeira. Vista por uma perspectiva mais histórica, o pesquisador chega ao século XX caracterizando a ironia como mais democrática quando o povo deixa de crer nos valores da elite e se torna mais irônico, o que tende a ampliar ainda mais o fenômeno humorístico. Quanto mais o homem se torna irônico, maiores serão as suas possibilidades de sobrevivência, caso contrário “[...] seríamos devorados pelo mundo; a ironia é indispensável para nos manter distantes em relação ao meio, cada vez mais virtual, que nos circunda. Quem não é irônico na internet será devorado por ela.” (MINOIS, 2003, p. 404).

A ironia, uma das formas da constituição do humor, consiste em uma voz que expressa uma falsa “desarmonia”, pois o texto irônico reside em uma aparente incoerência em que as ideias favoráveis e não favoráveis atuam na mesma proposição:

A ironia é um fenômeno muito sutil e produto laborioso da inteligência. Ela pressupõe a existência de um destinatário hábil em desvendá-la e de um locutor que se permite fugir às normas de coerência impostas pela argumentação. Podemos dizer que ela requer tanto do produtor do texto quanto do destinatário uma competência discursiva para compreendê-la ou recuperá-la. (VALENTE et al, 2003, p. 215)

Para Valente (2003), os autores, quando se utilizam da ironia, contam com a expertise do leitor que precisa de seu conhecimento de mundo a fim de perceber a aparente e proposital incoerência na contradição, e encontrar o humor.

Para Possenti, o riso é acionado quando há “[...] quebra de expectativas, surpresa, ambiguidade, ocorrência de tipos de situações baixas, textos incoerentes etc.” (2010, p. 121), ou seja, o efeito de humor decorre da surpresa manifestada por meio de uma causa linguística ou situacional. Em sua obra *Humor, língua e discurso* (2010), o autor defende a ideia de que os temas e as técnicas de humor se repetem em todos os lugares, logo os textos humorísticos

exploram certos fatos e outros textos, seguindo determinados procedimentos característicos do gênero. No campo do humor, ir além do que realmente se vê é essencial para se esclarecer os sentidos ocultos com os quais questões morais, históricas e políticas são exploradas.

O linguista vai em oposição a alguns estudiosos que afirmam que o Brasil é o país da piada pronta, ou porque não se levam os assuntos sérios a sério ou porque é formado pelo povo mais bem-humorado do mundo. Apesar da divergência, o autor confirma ser o povo brasileiro aquele que possui o riso mais abundante, que encontra sempre uma forma de manifestar comicamente suas mazelas, o que corrobora o pensamento de Minois (2003). O riso pode ser de humor, de compaixão, de desforra diante das revezes acumuladas em anos contra a maldade, contra o destino. Para Minois (2003, p. 402), “o humor moderno é menos descontraído que o de séculos passados, porque não mais incide sobre este ou aquele aspecto da vida, mas sobre a própria vida e seu sentido, ou a ausência de sentido”.

Um acontecimento pode ser visto como algo que rompe com a normalidade do cotidiano, sendo imprevisível, como escândalos, tragédias, denúncias, propaganda mentirosa, comida. Tudo é capaz de mobilizar a imprensa e, obviamente, as redes sociais. Estas vão utilizar-se desses cenários de forma cômica, irônica e jocosa a fim de angariar mais adeptos e admiradores, uma vez que aspectos como ironia, sátira, exagero, ridículo, burlesco são manipulados de forma crítica e espirituosa.

O ciberespaço trouxe novas formas de se fazer humor, sendo alimentado incessantemente pelas informações de seus usuários, culminando no humor como uma manifestação e perpetuação cultural. Para Santos,

nessa sociedade do espetáculo e do devaneio, o humor pode ser comprado para ser usufruído por um determinado prazo. No entanto, assim como os produtos culturais disseminados pelos meios de comunicação massivos refletem as contradições da sociedade e do ser humano, o humor tem servido não apenas ao entendimento alienado e inconsequente, mas também para fustigar as ideias estabelecidas, para criticar os modismos e para denunciar a hipocrisia. (...) Para compreender o humor na era da comunicação de massa, faz-se necessário perceber o quanto ele é crítico e como aponta para os defeitos enquanto provoca o riso. (SANTOS et al, 2012, p. 43)

A apresentação dos conceitos elencados até aqui tem por objetivo compreender por que essas linguagens da internet, os *memes*, vêm chamando tanto a atenção dos internautas. Eles se valem de situações inusitadas que não podem ser desvinculadas das experiências sociais pelas quais passam seus criadores. Causar o riso utilizando-se de informações conhecidas por todos e compartilhar esses textos passa a ser uma forma de legitimar ainda

mais o humor ali percebido; causando frustração àqueles que não conseguiram ler as “entrelinhas”. Deve-se levar em conta que o humor somente assume significado quando criado e interpretado por determinado grupo. Para Soares, “[...] o senso de humor é construído ao longo da vida, da nossa percepção e do conhecimento de mundo, com base em nossas referências culturais e cognitivas tão inerentes à humanidade.” (2014, p. 2).

Não há de se negar que a *cibercultura*, com novos modos de pensamentos e de valores, vem se desenvolvendo e crescendo juntamente com o *ciberespaço*, refletindo-se no cérebro, na consciência dos indivíduos que utilizam esse meio para se comunicarem. O humor, por sua vez, vem encontrando nesse ambiente maior proximidade e propagação de seus conteúdos entre seus usuários. Em especial, os *memes*, “lidos”, já pressupõem uma carga cômica em que o riso passa a ser um efeito bastante possível. Daí a força da internet para a perpetuação do humor sem fronteiras e limites.

[...]a Internet também serve para rir. Mais do que isso, podemos ousar dizer que para uma parte significativa dos usuários da rede, esse tornou-se um dos seus usos mais cotidianos. Não só um conjunto de práticas humorísticas pré-existentes penetrou na Internet, mas é possível dizer que diversas formas de humor surgiram da apropriação criativa da tecnologia [...] (FONTANELLA, 2011, p. 2)

De acordo com todo o estudo feito sobre os *memes* até o presente momento, não resta dúvidas de que eles já fazem parte desse novo contexto comunicativo e de que são carregados de humor. Sabendo que a internet tornou-se um ambiente bastante fecundo para a manifestação de novos gêneros, resta o questionamento se o *meme* já pode ser considerado outro desses novos gêneros. Isso é o que se pretende analisar no tópico seguinte.

### 1.3 *Meme*: um novo gênero?

O estudo dos gêneros ultrapassa os vinte e cinco séculos, considerando o início de sua pesquisa com Platão e a tradição poética, passando por Aristóteles e a tradição retórica, concentrando-se nos gêneros literários (MARCUSCHI, 2008). Nos dias atuais, a ideia de gênero tornou-se bem mais ampla e não vinculada apenas à literatura, pois adquiriu um *status* sociocultural, sendo o gênero associado a fenômenos históricos e vinculados à vida cultural e social. Sua função é a de tornar viável a comunicação no dia a dia, contribuindo para as

atividades das ações humanas. Os gêneros textuais não são estanques e acompanham as necessidades e atividades socioculturais. Instrumentos dotados de criatividade, emparelham-se com as intenções comunicativas, evidenciando maleabilidade e dinamismo.

Estudar gêneros é fazer referência às perspectivas de Bakhtin que analisou a questão dos gêneros por meio das concepções sócio-histórica e dialógica. Esse assunto foi analisado por outros linguistas, cada um seguindo correntes variadas, mas todos sendo influenciados, de alguma forma, pelas teorias bakhtinianas. Para esse teórico da linguagem,

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Bakhtin (1997) não pretende uma categorização dos gêneros e afirma que as pessoas utilizam-se dos gêneros, assim como são falantes da língua materna, sem ao menos darem-se conta disso. O autor não pensa os gêneros em seus aspectos formais, mas, sim, no dinamismo de sua produção, em suas funções na interação social:

Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. Como Jourdain de Molière, que falava em prosa sem suspeitar disso, falamos em vários gêneros sem suspeitar de sua existência. Na conversa mais desenvolta, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. A comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos. Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. (BAKHTIN, 1997, p. 302)

Os gêneros do discurso perpassam toda a vida cotidiana de forma a organizar a comunicação, seja através de falas formais ou informais. A grande variedade nas utilizações diárias demonstra o quanto eles vão se diferenciando e ampliando de forma complexa sem que seus falantes se deem conta: o diálogo cotidiano, o relato familiar, os e-mails, as contas a pagar. Enfim, os gêneros orais e escritos, impressos ou digitais utilizados socialmente estão presentes na cultura letrada; ou seja, tudo o que se diz, pensa ou escreve, não pode ser feito senão através da linguagem, estando esta representada por meio de um gênero. Bakhtin (1979, p. 280) declara que “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados [...]” ao que ele denomina de gêneros do discurso.

Rojo (2015, p. 16) não diverge de Bakhtin (1997), pois considera os gêneros como “entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública para nos comunicar e para interagir com outras pessoas”. Como eles são habitualmente utilizados, geralmente são nomeados sem dificuldades, tendo suas características bastante utilidade na interpretação. Bazerman (2011, p. 32) aprofunda esse conceito e compreende os gêneros “como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas.”; isto é, não são apenas um conhecimento comum, pois este muda com o tempo, com as situações, de pessoa para pessoa e até numa mesma pessoa. Dessa forma, não são ignoradas as diferenças de percepção e compreensão e o uso criativo da comunicação. O autor acredita no papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos que são inferidos de acordo com novas necessidades emanadas com o tempo. As pessoas se utilizam dos gêneros para se fazerem compreender bem mutuamente a ponto de coordenarem suas atividades e atingirem seus propósitos. Os fatos sociais são produzidos e sua existência se dá por meio da criação de textos, que introduzem diferentes atividades, padrões interativos, atitudes e relações.

A comunicação é estabelecida sempre por algum gênero, por meio de algum texto. Marcuschi (2008) valida os estudos de Bakhtin (1997) quando afirma que os gêneros são incontáveis, mas não infinitos e se situam numa relação sócio-histórica sendo produzidos com justificativas que vão muito além da necessidade individual. Para o autor, gêneros são

textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Observou-se que, nos estudos de gêneros, os conceitos se completam e convergem em suas ideias; entretanto as expressões utilizadas podem causar dúvidas em relação ao assunto pesquisado. Marcuschi (2008) não intenta discutir qual a expressão mais pertinente à temática, se “gênero textual” ou “gênero discursivo”, ou ainda “gênero do discurso”, pois acredita poderem ser utilizadas sem prejuízo de sentidos; salvo em momentos em que se pretenda identificar algum fenômeno particular. Rojo (2015) ora utiliza “gêneros discursivos”, ora “gêneros de discurso”; porém não há ocorrência em sua obra da terminologia “gêneros textuais”. A autora julga referir-se a expressão “gêneros textuais”, segundo os estudos de Marcuschi (2008), a subgêneros ou subclasses das tipologias textuais, perdendo sua característica mais intrínseca de “entidade de vida” por funcionar social e comunicativamente.

Bakhtin (1997, p. 280), ao referir-se aos gêneros do discurso, defende a ideia de que a “[...] utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.”, cabendo ao enunciado a função de representar, através de seu conteúdo, de seu estilo verbal, dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais as esferas da comunicação humana, sua natureza verbal. O autor não menciona os gêneros sendo representados através de textos, e sim de enunciados; o contrário de Bazerman (2011) que afirma ser o texto o meio pelo qual as pessoas produzem os fatos sociais.

Desde as formas mais simples de se comunicar até as mais complexas, percebe-se a linguagem sendo organizada por meio dos gêneros, os quais são divididos por Bakhtin (1997), em primários e secundários. Os primários são aqueles que ocorrem nas atividades cotidianas, em uma comunicação verbal espontânea, enquanto os secundários apresentam uma função mais formal e oficial, representando a cultura e valendo-se principalmente da escrita, sendo que estes podem absorver os gêneros primários, transmutando-os. Sobre a classificação de Bakhtin (1997) a respeito dos gêneros primários e secundários, Rojo (2015) assegura que, devido à complexidade da sociedade atual com suas tecnologias e modernidades, são raros os gêneros predominantemente primários; ou seja, eles estão sempre inseridos em um contexto muito mais abrangente em virtude da grande profusão de atividades comunicativas.

Bazerman (2011), em sua obra *Gêneros textuais, tipificação e interação*, sugere algumas abordagens para a identificação e análise dos gêneros que cabem, nesta seção, serem examinadas. Com relação aos elementos característicos, o autor sinaliza a variedade de “conceitos analíticos linguísticos, retóricos, ou organizacionais menos óbvios para examinar uma coleção de textos de um mesmo gênero.” (BAZERMAN, 2011, p. 42), mas que podem ser utilizados na observância de características que podem vir a “encaixar” textos em determinados padrões de gêneros. Uma segunda abordagem diz respeito à variação de textos conforme períodos e situações diferentes, mas pertencentes ao mesmo gênero; isto é, são relevadas, nessa perspectiva, as diferentes áreas, campos e contexto histórico dos gêneros. Em uma terceira abordagem, o autor problematiza a questão de como caracterizar gêneros com os quais não se está familiarizado ou cuja compreensão dos outros difere da sua. Para esse questionamento, Bazerman (2011) sugere uma pesquisa com pessoas de determinado campo, a fim de verificar se existe um nome comum para certo gênero, contando, inclusive com as particularidades apontadas. A última abordagem apresentada diz respeito a uma pesquisa

etnográfica. Todos os textos veiculados por pessoas de um determinado local, por um período específico, são coletados a fim de verificar os propósitos, como são produzidos, como são interpretados e, então, um esboço do mundo textual dessas pessoas será desenhado. Através dessa atividade, pode-se observar “[...] como os indivíduos, ao escrever qualquer novo texto, estão intertextualmente situados dentro de um sistema, e como sua escrita é direcionada pelas expectativas de gêneros e amparadas por recursos sistêmicos.” (BAZERMAN, 2011, p. 46).

O linguista ainda apresenta algumas sugestões de abordagens na identificação dos gêneros, entretanto deixa claro que, apesar dos grandes esforços em criar uma taxonomia estável além do “conhecimento do senso comum”, muitos teóricos evidenciaram um estudo sócio-histórico do assunto devido a categorias como a cultura, o espaço e o tempo estarem sempre em constante mudança.

Seguindo a nomenclatura de Bakhtin (1997), Rojo (2015) elenca três aspectos na identificação dos elementos componentes dos gêneros: o tema, o estilo e a forma de composição. Uma categorização mais simples que a de Bazerman (2011), porém bem eficiente. Com relação ao tema – elemento visto como o mais importante do texto –, este faz menção aos conteúdos com base na apreciação de valor feita pelo locutor. O estilo trata das escolhas linguísticas (léxico, estrutura frasal, registro linguístico) adotadas pelo locutor de modo específico. Quanto à forma, a autora afirma estar associada à organização e ao acabamento do texto em sua totalidade (progressão temática, coerência e coesão). Os três elementos são indissociáveis e possuem uma relação bastante intrínseca, objetivando facilitar a análise dos textos nos gêneros.

De acordo com Bazerman (2011) e Rojo (2015), observaram-se algumas formas que facilitam a identificação dos gêneros, sendo ampliado bastante o seu sentido, considerando, sobretudo, o estudo dos gêneros sob o ponto de vista de vários teóricos. Verificou-se ainda que estes são formados sempre com o diálogo entre palavra e imagem, mesmo que prevaleça apenas a diagramação da página. Com isso, chega-se a um ponto relevante nos textos da atualidade e veiculados no ciberespaço. Estes estão cada vez mais multimodais/verbo visuais/multisemióticos, exigindo dos leitores uma capacidade leitora de relações na construção de sentidos.

Para Marcuschi (2004), há uma variação bastante significativa com relação aos gêneros emergentes nas novas tecnologias. Para o autor,

os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. Em certo sentido, pode-se dizer que, na atual *sociedade da informação*, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. (MARCUSCHI, 2004, p. 13)

Há um conjunto extenso de gêneros que emerge da tecnologia digital, sendo a variabilidade uma característica bastante peculiar; apesar de muitos deles possuírem similares em outros ambientes, tanto na oralidade quanto na escrita. (MARCUSCHI, 2004). O autor, ao analisar as práticas comunicativas no *ciberespaço*, menciona as expressões “*e-mail*”, “*chat*”, “*blog*”, dentre outras, denominando-as como gêneros eletrônicos, atribuindo o seu sucesso às múltiplas linguagens que apresentam e à sua penetração nas práticas sociais. Apesar de os gêneros serem estudados há tempos, para o autor, três aspectos devem ser analisados nos gêneros dessas novas tecnologias:

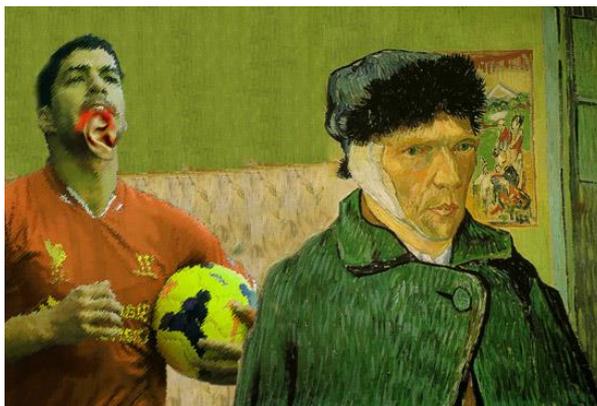
(1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita. (MARCUSCHI, 2004, p. 14)

Refletir através dessas novas perspectivas, considerando os hábitos sociais e linguísticos dos usuários da internet, faz-se necessário para um clareamento na concepção de gênero nesse novo quadro que vem sendo delineado no *ciberespaço*, uma vez que esse meio propicia interações, intenções e liberdades de práticas comunicativas comuns. O gênero, no ambiente virtual para Erickson, denomina-se como

[...] um padrão de comunicação criado pela combinação de forças individuais, sociais e técnicas implícitas numa situação comunicativa recorrente. Um gênero estrutura a comunicação ao criar expectativas partilhadas acerca da forma e do conteúdo da interação, atenuando assim a pressão da produção e interpretação. (ERICKSON, 2000, apud MARCUSCHI, 2004, p. 24).

Marcuschi (2004) não menciona os *memes* como gêneros emergentes da mídia digital, por ainda não serem criados/produzidos/conhecidos à época do estudo; entretanto, Rojo (2015) já os acrescenta em suas análises caracterizando-os como uma prática de remixagem constitutiva de gêneros. A autora, em uma atividade sugerida para sala de aula, utiliza o *meme* a seguir:

Figura 6 - Suárez vs. Van Gogh



Fonte: ROJO, 2015, p. 125. Acesso em: 07 set. 2019.

Este *meme* é composto apenas por imagem em que aparecem dois personagens bem conhecidos: O jogador e atacante uruguaio Luis Suárez e o pintor pós-impressionista Vincent Van Gogh.

Suárez criou fama, nas partidas de futebol em que atuava, de agredir seus adversários com uma mordida. Essa reação de grande intensidade emocional mostra um comportamento em que o indivíduo não é capaz de inibir o impulso físico. Van Gogh, conhecido por suas pinturas em tons amarelo-alaranjados, no início de sua carreira, foi considerado como um fracassado, e, talvez, até portador de problemas psicológicos. Félix Rey, amigo e médico de Van Gogh afirma que o momento em que o pintor corta sua própria orelha deve ter sido de insanidade e de extrema dor. Após a mutilação, assim que recebeu alta, o artista pintou o autorretrato com a orelha cortada.

Nessa montagem, o *meme*, de forma humorada, relaciona os dois contextos, associando “aquele que morde” àquele se encontra sem uma de suas orelhas, sugerindo que Suárez arrancou a orelha de Van Gogh.

Diante de toda a pesquisa realizada a respeito de *memes* até o presente momento, cabe a esta seção levantar reflexões, mostrar teorias, conhecer um pouco da história dos gêneros. Este é um tema bastante amplo, relativamente recente e necessita de um estudo muito mais aprofundado, embora muitos estudos sobre o assunto já sejam feitos considerando-os como gêneros. Apesar disso, diante das elucubrações referentes a algumas nomenclaturas, decidiu-se, a partir das análises feitas, direcionar os próximos apontamentos utilizando a expressão “gêneros textuais” adotada por Marcuschi (2004) e considerar os *memes* como um gênero emergente das novas tecnologias a fim de facilitar a menção a tais objetos.

## 2 UMA ABORDAGEM DA LEITURA

Para Freire (1982), ler é adentrar os textos, fazendo a relação dialética entre os seus contextos e os do leitor, isso é ler com seriedade, com propriedade. Em sua célebre frase “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), o educador reitera que sem a leitura do mundo, as palavras são vazias e não são entendidas em sua profundidade. Os textos são constituídos de unidades de sentido que estão muito além da frase, representam “[...] o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona.”; isto é, “uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo.”(MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Essas concepções de texto mostram que as leituras encontradas na vida cotidiana representam os diversos padrões sociocomunicativos em que estão inseridos os leitores, e o quanto os contextos dos quais fazem parte provocam profunda diferença em suas interpretações. Essa é a leitura proposta por Paulo Freire.

Por meio da leitura, a inclusão social se estabelece e as informações não ficam restritas apenas à transmissão oral. A capacidade de ampliar o repertório de ideias e conseguir ler criticamente, ouvir, refletir, tirar conclusões e estabelecer relações entre os fatos avança à medida que o acesso à informação se concretiza. Segundo Antunes (2009, p. 193), “Só o homem ‘emerso’, ‘de cabeça para fora’, na visão de Paulo Freire, é capaz de ‘vir à tona’, olhar em volta, perceber o entorno. A leitura nos dá esse poder de emersão [...]”.

Segundo Zilberman (1999), a prática da leitura, a partir de estímulos da sociedade, iniciou a sua expansão com mais intensidade no século XVIII. Nesse período, um modelo de sociedade com acontecimentos historicamente delimitados favoreceu o fenômeno, cujos fatores econômicos, sociais, culturais e ideológicos tiveram papel importante em sua consolidação. A expansão da prática da leitura se dá com a reforma da escola, uma vez que a esta cabia o papel de favorecer o domínio da leitura e da escrita, assim como a apropriação de conhecimentos intelectuais. A partir daí, coube ao livro o encargo da difusão da cultura letrada que, sem esse vetor, é considerada ilegítima. Com isso, a leitura adquire um aspecto

mais objetivo, pragmático, de caráter informativo, em que o prazer e a fantasia não eram valorizados. É a leitura como prática social a favor de inúmeros interesses.

Por outro lado, é a partir da leitura que se podem romper os círculos ideológicos, emancipar-se, enfim, transformar-se, pois “a conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade” (ZILBERMAN, 1999, p. 38), cabendo ao leitor um papel ativo, reflexivo e consciente diante do texto e da sua realidade, visto ser a leitura uma prática social. Ler é saber o que se passa, o que se pensa, o que se renova, o que se inventa; é uma forma de incluir-se socialmente não se restringindo apenas à oralidade; é ampliar o repertório de informações, tirar conclusões; é utilizar a linguagem em toda a sua plenitude, visto ser o mundo “semiotizado”. (ANTUNES, 2009). O mundo encontra-se cercado de múltiplas linguagens – não só a dos signos linguísticos – e a utilização delas viabiliza os diálogos por meio das palavras a que se tem acesso, conseguindo transformá-las em modos de comunicação diversos.

Marcuschi (2008) entende que todas as ações rotineiras estão envolvidas pela linguagem e que, muitas vezes, o falante a utiliza sem sequer perceber, constituindo-se em ações colaborativas e não individuais, isto é, a leitura a serviço de um trabalho social. No ato da leitura, nunca se pode exercer total controle sobre a compreensão alheia, visto ser a interpretação o resultado de um trabalho colaborativo, pois “a compreensão é também um exercício de convivência sociocultural.” (MARCUSCHI, 2008, p. 231)

Por ser a leitura um ato social que envolve múltiplos atores, e a compreensão uma consequência dessa relação, neste capítulo, objetiva-se estudar alguns conceitos sobre o tema, assim como quais processos estão envolvidos, se há convergências e/ou divergências na leitura no ambiente virtual e como a inferenciação atua na construção de sentidos no processo leitor.

## 2.1 Concepções de leitura

A respeito das concepções de leitura que serão aqui apresentadas, pretende-se conjecturar a respeito do que as antecede: o texto, pois “usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, [...] essas coisas somente acontecem em textos.” (ANTUNES, 2009, p. 49); logo, o ato da fala ou o da escrita se dá através de textos. Entretanto, segundo a autora, isto não é o que se supunha, visto serem considerados textos apenas os escritos, ou literários, ou ainda os mais extensos; uma palavra não era considerada texto e apenas as frases recebiam essa denominação. Antunes (2009) vai além, afirmando que palavras e frases assumem pleno sentido à medida que são partes de textos e componentes do discurso em um dado contexto. Isoladas e descontextualizadas, as palavras e até as frases são apenas unidades sem sentido pleno. Para a pesquisadora, o texto assume um sentido muito mais amplo, pois

envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. (ANTUNES, 2009, p. 51-52)

Marcuschi (2008) já fazia as mesmas observações que Antunes, que considera o texto como “o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (ANTUNES, 2009, p. 72), ou ainda como uma “entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido” (ANTUNES, 2009, p. 72). Ambos percebem o texto como o resultado de uma atividade interativa que não se resume a unidades isoladas, como fonemas, morfemas ou palavras soltas; e sim se constitui em uma unidade de sentido que pode construir-se por meio do letramento – usos sociais da escrita numa dada sociedade – ou oralmente. “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10); neste conceito, Beaugrande, de forma sucinta, resume o que é texto a partir de todas as implicações a que ele está sujeito.

Assim, pleiteia-se que o texto não se resume a uma sequência de palavras ou frases, mas é visto como um sistema de conexão entre vários elementos como sons, palavras, frases, significados, ações, contextos etc. Além disso, em sua construção, podem estar envolvidos

aspectos linguísticos e não linguísticos (imagem, som) e a interatividade encontra-se nele incorporada por meio da coprodução.

Para Coscarelli, “texto e leitura são noções complementares e totalmente inter-relacionadas [...]” (COSCARELLI, 2010, p. 38), porém o que se concebia por texto ainda se restringia à forma verbal; mas o que se vê atualmente, principalmente no *ciberespaço*, é um texto que

[...] vem com design, vem com as expectativas do leitor, vem com as perguntas desse leitor, vem com as habilidades cognitivas e os conhecimentos que ele tem e ativa para a leitura. O texto vem com uma situação de interlocução. A cada palavra, sintagma ou frase lida, a cada imagem vista e/ou link clicado, os elementos cognitivos ativados e as operações cognitivas em processo se modificam, tomando rumos que nem sempre podem ser previstos. Pode haver uma tendência, um norte, mas não uma certeza, uma determinação precisa em relação ao sentido que o leitor vai construir. (COSCARELLI, 2010, p. 38-39)

Conhecer algumas concepções de texto foi um estudo fundamental para o assunto que se pretende estudar a seguir: a leitura.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) – documento norteador do trabalho de professores e especialistas em educação do país – a leitura adquire uma abrangência e uma importância bastante significativa, pois representa não só a decodificação de sinais gráficos, mas um conjunto de estratégias que levam o leitor a realizar antecipações, a fazer inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possui. Ainda de acordo com os PCN (1997, p. 42), “o ato de decifrar a escrita promoveu ‘grande quantidade de leitores’ capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler.”. Mesmo os PCN (1998) voltados aos anos finais, percebem a leitura, ou o acesso a ela, como a possibilidade do contato concreto com as formas de expressão, por meio de opiniões, valores e saberes veiculados nos discursos orais e escritos; portanto, conhecer a diversidade do fenômeno linguístico facilita a compreensão leitora.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) – documento que tem por objetivo orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino de escolas públicas e privadas da Educação Infantil ao Ensino Médio em todo o Brasil – amplia bastante as práticas no campo de linguagem contempladas no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Nos Anos Finais, o tratamento dos diversos gêneros é aprofundado, visto esperar-se que os adolescentes e jovens já dominaram a leitura, conheceram e fizeram uso de diferentes gêneros que circulam na esfera pública. Além de reconhecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e

produção de textos já consagradas para o impresso, a BNCC acrescenta as habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas que visem a produções de texto, áudio e vídeo que venham a ser significativos para a escola ou comunidade. Nesse documento, observa-se que há uma preocupação em evidenciar o trabalho com os gêneros textuais, e, além de apresentar os mais típicos, valoriza os gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. As linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital estão sendo aí abarcadas. Vale ressaltar que o *meme* é incluído no documento analisado como um gênero a ser trabalhado dentro da cultura digital.

Em face da abrangência de diferentes gêneros, nota-se que o documento trata a leitura como um recurso primordial para a garantia de um leitor que seja “[...] capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 134). Ainda nesse documento, espera-se que os estudantes sejam capazes de “[...] relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos.” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 135)

A atividade de ler, durante muito tempo, foi concebida como um ato de decodificação, sem trazer modificações significativas ao leitor pela sua abstração e falta de finalidade. De acordo com Smith (1991), a leitura tem uma finalidade e, nesse ato, estão envolvidas emoções, experiências e conhecimentos, culminando em consequências sobre os leitores. As leituras que fazem os leitores ficam em suas memórias se forem significativas, interessantes, agradáveis e compreendidas. Além disso, os leitores apresentam vocabulários maiores e melhores habilidades de compreensão, além de se tornarem “mais espertos”. O teórico salienta ainda que a leitura e o pensamento estão intrinsicamente ligados, uma vez que, assim como ninguém fala ou compreende o que está sendo dito sem pensar, “a leitura é pensamento que está em parte focalizado sobre a informação visual impressa; é pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita.” (SMITH, 1991, p. 213). A leitura portanto, está muito além de meras decodificações, ela amplia a visão de mundo do leitor, pois ele precisa fazer escolhas, satisfazer intenções, tomar decisões, enfim, pensar.

Antunes (2009) define leitura como

[...] uma espécie de porta de entrada; isto é, é uma via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de partilhamento, uma experiência do encontro com a alteridade, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do *eu*. (ANTUNES, 2009, p. 195)

Nesse excerto, a pesquisadora alarga bastante o conceito de leitura, pois acredita que, além da perspectiva informativa, ler é favorecer a ampliação de conceitos e conhecimentos em que a análise e a reflexão estão diretamente ligadas à construção de hipóteses e certezas nas observações que vão sendo construídas nas experiências leitoras. Para ela, também a leitura se inicia pela decifração dos sinais gráficos; essa, porém, é apenas uma das condições primárias de aquisição da leitura, o que vem confirmar a visão de Smith (1991). Antunes (2009) concebe a leitura ainda como uma atividade que envolve funções individuais e sociais, abrangendo, além do conhecimento já adquirido, a produção de novos conhecimentos que serão apoio para futuras descobertas e avanços no patrimônio social. Vista essa concepção de leitura, percebe-se que a autora a concebe como um ato interativo que propicia o acesso à informação, aos bens culturais e que deveria estar disponível a todos, promovendo a inclusão social.

Para Koch (2008), a concepção de leitura é baseada na percepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se queira aderir. Torna-se necessário, então, analisar se o cerne da leitura centra-se no autor, no texto ou na relação autor-texto-leitor. Centrado no autor, o texto passa a ser um produto, uma representação mental com intenções psicológicas do produtor, cabendo ao leitor um papel passivo. Nesse caso, a leitura é entendida como uma atividade em que o leitor deve captar as ideias e as intenções do autor. Se o cerne da leitura se encontra no texto, e a língua é vista como estrutura, como código ou ainda como um instrumento de comunicação e o sujeito como determinado pelo sistema, o texto passa a ser concebido como um produto de um emissor a ser decodificado pelo leitor com base em um código. Portanto, leitura, nesse caso, é uma atividade centrada no reconhecimento de palavras e estruturas do texto.

Na concepção interacional da língua, ou seja, na interação autor-texto-leitor, vê-se a leitura como uma atividade complexa na produção de sentidos e altamente interativa, pois a dialogia estabelecida entre autor e leitor – sujeitos ativos – proporciona a construção de um texto baseado na interação e na constituição dos interlocutores. Nessa concepção, pode-se observar que tanto o autor, quanto o leitor desempenham papéis de participação ativa, constituindo o sentido do texto e mobilizando um amplo conjunto de saberes. “O texto

deixava pistas da interação e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional. Para captar essas intenções e sentidos, conhecimentos sobre práticas e regras sociais eram requeridos.” (ROJO, 2004, p. 3). Para Smith (1991), essa interação seria o ponto de convergência entre autor e leitor; o primeiro fazendo a sua contribuição e o segundo trazendo sentido ao texto por meio de suas expectativas.

## 2.2 A compreensão leitora

A leitura vai muito além do ato de decodificação, ela deve ser vista como um ato de cognição, de compreensão. De acordo com Marcuschi (2008, p. 252), “compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado.” Para que haja a compreensão textual, o leitor deverá lançar mão de alguns processos cognitivos mentais próprios do ato de compreender. Durante o processamento textual, três sistemas de conhecimento são acionados: o linguístico, o enciclopédico e o interacional (KOCH, 2008).

O conhecimento linguístico engloba o gramatical e o lexical, isto é, ele é responsável pela organização do material linguístico na superfície textual, assim como a utilização de meios coesivos e a seleção lexical. O conhecimento enciclopédico – também chamado conhecimento de mundo – é aquele que se encontra na memória de cada indivíduo, assim como a experiência que ele adquire socioculturalmente. O conhecimento interacional é aquele que toma por base as ações verbais, ou seja, as formas de interação por meio da linguagem. Verifica-se, portanto, que o sentido não está no texto, mas, sim, é construído a partir dele, por meio da interação entre seus atores. Ao leitor cabe o papel de ativar suas estratégias cognitivas e interacionais, utilizando-se, como ferramenta, dos sistemas de conhecimento a fim de descortinar as implicitudes presentes no texto. Para Marcuschi,

compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é apenas uma ação linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre

o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.  
(MARCUSCHI, 2008, p. 230)

Em Koch (2008), os sistemas de conhecimento acionados pelo leitor para o processamento textual são o linguístico, o enciclopédico e o interacional – já vistos anteriormente. Kleiman (2000), Marcuschi (2008) e Fávero (1997) são consoantes com as ideias de Koch (2008); entretanto, englobam esses conhecimentos no “conhecimento prévio” que é ativado na memória, cuja interação é necessária para que o leitor construa sentido no texto. Sem a interação desses conhecimentos, não haverá compreensão (KLEIMAN, 2000). Estão compreendidos no “conhecimento prévio”: o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo.

Para o conhecimento linguístico, Kleiman (2000) acrescenta que esse é o conhecimento implícito, não verbalizado, isto é, o conhecimento da língua que o falante possui por ser um nativo. Ao utilizar o conhecimento textual – inserido no conhecimento interacional de Koch (2008) –, o leitor é capaz de classificar textos quanto à estrutura, quanto à interação e, “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão” (KLEIMAN, 2000, p. 20). Sobre o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, a autora acrescenta que ele pode ser adquirido geralmente de maneira informal. O interlocutor, de posse desse conhecimento, torna-se capaz de preencher vazios, de perceber informações implícitas deixadas pelo texto.

Portanto, por meio da utilização de estratégias sociocognitivas, o leitor mobiliza vários tipos de conhecimentos na intenção de efetivar a compreensão textual. Sem a interação desses conhecimentos e de sua ativação no processamento textual, o leitor não se torna capaz de “[...] fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.” (KLEIMAN, 2000, p. 25).

Coscarelli (2002), pela perspectiva da psicolinguística, fragmenta a leitura em duas grandes partes: uma se ocupa da forma linguística e a outra do significado. Além dessas duas divisões, a autora ainda as subdivide: a) a forma linguística ou decodificação é subdividida em processamentos lexical e sintático; b) o significado ramifica-se em coerências local, temática e externa. O processamento lexical envolve o domínio das palavras e suas várias informações, e a autora acrescenta que, nesse domínio, o processo se dá, no leitor, de forma involuntária e inconscientemente. O processamento sintático envolve a estrutura sintática em que as palavras se encontram em uma frase, sendo as inversões motivos de aumento das dificuldades de

compreensão. Para a autora, “o processamento lexical e o sintático são domínios da leitura que os leitores proficientes normalmente realizam com rapidez de milésimos de segundo.” (COSCARELLI, 2002, p. 9);

Nesses processamentos, o trabalho de decodificação assume relativa significância, pois trazem informações necessárias para o primeiro contato com o texto, cabendo aos próximos domínios o trabalho de elaboração dos significados: a construção da coerência local, a construção da coerência temática e o processamento integrativo ou construção da coerência externa. Na construção da coerência local, observa-se como resultado da compreensão as proposições feitas, pois o leitor constrói, a partir do texto e do seu conhecimento de mundo, as inferências tão necessárias ao seu entendimento, preenchendo dessa forma as lacunas encontradas. A coerência temática relaciona-se com o conhecimento que o leitor possui sobre o gênero a que pertence o texto e mesmo à estrutura esperada por ele. A construção da coerência externa está atrelada às informações que o leitor extraiu de sua leitura, e que modificações elas podem trazer aos seus conhecimentos trazidos na memória.

Sob um viés psicolinguístico, Coscarelli (2002) fragmenta a leitura a fim de viabilizar a análise e a compreensão dos textos, apesar de frisar que as subdivisões são interdependentes e a junção de todas elas objetiva facilitar o processo leitor. No que concerne às divisões apresentadas, verificou-se que, apesar de nomenclaturas distintas, tanto Koch (2008) – dividindo os conhecimentos em linguístico, o enciclopédico e o interacional – quanto Coscarelli (2002), com divisões mais específicas e esmiuçadas, sugerem serem essenciais as aptidões de que o leitor necessita a fim de estabelecer uma compreensão satisfatória.

A leitura está presente em diversas formas de comunicação e o texto é um modo de se inserir em uma cultura. Na seção seguinte, serão feitas análises e apreciações a fim de observar se a leitura de textos em um ambiente virtual exige as mesmas aptidões e se dá por meio das mesmas interações que na forma convencional. Como os domínios digitais carregam não apenas textos verbais, como também imagéticos, e a combinação de figuras em movimento, sons e cores, os *memes* não fogem à nova regra. Com essa configuração multimodal dos textos contemporâneos, novos olhares são voltados a esse gênero.

### 2.3 A leitura no ambiente virtual

A leitura no meio digital vai exigir diferentes ações em seus usos e relações, principalmente sociais e comunicativas, pois as interações dar-se-ão das formas mais diversificadas, em grande velocidade e sincronicamente. Esse meio reúne, de uma só vez, várias formas de expressão, por conseguinte gera maior maleabilidade para a incorporação de múltiplas semioses. (MARCUSCHI, 2004). Apesar das múltiplas linguagens, o professor acredita ser a língua escrita um dos aspectos essenciais da mídia virtual. David Crystal (2001) observa três aspectos bastante relevantes no que concerne ao papel da linguagem na internet:

(1) *do ponto de vista dos usos da linguagem*, temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas, 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 com participação mais intensa e menos pessoal, surgindo a hiperpessoalidade;

(3) *do ponto de vista dos gêneros realizados*, a internet transmuta de maneira bastante complexa gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros. (CRYSTAL, 2001, *apud* Marcuschi, 2004, p. 19)

A nova rede social/virtual criada no *ciberespaço*, que conecta os mais diferentes indivíduos por diferentes formas e em grande velocidade, acarreta uma nova noção de interação social. Estas interações exigem velocidade de informação, o que pode acarretar, de acordo com Crystal (2001, *apud* Marcuschi, 2004), uma linguagem rápida, reduzida, sem grandes correções, abreviada, participativa e presente em gêneros textuais cada vez mais diversificados. Nesse ambiente, os leitores são co-criadores das novas práticas, cabendo-lhes a criticidade, a observação e a criação coletiva de novos usos da linguagem (VERGNANO-JUNGER, 2015), visto que, na internet, o fluxo de comunicação possibilita que todos interajam por meio de publicações e exerçam os dois papéis tanto o de leitor, como o de autor; são os “lautores”. (ROJO, 2015).

No ambiente virtual, são percebidas “algumas de suas características inerentes: a acessibilidade, a rapidez, a virtualidade/efemeridade, a multimodalidade e intertextualidade/hipertextualidade” (VERGNANO-JUNGER, 2015, p 14). Entendendo-se por hipertexto aquele que apresenta uma não linearidade textual, ou seja, para sua leitura,

várias conexões eletrônicas com outros textos podem ou devem ser realizadas. Devido ao meio digital proporcionar maior liberdade de expressão e acesso a muitos tipos de comunicação, incluindo uma grande diversidade de textos, esse exige do usuário rapidez e agilidade, pois este necessita processar uma gama considerável de informações, analisá-las a fim de consolidar a compreensão. Para Marcuschi (2004), o meio digital é baseado incontestavelmente na escrita, porém nele pode-se perceber o quanto ela vem sendo entremeadada por imagens, vídeos e sons, isto é, a congregação de diferentes linguagens em um mesmo texto. Essa combinação da multimodalidade – linguagem verbal e verbo-visual – com a fragmentação, a efemeridade e também a brevidade presentes nos textos digitais, exige do leitor “habilidades e estratégias para traçar caminhos, manter seus objetivos em foco, selecionar adequadamente o material lido e construir sentidos no processo.” (VERGNANO-JUNGER, 2015, p. 19).

Vergnano-Junger (2015) acredita que os textos que circulam na internet assumem características peculiares devido ao meio/suporte em que se encontram, adequando-se às necessidades dos seus usuários. Sua composição obedece a acessos não lineares, com a inserção de *links*, vídeos, animações, sons, caracterizando-se pela hipertextualidade e também pela multimodalidade. Cabe ao leitor uma atenção especial a fim de construir sentidos, uma vez que a interação entre as diferentes linguagens é essencial à compreensão dos gêneros que se encontram nesse suporte. Lidar com a fragmentação, rapidez, virtualidade/efemeridade de certos textos torna-se uma estratégia importante no ato de ler no ambiente virtual. Reconhecer os gêneros que circulam nesse ambiente ativa processos de conhecimentos armazenados na mente que irão favorecer a construção de sentidos. Com isso, o leitor, a partir do gênero textual a que tem acesso, estabelece relações entre o que traz de conhecimento enciclopédico e o que o texto lhe oferece, realizando as proposições:

(a) que função esse gênero tem; (b) como ajo nesse suporte e que características ele imprime ao texto (e seu gênero); (c) se o conteúdo faz parte da minha bagagem, ou se tenho elementos para negociá-lo; (d) como se caracteriza sua forma e até que ponto ela é transparente para mim; (e) quais são meus objetivos de leitura e como eles se relacionam e/ou são atendidos pelo material que estou acessando. (VERGNANO-JUNGER, 2015, p. 22)

Para Marcuschi (2008), ao determinar se um texto pertence a determinado gênero, leva-se em consideração a função comunicativa, o conteúdo e a forma; Vergnano-Junger (2015) acrescenta aos tópicos o suporte. Esses aspectos facilitam a identificação do gênero e, conseqüentemente, auxiliam o leitor no uso de estratégias para compreendê-lo. Coscarelli (2010) ratifica esta afirmativa e acrescenta: “Além dos elementos linguísticos, o *design* do

texto, as imagens, assim como vários outros elementos não verbais que costumam fazer parte dos textos, são fortes condutores da construção de sentidos, [...]” (COSCARRELLI, 2010, p. 38).

Beaugrande (1997) já afirmava ser o texto um sistema de conexão entre vários elementos como sons, palavras, frases, significados, ações, contextos etc., envolvendo, em sua construção, aspectos linguísticos e não linguísticos (imagem, som). Tal formatação, presente nos ambientes virtuais, caracteriza esse texto de forma multimodal. Coscarelli (2016) acredita que essa composição textual mais contemporânea pode fazer diferença na hora da leitura, uma vez que o leitor está diante de uma intensa relação entre linguagens, em que palavra e imagem se complementam. O *ciberespaço* vem contribuindo de forma a intensificar essa forma de comunicação.

Paiva (2016) afirma que o leitor necessita de algumas habilidades na leitura de textos em geral encontrados no meio impresso e no ambiente virtual. Na leitura de textos multimodais, o leitor virtual deve apresentar competências que dependem de habilidades amplas e específicas. Nas habilidades mais amplas, estão presentes esquemas cognitivos que o leitor desenvolve a fim de localizar informações no modo verbal ou imagético. As habilidades mais específicas estão relacionadas à sua capacidade de perceber que clicar em determinadas imagens ou palavras a fim de ampliar as informações – *hiperlinks* – é um ato necessário nessa leitura. O pesquisador ressalta ainda que cada gênero textual exige habilidades específicas em sua leitura, o que já salientava Vergnano-Junger (2015) em suas proposições.

Paiva sustenta a afirmação de que “[...] não há diferenças entre as habilidades mais amplas necessárias para ler no meio impresso e no digital.” (PAIVA, 2016, p. 48), mas o que é preciso é ampliar o uso da linguagem neste meio, devido ao leitor necessitar de aptidões específicas. O autor apresenta alguns fatores que contribuem para que o leitor seja proficiente na compreensão de textos que se apresentam virtualmente: novos modos de localização da informação; exigências de relacionamento de informações verbais e não verbais e modo como são usadas as informações. Os novos modos de localização da informação dizem respeito à capacidade do leitor de navegar pela internet de acordo com o seu objetivo de leitura. A relação entre o verbal e o verbo-visual prenuncia as articulações estabelecidas e devem ser avaliadas se são corretas e pertinentes ao seu propósito e, já como são usadas as informações, relaciona-se à capacidade do leitor de aplicar os conhecimentos adquiridos.

Coscarelli (2016), quando se refere à navegação no ciberespaço (um dos fatores comentados por Paiva), afirma ser esta uma competência que se entrelaça à leitura, pois envolve muitas habilidades semelhantes. Mesclar essas habilidades pressupõe uma leitura virtual eficiente, uma vez que “muita leitura acontece durante a navegação e navegação também acontece enquanto estamos lendo.” (COSCARELLI, 2016, p. 79). A linguista acredita que a transferência do conhecimento do universo impresso para o digital é uma estratégia facilitadora da compreensão, visto que “leitores mais letrados lançam mão, em grande medida, do que sabem sobre textos e suportes para aceitar e executar essas propostas. Outras vezes, quando não são letrados o suficiente, traçam seus trajetos de maneira desviante, imprevista ou improvisada.” (COSCARELLI, 2010, p. 11).

Cabe ao leitor, então, aprender a lidar com as características do texto virtual, uma vez que, nesse tipo de leitura, os sentidos se constroem baseando-se na interação das diferentes linguagens. Suas relações estão cada vez mais mediadas pelas tecnologias, sendo a leitura uma atividade complexa que envolve tanto aspectos sociais quanto cognitivos.

Os *memes*, como um dos gêneros presentes no ambiente virtual – apesar dos aqui estudados não apresentarem tantas complexidades como as do hipertexto – vão necessitar também de habilidades de leitura para que sejam compreendidos e bem interpretados. Toma-se aqui, então, a compreensão como atividade inferencial em que se percebe a língua tal e qual uma operação sociointerativa e cognitiva, com sentidos produzidos a partir de textos construídos interativamente. Bakhtin (1997) já afirmava que a ideia do sujeito nasce e se forma na interação com os pensamentos dos outros, e o meme, com a sua circularidade anônima, já surge sendo um misto de informações que podem ser reeditadas, reproduzidas e reconstruídas sem autoria determinada.

Segundo Marcuschi, “[...] embora haja vários tipos de inferências, no nosso dia a dia, procedemos muito mais por raciocínios práticos do que por raciocínios lógicos em sentido estrito” (MARCUSCHI, 2008, p. 259); isto é, compreender baseia-se em atividades interativas e inferenciais, onde a pragmática sobrepõe a lógica.

Sabe-se que as inferências são diversas, porém cabe esclarecer que não há preocupação, neste trabalho, em construir uma caracterização teórica, tampouco tipificá-las, abranger todos os casos ou ainda categorizá-las. O que se pretende, nas sequências do estudo,

é o reconhecimento da necessidade inferencial, assim como a recuperação de conhecimentos de diversas procedências a fim de estabelecer relações, enfim, produzir sentidos.

Embora o meio virtual represente parcela significativa das interações sociocomunicativas atualmente, o ensino formal constituído pela escola continua sendo fundamental na formação de novos leitores. E o professor, um meio capital nas relações entre decodificar, ler e compreender.

## 2.4 A mediação do professor

A leitura e o domínio da linguagem são instrumentos necessários para a apropriação de novas informações a fim de que o indivíduo se sinta autônomo, atuante, crítico e participativo da sociedade à qual pertence.

Embora a leitura venha muito antes da escola, é nesse ambiente em que o leitor é inserido na cultura escrita, na sociedade letrada. À escola não cabe um papel meramente institucional, mas significativo que traz novas possibilidades e acesso às diferentes culturas em que valores, crenças, interesses, sentimentos, raciocínios, entre outros aspectos são resgatados e/ou desenvolvidos, e o professor detém função determinante nesse processo. Daí a importância da conscientização dessa enorme responsabilidade desse profissional diante da importância da leitura para a vida do indivíduo, pois

o mundo do conhecimento está muito além do computador ou de ferramentas tecnologicamente sofisticadas; sem dúvida elas nos ajudam, mas não conseguem criar, sozinhas, os necessários campos interativos. Cabe ao professor transformar tecnologia em aula socialmente construtiva, conhecimento espontâneo em conhecimento científico, mundo encoberto em mundo revelado, e tudo o mais que proporcione o reconhecimento e o encantamento com a vida social dos grupos refletidos na sala de aula por meio da presença dos alunos e mesmo do professor que, de repente, descobre sua própria vida em meio à vida de seus alunos. (SALGADO, 2016, p. 13)

A escola precisa, portanto, ser pensada como o lugar onde se realizam ações que permitem a concretização da aprendizagem. Refletir sobre seu papel na condução de mudanças significativas na vida do cidadão, revela que ela, além de seus processos

curriculares, pedagógicos e administrativos, assume também o compromisso de preparação do sujeito para a vida.

De acordo com Libâneo (1984), a prática docente é baseada em ações que perpassam o senso comum de acordo com a passagem do docente pela escola ou com as experiências transmitidas pelos mais velhos; entretanto, ainda há professores empenhados em um trabalho mais consistente e que possuem a capacidade de perceber que sua prática é muito mais ampla do que a mera transmissão de conhecimentos. O autor destaca que “fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente.” (LIBÂNEO, 1984, p. 3).

O autor faz um levantamento das tendências pedagógicas que se firmaram nas escolas tendo em vista a prática dos professores. Para o autor, a relação entre os condicionantes sócio-políticos e as práticas docentes é intrínseca. Seus estudos trouxeram contribuições valiosas ao campo didático-pedagógico com relação à atuação em sala de aula, à interação entre professores e alunos e ao desempenho dos docentes. Por outro lado, nos dias atuais, percebe-se que

a formação do professor de língua materna hoje passa por um momento de transição, de uma linha mais tradicionalista, voltada para concepções de língua como estrutura, norma, para uma concepção de cunho interativo, a partir de uma abordagem discursiva, que privilegia o meio social em que o texto – enquanto exteriorização dos propósitos comunicativos de um agente-produtor – é produzido. (BARROS, 2016, p. 235)

Nesse contexto, o professor dos dias de hoje encontra-se diante de grandes desafios: Quais conhecimentos a escola deve transmitir? Qual é o seu papel nesse espaço?

De acordo com Salgado (2016), a eficiência da escola está na sua capacidade de garantir às camadas populares a aquisição de conhecimentos básicos e eficientes do mundo físico e social. Com isso, estaria capacitando os discentes a serem agentes de mudança, preparados para a vida, inseridos no mundo. O que não difere de outro conceito que define “[...] a escola como instância de formação ao exercício de cidadania, lugar de ensino, de aprendizagem e de enriquecimento cultural [...]” (OLIVEIRA; PEREIRA, 2009, p. 2). Dessa forma, percebe-se que os autores têm ideias consonantes; todavia vale lembrar que, como Libâneo (1984) já afirmava em seus estudos, a escola sofreu muitas mudanças no decorrer dos anos e seu significado social deve estar apoiado em investigações e práticas cotidianas que considerem tanto os aspectos sociais, quanto culturais e históricos.

Se a escola é um lugar de ensino e aprendizagem, é composta por grupos sociais plurais e diversos e ainda é influenciada por várias esferas, seguramente, as práticas de linguagem que nela circulam, assim como os textos hão de sofrer mudanças. A quantidade e a variedade de materiais escritos estão aumentando e novas formas de usar esses materiais vão se estabelecendo.

Segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes Brasil – PISA (2019), as habilidades de leitura para o crescimento individual evoluem assim como a sociedade e a cultura e, certamente, não serão as mesmas daqui a alguns anos. Com isso, no exame, foram levadas em consideração habilidades como encontrar, selecionar, interpretar e avaliar informações em uma gama de textos variados, incluindo os de dentro e de fora da sala de aula. O documento ressalta a integração das tecnologias na vida social e profissional dos cidadãos, o que significa aumento das habilidades dos leitores, e, para uma avaliação mais autêntica da leitura, a utilização de textos impressos e digitais. Dessa forma, nota-se que a escola, além de continuar com a função primordial de incentivar e estimular a prática leitora, tem suas funções expandidas.

Antunes (2010) já percebia bem o papel da escola quando afirmou que

as tecnologias de informação e comunicação nos impuseram novas formas de se relacionar com os outros e de pensar nosso dia a dia. Por mais saudosistas que sejamos e por mais risonha e franca que tenha sido a escola dos tempos dos lápis e dos papéis, é essencial assumirmos que os momentos são outros e que entre as competências essenciais a um professor se incluem com destaque as que estão vinculadas às novas tecnologias. (ANTUNES, 2010, p. 66)

Pensar no papel da escola sob essa perspectiva, é pensar em educação inserida em um mundo de mudanças culturais. Analisar o papel do professor dentro desse ambiente de transformações requer muito mais que ensinar, mas envolver-se e, por que não, aprender também.

Segundo Salgado (2016), as relações entre professor e aluno estão muito longe de serem estáticas, não existindo a necessidade de se seguir um método, pois o que não pode faltar é afetividade, interação e olhar atento à diferentes reações. Não existe figura principal, mas ações partilhadas, em que a construção do conhecimento se dá de forma conjunta e que a simples troca de opiniões colabora para que se alcancem objetivos traçados. O que ratifica a visão de Freire:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1997, p. 52)

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1997) elenca vários aspectos constitutivos da prática docente enquanto dimensão social da formação humana extrapolando a perspectiva puramente pedagógica. Dentre as muitas particularidades apresentadas e atribuídas ao professor ideal, sem subestimar as muitas outras, duas merecem maior destaque quanto ao assunto desta pesquisa: Ensinar exige pesquisa e ensinar exige curiosidade. Um professor curioso, atento, atualizado, crítico e entusiasta contagia seus alunos.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (FREIRE, 1997, p. 16), nesta afirmação, o autor coloca o professor na condição de profissional em constante busca, pois ensinar implica em indagações, constatações, intervenções e reinvenções. Novas buscas resultam em novas aprendizagens.

Para Freire (1997), uma postura mais criteriosa com relação à curiosidade desperta o interesse em ambos os atores da sala de aula. A partir dela, as perguntas surgem, o interesse aumenta, o entusiasmo aparece, o conhecimento se consolida. Para o autor, o papel do professor é criar possibilidades ou a própria produção da construção da aprendizagem; é estar receptivo às indagações, à curiosidade, e não somente transferir conhecimentos. Isto é, o professor movido pela curiosidade, pela busca, aprende e também ensina. Freire (1997) afirma, ainda, que o exercício da curiosidade aumenta a capacidade do aluno de se distanciar do objeto de estudo, de observá-lo mais criteriosamente, de delimitá-lo, de levantar hipóteses, enfim de compreendê-lo.

Em consonância com as ideias de Freire (1997), Maia acredita que o profissional de leitura que “[...] lê o jovem, a escola, o outro, o mundo [...]” (MAIA, 1998, p. 24) alimenta a interlocução e acentua a compreensão objetiva e profunda do contexto humano. A leitura torna-se um estímulo à reflexão e à busca de novas ideias, além de promover prazer, criticidade e posicionamento frente à realidade vivenciada. Portanto, cabe ao professor a difícil tarefa da sedução e da multiplicação de leitores para que essas descobertas sejam uma constante no ambiente escolar. O fracasso nessa tarefa pode provocar nos leitores a estagnação, logo, “qualificá-los e capacitá-los é garantir acesso ao saber.” (MAIA, 1998, p. 24).

Kaufman e Rodríguez (1995) já afirmavam que os professores são responsáveis em propiciar o encontro entre docentes e textos, para isso, as autoras dedicam um capítulo da obra *Escola, leitura e produção de textos* aos textos escolares, onde afirmam que

**é indiscutível que os leitores não se formam com leituras escolares de materiais escritos elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir as exigências de um programa. Os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contêm uma diversidade de textos que servem, como ocorre nos**

**contextos extra-escolares, para uma multiplicidade de propósitos** (informar, entreter, argumentar, persuadir, organizar atividades, etc.). No entanto, isso não implica descartar *a priori* todos os textos escolares. (KAUFMAN; RODRÍGUES, 1995, p. 45, grifo das autoras)

Na opinião das autoras, a variedade de gêneros textuais deve levar em consideração os interesses e habilidades do leitor, as situações comunicativas, os propósitos, as intenções, uma vez que todos os materiais de leitura transmitem um modelo de vida, uma cultura. Para isso, o objetivo do professor é o de não limitar e, sim, o de ampliar a diversidade de textos, assim como saber como utilizá-los em sala de aula. Nessa utilização, Kaufman e Rodríguez (1995) dão relevância ao planejamento, pois, dessa forma, o professor tem a possibilidade de programar, de se distanciar do seu discurso e refletir sobre ele.

Planejar significa refletir sobre que competências o professor pretende desenvolver em seus alunos. A própria BNCC (2017), na área de Linguagens, já afirma que é imprescindível que a escola

edue para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BNCC, 2017, p. 57)

Não há dúvida alguma de que a tecnologia possui um grande potencial em estimular e desafiar a curiosidade de seus usuários. Atualmente, produz-se muito material escrito na internet, registrando uma forma de pensar, de agir, enfim uma cultura. Os *memes* aparecem em abundância contando e relacionando fatos, mostrando informações – com humor –, uma maneira de manifestar a linguagem em funcionamento a partir das atividades culturais e sociais. E por que não se utilizar dos *memes* que aparecem no ambiente digital a seu favor?

A partir dos objetivos traçados para a aula, trazer os *memes* ora como protagonistas, ora como motivadores para outras leituras seria uma forma menos convencional de utilizar o gênero. Com isso, o *meme* – além de seu objetivo principal que é o entretenimento – seria um instrumento para partilhar informações, experiências, ideias e construir inferências em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao diálogo, à aprendizagem, à criticidade e a novas reflexões.

Assumindo o papel de mediar o processo, nesse laboratório que é a sala de aula, o professor, por meio do *meme*, pode motivar seus alunos, fazendo com que se envolvam nas discussões e se sintam sujeitos participativos e não considerem a escola como uma instituição distante de seu cotidiano. O professor criativo transforma tecnologia em aula construtiva e significativa.

O meme é um texto, e optar ou não por determinado gênero de textos, pensar em estratégias a fim de orientar os discentes, lançar desafios, desenvolver competências leitoras e mediar o processo são habilidades que o professor, como promotor de leitura e formador de leitores, deve ter desenvolvidas para criar situações estimuladoras e valorizar a caminhada de seus alunos.

### 3 A INFERÊNCIA E A COMPREENSÃO DE *MEMES*

Nos capítulos anteriores, analisou-se que a leitura é a consequência de todo um processo comunicativo, em que a interação sujeitos-texto é fundamental para sua compreensão, uma vez que o ato de ler representa uma atividade colaborativa e não individual. Com relação à compreensão, tão necessária ao entendimento do texto, Marcuschi afirma que ela

[...] não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido. (MARCUSCHI, 2008, p. 233)

Para o linguista, o ato da compreensão vai além do sentido literal das palavras ou expressões – significado básico quando se usa a língua em situações naturais, havendo um sentido preferencial; logo, o leitor deve considerar o contexto maior e necessita de inferências para a sua interpretação.

Nesse sentido, Marcuschi (2008) levanta duas hipóteses: compreender é decodificar e compreender é inferir. A decodificação é baseada na língua como um código e a inferência pauta-se em um processo sociointerativo de construção de sentidos, em que “[...] a capacidade inferencial é mais ou menos natural e intuitiva.” (MARCUSCHI, 2008, p. 238).

O autor ainda apresenta alguns aspectos mais intrínsecos ao ato da leitura como: a equivalência entre ler e compreender; a compreensão como um processo cognitivo; o desenvolvimento de atividades inferenciais no processo da compreensão; a enorme influência do conhecimento prévio e a compreensão não equivalentes à decodificação de mensagens. De acordo com os aspectos apresentados e levando-se em consideração o *corpus* em estudo desta dissertação, a análise do desenvolvimento de atividades inferenciais e o conhecimento prévio na compreensão são concepções de profunda relevância a serem investigados.

No processo de compreensão, Marcuschi (2008) afirma que há o desenvolvimento de atividades inferenciais, sendo estas alimentadas a partir de conhecimentos trazidos pelo próprio texto, como também as informações pessoais trazidas pelo leitor, isto é, “compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos

mais amplos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 239). O linguista também trata o conhecimento pessoal do leitor como conhecimento enciclopédico e o retoma, inserindo-o nos conhecimentos prévios, considerando estes como os responsáveis básicos pela compreensão. Pode-se observar, a partir dessa classificação, que as atividades inferenciais fazem parte do conhecimento enciclopédico trazido pelo leitor, sendo aspecto considerado fundamental na compreensão do texto.

No capítulo 2, na seção 2.3, esta pesquisa abordou a questão do conhecimento prévio na leitura, e tanto Kleiman (2000), Marcuschi (2008), Fávero (1997), Koch (2008, 2012), como Coscarelli (1996, 2002, 2003) convergem quanto à questão da utilização desse conhecimento, sendo subdividido por alguns em: conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional. Com relação ao conhecimento linguístico, pressupõe-se que este já seja do domínio do leitor, uma vez que se considerou que as pessoas que têm acesso ao *meme* e o leem já dominam a modalidade escrita. No estudo da compreensão dos *memes*, objetivou-se o conhecimento enciclopédico visto estarem arroladas nesse aspecto as atividades inferenciais. Entretanto, não se pode deixar de analisar o conhecimento interacional/textual, pois esse aspecto auxilia bastante o leitor na compreensão daquilo que lê.

“Um texto é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções.” (MARCUSCHI, 2008, p. 243). Nessa afirmativa, o autor evidencia que cada texto possui características peculiares e intenções distintas, em que a materialidade está ali presente e cabe ao leitor a disposição para escutar, julgar, rejeitar ou aceitar o que lhe foi proposto, tonando-se inconcebível ao leitor qualquer hipótese de passividade na troca comunicativa.

Coscarelli (2003) assegura a ideia de que o autor escreve com uma intenção comunicativa, entretanto um dos fatores que irá dar sentido ao texto é o propósito da leitura, pois o leitor irá determinar as operações cognitivas que precisa fazer para alcançar o objetivo da compreensão. Para Kleiman,

quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida suas expectativas em relação aos textos, expectativas essas que exercem um papel considerável na compreensão. (KLEIMAN, 2013, p. 23)

Na compreensão de um texto, o leitor deverá considerar não só as informações linguísticas, mas também todo o material que poderá dar-lhe pistas para a sua compreensão

como tipo textual, forma de textualização, objetivo, recursos gráficos, contexto cultural, gênero. Todos esses elementos trarão pistas ao leitor para que analise, ative conhecimentos e tire conclusões. De acordo com o gênero, a leitura tende a encaminhar-se, pois

[...] cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, não se podendo ler uma receita culinária como se lê uma piada, um artigo científico ou um poema. O gênero textual é um indicador importante, pois a produção e o trato de um artigo científico são diversos dos de uma tirinha de jornal ou um horóscopo. Os gêneros não são simples formas textuais, mas “formas de ação social”, como diz Carolyn Miller (1984) e eles são orientadores da compreensão, como propõe Bakhtin (1979). (MARCUSCHI, 2008, p. 243)

Para Marcuschi (2008), apropriar-se de gêneros é estar inserido em um contexto social e utilizar-se deles de forma a atingir objetivos específicos em situações comunicativas sociais determinadas. Em uma visão mais ampla, Koch (2008, p. 59) define contexto como “[...] tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido.”, ou ainda “[...] um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto” Koch (2008, p. 64), que, segundo Marcuschi (2008), tem papel fundamental na interpretação de textos. Ambos apresentam ainda, associado ao contexto, o cotexto – que representa os dados linguísticos do texto –, cabendo, entretanto, ao contexto a manifestação de determinada linguagem, cultura, hábitos, usos e costumes que devem ali ser perpetuados e obedecidos.

Em uma interação comunicativa, os interlocutores operam também o contexto sociocognitivo, isto é, deve haver semelhanças em seus contextos para que seus conhecimentos (linguístico, enciclopédico, interacional) sejam compartilhados e futuramente alterados, ampliados e se consume a compreensão.

### **3.1 Compreensão é inferência**

Observou-se até o momento que vários fatores são necessários à leitura para que haja a compreensão. Alguns já foram explicitados anteriormente, entretanto cabe agora definir um aspecto que, para esta pesquisa, torna-se essencial: a inferência. Para Coscarelli,

consideramos inferências aquelas informações que o leitor adiciona ao texto. As inferências podem ser de muitos tipos, podem ser feitas em diferentes momentos da leitura e para fazê-las o leitor conta com dados do texto, elementos do seu conhecimento prévio, bem como da situação comunicativa que juntos possibilitarão a ele fazer deduções, generalizações, entre outras operações mentais necessárias à compreensão do texto. (COSCARELLI, 2002, p. 1)

A linguista considera a inferência como informações adicionadas ao texto, porém reitera que há de se limitar esse acréscimo, visto o leitor não ter total liberdade em construir proposições que não sejam consonantes com as ideias do autor; o que já afirmava Marcuschi (1999) quando declarou que o autor deve explicitar verbalmente o máximo possível de informações para que os conhecimentos sejam partilhados e as intenções sejam aproveitadas pelo leitor:

Se inferir é extrair proposições novas a partir das relações estabelecidas entre as proposições dadas no texto, o mais importante não são as relações de natureza simplesmente lexicais feitas automaticamente. Trata-se, muito mais, de uma tentativa de extrair as intenções pretendidas pelo autor. Neste caso as regras-inferências mais produtivas não são as de caráter lógico apenas e sim as associações semânticas, os raciocínios analógicos, as leis conversacionais ou os princípios pragmáticos. Isto porque a inferência é um processo dependente do texto, do contexto de enunciação implícito, do contexto reconstruído local e temporalmente e dos conhecimentos prévios do leitor. (MARCUSCHI, 1999, p. 120-121)

Em ambos os excertos, os autores acordam que é papel do leitor acrescentar informações ao texto e que seus conhecimentos prévios possibilitarão melhor entendimento no ato da leitura. Necessário se faz, neste momento, esclarecer que esses conhecimentos prévios a que se referem os autores podem variar de indivíduo para indivíduo, já que dependem do nível de conhecimento que o leitor tem armazenado na memória. A cada leitura realizada, mais conhecimento prévio o leitor armazena, o que favorece a construção de sentidos dos textos.

“A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência.” (MARCUSCHI, 2008, p. 249), isto é, o leitor deve lançar mão de estratégias para que suas informações, adicionadas ao texto lido, tragam coerência e completem as lacunas ali deixadas. Para isso, de acordo com Coscarelli (2002), dois tipos de inferência podem ser feitos: as conectivas e as elaborativas.

As inferências conectivas têm por objetivo manter ou construir a coerência entre as diferentes partes do texto, ou seja, elas estabelecem relações temporais, espaciais, lógicas, causais, intencionais e apontam que determinada informação só pode ser ligada a outra por

meio de uma operação inferencial. Haverá problemas na compreensão se porventura essas relações não forem feitas. Elas devem acontecer no momento da leitura.

As elaborativas são inferências que não são necessárias para a coerência local no texto e que objetivam apenas enriquecer a informação textual. Também podem gerar expectativas do que vai acontecer e, geralmente, são feitas após a leitura. Coscarelli (2002) utiliza outras classificações de inferências na intenção de atribuição de sentidos pelo leitor: a leitura nas entrelinhas e a compreensão de linguagem figurada. A primeira diz respeito às inferências que precisam ser feitas para resgatar o não dito pelo autor e a segunda está relacionada à utilização das figuras de linguagem, mas que a autora acrescenta não causarem maiores problemas de compreensão.

Com relação à classificação das inferências elaborativas, Van Dijk e Kintsch, (1983, p. 51) apresentam outra definição. Para os autores, as elaborativas ocorrem quando o leitor usa seu conhecimento para preencher detalhes adicionais não mencionados no texto ou também para estabelecer conexões entre o que lê e o seu conhecimento da língua ou do mundo. Ademais, essas inferências são realizadas no momento da leitura e funcionam quando o leitor não é capaz de lembrar detalhes do texto original, o que complementa Kleiman (2013), ao acrescentar que, quando o leitor tenta recordar-se do que leu, lembra as inferências e não os trechos do texto. Van Dijk (1994) já afirmava que a interpretação é de ordem semântica, uma vez que o leitor memoriza o significado e as estruturas semânticas, mas não a estrutura sintática dos textos.

Marcuschi (1999) afirma que a coerência interna do texto está relacionada a operações automáticas em que se inserem ou se recuperam elementos no texto e reserva o termo inferência para “[...] os casos em que as relações estabelecidas vão além do condicionamento linguístico puro e simples.” (MARCUSCHI, 1999, p. 101). O leitor, ao fazer inferências, não ativa apenas seus conhecimentos lexicais, mas o universo do contexto cognitivo formado pelos seus pré-conhecimentos em que crenças, cultura, experiências, memória irão ter grande parcela na produção da compreensão.

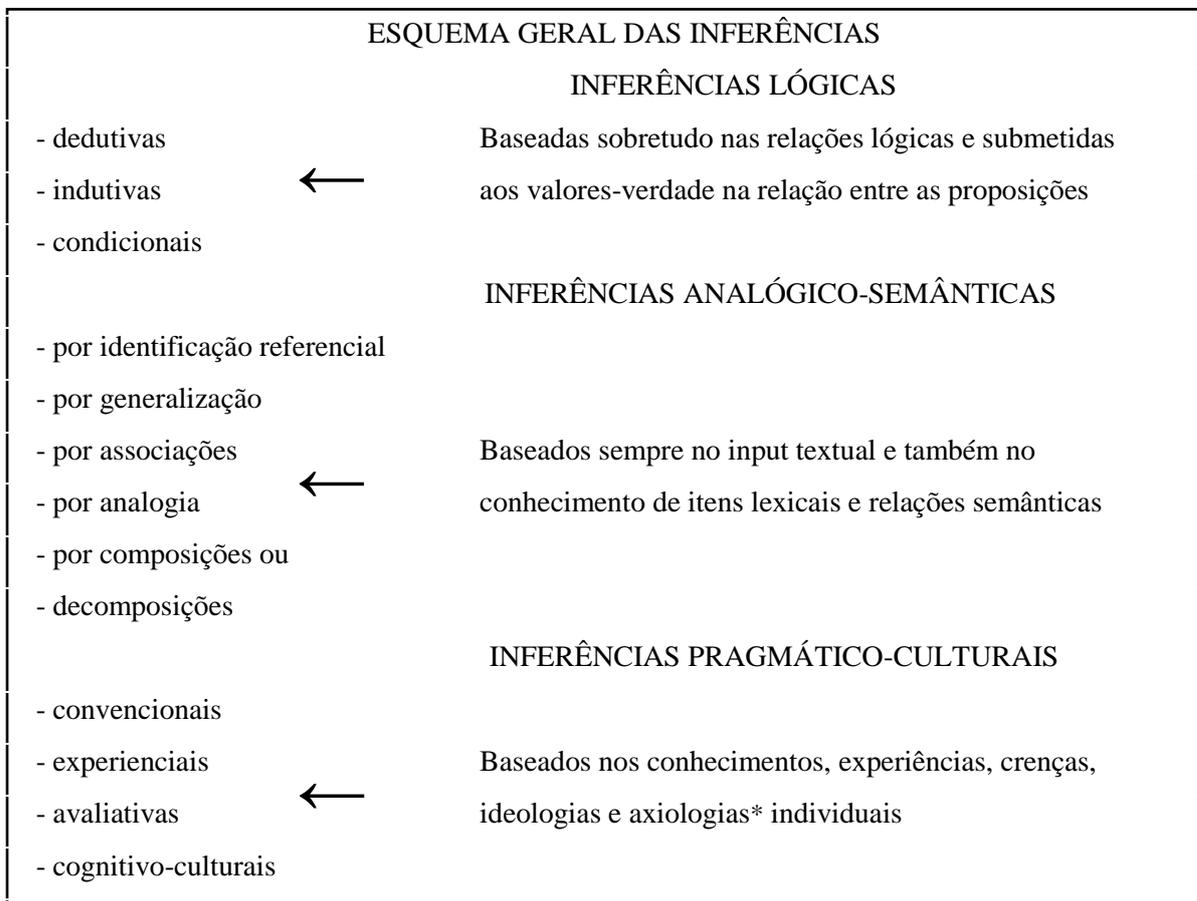
No que se refere à memória, tanto Marcuschi (1999), Koch (2008), Coscarelli (2002), quanto Kleiman (2013) enfatizam ser um aspecto bastante relevante, por se tratar de um instrumento de trabalho significativo durante a compreensão leitora. É lá onde se organizam os conhecimentos individuais e de onde são recuperados a fim de preencher os vazios do texto. Marcuschi enfatiza ainda que “[...] a memória não é um repositório caótico de coisas e

<sup>1</sup>sim um instrumento estruturado e estruturante, com grande dinamismo e capaz de se reorganizar a todo momento.” (MARCUSCHI, 1999, p. 98).

Para o estudo das inferências, será tomada por base a classificação estabelecida por Marcuschi (1999) por parecer mais organizada, clara e compreensível. O autor deixa claro que pretende fornecer um modelo que abranja os processos seguidos na organização de qualquer tipo de reprodução de texto (compreensão, interpretação, parafraseamento, etc), entretanto, afirma que não são todos precisos e explícitos, mas que auxiliarão na identificação do processo inferencial seguido.

Para tanto, Marcuschi propõe três grupos de inferências textuais com vários subtipos:

Quadro 1



Fonte: MARCUSCHI, 1999, p. 103. Acesso em: 15 nov. 2019.

O primeiro grupo – as inferências lógicas –, de base textual, é o mais utilizado na vida cotidiana e tem por base a relação de veracidade entre os fatos do cotidiano, pois os seus resultados são mais óbvios e imediatos, levando o leitor a realizar relações de dedução,

\* Axiologia é o termo que compreende uma área da filosofia que se consolidou a partir da segunda metade do século XIX. Envolve questões como valores e moral.

indução e de condição. No segundo grupo, também baseado nas informações textuais, o linguista destaca as inferências analógicas, tratando-as como analógico-semânticas, por abranger um grande número de ocorrências e por ser, muitas vezes, “[...] fruto da polissemia e da ambiguidade, dois princípios que servem tanto para a economia como para a redundância linguística.” (MARCUSCHI, 1999, p. 105). No terceiro grupo, de base contextual, está localizado o “princípio da diferença”, que, para o autor, é formado pela condição sociocultural, onde estão embasados os conhecimentos pessoais, as crenças e ideologias dos indivíduos. Nesse grupo, estão situadas as inferências dentro de um contexto sociocognitivo em que as experiências individuais se imbricam na produção de sentidos.

Em um outro quadro, Marcuschi (2008) chega a acrescentar as inferências sem base textual ou contextual, as quais o linguista divide em falseadora e extrapoladora. A primeira envolve o ato de introduzir e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode dali ser inferida; e a segunda é considerada como uma leitura errônea de determinado texto, em que não é permitida tal interpretação. Isto é, as inferências sem base textual ou contextual, ocorrem quando o leitor, não encontrando as pistas no texto, elabora uma nova informação que não é coerente com o texto, inventando uma explicação, baseada no seu conhecimento e não no texto lido.

Por uma questão metodológica e pelos *memes* analisados utilizarem diferentes linguagens em sua composição, e ainda serem um gênero que, além do humor, partilham e integram diferentes fatos advindos de contextos socioculturais diversos, optou-se por trabalhar, nesta dissertação, as inferências pragmático-culturais, evidenciando-se os aspectos cognitivos-culturais. Portanto, cabem, nesta pesquisa, algumas reflexões sobre essas inferências e seus subtipos: convencionais, experienciais, avaliativas e cognitivo-culturais.

As inferências convencionais são construídas em determinados grupos de uma cultura e não nascem da relação direta com outros grupos, ou seja, cada círculo possui um sistema interno de ideologias ou estruturas básicas de valor que são compartilhadas. As inferências experienciais envolvem as variações individuais, pois cada leitor tem uma interpretação ligeiramente diferente devido a experiências particulares distintas. Suas memórias de fatos pessoais são ativadas devido à sua exposição, ao longo da vida, a diferentes eventos e conhecimentos como o grau de escolaridade pode ser considerado um aspecto individual. Já as avaliativas estão relacionadas ao poder de julgamento do leitor e são baseadas em seu sistema de crenças, valores, fundadas em juízos éticos e sociais. Envolvem noções morais,

convenções valorativas a respeito de pensamentos ou ações de personagens. As inferências cognitivo-culturais baseiam-se nos conhecimentos gerais adquiridos e compartilhados socialmente, não se tratando de modelos convencionais, mas àquilo que se refere à cultura de maneira geral. Nesse caso, o indivíduo necessita utilizar filtros que o direcionem à construção de uma inferência. Ousa-se dizer que a maioria dos acontecimentos conhecidos atualmente não vem de textos escolares, mas da socialização, da mídia, pois “[...] as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente.” (MARCUSCHI, 2008, p. 252)

O *meme* vai se fixando como um novo gênero estruturado a partir de textos curtos associados a imagens diversas que a eles devem ser relacionadas para um entendimento satisfatório. Concatenar ambas as linguagens, cada uma com suas peculiaridades, e inferir conhecimentos para que elas façam sentido, passa a ser um conjunto de estratégias que o leitor deve fazer a fim de compreendê-lo.

### 3.2 Intertextualidade e interdiscursividade a serviço da produção inferencial

De que o ser humano está envolto em linguagem não restam dúvidas. Tudo o que é falado, ouvido, lido ou ainda escrito reproduz a vontade de um sujeito para outro. Mesmo sendo produto de apenas um, a enunciação humana representa um ato comunicativo, em que a linguagem é dialógica e produto da interação social. Desde o nascimento até as mais profundas interações na fase adulta, o homem é interpelado pela linguagem.

Para Bakhtin (1997), a linguagem não representa apenas uma sequência linear de orações, de combinações de palavras e unidades ainda menores, ou seja, longe disso e situada em um contexto sociointerativo, ela representa a unidade real da comunicação verbal, o que inclui a interação dos sujeitos discursivos que estão envolvidos. Segundo o filósofo, o enunciado parte de um enunciador e o texto é a manifestação do enunciado. O texto é dotado de materialidade e de signos em sua composição, isto é, uma manifestação. Em um evento comunicativo, o caráter dialógico da linguagem manifesta a existência de vários sujeitos e as tomadas de decisão de acordo com suas posições ideológicas. Marcuschi confirma os estudos de Bakhtin e reitera que “o texto é um evento interativo e não se dá como um artefato

monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis).” (MARCUSCHI, 2008, p. 80).

Segundo Bronckart (1999, p. 137), “os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais”, isto é, eles são a materialização linguística do pensar de um falante constituído de suas escolhas linguísticas em conformidade com as condições socioculturais em que está inserido. Estruturado linguisticamente, o texto é fruto de um contexto histórico e social em que os diversos sujeitos atuam utilizando seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. Portanto, a compreensão e a interação textual estão atreladas ao seu conhecimento prévio.

Para Marcuschi, não existe uma distinção rígida entre texto e discurso, pois, atualmente, percebe-se um contínuo entre os dois. Coutinho (2004) acredita que ambos mantêm relações internas e aspectos complementares da atividade enunciativa. Entretanto, Abreu (2011) aponta que, embora sejam elementos de composição bem próximos e há semelhanças discursivas, existem diferenças entre a intertextualidade e a interdiscursividade no aspecto conceitual. Para a autora, quando ocorrer a menção a textos culturalmente difundidos, há a intertextualidade; mas quando a menção aos interdiscursos não for aparente nos textos, e, se houver, apenas, uma inserção de certos domínios discursivos, ocorre a interdiscursividade.

### 3.2.1 Intertextualidade

Julia Kristeva – crítica literária francesa – introduziu o conceito de intertextualidade na década de 1960. Para Trask, a utilização do termo tinha uma aplicação mais ampla, pois a literária “[...] encara cada texto como constituindo um intertexto numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos” (TRASK, 2004, p. 114). Nesse sentido, pode-se perceber que um texto sempre irá se apoiar em outro texto, ou seja, existe um dialogismo, uma convergência, um cruzamento de textos, em que várias vozes são ouvidas e as reflexões a cerca delas é imprescindível, gerando novas significações.

Segundo Koch (2008), em meados de 1970, ocorreu a “virada pragmática”, o que ampliou de forma significativa o conceito de texto, passando a ser estudado levando em consideração uma série de fatores como a intencionalidade, a aceitabilidade, a

situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, ao lado da coesão e da coerência, o que reitera Marcuschi (2008). Nos anos 1980, são incorporados à Linguística Textual mecanismos e estratégias de ordem cognitiva visando ao processamento textual e à construção de sentidos, ampliando, dessa forma, ainda mais o sentido de texto. Nesse período, a coesão e a coerência, não mais vistas de maneira estanque, operam processos de ordem cognitiva com alguns fenômenos mais típicos de coesão (como exemplo as anáforas diretas correferenciais); e outros mais próprios da coerência (como a intertextualidade e a construção da macroestrutura global do texto). A imbricação entre coesão e coerência é necessária para que se efetive o sentido no texto.

A partir dos anos 1990, o texto passa a ser visto como lugar de interação dos sujeitos sociais, como eventos que convergem em ações linguísticas, cognitivas e sociais; portanto, com uma construção complexa e multifacetada. De acordo com Marcuschi (2008), um texto não pode ser interpretado sem situacionalidade e inserção cultural, pois, considerando apenas a linguagem, ele não pode ser compreendido. Necessita-se, portanto, da cultura, da história e da sociedade para se construir interpretações coerentes dotadas de sentido.

Para Marcuschi, alguns aspectos relacionados ao texto e à textualidade, devem ser considerados:

- Primeiro: a existência de um texto depende de que alguém o processe em algum contexto;
- Segundo: o texto situa-se num contexto sociointerativo e satisfaz um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos;
- Terceiro: o co-texto será um texto quando conseguir oferecer acesso interpretativo a um leitor/ouvinte que tenha uma experiência sociocomunicativa importante para a compreensão.” (MARCUSCHI, 2008, p. 89)

Assim, para o autor, cada aspecto descrito anteriormente possui relevância no processamento textual, pois a textualidade depende muito mais da sua condição e de processabilidade cognitiva e discursiva do que da simples correção sintático-ortográfica.

Antunes (2009) percebe a intertextualidade como um discurso que remete a discursos anteriores e assim sucessivamente. A humanidade, no curso de sua história, realiza um discurso que se vai compondo, completando e se refazendo; portanto um discurso continua o outro, sem rupturas e a originalidade de cada discurso encontra-se em não ser o primeiro, mas um contínuo de vários outros. O mesmo se pode verificar na seguinte afirmação “ [...] o intertexto é um campo geral de fórmulas anônimas, cuja origem raramente é recuperável, de citações inconscientes ou automáticas, feitas sem aspas. ” (BARTHES, 1974 *apud* KOCH, 2012, p. 131).

O discurso vai-se formando no curso da história e assim se compoendo, de acordo com Antunes (2009). Fairclough (2001) já relacionava a história à construção de textos e os textos como artefatos que compõem a história. Por conseguinte, a imbricação de ambos contribui para processos de mudança, antecipando e tentando moldar textos subsequentes. É a intertextualidade como fator de transformação, produção e geração de novos textos.

De acordo com Koch (2012), a intertextualidade *stricto sensu* se dá quando um texto encontra-se inserido em outro texto já produzido ou quando faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores. A autora relaciona alguns tipos com características próprias: a intertextualidade temática, a estilística, a explícita, a implícita, a intergenérica e a tipológica.

A intertextualidade temática irá se pautar em assuntos/temas a serem tratados por textos diversos; compoendo-se de textos literários ou não literários; entretanto, seus conteúdos irão manter uma relação entre si. Como exemplo, podem-se observar textos científicos de uma mesma área do saber ou corrente de pensamento; matérias de jornais e da mídia em geral, em um mesmo dia ou durante um período específico cujo assunto é considerado focal; as matérias de um jornal sobre o mesmo assunto ou ainda textos literários de uma mesma escola ou de um mesmo gênero.

A intertextualidade estilística ocorre quando o produtor do texto, de acordo com seus objetivos, imita, repete ou parodia estilos ou variedades linguísticas. Ela pode ocorrer quando a linguagem bíblica é reproduzida, ou ainda um jargão profissional, um dialeto, o estilo de um autor ou segmento da sociedade. Koch (2012) acredita inexistir uma intertextualidade apenas de forma, já que toda forma molda determinado conteúdo, de certa maneira.

A intertextualidade explícita acontece quando a menção ao intertexto é feita claramente, utilizando-se, inclusive, as aspas, isto é, quando um texto ou fragmento é citado, mostrando-se a fonte. Utiliza-se, nesses casos, o nome do autor e a data do respectivo trabalho. É o caso das citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções.

Na intertextualidade implícita, não existe referência evidente de um intertexto alheio, ou seja, o produtor do texto espera que o leitor ative, em sua memória, conhecimentos capazes de perceber a presença do intertexto; caso isso não aconteça, provavelmente a construção de sentido poderá ser prejudicada. Nesse tipo de intertextualidade, o autor, mesmo sem citar a fonte, pode seguir alguma orientação argumentativa com o propósito de contradizê-la, questioná-la, ridicularizá-la ou ainda contrariá-la. Nesses casos, verificam-se as paráfrases próximas ou não do intertexto, utilização de enunciados parodísticos e/ou irônicos,

apropriações, reformulações do tipo concessivo, inversão da polaridade afirmação/negação, entre outros.

A intertextualidade intergenérica se concretiza nas relações intertextuais estabelecidas entre os textos no que diz respeito à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo, proporcionando ao leitor a construção, na memória, de um modelo cognitivo de contexto. Esse modelo representa as intenções, propósitos, objetivos, opiniões e outras crenças dos interlocutores sobre o texto lido. Marcuschi (2008) denomina a intertextualidade intergenérica como “configuração híbrida”, pois percebe um gênero exercendo a função de outro.

Na intertextualidade tipológica, verificam-se, em um mesmo gênero, características comuns entre determinadas sequências ou tipos textuais. Podem estar presentes na constituição do texto narrações, descrições, injunções, entre outros, com aspectos constitutivos da tipologia como a estruturação, a seleção lexical, o uso de tempos verbais e outros elementos que permitam reconhecê-la. As superestruturas irão permitir ao leitor o reconhecimento das sequências e os diferentes tipos. (VAN DIJK, 1983).

Os exemplos desse tipo de intertextualidade são extremamente abundantes, principalmente, na publicidade, no humor, na canção popular, na literatura, dentre outros. O produtor se utiliza do texto alheio ou o seu próprio com o propósito de produzir determinados efeitos de sentido a fim de atingir objetivos específicos. Quando o produtor, com base no enunciado original, realiza substituições, supressões, acréscimos ou transposições; e o interlocutor, a partir desse mesmo enunciado, consegue desvelar ironias, contradições, ou mesmo dar-lhe novo sentido, reorientá-lo ou adaptá-lo a novas situações, verifica-se um caso de *détournement*.

A heterogeneidade do texto revela a correspondência que ele mantém de seu interior com seu exterior. Na alusão a textos já ditos, promove-se a ampliação das informações e a comunhão de vários discursos. “E esse fato é relevante porque dá margem a que se façam interconexões dos mais variados tipos para a própria interpretação [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 132).

No exemplo a seguir, um *meme* em que a relação entre textos torna-se fundamental para a compreensão total dos sentidos produzidos:

Figura 7 - À espera de um milagre



Fonte: <http://www.bombounowa.com/imagens/a-espera-de-um-milagre/>.  
Acesso em: 05 dez. 2018.

No *meme* acima, foi utilizada a imagem de Michael Clarke Duncan, ator coadjuvante no filme “À espera de um milagre”, de 1999. Além da imagem do ator, pode-se observar a interrogação “Como andam as contas para o próximo mês?” cuja resposta é a afirmação “À espera de um milagre.” O *meme* original foi criado em 2016, mas voltou a circular no período da prisão do ex-governador Luiz Fernando Pezão. Por meio do questionamento exposto, verifica-se que o *meme*, de forma irônica e crítica, retratou o atraso dos salários dos servidores estaduais, visto que foi associado à prisão do então governador. Entretanto, o título do filme – utilizado como resposta – não sofreu qualquer alteração, ou seja, há um reconhecimento imediato do texto, tornando o leitor o co-autor na construção da mensagem.

Identifica-se aqui um caso de intertextualidade implícita, cujo diálogo estabelecido entre os textos favorece a compreensão do interlocutor. Esse deve recuperar, na memória, o conhecimento de mundo referente ao filme em questão a fim de relacioná-lo aos fatos atuais e produzir novos sentidos. Portanto, a intertextualidade colabora com a coerência textual e também é inegável a sua importância ao relacionar os discursos entre si, supondo a presença de um texto em outro. São os sujeitos engajados em atividades discursivas.

### 3.2.2 Interdiscursividade

Antes de se pensar em discursividade, discurso e seus sentidos, cabe, nesta seção, tomar como base a língua, pois essa é um elemento fundamental na abordagem da produção do discurso.

Para Marcuschi, a língua é conceituada como um complexo de símbolos ordenados, em que o sistema de base obedece a códigos previamente estabelecidos e que perfazem a sua estrutura. Todavia, seus códigos e estrutura só são dotados de sentido quando situados em contextos sociointerativos, isto é, “[...] a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Tudo o que é falado expressa uma intenção de acordo com determinada circunstância. A partir do funcionamento da língua, é possível observar de que forma o falante faz uso dela em seus contextos diários, discursivos e interativos.

Antunes (2009) atesta a visão de Marcuschi (2008) e afirma que a língua representa a identidade de determinado grupo, suas memórias, onde questões políticas, históricas, sociais e culturais estão inseridas, pois ela deixa de ser apenas um conjunto de regras e frases gramaticais para se mostrar como fenômeno social e prática interativa. Embora comprometida com um sistema em si mesma, restringir-se ao puramente linguístico, desvinculada do espaço físico e cultural de seus falantes, a língua deixa de ser uma atividade funcional.

A variabilidade da língua permite que as mudanças possam acontecer de acordo com vários fatores: como uma época específica, dependendo de estratos e níveis sociais e/ou também consoante com diferentes falares, atendendo aos diversos contextos do uso dessa língua. “Tudo isso porque linguagem, língua e cultura são, reiteramos, realidades indissociáveis.” (ANTUNES, 2009, p. 23).

Azeredo confirma os estudos de Marcuschi (2008) e Antunes (2009) quando afirma que

a soma do que cada um sente, percebe, intui, imagina, pensa – é um fato único, uma experiência singular, reservada ao “foro íntimo” de cada pessoa. Para se transformar em conteúdo do discurso e ganhar *status* de texto, tudo isso precisa ser modelado pelas formas da língua e pelos recursos que sinalizam o tom da interação social.

Estas formas e recursos estão razoavelmente consagrados pelo uso e representam valores/sentidos compartilhados na comunidade. (AZEREDO, 2018, p. 113)

Para o gramático, o falante da língua apresenta algumas competências que permitem sua participação no ato comunicativo: cognitiva, histórico-cultural, estrutural e pragmático-cultural. A primeira é responsável pela aptidão humana em aprender uma língua; a segunda abarca o acervo de conhecimentos produzidos e acumulados em função de toda uma existência, isto é, é o compartilhamento de experiências que identifica uma comunidade; a terceira diz respeito ao conhecimento do falante do sistema da língua e suas regras nos planos da expressão e do conteúdo; já a última trata da competência que os indivíduos têm ao exercitarem a língua quando interagem, ou seja, a aptidão para a atividade comunicativa.

Em suma, “a língua é uma forma historicamente herdada e socialmente adquirida de conferir sentido às nossas experiências do mundo e de compartilhar essas experiências por meio de nossos atos de comunicação.” (AZEREDO, 2018, p. 53), ou seja, a língua não se resume a simples nomeações, mas vale-se da memória, reporta-se a conhecimentos vividos e é capaz de produzir significados em enunciados independentes de lugar e espaço de seus enunciadore.

Por ser uma atividade interativa e social, a língua como sistema encontra-se tomada pelo discurso, uma vez que muitos fenômenos do seu funcionamento são propriedades do discurso e não podem ser descritos apenas com base em seu sistema formal (MARCUSCHI, 2008). Nos estudos discursivos, o sentido de língua apresenta-se bastante ampliado, visto que o discurso pressupõe a língua como uso, com seus aspectos ideológicos e sociais, sendo relevantes seus interlocutores, o que é dito e o que se pretende atingir: “Por discurso, entendemos toda atividade comunicativa, produtora de sentidos, ou melhor, de efeitos de sentidos, entre interlocutores (sujeitos situados social e historicamente) nas suas relações interacionais.” (BRANDÃO, 2003, p. 36-37). O que comprova a declaração de Marcuschi quando afirma que o “[...] uso da língua no plano discursivo não é um ‘real objetivo e estável’ captado simplesmente no plano da codificação-decodificação. (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

Segundo as perspectivas bakhtinianas:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1997, p. 316)

Para o linguista, na enunciação está o uso interativo da língua, em que seus participantes, situados em um contexto histórico-social, elaboram seus enunciados e nunca se

encontram sozinhos, mas plenos de outros discursos. Portanto, qualquer discurso sempre se remete ao discurso de outros indivíduos, daí o caráter dialógico da linguagem.

Fiorin (1998) também confirma os estudos de Bakhtin (1997) quando afirma que o discurso é determinado pelas formações ideológicas – conjunto de temas que materializa uma determinada visão de mundo – e cita outros discursos, pois ele não é único e irrepetível. Ao longo do processo da aprendizagem linguística, os membros da sociedade constroem seus discursos a partir de determinada ideologia. “Por isso, o discurso é mais o lugar da reprodução que o da criação. Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer.” (FIORIN, 1998, p. 32). Portanto, a realidade é expressa pelo discurso por meio da linguagem, isto é, uma tríade inseparável em que o discurso materializa as representações ideológicas.

Ainda a partir de Bakhtin (1997), Beauclair (2014) reitera que o discurso é constituído por uma multiplicidade de vozes a partir das interações sociais, e que o sentido discursivo se encontra mais impregnado do contexto da situação comunicativa do que do próprio sentido linguístico.

De acordo com Fiorin (2006), não existe um discurso individual absoluto que se relaciona diretamente com as coisas, mas sim com outros discursos. Essa relação entre os discursos é o dialogismo. O objeto está atado e impregnado por outras ideias, julgamentos e apreciações de outros discursos, estabelecendo interações complexas e influenciadas e/ou influenciadoras. No dialogismo, além de se pensar em relações com enunciados anteriores e já constituídos, pode-se também ponderar com relação aos enunciados que sucedem de acordo com uma compreensão responsiva do outro. “O Outro é o que faz sistematicamente falta a um discurso, é aquela parte de sentido que foi necessário que o discurso sacrificasse para constituir sua identidade.” (POSSENTI, 2003, p. 146).

Ao analisar a concepção de discurso, Fiorin (2006) recorre a Bakhtin (1997) quando afirma que o conceito de enunciado para o linguista é o que se chama habitualmente de discurso, pois “Quando se diz que o dialogismo é constitutivo do enunciado, está-se afirmando que, mesmo que, em sua estrutura composicional, as diferentes vozes não se manifestem, o enunciado é dialógico.” (FIORIN, 2006, p. 170)

Para Maingueneau (2008), que também segue a perspectiva bakhtiniana, os linguistas tendem a aderir duas formas de presença do “Outro” em um discurso: a heterogeneidade “mostrada” e a heterogeneidade “constitutiva”. Enquanto a primeira restringe-se aos aparelhos linguísticos, em que mostra suas particularidades; a segunda não deixa marcas

visíveis, isto é, os enunciados dos outros encontram-se intimamente ligados ao texto e não podem ser apreendidos linguisticamente. A partir das ramificações apresentadas, o linguista prioriza para o interdiscurso, a perspectiva da heterogeneidade constitutiva.

Ao falar de interdiscurso, Maingueneau (2008) o segmenta em uma tríade: a) universo discursivo; b) campo discursivo; c) espaço discursivo. Dentro do universo discursivo, a partir do qual serão construídos domínios suscetíveis de serem estudados, encontram-se os campos discursivos, ou seja, um conjunto de formações discursivas delimitadas – em confronto, em consonância ou neutras – que possuem a mesma função social, seja no campo político, filosófico, gramatical etc. e que, apesar de serem diferentes, devem abrir múltiplas redes de trocas. É no seu interior onde se constitui o discurso. Os espaços discursivos são subconjuntos de formações discursivas, cuja relação o leitor julga pertinente para seu propósito. Nesses espaços, suas hipóteses serão confirmadas, ou não, baseando-se no conhecimento dos textos e no saber histórico. Enfim, para Maingueneau (2008, p. 35-36), “Reconhecer este tipo de primado do interdiscurso é incitar a *construir um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro.*”. O linguista concebe o outro não como um fragmento localizável, nem uma entidade externa; mas sim como parte do mesmo já descentralizado em relação a si próprio na construção da própria identidade.

Possenti (2003), ao analisar o interdiscurso, cita Pêuchet:

Com efeito, o interdiscurso é o lugar no qual se constituem, para um sujeito falante que produz uma sequência discursiva dominada por uma formação discursiva determinada, os objetos de que esse sujeito enunciativo se apropria para fazer deles objetos de seu discurso bem como as articulações entre esses objetos, pelos quais o sujeito enunciativo vai dar uma coerência a seu propósito. (PÊUCHET, 1975, p. 35)

Neste excerto, entende-se que a incorporação dos pré-construídos depende dos elementos de um ou de outro discurso, uma vez que as formações discursivas possuem características distintas e fornecem elementos a serem retomados por ela, assim como podem ser recusados por outra formação discursiva.

Diante de tantos conceitos complexos sobre o interdiscurso e até mesmo sobre o discurso, Possenti (2003), embasado em Pêcheux (1975), Fiorin (1994) e outros apresenta algumas noções mais acessíveis a respeito do interdiscurso: que exploram os múltiplos sentidos de um mesmo texto, reportando-se aos vários discursos (polifonia), e a presença de um discurso no outro, onde elementos de um estejam no outro sob variadas formas tanto sintáticas quanto semânticas. Portanto, os sujeitos falam a partir do já dito e relacionam seus

discursos; sendo este um aspecto da imposição e/ou disposição do interdiscurso. O que confirma Valente quando afirma que

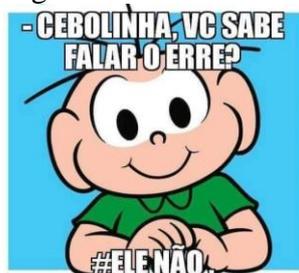
o caráter dialógico vai estar presente não apenas entre os sujeitos envolvidos no momento que o referente se constrói em redes coerentes e coesas, mas também através da presença de um “Outro” no “Mesmo” do discurso, isto é, a constatação que toda formação discursiva é permeável à infiltração de outras formações num intercâmbio de construções revelador da heterogeneidade presente em qualquer discurso. (VALENTE *et al.*, 2003. p. 221)

Possenti (2003) exemplifica as piadas como pertencentes ao discurso humorístico e chega a afirmar que os discursos postos em relação são prévios à piada, o que caracteriza a tese de que “tudo já foi dito”, restando apenas o estilo aos seus criadores. Como os *memes* fazem parte do mesmo discurso – humorístico – sentiu-se a necessidade de se fazer uma certa comparação. Apesar de integrarem o discurso humorístico, os *memes* podem relacionar quaisquer outros discursos, não havendo um limite preciso com relação à temática, à semântica, nem tampouco com relação à estrutura, havendo ainda a possibilidade de trazer em seu texto outros textos.

Com relação à intertextualidade e à interdiscursividade, Possenti (2003) cita Fiorin (1994) que propõe uma distinção entre elas, porém afirma que a segunda pressupõe a primeira, mas a relação inversa pode não acontecer; isto é, a interdiscursividade é um importante componente discursivo na construção dos sentidos do texto. A intertextualidade é concebida como um fator de coerência, como um aspecto da textualidade, em que o desconhecimento dos intertextos presentes no texto irá impossibilitar a compreensão. Uma linha tênue separa ambas no sentido conceitual, pois uma e outra são importantes processos na produção verbal dos indivíduos.

No *meme* a seguir, será exemplificada a interdiscursividade envolvendo um personagem bastante conhecido das histórias em quadrinhos:

Figura 8 - Cebolinha



Fonte: <https://www.humorpolitico.com.br/tag/meme-ele-nao/>. Acesso em: 18 out. 2018.

A princípio, o *meme* considerado como pertencente a um gênero humorístico, mostra como maior ícone o próprio personagem de Maurício de Souza, Cebolinha, das histórias em quadrinhos. Na parte verbal, constata-se a inserção de um outro texto – o intertexto – que está constituído previamente e na memória social do leitor: o fato de o personagem não pronunciar a letra “r”, o que justifica a pergunta logo acima; e, em seguida, a resposta “#ELE NÃO” que, além de fazer um jogo de palavras, remete à campanha contra a candidatura de Jair Bolsonaro. Fato esse bastante divulgado nas redes sociais em outubro de 2018, cuja temática compreende uma outra formação discursiva, pois remete-se a uma situação social e política do momento, cuja interdiscursividade encontra-se presente. Buscar a intencionalidade e os pressupostos que afloram no texto é trazer à tona as informações escondidas no interdiscurso.

Nesse exemplo, somente uma leitura de sentido mais amplo é capaz de reconhecer os intertextos, estabelecer conexões entre eles, gerando a dialogicidade e, inclusive, o humor.

## 4 METODOLOGIA

A motivação para a presente pesquisa se deu nas observações do gênero *meme* e sua maneira irreverente de causar o riso, misturando linguagens e mostrando a realidade do contexto social em que vivem os usuários da internet. Logo, analisar de que forma as pessoas assimilam suas mensagens, tornou-se questão crucial para a compreensão. Que o *meme* é um texto que precisa ser interpretado, não resta dúvida. Mas compreendê-lo é um desafio.

### 4.1 Quando tudo começou...

Antes de apresentar o *corpus* selecionado propriamente dito, nesta seção, pretende-se delinear o caminho por meio do qual se chegou à escolha do assunto desta pesquisa.

No princípio do trajeto de estudos na pós-graduação *strict sensu*, iniciando o semestre de 2018, a primeira disciplina a ser escolhida, no *rol* de opções de estudos, versava sobre o léxico, sua constituição, formação, sentido e uso, ministrada pela professora Denise Salim Santos. Muito se apreendeu sobre o léxico da Língua Portuguesa e seus diversos campos conceituais. Alguns conteúdos foram teoricamente bastante significativos, já outros chamavam atenção em consequência de estarem intimamente ligados às experiências diárias. A teoria aliada à prática despertou muitas curiosidades.

Falou-se sobre tópicos variados em que estavam inseridos assuntos como: a estrutura e funcionalidade do dicionário, a importância da seleção vocabular e a construção de sentidos, sinonímia, antonímia e afins, tabus linguísticos, palavras, fraseologismos; e um assunto em particular se destacou dos demais: os neologismos. A produtividade neológica mostra-se bastante expressiva e os neologismos, assim como os estrangeirismos, representam um mecanismo considerável da inovação lexical de uma língua; e como falar no assunto sem deixar de falar em sua expansão nas redes sociais? Esse é um ambiente que contribui bastante

para criação e propagação de novas palavras. E, por meio dos *memes* que eram vistos no decorrer das aulas, a cada dia, aprendiam-se novas palavras – quer por suas composições inusitadas, quer pelos novos sentidos que lhes eram atribuídos. Esse gênero estampava o dinamismo e a versatilidade da língua através de criações instantâneas, criativas, atraentes e jocosas.

Aliado a esse contexto dinâmico das aulas, vivia-se um período bastante intenso de mudanças nos cenários econômico, cultural, político, entre outros. Um ano de eleições, Copa do Mundo, políticos presos, isto é, uma profusão de oportunidades para as redes sociais mostrarem criatividade e humor em suas postagens. Os *memes*, certamente, não podiam ser excluídos; pelo contrário, caíam ainda mais no gosto popular e iam sendo disseminados com todo tipo de informação. Um ano altamente proveitoso para produções, reproduções, muito humor e propagação.

Com isso, chegavam, diariamente, *memes* que, além de informarem as notícias do dia a dia, veiculavam palavras cujos sentidos eram até então desconhecidos. Muita novidade que ia, aos poucos, desenvolvendo um processo de sedução. Alguns *memes* emergidos no período iam aguçando o interesse pelo assunto. Um pequeno número desses foram selecionados e os motivos pelos quais houve a preferência serão explicitados logo a seguir.

Figura 9 - Blogueiro raiz x blogueiro Nutella



Fonte: <http://webinformado.com.br/raiz-e-nutella/>. Acesso em: 14 maio 2018.

Esse *meme* circulou bastante à época com variações – e continua circulando atualmente –, mostrando sempre a dualidade entre o que é considerado raiz e o que é

considerado *Nutella*. Palavras já conhecidas pelo senso comum que, através do neologismo semântico, adquiriram novos sentidos e caíram no gosto popular.

Cabe, a respeito desse meme, trazer outros esclarecimentos. O arranjo antonímico Raiz x Nutella carrega, antes de seu sentido semântico, um sentido original que o precedeu, embora não assuma uma significação oposta literalmente. Para “raiz”, há o significado “4. Princípio, origem.” (FERREIRA, 2000, p. 580); já o vocábulo “Nutella” não aparece nos dicionários impressos, nem nos virtuais. Sua utilização, a princípio, representava a marca de um creme de avelã. Porém, no ambiente virtual, a palavra começou a ser utilizada pelos internautas com o sentido – um caso de neologia semântica – de algo moderno, frágil, delicado, sensível; daí criando-se a oposição.

Além de outras versões, *memes* como “Expectativa x realidade” também se serviram dessa dualidade. A quantidade de versões criadas e bem-humoradas rendeu um artigo que se intitulou: “Raiz x Nutella: uma análise do léxico e dos significados construídos pelo *meme*”, na disciplina de Lexicologia.

Figura 10 - Neymar

**SEXTA EU VOU BEBER  
ATÉ NEYMAR**



Fonte: <https://pt.dop13r.com/memes/engra%C3%A7ado/sexta-eu-vou-beber-ate-neymar-mobrasilmeobrigabeber/345650/>. Acesso em: 26 dez. 2018.

Mais um *meme* que rendeu variações devido ao comportamento do jogador quando caía nos jogos da seleção brasileira de futebol. Seu nome virou sinônimo de “cair”. Em uma outra aparição nas redes sociais, o nome surge como verbo já flexionado: “Nossos preços neymaram”. Nota-se o tema da Copa do Mundo servindo de base para aguçar a imaginação dos criadores de *memes*. Esse foi um dos utilizados no artigo: “O dinamismo do léxico nos *memes*: uma análise descritiva dos neologismos e estrangeirismos”, na disciplina Gramática, visão crítica.

Figura 11 - Bom dia



Fonte: [https://extra.globo.com/noticias/rio/internautas-reagem-com-memes-\] prisao-do-governador-luiz-fernando-pezao-23267986.html](https://extra.globo.com/noticias/rio/internautas-reagem-com-memes-] prisao-do-governador-luiz-fernando-pezao-23267986.html). Acesso em: 29 nov. 2018.

Esse *meme* viralizou no final do mês de novembro por apresentar o cumprimento “Bom dia” e a afirmação “Acordei cedinho hoje” associados à prisão do ex-governador do Rio de Janeiro, Luiz Fernando Pezão, que ocorreu no dia 29 de novembro de 2018. A notícia de sua prisão já chegava aos usuários das redes sociais, logo pela manhã, com bastante humor e ironia. Com isso, percebe-se que não há acontecimento que passe despercebido pelos olhos atentos, curiosos e criativos dos criadores de *memes*. Esse *meme* também foi analisado no artigo “*Memés e intertextualidade: diálogos possíveis*”, na disciplina Tópicos no ensino de Língua Portuguesa.

Figura 12 - Ele não



Fonte: <http://www.museudememes.com.br/sermons/elenao/>. Acesso em: 01 out. 2018.

O *meme* acima é apenas um exemplo do início das muitas versões criadas no período da campanha eleitoral para a presidência no ano de 2018. No final do mês de setembro do mesmo ano, iniciou-se um movimento feminino contra a candidatura de Jair Bolsonaro. Um pouco antes de o ato de protesto tradicional acontecer nas ruas, a campanha já havia tomado corpo nas redes sociais. A campanha antibolsonaro, na internet, rendeu movimentos contrários e inúmeras outras versões aproveitando-se de sua grande repercussão. As muitas

variações desse *meme* mostraram como um mesmo tema chega a ser explorado em contextos diferentes, às vezes ironizando situações, trazendo críticas, outras provocando reflexões, trazendo conhecimento.

Um ano rico em acontecimentos e fértil na criação de *memes* que renderam muita discussão, pesquisa e aprofundamento em seu estudo, dando início a uma trajetória com muitas vertentes em que vários aspectos eram analisados: caráter interativo do gênero, composição (linguagem verbal e verbo-visual), a inserção do contexto e, sobretudo, o efeito interpretativo e peculiar que o gênero é capaz de produzir no leitor, ou não.

Diante da riqueza de informações que foram sendo exploradas e descobertas, optou-se por ampliar as investigações sobre o gênero; o que levou à escolha de alguns *memes* a fim de integrarem o *corpus* desta pesquisa.

#### 4.2 Apresentação do *corpus*

Embora os *memes* sejam um gênero difundido no meio virtual, a investigação aqui apresentada utilizou-se de sua reprodução concreta – no meio físico – para que fosse possível analisar a compreensão leitora de diferentes níveis de escolaridade e de faixas etárias distintas. Levou-se em consideração que esse tipo de texto aparentemente simples, com fundo cômico e acessível pode ser “lido” por uma coletividade que dele se utiliza e o reconhece como gênero.

Para a composição do *corpus*, foram escolhidos cinco *memes* – retirados de sites variados – que ilustram situações diversas do cotidiano. Estas se relacionam a outras informações que precisam ser inferidas a fim de uma compreensão integral do *meme*, isto é, é a leitura nas entrelinhas que o leitor precisa empreender, pois, segundo Koch,

a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística, como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas,

preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa da construção do sentido. (KOCH, 2008, p. 7)

Os *memes* escolhidos circularam entre os anos de 2016 e 2018 e versam sobre notícias que foram muito veiculadas devido ao seu caráter de larga abrangência tanto no estado do Rio de Janeiro, quanto no Brasil. Eles são intitulados da seguinte forma: 1. “Prisão do Pezão”; 2. “Japonês da Federal”; 3. “Darth Vader”; 4. “Momo” e 5. “Sofrência”.

Foram feitas três testagens a fim de averiguar o nível de compreensão dos *memes* selecionados: a primeira em alunos de uma turma de 8º ano em uma escola do Município de Nova Iguaçu; a segunda, em alunos do 1º ano do Ensino Médio em uma escola da rede Estadual do Rio de Janeiro e a última em uma turma do 5º período de Graduação em Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Todas as experimentações foram geradas em unidades públicas, porém em diferentes contextos e faixas etárias. O objetivo da atividade era verificar se, apesar das diferentes idades e níveis de aprendizagem, os alunos eram capazes de inferir as informações necessárias à compreensão dos *memes*; e, se não conseguiam compreendê-las, quais eram as dificuldades encontradas.

Levando em consideração as diferentes realidades dos alunos em que foi testada a compreensão dos *memes*, um panorama das unidades em que foram realizadas as experimentações será feito na próxima seção.

#### **4.3 Um breve panorama da realidade das testagens**

As testagens foram realizadas no primeiro semestre de 2019 nas seguintes instituições respectivamente: Escola Municipal Douglas Brasil Felipe de Paula, Escola Caic Euclides da Cunha e Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A primeira foi realizada no dia 05 de abril, na turma 802 – 8º ano. A escola localiza-se na Rua Mendes, 121, bairro da Cerâmica, no Município de Nova Iguaçu.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, ela foi fundada em janeiro de 1977, como instituição particular, tornando-se pública em janeiro de 1988 a fim de atender os moradores do bairro e adjacências. Atende cerca de 900 alunos e oferece o ensino fundamental do 1º ao 9º ano. A unidade escolar encontra-se em área urbana com infraestrutura básica para os moradores da região e apresenta excelente espaço físico interior, porém pouco otimizado.

No ano de 2005, a escola, que se localiza na Baixada Fluminense, ficou em evidência devido a uma tragédia que se tornou mundialmente conhecida. Esse fato levou, inclusive à mudança do nome da unidade escolar. Até os dias atuais, não houve grandes modificações na realidade em que está inserida a escola, um bairro marcado pela violência e suas implicações.

Os alunos matriculados no ensino fundamental apresentam, em média, faixa etária de 4 a 16 anos e, os alunos do oitavo ano têm aproximadamente 13 anos a 16 anos. A maioria são moradores de bairros próximos à escola e possuem renda familiar com baixo nível socioeconômico; são fruto de famílias desestruturadas e carecendo, cada vez mais, de ambiente que valorize e resgate a autoestima. Apesar disso, a maior parte dos alunos tem acesso à internet e possui aparelho celular. Quando informados que haveria uma testagem com *memes*, mostraram-se bastante estimulados e conhecedores plenos do gênero.

A segunda testagem ocorreu no dia 11 de junho com alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola Caic Euclides da Cunha, um colégio da rede estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro, localizada na Avenida Engenheiro Souza Filho, 0, no bairro do Itanhangá, na cidade do Rio de Janeiro. A escola possui em torno de 2400 alunos, que se distribuem em turmas do ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A escola atende alunos das adjacências, como Rio das Pedras, Muzema, entre outros lugares. Ela se encontra em uma localidade de bastante comércio, porém com um lixão nas proximidades que acaba por se espalhar nas imediações da instituição. Apesar do ambiente externo não parecer convidativo, seu ambiente interno apresenta boa organização, é bem cuidado e preparado para atender os alunos da comunidade.

A faixa etária dos alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio varia de 14 a 18 anos e o nível socioeconômico é baixo, com um perfil bem semelhante aos alunos da Escola Municipal Douglas Brasil. Foi lamentável a reação de apatia no tocante à aplicação da atividade sobre a leitura dos *memes*, visto ser um gênero que normalmente desperta a

curiosidade e apresenta o humor como tônica em sua compreensão. Poucos apresentaram interesse e esboçaram algum entusiasmo durante a testagem. O aparelho celular é mais utilizado para ouvir música e poucos têm acesso à internet.

A terceira testagem ocorreu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no dia 08 de abril de 2019, em uma turma do 5º período de graduação em Língua Portuguesa. O Campus Francisco Negrão de Lima localiza-se na Rua São Francisco Xavier, 524, Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro.

Segundo o próprio *site* da instituição, a história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) teve início em 4 de dezembro de 1950, com a promulgação da lei municipal nº 547, que cria a nova Universidade do Distrito Federal (UDF). De acordo com as transformações políticas que ocorriam, a universidade teve seu nome modificado algumas vezes. Em 1958, a UDF foi rebatizada como Universidade do Rio de Janeiro (URJ); e em 1961, após a transferência do Distrito Federal para a recém-inaugurada Brasília, a URJ passou a se chamar Universidade do Estado da Guanabara (UEG). Finalmente, em 1975, ganhou o nome definitivo de Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A universidade possui 90 cursos de graduação e cerca de 43 mil alunos. Sua localização privilegiada garante o fácil acesso a vários bairros, o que possibilita a circulação de alunos de diferentes localidades, inclusive de outros estados. Seu espaço interno é amplo, bem estruturado, com ambientes organizados e planejados para diversos eventos.

Os alunos matriculados na instituição são oriundos de lugares diversos, de faixas etárias distintas, níveis socioeconômicos díspares e são aprovados e classificados por meio de vestibular próprio da universidade.

Os alunos da turma de Português V, no dia da testagem, quando foram informados da atividade sobre a compreensão dos *memes*, mostraram-se bastante entusiasmados, curiosos e participativos, pois o assunto despertou o interesse e eles ficaram cientes de sua participação nesta pesquisa de mestrado que iria estudar o assunto.

Vista a realidade dos alunos que participaram da atividade de leitura dos *memes*, inclusive com um breve panorama de suas instituições, o próximo capítulo versará primeiramente sobre a análise dos *memes*, baseada no aporte teórico já explanado nos capítulos 1 e 2, e, logo após, de que forma eles foram lidos pelos alunos testados.

## 5 UMA EXPLORAÇÃO DIDÁTICA DO MEME

Como anteriormente exposto, os *memes* são uma forma atual de comunicação presente no meio virtual, estão ao acesso de um público extremamente amplo e, principalmente, tornaram-se uma nova maneira de se fazer humor. Eles são alimentados constantemente com fatos novos, são reinventados, multiplicados, desaparecem e reaparecem de acordo com novos comportamentos, modos de vida e contextos diversos. Se são gêneros que envolvem o humor, será que seus leitores compreendem suas entrelinhas, malícias e artimanhas e conseguem desfrutar de seus sentidos?

Esse é um questionamento que muito instiga o pesquisador que trabalha com a leitura, e que a percebe como um misto de interações que devem ser instituídas no ato de ler. Para Duke & Person (2002), os bons leitores são ativos, já possuem objetivos pré-determinados em sua mente, fazem previsões sobre o que está por vir, tomam decisões sobre sua leitura, pensam sobre os autores do texto, integram seu conhecimento anterior ao material lido a fim de extrair significados, dentre outras estratégias. Todavia, quando se lê um *meme*, muitas vezes, procura-se o humor antes mesmo de lê-lo em sua completude, antes de colocar em prática todas as estratégias, o que pode levar a um desapontamento por não se “achar graça” naquilo que foi lido.

A fim de verificar se a maioria dos leitores interpreta o *meme*, explorar sua leitura em diversos contextos, analisar a sua compreensão e perceber se o riso acontece, foram feitas algumas testagens *in locu*, como explicado no capítulo anterior. Se o riso acontece verdadeiramente e se o humor é percebido, é porque a compreensão foi estabelecida; caso contrário, são informações desconectadas que não representam um sentido, uma significação.

## 5.1 Análise dos memes

Esta seção tem como objetivo investigar mais detalhadamente a composição dos *memes*; isto é, de quais assuntos ele trata, em que circunstâncias se apresenta o humor, como ele poderia ser classificado segundo as categorias de Dawkins (1976) e Recuero (2012) (longevidade, fecundidade, fidelidade de cópia e alcance na rede), como se dá a interação das linguagens verbal e verbo-visual; enfim, de que forma o leitor deve produzir inferências a fim de compreender a informação transmitida e quais elementos que, integradamente, embasam essa produção.

### 5.1.1 Análise 1 – Meme 1: “Prisão do Pezão”

Figura 13 - Prisão do Pezão



Fonte: [https://falauniversidades.com.br/melhores-memes-prisao-pezao/](https://falauniversidades.com.br/melhores-memes-prisao-peza/). Acesso em: 05 dez. 2018.

O *meme* em pauta foi criado a partir de uma notícia bastante divulgada nos meios de comunicação: a prisão do governador – na época – Luís Fernando Pezão, que se deu no dia 29 de novembro de 2018.

Logo após a prisão, na mesma manhã, os internautas se serviram da notícia a fim de informar, comentar, de forma irônica e jocosa o resultado da operação “Boca de Lobo” – como foi batizada pelos agentes da Polícia Federal.

De acordo com o *site* G1 (2018), a operação objetivou cumprir mandados expedidos pelo Supremo Tribunal de Justiça (STJ). Segundo o delator Carlos Miranda – operador financeiro de Sérgio Cabral –, Pezão recebia uma mesada de R\$ 150 mil reais quando era vice-governador do Estado do Rio de Janeiro. Além da prisão, a Justiça determinou o bloqueio de R\$ 39 milhões de seus bens, e os crimes de lavagem de dinheiro, organização criminosa e corrupção ativa e passiva também são investigados. Luís Fernando Pezão é o quarto governador do Rio a ser preso, sendo o primeiro ainda no exercício do mandato.

O nome escolhido para a operação faz alusão aos desvios de recursos, revelados nas diversas fases da “Operação Lava Jato”, que causa a sensação na sociedade de que o dinheiro público escorre para o esgoto. “Boca de Lobo” é o dispositivo instalado em vias públicas para receber o escoamento das águas da chuva drenadas pelas sarjetas com destino às galerias pluviais.

O tema da prisão foi abordado por meio de enfoques variados com muito humor e criatividade. Vários *memes* circularam utilizando-se do mesmo objeto, entretanto relacionando-se a outros assuntos, como o atraso dos salários do funcionalismo do Estado, a referência ao encarceramento de outros políticos por motivo de corrupção.

Com relação ao *meme* apresentado, por conta de seu curto período de vida e por cair no esquecimento rapidamente, pode ser classificado como volátil, apesar de poder ser replicado novamente em um novo contexto. Devido a corresponder a um fato ligado a um político do Estado do Rio de Janeiro, pode-se conjecturar que leitores pertencentes a outros estados não o conheçam e, por isso, não façam a leitura devida; logo, considera-se que ele seja fecundo por se propagar em comunidades virtuais menores. Ele também pode ser considerado metamórfico, visto pertencer a um grupamento de vários *memes* que falavam sobre a prisão do ex-governador, porém sendo modificados e recombinaados de acordo com os novos contextos, possibilitando novas interpretações e discussões (RECUERO, 2012). Em consequência da circulação dos *memes* sobre a prisão se restringirem ao Estado do Rio, pode-se também classificá-los como locais.

O criador do *meme* em questão buscou uma imagem conhecida para compor a mensagem. O ator americano Vincent Andrew Schiavelli, no filme *Ghost*, de 1990, interpretou um fantasma que assustava as pessoas no metrô de Nova York e ajudava o personagem de Patrick Swayze (Sam) a mover objetos sólidos e lidar com sua nova condição espiritual. O criador percebeu a semelhança física entre o ator e o governador para ilustrar o *meme*, utilizando como intertexto o filme. Além disso, na afirmação “Se o Pezão tivesse ficado na dele assustando o povo no metrô, não estaria sendo preso agora.”, ele relaciona o governador à imagem do ator – como se fossem a mesma pessoa – sem fazer referência ao filme *Ghost*.

Para haver a compreensão do *meme*, as linguagens verbal e verbo-visual precisam estar relacionadas, pois sem a interação entre as diferentes linguagens, a compreensão do enunciado, certamente, será afetada (AGUIAR, 2004). Portanto, na porção verbal “Se o Pezão tivesse ficado na dele assustando o povo no metrô, não estaria sendo preso agora.”, poderia ser levantado o seguinte questionamento: Por que Pezão deveria estar assustando as pessoas no metrô? A resposta se encontra exatamente na porção verbo-visual do *meme*: a própria imagem do personagem que representa o fantasma e se assemelha fisicamente bastante ao político. O efeito de humor é verificado exatamente na relação estabelecida entre o verbal e o verbo-visual, pois por meio dessa correspondência, o leitor dá conta de uma relação complexa em que outros conhecimentos são retomados e resgatados na memória.

Caso o leitor não reconheça o personagem, nem a sua trajetória no filme, nem tampouco o filme, não alcançará a compreensão global do texto. Logo, o leitor deve fazer uso de inferências pragmático-culturais em que suas experiências, cultura e vivência são primordiais no entendimento das lacunas deixadas pelo *meme*.

### 5.1.2 Análise 2 – Meme 2: “Japonês da Federal”

Figura 14 - Japonês da Federal



Fonte: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/06/prisao-do-japones-da-federal-gera-memes-e-piadas-nas-redes-sociais.html>. Acesso em: 05 dez. 2018.

O *meme* da análise 2 mostra, em sua imagem, o conhecido japonês da federal sendo levado para ser encarcerado por ele mesmo. Houve, claramente, na figura, uma “montagem” para causar o estranhamento no leitor; porém, para compreender a mensagem do *meme*, conhecer algumas informações faz-se necessário.

O policial federal Newton Ishii, chamado de Japonês da Federal e que ficou conhecido durante a “Operação Lava Jato”, foi preso no dia 7 de junho de 2016, em Curitiba. Ele foi condenado pelo crime de facilitação de contrabando e seu processo transitou em julgado, ou seja, não cabe recurso.

A “Operação Lava Jato” – investigação em ficou conhecido o policial – iniciou-se em 2014. Levou este nome devido a uma rede de postos de combustíveis e lava a jato de automóveis serem utilizados a fim de movimentar recursos ilícitos pertencentes às organizações criminosas investigadas. Embora tenha havido desdobramentos da investigação, o nome atribuído à operação inicial ganhou notoriedade.

O mandado contra o policial foi expedido em Foz do Iguaçu, no oeste do Paraná. Ao saber da decisão, Ishii se apresentou espontaneamente na Superintendência da Polícia Federal

da capital paranaense, onde continuava detido no dia 08 de junho de 2016. Ele foi condenado a quatro anos, dois meses e 21 dias em virtude da “Operação Sucuri”, que descobriu envolvimento de agentes na entrada de contrabando no país. As investigações mostraram que os agentes facilitavam a entrada de mercadorias, pela fronteira com o Paraguai, em Foz do Iguaçu.

A detenção de Newton Ishii surpreendeu a todos, pois, com a deflagração da “Operação Lava Jato”, o agente passou a ser conhecido em todo o Brasil. Ele ficou famoso por aparecer em diversas fotos ao lado de empreiteiros, operadores financeiros, políticos e funcionários públicos que eram presos; e, no *meme* analisado, ele é preso por ele mesmo.

Além da circulação de vários *memes* e correntes com piadas envolvendo o agente, foi criada uma marchinha de autoria de Thiago SP, Dani Batistonne, Jabolinha e Tigrão, segundo o *site* da revista Epoca (2016). Segue a letra:

Aí meu Deus, me dei mal  
Bateu à minha porta  
O Japonês da Federal!"

Dormia o sono dos justos  
Raiava o dia, eram quase seis  
Escutei um barulhão  
Avistei o camburão  
Abri a porta e o Japonês, então, falou:  
- Vem pra cá!  
Você ganhou uma viagem ao Paraná!

"Aí meu Deus, me dei mal  
Bateu à minha porta  
O Japonês da Federal!"

Com o coração na mão  
Eu respondi: o senhor está errado!  
Sou Trabalhador...  
Não sou lobista, senador ou deputado!

Fonte: <https://epoca.globo.com/vida/experiencias-digitais/noticia/2015/12/policial-da-equipe-da-lava-jato-e-tema-de-marchinha-japones-da-federal.html>. Em 31 jul. 2019.

Após a prisão de Newton Ishii, a própria marchinha criada exaltando o profissionalismo do policial ganha outra versão. Na nova música, a letra menciona a prisão do agente por facilitação de contrabando. Vários versos são alterados com a recente realidade da prisão do policial; inclusive o próprio refrão sofre alterações como é demonstrado a seguir:

Aí meu Deus  
Se deu mal  
Foi preso em Curitiba  
O Japonês da Federal!

Fonte: <https://vejasp.abril.com.br/blog/pop/apos-prisao-marchinha-do-japones-da-federal-ganha-versao-8220-atualizada-8221/>. Em 31 jul. 2019.

O que se pode observar com as informações coletadas até aqui é que não só os *memes* contaram os acontecimentos referentes à prisão de Newton Ishii, mas também foi algo bastante noticiado, chegando a serem produzidas músicas com fundo jocoso e bastante espirituoso.

Com isso, vê-se que o *meme* em questão representa fatos de uma realidade em que o coletivo percebe seu pertencimento e acaba por se identificar com o novo gênero. Muitos outros *memes* foram também difundidos seguindo a mesma temática, o que caracteriza a sua mutação contínua (DAWKINS, 1976), e que acaba por afastá-los do *meme* original, ou aquele que se supõe original. Esse *meme* foi propagado enquanto a notícia da prisão do agente estava em voga na mídia, o que o torna volátil, sendo abandonado rapidamente e também por sofrer muitas alterações. Devido a manter uma estrutura facilmente reconhecida como uma imitação, pode ser considerado como mimético. Por se tratar de um acontecimento relevante no país e se espalhar como uma epidemia, é também epidêmico. Em consequência de sua ampla difusão no ciberespaço, os epidêmicos associam-se aos globais.

No *meme* analisado, há o seguinte texto: “Flagrante colhido agora há pouco em Curitiba, do momento em q o Japonês da Federal leva em cana o Japonês da Federal”. O trecho “agora há pouco” só vem a ter seu sentido completo se atrelado à imagem, pois o que dá “credibilidade” à linguagem verbal é justamente a “foto” (montagem). Porém, o que se vê na imagem é exatamente dois “Japonês da Federal”. Uma relação intrínseca está aí estabelecida entre o verbal e o verbo-visual, em que um complementa o outro (SANTAELLA, 2012). Ademais, nessa complementaridade, em que há uma incoerência, ocorre o humor, pois, se, por acaso, o leitor é levado a não acreditar no que lê, a imagem o faz crer no impossível. (POSSENTI, 2010).

Considera-se que nem todas as informações vistas até o momento são do conhecimento do leitor. Entretanto, julgar que existem dois “Japonês da Federal” está muito aquém do que se espera do leitor proficiente, pois presume-se que ele consiga perceber que a imagem exibida representa uma montagem. O leitor, ao ler o *meme*, deve fazer uso das

inferências pragmático-culturais experienciais, pois, baseando-se em seus conhecimentos e memória, irá inferir a existência de um policial oriental que era conhecido por fazer prisões de pessoas famosas. Mesmo que o leitor não soubesse do envolvimento do agente em crime de contrabando, poderia deduzir – inferência lógico-dedutiva – que algo ele teria feito de errado para ser detido.

### 5.1.3 Análise 3 – Meme 3: “Darth Vader”

Figura 15 - Darth Vader

**De um lado temos um vilão maligno que veste capa preta e promove injustiça em nome de forças obscuras. Do outro, o Darth Vader.**



Fonte: <https://pleno.news/brasil/politica-nacional/decisoes-polemicas-de-gilmar-mendes-rendem-memes.html>. Acesso em: 05 dez. 2018.

No *meme* “Darth Vader”, o que mais chama a atenção é justamente a figura do vilão do filme *Guerra nas estrelas* ou *Star Wars*. De acordo com o *site* Omelete (2020, Blog), o filme foi lançado em 25 de maio de 1977, com a maior bilheteria de todos os tempos na época de sua estreia. A superprodução conta a saga dos cavaleiros *jedi* contra Darth Vader, cujas principais características são o visual arrojado através da armadura e capa preta, frases emblemáticas, a relação de poder e, inclusive, a ruidosa respiração mecânica. Ele é constantemente citado na cultura pop como um dos personagens mais icônicos de todos os tempos e também um dos poucos personagens da saga que estiveram presentes e tiveram ao menos uma menção em todos os episódios lançados até hoje.

Ao lado da figura de Darth Vader, aparece a imagem de Gilmar Mendes, que, segundo o *site* do Supremo Tribunal Federal (2019), nasceu na cidade de Diamantino, Mato Grosso, em 30 de dezembro de 1955 e formou-se bacharel em Direito pela Universidade de Brasília em 1978. Fez Mestrado em Direito e Estado na mesma Universidade, obtendo o certificado de conclusão em 1987. Além dessa especialização, fez também Mestrado em uma universidade alemã em 1989. Concluiu o curso de Doutorado por essa mesma instituição em novembro de 1990.

De acordo com o mesmo *site* do STF, Gilmar Mendes exerceu diversas funções na Administração Pública, sempre desempenhando relevantes funções em diversos cargos influentes. Foi nomeado Ministro do Supremo Tribunal Federal e tomou posse em 20 de junho de 2002, onde permanece até os dias atuais. Além desses cargos, lecionou disciplinas na área do Direito em instituições públicas de Brasília.

Com relação ao Supremo Tribunal Federal, este é o órgão de cúpula do Poder Judiciário, e a ele compete, sobretudo, a guarda da Constituição da República. É composto por onze Ministros, todos brasileiros natos, escolhidos dentre cidadãos com mais de 35 e menos de 65 anos de idade, de notável saber jurídico e reputação ilibada, nomeados pelo Presidente da República, após aprovação da escolha pela maioria absoluta do Senado Federal.

Apesar da formação, o perfil traçado pelos noticiários e redes sociais do ministro Gilmar Mendes está muito longe de ser tão louvável e admirável. Nesses meios, sua figura é vista como um homem que se utiliza de seu poder para tirar vantagens pessoais e beneficiar pessoas cuja reputação é duvidosa, como também hostilizar a “Operação Lava Jato” – maior investigação de corrupção e lavagem de dinheiro que já houve no país –, cujo objetivo é a aplicação da justiça nesses mesmos crimes, como gestão fraudulenta, organização criminosa, obstrução da justiça, recebimento de vantagem indevida, dentre muitos outros – considerada pela sociedade uma forma de minimizar as injustiças sofridas.

Observando as duas imagens, a tendência é que, a princípio, o leitor seja atraído primeiramente pelo mais conhecido, o vilão da saga *Guerra nas estrelas*, Darth Vader. Com isso, ele acaba por associar o texto “De um lado temos um vilão maligno que veste capa preta e promove injustiças em nome de forças obscuras.” ao próprio personagem do filme; todavia, ao ler o restante do texto – “Do outro, o Darth Vader.” –, ocorre a quebra de expectativas do leitor, pois percebe que a primeira informação pertence justamente à segunda imagem: a do

Ministro Gilmar Mendes. O humor ocorre justamente nessa quebra de expectativa (POSSENTI, 2010), e também na conclusão de que o personagem do filme está longe de ser um vilão à altura do ministro. Além dessas informações, uma outra pode confundir o leitor: a capa preta. Que Darth Vader usa capa, esse é um conhecimento de que ele compartilha, mas resta-lhe o esclarecimento de que os Ministros do Supremo Tribunal Federal usam uma vestimenta chamada toga, considerada um símbolo de imparcialidade e de honestidade, como se fosse um escudo contra a corrupção. Mais uma incoerência com relação à figura do ministro e os requisitos exigidos pelo cargo que ocupa, alvo dos *memes*.

Como visto anteriormente, é imprescindível, na leitura do *meme*, que haja a relação entre imagem e texto, visto ser o casamento entre ambos preponderante à sua compreensão global (BRAIT, 2013).

Segundo as categorias de Dawkins (1976) e Recuero (2012), esse *meme* pode ser considerado como persistente, epidêmico, replicador e global. Persistente porque aponta a figura de um ministro cujo cargo é duradouro, logo pode ser sempre replicado em ocasiões oportunas quando o político se evidenciar devido a alguma conduta questionável; epidêmico por se espalhar amplamente nas redes, visto se tratar de uma figura pública; mimético, pois pode sofrer modificações e recombinações, porém continuar tratando do comportamento questionável do ministro; global por se distanciar nas redes sociais, obtendo pontos remotos de alcance.

A fim de compreender o *meme* em sua plenitude, o leitor carece das informações dadas no texto, porém necessita ampliá-las em contextos mais abrangentes (MARCUSCHI, 2009). Devido às referências textuais necessitarem de inferências baseadas em conhecimentos, experiências e informações presentes em seu contexto cultural e socioeconômico, a sua condição individual, nível de interesse e formação são fatores determinantes para a compreensão e, conseqüentemente, a percepção do humor presente no *meme*.

#### 5.1.4 Análise 4 – Meme 4: “Momo”

Figura 16 - Momo



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/733031276825246186/?lp=true>. Acesso em: 05 dez. 2018.

No *meme* da análise 4, observa-se uma figura feminina aterrorizante, com cabelos longos, olhos esbugalhados, pele pálida e sorriso macabro. A imagem foi batizada como “Momo” e ficou famosa em um aplicativo de mensagens, disseminada como um desafio viral.

Segundo investigações no México, em um grupo das redes sociais, os participantes eram incitados a se comunicar com um número desconhecido. Usuários disseram que, se enviassem uma mensagem à Momo do seu celular, ela era respondida com imagens violentas e agressivas. A imagem também foi associada a vídeos infantis em que as crianças eram incentivadas a cometer suicídio ou ainda a matar os pais. Aliada a comportamentos funestos, espalhou-se por vários países, entre eles Argentina, Estados Unidos, França e Alemanha. Diante de informações tão obscuras, afinal, torna-se necessário entender melhor quais as origens dessa figura assombrosa.

O escultor Keisuke Aiso foi quem moldou a boneca e sua obra fazia parte do acervo do Museu Vanilla Gallery, em Tóquio, no Japão. O museu é famoso por suas exposições dedicadas a obras bizarras, enigmáticas e excêntricas em que mostra esculturas assustadoras estimulando o terror psicológico. Nesse museu, a boneca Momo foi exposta chamando a atenção por sua composição: o corpo de uma ave, seios e cabeça humana com olhos grandes e sorriso largo e misterioso. A escultura dessa mulher-pássaro foi exibida em 2016, em uma série do artista batizada de “Aversão” e fez parte de uma exposição sobre fantasmas e espectros.

De acordo com o *site* Último Segundo (2019), o escultor e criador da boneca, após tomar conhecimento de que ela tornou-se assunto mundial e que foi utilizada a fim de fomentar a violência, afirmou tê-la descartado, solidarizando-se com as vítimas das “brincadeiras” nocivas e perigosas.

Devido ao ícone estar associado a recomendações de cunho violento, principalmente entre as crianças, sua imagem foi sendo viralizada, juntamente a textos que transmitem maus conselhos aos seus leitores. Essas recomendações geralmente estão relacionadas a notícias do cotidiano e que foram bastante divulgadas.

O texto “quando o policial reclamar que o lanche foi errado deboche da cara dele e fala que a ligação caiu!” atrelado à imagem da Momo ao telefone refere-se a uma notícia de agressão ocorrida em março de 2019, em uma lanchonete no bairro da Curicica, na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com o *site* G1 (2019), um Cabo da Polícia Militar alegou que a atendente da lanchonete errou o seu pedido, então ele ligou para fazer uma reclamação e houve uma discussão ao telefone. Na conversa, o policial se identificou como delegado da Polícia Federal, fez xingamentos e afirmou que iria ao estabelecimento de viatura para buscá-la. O episódio o deixou bastante descontente, e, então o policial, portando uma arma de fogo, entrou no estabelecimento ameaçando os funcionários. Tão logo identificou a atendente com a qual falou ao telefone, começou a agredi-la, deixando-a sem sentidos.

Diante dos fatos colhidos no *site*, o trecho “[...] deboche da cara dele e fala que a ligação caiu!” parece não estar em consonância com as informações e não faria sentido. Assim sendo, na mesma semana do ocorrido, viraliza nas redes sociais o áudio em que é reproduzida a conversa entre o policial e a atendente. No diálogo, o policial, de forma grosseira, reclama que o sanduíche que lhe foi entregue tinha um molho que não era de seu gosto e pedia a troca do lanche. Durante suas queixas, a atendente inicia comentários e murmúrios debochados, diz, ironicamente, que não consegue ouvi-lo e que a ligação caiu. Com isso, o cliente, bastante irritado, afirma ir até o local tirar satisfações. A conversa nada amigável culmina em ações violentas empreendidas pelo policial, resultando em consequências drásticas para ambos.

Em um *meme* que versa sobre um caso de violência, parece difícil encontrar o humor. Pois o humor encontra-se justamente na incoerência do mau conselho. Conselhos são, pela sua natureza, ensinamentos, recomendações para o uso do bom senso, da prudência. O *meme*

analisado faz exatamente o contrário: sugere que se tenha o comportamento da atendente para que a agressão se estabeleça. Não que a recomendação seja seguida, mas que o leitor faça a relação do texto com a figura da Momo, que, como visto anteriormente, é o ícone que representa a maldade. Segundo Possenti (2010), provocar o riso é testar hipóteses correntes que o justifiquem, como a quebra de expectativa, a surpresa.

De acordo com Dawkins (1976) e Recuero (2012), o *meme* analisado pode ser considerado como volátil, pois pode sofrer alterações de acordo com novos acontecimentos e ser esquecido com rapidez; fecundo por se espalhar em comunidades menores e ser bastante contagioso; metamórfico por ser alterado e reinterpretado todo o tempo, em que a sua recombinação pode gerar novas discussões; e local por se restringir a espaços distintos, visto ser a notícia limitada a uma região específica em que pessoas próximas representam sua maior divulgação.

Provavelmente, muitas pessoas ao lerem o *meme* “Momo” reconheceram a imagem prontamente; entretanto, a mensagem em sua totalidade só se torna plenamente compreendida quando associada à linguagem verbal, que sugere ao leitor uma atitude suspeita. Sendo assim, o leitor desconfia que tudo que provém dessa imagem não sugere algo bom ou do bem. Ambas separadas não trariam sentido algum ao leitor, porém sua relação possibilita o diálogo, a interação de que o leitor necessita na promoção de sua compreensão.

Ao realizar essa interação das diferentes linguagens, o leitor necessita – mesmo que inconscientemente – também de processar algumas inferências, como: identificar a Momo; perceber quais são suas características mais significativas e relevantes; conhecer que fato ocorreu reportando-se a um policial e a um lanche errado; e entender a causa possível para “vítima” debochar do cliente e afirmar que a ligação caiu. Caso lhe escapem algumas dessas informações, o *meme* não faria sentido e a leitura ficaria inconclusa ou até mesmo deficitária. São os conhecimentos pessoais primordiais para se estabelecer uma compreensão satisfatória, que não deixe obstáculos na compreensão geral do *meme*.

### 5.1.5 Análise 5 – Meme 5: “Sofrência”

Figura 17 - Sofrência



Fonte: <https://twitter.com/essediafoilouco/status/771731259081064448>. Acesso em: 05 dez. 2018.

O último *meme* analisado mostra uma imagem bastante curiosa, pois duas pessoas de círculos bem diferentes aparecem em um mesmo ambiente: o jornalista e apresentador William Bonner e a ex-presidente da República Dilma Rousseff. O local não parece muito convidativo, uma vez que parece ser um botequim bem modesto e desafortunado, com pessoas simples que cantam ao fundo. Apesar de terem sido colocados no mesmo lugar, seus infortúnios têm motivos distintos.

William Bonner, apresentador do *Jornal Nacional*, programa exibido pela *Rede Globo*, foi casado com a jornalista e também apresentadora Fátima Bernardes por 26 anos, porém o relacionamento chegou ao seu fim em nota divulgada nas redes sociais em junho de 2016. A união de ambos era do conhecimento de milhões de telespectadores visto o casal ter sido acompanhado na bancada do principal programa jornalístico da grade da emissora, desde 1998. Os telespectadores admiravam a relação gentil e afetuosa que o casal demonstrava inclusive nas apresentações telejornalísticas.

Ao tomar ciência da separação do casal, a comoção entre os internautas foi grande visto manchetes como “Separação de Bonner e Fátima faz internet “sofrer”” (*site UOL*, 2016) terem grande repercussão nas redes sociais. O assunto da separação resultou em muitos comentários na internet, chegando, segundo o *Twitter* a registrar mais de 709 433 menções ao

término da relação. Com isso, o assunto se tornou, visivelmente, o tema mais comentado do período no país.

A divulgação da separação foi vista como um tema curioso, pois, no mesmo período, acontecia o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, que, em sua defesa, havia discursado por mais de treze horas no Senado. Um acontecimento mundialmente noticiado e comentado e só obteve 287 945 menções no *Twitter*. Dilma Vana Rousseff foi a 36.<sup>a</sup> Presidente da República Federativa do Brasil, sendo a primeira mulher a ocupar o cargo de presidente. Em seu segundo mandato, foi acusada de improbidade administrativa, não conseguindo concluí-lo devido ao processo de *impeachment*. Dilma foi afastada no primeiro semestre de 2016 pelo Senado Federal e, em seu lugar, assumiu o vice-presidente Michel Temer.

Um julgamento para depor a Presidente da República acontecia, e o assunto mais comentado, discutido e lamentado nas redes sociais foi a separação do casal global. Em um mesmo *meme*, veem-se os dois fatos sendo abordados e equiparados em sua importância, isto é, questões morais e políticas são exploradas e o humor está além do que realmente se vê, extrapolando e tornando cômicas as mazelas pelas quais passa o povo brasileiro.

Além da exploração de fatos sociais por meio da linguagem verbo-visual, o *meme* apresenta, em sua composição, versos de uma música intitulada “10%” das cantoras sertanejas Maiara e Maraisa. A letra da música refere-se a uma pessoa que sofreu uma decepção amorosa e padece de seu sofrimento em um bar. Essa música está inserida em uma relação de tantas outras que tratam dos mesmos assuntos: decepções amorosas, amores não correspondidos, traições. A esse estilo de música que retrata as decepções amorosas deu-se o nome “sofrência”. Esse novo vocábulo – ainda não presente nos dicionários impressos, nem tampouco nos mais convencionais on line – de acordo com o *site* Meus Dicionários (2019), é um neologismo que vem sendo utilizado largamente na música sertaneja, e tem, em sua origem, a fusão de duas outras palavras: sofrimento e carência.

De acordo com o mesmo site, apesar de a *sofrência* ser categorizada por muitos como um novo gênero musical, o estilo remete a um tipo de música sertaneja que existe desde os anos 70. Em meados dos anos 90, esse tipo de música passou a ser considerado brega e caiu em desuso. Novos cantores com o estilo em questão começaram a fazer sucesso, principalmente, nas fronteiras do nordeste, e logo a música espalhou-se pelo país. A

popularidade do ritmo consolidou a *sufrência* como um estilo de música que voltou a ser bastante admirado novamente.

Na análise do *meme*, de acordo com Dawkins (1976) e Recuero (2012), pode-se caracterizá-lo, segundo sua longevidade, como persistente por ser replicado por um bom período, desaparecendo e reaparecendo em ocasiões oportunas. Quanto à fecundidade, ele é visto como fecundo devido à sua disseminação ampla nas redes, seguindo modos de comportamentos vigentes à época de sua propagação. No que se refere à fidelidade de cópia, o *meme* estudado pode ser considerado replicador por ter uma maior fidelidade de cópia, isto é, com poucas alterações, e com a função básica de informar determinado fato. Com relação ao seu alcance, “Sufrência” pode ser classificado como global graças às grandes distâncias percorridas nas redes sociais e por tratar de assuntos popularmente conhecidos, divulgados e explorados pela sociedade em geral.

Em “Sufrência”, percebe-se que três assuntos estão interligados: a separação de William Bonner, o impeachment de Dilma Rousseff e a letra da música sertaneja. Atrelar as duas personalidades da figura – linguagem verbo-visual – já é um desafio ao leitor, e encadear as informações obtidas com a letra da música – linguagem verbal – passa a ser um dilema a ser resolvido na intenção de dar sentido a todo o *meme*. Pode ser que o leitor não consiga relacionar os três aspectos em sua compreensão, logo alguma informação será perdida no contexto da interpretação.

De acordo com Marcuschi (2008), compreender é inferir, e, quanto à noção de inferência, este a toma como “[...] uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas.” (MARCUSCHI, 2009, p. 101). Para o linguista, o texto é formado por lacunas que devem ser preenchidas pelo leitor, ou seja, realizar inferências é um ato que vai além do condicionamento linguístico puro e simples, é o contexto cognitivo formado pelos conhecimentos prévios do indivíduo. No *meme* analisado, há a necessidade de realizar várias inferências que se encontram nos conhecimentos experimentados na vida do indivíduo a fim de relacioná-las à leitura e, conseqüentemente, consolidar a compreensão.

Na análise dos *memes* selecionados, procurou-se observar vários aspectos que pudessem ajudar em sua compreensão. Aprofundou-se nas histórias dos fatos noticiados ora através das imagens, ora através dos textos relacionados e na relação intrínseca de ambos,

necessária a uma melhor compreensão leitora; observou-se a relação estabelecida entre as diferentes linguagens como elemento fundamental à clareza de ideias e o quanto é imprescindível o processamento inferencial para a captação e entendimento dos sentidos exigidos para a percepção do contexto; verificou-se, ademais, de que forma o humor estava presente e como poderia ser constatado segundo alguns autores estudados.

Eles também foram examinados de acordo com critérios como longevidade, fecundidade, fidelidade de cópia e o seu alcance nas redes. Na aplicação das categorias de Dawkins (1976) e Recuero (2012), a pesquisa chegou ao seguinte quadro:

Quadro 2

MEMES ANALISADOS	CRITÉRIOS SEGUNDO RECUERO								
	LONGEVIDADE		FECUNDIDADE		FIDELIDADE DE CÓPIA			ALCANCE NA REDE	
	persistente	volátil	epidêmico	fecundo	replicador	metamórfico	mimético	global	local
Pezão		X		X		X			X
Japonês da Federal		X	X				X	X	
Darth Vader	X		X		X			X	
Momo		X		X		X			X
Sofrência	X			X	X			X	

Fonte: A autora, 2019.

Entretanto, o que se pretende ressaltar é que esses *memes* foram “retirados” e analisados separadamente sem um contexto maior que trabalhe a mesma temática. Logo, para a classificação segundo os autores, foram ativados conhecimentos que envolveram memória, vivência, experiência, curiosidade, pesquisa, estudo, entre outras particularidades.

## 5.2 Geração de Dados

Em face dos pressupostos teóricos aqui apresentados, entendendo que estes são de grande valia para a percepção dos conceitos de leitura e seus desdobramentos face à compreensão leitora, aplicou-se uma atividade com o intuito de analisar facilidades e dificuldades levantadas por alunos de redes públicas diferentes, com faixas etárias e escolaridades também diversas. Os jovens constituem um público-alvo que utiliza cotidianamente as redes sociais e está em contato diário com os *memes* e suas múltiplas linguagens e mensagens, que envolvem notícias com vários domínios discursivos como questões políticas, sociais, culturais, entre outros, sempre envoltos em humor.

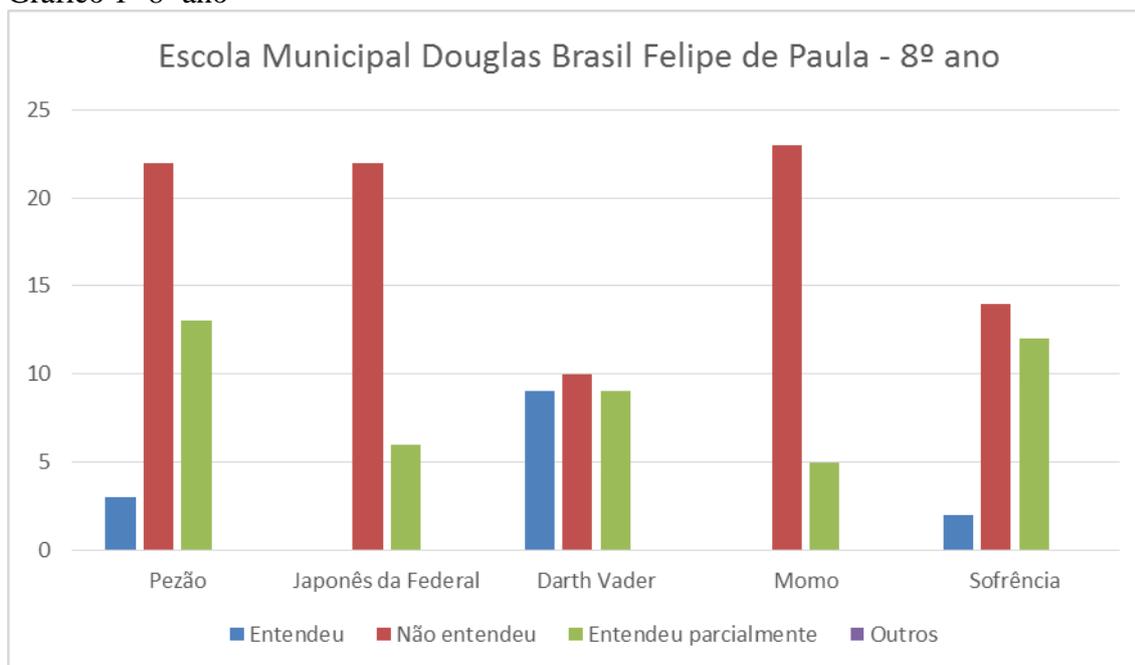
Como já anunciado, a pesquisa em questão foi realizada em três instituições de ensino: Escola Municipal Douglas Brasil Felipe de Paula – 8º ano, Escola Caic Euclides da Cunha – 1º ano do Ensino Médio e Universidade do Estado do Rio de Janeiro – 5º período da Graduação em Língua Portuguesa. A descrição das unidades foi feita seção 3.3. Um breve histórico da realidade das testagens, no capítulo 3. Metodologia. No Ensino Fundamental, foram testados 28 alunos, no Ensino Médio, 29 e na Graduação 24 alunos, totalizando 83 discentes participantes da pesquisa. Três níveis de testagens bem diferentes a fim de verificar o nível de compreensão de um gênero tão popular, de acesso a todos e, primordialmente, de humor, o que atrai atenções díspares.

A atividade proposta aos alunos apresenta os *memes* analisados no capítulo 4 com as seguintes indagações: “Você compreendeu o *meme*? Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?” ou “Se não, o que te impediu de compreendê-lo?” Para analisar a compreensão leitora, as respostas foram tabuladas da seguinte forma: Entendeu, Não entendeu, Entendeu parcialmente, Outros. No quesito “Outros”, levou-se em consideração os alunos que deixaram a questão em branco ou cuja letra não estava legível, não podendo ser compreendida a resposta. O resultado dessa pesquisa será demonstrado por meio de gráficos, apresentando a quantidade de alunos por instituição de ensino e, em seguida, por média geral. O nível de compreensão e a quantidade e a qualidade

das inferências das respostas consideradas mais interessantes, coerentes, significativas e/ou relevantes serão analisados após a apresentação dos gráficos.<sup>2</sup>

O primeiro gráfico se refere à Escola Municipal Douglas Brasil Felipe de Paula, onde participaram da pesquisa 28 alunos do 8º ano, cuja faixa etária varia de 12 a 15 anos.

Gráfico 1- 8º ano



Fonte: Dados de pesquisa

Por meio do gráfico, percebeu-se que o *meme* menos compreendido foi o “Momo” – cerca de 23 alunos não entenderam e 5 entenderam parcialmente. Esse *meme*, de acordo com as classificações de Dawkins (1976) e Recuero (2012), é volátil, podendo sofrer alterações e ser esquecido com rapidez e local por ser a notícia limitada a uma porção restrita de um bairro. A imagem da boneca foi reconhecida por 6 alunos, cerca de 21% do total da turma, porém faltaram aos discentes referências sobre o acontecido na lanchonete. Provavelmente, a não compreensão do *meme* se deu porque o leitor teria que resgatar, em sua memória, informações de natureza sociocontextual para a ativação de processos inferenciais a fim de estabelecer significados. Apesar de a notícia ter sido bastante divulgada à época, mas, por se tratar de um episódio regional e os alunos pertencerem a outra cidade – Nova Iguaçu –, eles podem não ter tido acesso a essa informação ou mesmo maior interesse. Nesse exemplo, faltou o contexto sociocultural a fim de dar sentido à informação textual. Para ilustração dos

\* Os exemplos apresentados estão enquadrados apenas para destaque dos textos os informantes.

resultados obtidos, seguem dois exemplos cujas respostas justificam a negação coerentemente:

Fotos 1 e 2

Você compreendeu o *meme*?  
 Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?  
 Não entendi por não entender a imagem

Você compreendeu o *meme*?  
 Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?  
 Não compreendi, não consegui identificar a procedência do texto.

Fonte: Dados de pesquisa

Na primeira resposta, o aluno tem consciência da falta de informação para poder haver uma compreensão significativa, parecendo ser o texto presente no *meme* o complicador para o não entendimento; entretanto ele não explicita essa informação. Já na segunda resposta, o aluno deixa claro que o texto não faz sentido para ele por desconhecer a informação contida. Ambos não fazem comentário sobre a imagem, donde se conclui que ela não representou obstáculo para eles, porém não conseguiram associá-la ao texto e vice-versa.

Apenas um aluno conseguiu compreender parcialmente o *meme*, cuja resposta será analisada a seguir:

Foto 3

Você compreendeu o *meme*?  
 Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?  
 Não, porque não entendi nada sobre a imagem. Não sei qual é o significado da imagem e não consigo identificar a procedência do texto.

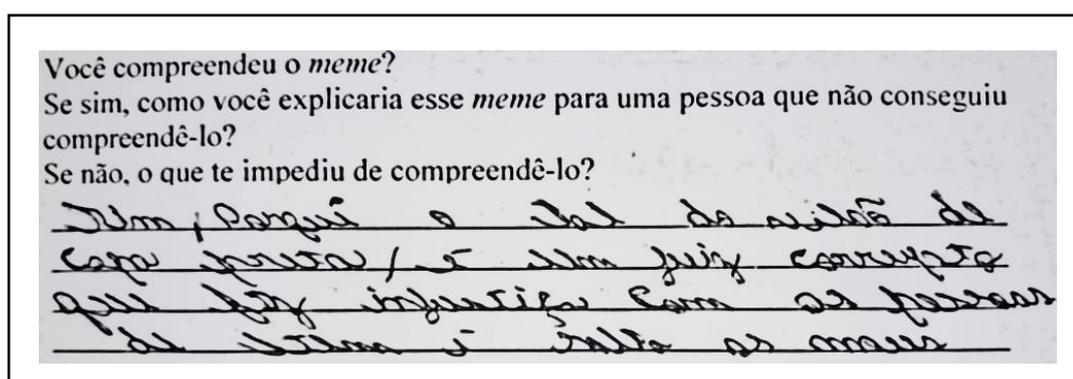
Fonte: Dados de Pesquisa

Apesar de afirmar que não compreendeu a mensagem do *meme*, o aluno conseguiu ativar, em sua memória, o fato relacionado a um caso de violência que envolveu um atendente e um policial. O que se percebe é que, para ele, apenas a informação presente no texto fez sentido, pois ele não conseguiu relacioná-la à figura da Momo. Inclusive, o aluno chega a afirmar que não entende sobre “esses tipos de meme”, o que leva a crer que ele faz um tipo de classificação quando se depara com algumas particularidades do *meme*.

O *meme* que obteve maior parcela de compreensão foi o “Darth Vader”. Cerca de 9 alunos apresentaram uma compreensão significativa e também 9 alunos o compreenderam parcialmente, o que representa, juntos, 64% da turma. Nesse *meme*, aparece um personagem conhecido mundialmente, o que pode facilitar seu reconhecimento em uma escala maior de usuários das redes sociais, o Darth Vader; e também um ministro do Supremo Tribunal Federal, cuja imagem está sempre atrelada a atividades consideradas suspeitas e/ou injustas, o Gilmar Mendes. O leitor pode não saber o nome do ministro, porém consegue inferir que sua figura representa uma pessoa ligada à política e que suas características são até mais malignas e também comparáveis às de um vilão de filme de ficção. A identificação da imagem de ambos os personagens auxilia na recuperação de informações a fim de dar sentido ao *meme*.

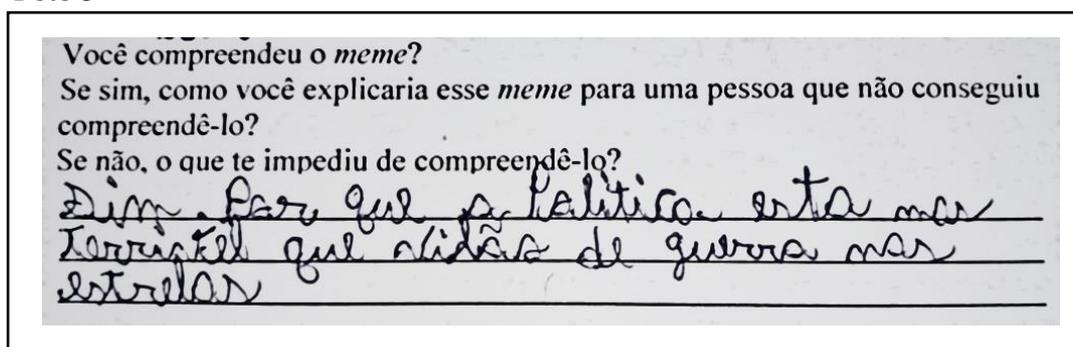
A seguir, seguem dois exemplos a fim de serem analisadas as suas repostas.

Foto 4



Fonte: Dados de Pesquisa

Foto 5



Fonte: Dados de Pesquisa

No primeiro exemplo, o aluno não reconhece Gilmar Mendes como ministro, mas sim o classifica como juiz devido ao uso da capa preta. Apesar disso, declara que ele é o verdadeiro vilão, pois está ligado à soltura de pessoas supostamente culpadas, cometendo, desse modo, injustiça com as pessoas de bem. Com isso, percebe-se que o aluno conseguiu acessar conhecimentos compartilhados em um contexto político a fim de compreender o significado da mensagem, visto que se remonta a um conteúdo que se encontra além da superfície das palavras.

Na resposta do segundo exemplo onde a ironia está presente, o aluno demonstra ser capaz de fazer várias inferências, pois acrescenta ao texto informações que não estão presentes nele. Ele não se reporta aos elementos textuais e, sim, aos extratextuais quando compara os dois personagens ligando-os aos seus respectivos contextos. Reconhece o segundo personagem como um elemento ligado à política e que suas características conseguem ser piores que as do vilão que ele atribui ao filme Guerra nas Estrelas. Constatou-se, nessa resposta, que o aluno conseguiu compreender as implicitudes da mensagem, pois suas interações com o mundo permitiram criar raciocínios que o levaram à compreensão dos significados do *meme*.

Seguidamente, dois exemplos de uma compreensão parcial do *meme* analisado para conjecturas logo após:

## Fotos 6 e 7

Você compreendeu o *meme*?  
 Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Sim, o homem ao lado  
 propaga a mesma coisa  
 de Darth Vader, se não sei  
 quem é

Você compreendeu o *meme*?  
 Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Sim. Que de um lado temos um vilão  
 e de outro lado, um outro vilão. no  
 começo parece que estamos descrevendo  
 o Darth Vader, mais na verdade é o  
 outro.

Fonte: Dados de Pesquisa

No primeiro exemplo, apesar de o aluno dizer que compreendeu o *meme* e também perceber a quebra de expectativa proporcionada pelo texto em relação às imagens, ele não é capaz de identificar a figura do ministro, mas consegue constatar que isso dificultou a sua compreensão global da mensagem.

No exemplo seguinte, o aluno percebe que os dois personagens são comparados igualmente, pois nota a estratégia para desencaminhar sua leitura e quebrar suas expectativas. Ainda assim, constata-se que ele reconhece o vilão Darth Vader, porém não menciona o nome do ministro, nem tampouco parece conhecer suas atividades duvidosas que são motivo da provável vilania.

Sobre o *meme* “Prisão do Pezão”, serão analisadas algumas respostas. Apenas 3 alunos compreenderam a mensagem e 3 compreenderam-na parcialmente, totalizando 6 alunos, ou seja, 21% da totalidade da turma. A maior parte – 22 alunos, isto é, 78% da turma – não conseguiu compreendê-la. A seguir, segue um exemplo da compreensão global e um da compreensão parcial:

## Fotos 8 e 9

Você compreendeu o *meme*?

Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?

Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

*Sim, pois que esse boneco fez um filme que ele assustou  
nas as pessoas me muito, como ele se parece com  
o peção diziam me muito que era peção*

Você compreendeu o *meme*?

Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?

Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

*Sim. Que se o Peção estivesse ficado quieto na  
dele assustando os outros, e não roubando  
ele não estaria na prisão.*

Fonte: Dados de Pesquisa

O primeiro exemplo mostra que o aluno reconheceu a imagem como o personagem do filme que representava um fantasma, e que esta mesma imagem tem semelhanças físicas com o ex-governador. De acordo com sua resposta, percebe-se que ele construiu sentidos a partir da interação entre o texto e a figura; ou seja, a mensagem foi compreendida e exigiu conhecimentos específicos de sua realidade a fim de construir novos significados.

Já no segundo exemplo, é dada uma resposta que não explicita se o aluno reconheceu a imagem, porém ele demonstra identificar Peção e acrescenta a informação exemplificando o roubo, que o levou à prisão. A partir das pistas linguísticas do texto, ele chegou a essa conclusão, entretanto, não fica claro se houve uma associação com a parte verbo-visual. Em seu raciocínio, assustar evitaria a prisão.

Ainda sobre o *meme* 1, dois exemplos que retratam a sua não compreensão serão analisados:

## Fotos 10 e 11

Você compreendeu o *meme*?  
 Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?  
 não, por que não achei ligação entre a parte escrita e a imagem.

Você compreendeu o *meme*?  
 Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?  
 Porque a Pezão é uma lenda

Fonte: Dados de Pesquisa

Na primeira resposta, o aluno explica claramente que não conseguiu fazer a relação entre as partes verbal e verbo-visual, o que mostra que o discente percebe que, para compreender a mensagem, esta relação é fundamental. Ele não identificou o personagem, nem tampouco as informações textuais lhe fizeram sentido.

Na outra resposta, apesar de o aluno não ter afirmado categoricamente “sim” ou “não”, nota-se que sua justificativa foge bastante ao esperado. Ele não conseguiu perceber o Pezão como uma figura política que foi encarcerada devido a atos ilícitos, pois remeteu-se a uma figura lendária, o Pé Grande. A inferência realizada pertence a um outro contexto que faz parte de suas experiências. Sua resposta baseou-se nas pistas linguísticas e a imagem apresentada em nada contribuiu. Um caso de inferência falseadora, pois houve a introdução de um elemento e a afirmação de uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais.

Nenhum aluno compreendeu integralmente o *meme* “Japonês da Federal”, 6 alunos o compreenderam parcialmente, ou seja, 21% obtiveram alguma compreensão; ao passo que 22 alunos não conseguiram perceber nenhum sentido, o que representa 79% do total de alunos da turma. A seguir, um exemplo da compreensão parcial e dois exemplos da não compreensão serão analisados:

Fotos 12, 13 e 14

Você compreendeu o *meme*?  
 Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Sim  
 Não saber que o "golpe do federal" foi cometido por pessoas  
 policiais corruptas e foi preso.  
 Eu sei!

Você compreendeu o *meme*? ~~sim~~  
 Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Sim, mas na época eu não tinha conhecimento

Você compreendeu o *meme*?  
 Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Não. Por que não gosto de *meme*  
 que fazem finta em montagem

Fonte: Dados de Pesquisa

No primeiro exemplo, observa-se que a resposta do aluno demonstra que ele inferiu elementos extratextuais quando declara as atividades do policial. Porém, quando afirma que o militar foi preso, ele não explicita quais motivos o levaram à prisão, logo entende-se que ele não os reconhece. Além disso, o aluno parece não perceber que o *meme*, em sua porção verbo-visual, foi composto por uma montagem, uma vez que o policial aparece duas vezes.

No segundo e terceiro exemplos, notam-se respostas que justificam a não compreensão, porém por motivos bastantes distintos. Na segunda resposta, o aluno percebe que foi feita uma montagem – as duas figuras do policial – e afirma não ter compreendido por não gostar desse tipo de *meme*, o que leva a crer que ele possui critérios pessoais para tipificá-lo. Ademais, verifica-se que, em seus conhecimentos e experiências, não há informações que o levem à compreensão da informação contida no *meme*.

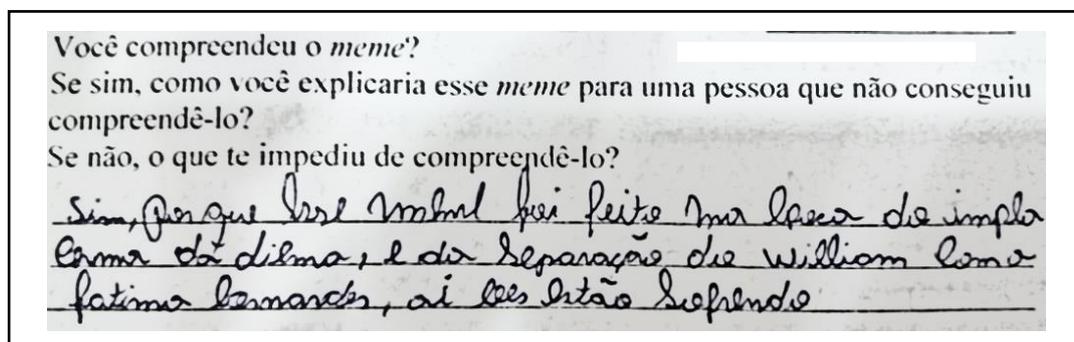
O terceiro exemplo foi selecionado devido a aparecerem 4 respostas bem semelhantes. Embora o aluno tenha afirmado compreender a mensagem, sua justificativa não representa o

resultado desejado. Partindo do senso comum que afirma, ironicamente, que todos os japoneses são iguais devido a se assemelharem na aparência, o aluno usa esse conhecimento compartilhado e ainda acrescenta os chineses, o que para ele justificaria sua presença no *meme*, visto o gênero ser cômico.

O *meme* que apresentou uma compreensão parcial melhor foi o “Sofrência” – cerca de 12 alunos, ou seja, 43%, e apenas 2 alunos o compreenderam em sua totalidade, isto é 7%, o que remete a 50% da turma com um entendimento justificável. Para esclarecer tal compreensão, pode-se observar que ele possui personagens populares e conhecidos nacionalmente. Um *meme* global e epidêmico devido ao seu alcance e disseminação nas redes sociais. Nesse exemplo, William Bonner e Dilma Rousseff aparecem na mesma cena, sendo relacionados ao refrão de uma música também bastante popular e conhecida pelo gênero *sofrência*.

Segue um exemplo de compreensão integral, um de compreensão parcial e um em que não houve compreensão:

Foto 15



Fonte: Dados de Pesquisa

Nesta resposta, pode-se perceber que o aluno conseguiu relacionar imagem e texto de forma a obter significado no *meme*, pois ativou vários conhecimentos em sua memória e explicitou-os de forma clara, elucidando os sentidos que percebeu. Ao utilizar a palavra “sofrendo”, fez a relação ao gênero musical *sofrência* de que trata a linguagem verbal presente. Ele trouxe os implícitos, relacionou-os, interpretou-os, isto é, ativou as operações inferenciais necessárias e produziu os sentidos essenciais à compreensão.

Foto 16

Você compreendeu o *meme*?

Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?

Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

---

Sim, é o Bonner e o Gilma em um bar, bebendo por motivos diferentes, ao som de Marisa e Maraisa.

Fonte: Dados de Pesquisa

Nesse exemplo, o aluno é capaz de reconhecer os personagens presentes, inclusive nomeando-os; todavia, não explicita por quais motivos eles aparecem no bar, apenas acredita ser por razões diferentes. Com relação à linguagem verbal, ele identifica até mesmo as intérpretes da música. Percebe-se que o aluno ativou vários conhecimentos, mas faltou contextualizar a presença de duas figuras conhecidas em um mesmo ambiente e relacionar o texto às imagens – música ouvida em situações de decepção, sofrimento etc.

Foto 17

Você compreendeu o *meme*?

Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?

Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

---

Não entendi, não sei quem são porque eu não acompanho a política do Brasil.

Fonte: Dados de Pesquisa

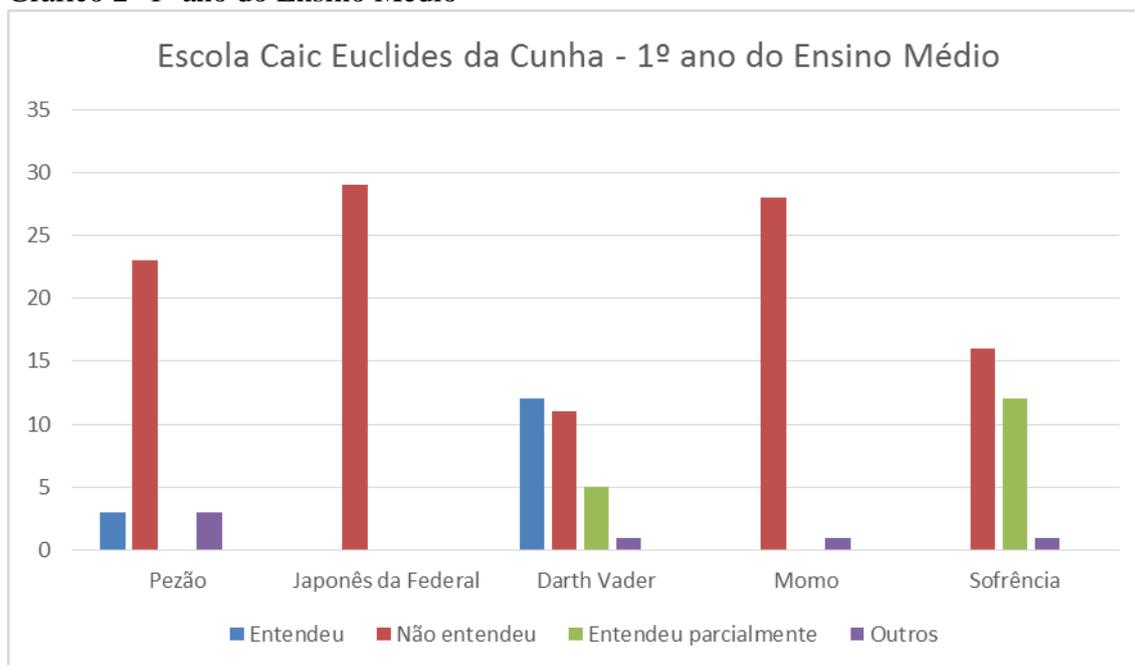
Neste último exemplo, o aluno justifica sua resposta negativa coerentemente. Um fato que aqui interessa é que ele tem conhecimento que, para compreender a informação, existem fatos relacionados à política, assunto que ele julga não acompanhar e que o impediu de alcançar o entendimento do *meme*. Percebe-se que a falta de condições de acesso aos seus conhecimentos de mundo restringiu as possibilidades de produção de sentido.

Deve-se considerar, nas respostas analisadas, que muitos aspectos devem ser relevados como: a faixa etária, o nível sociocultural, o segmento de ensino, a rede (pública), o nível de

interesse na atividade, o conhecimento do gênero, entre outros. Tudo isso interfere de forma positiva ou negativa nas respostas apresentadas.

O segundo gráfico a ser apresentado é o da Escola Caic Euclides da Cunha – da rede estadual de ensino – em que participaram da pesquisa 29 alunos do 1º ano do ensino médio, cuja faixa etária varia de 14 a 18 anos.

Gráfico 2- 1º ano do Ensino Médio



Fonte: Dados de pesquisa

Analisando o gráfico, pode-se observar que os *memes* que obtiveram o menor índice de compreensão foram o “Japonês da Federal” com 100%, ou seja, os 29 alunos com qualquer apreensão de sentidos e o “Momo” com 28 alunos – 97% – que também apresentaram nenhuma compreensão. Dados que se assemelham bastante aos da E.M. Douglas Brasil Felipe de Paula. Em relação ao *meme* “Japonês da Federal”, houve um fato interessante que também ocorreu na escola analisada anteriormente, pois 16 alunos, cerca de 55%, inferiram a semelhança física entre os japoneses e utilizaram essa justificativa para encontrar humor no *meme*, sem perceber a montagem feita em sua composição. Nesse *meme*, o conhecimento referente à política e às atividades do policial era necessário a fim de fazer as relações necessárias entre imagem e texto e encontrar sentidos pertinentes. A seguir, dois exemplos da não compreensão serão analisados:

Fotos 18 e 19

Você compreendeu o *meme*?  
 Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

*Não entendi. Meme confuso. agora entendi.  
 Que os japoneses são todos muito  
 Raros*

Você compreendeu o *meme*?  
 Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de comp \_\_\_\_\_

*Não entendi porque você não acompanha  
 nada de política*

(Não entendi porque não acompanho nada de política.)

Fonte: Dados de Pesquisa

Em ambas as respostas, os alunos não foram capazes de realizar as inferências necessárias a fim de compreender as implicitudes da mensagem. O primeiro apoiou-se somente na noção do senso comum de que “todos os japoneses são iguais” e dela extraiu o humor. Já o segundo, embora não tenha compreendido, conseguiu perceber que, para que a compreensão se estabelecesse, era necessário ter conhecimentos relativos à política. Ou seja, ambos não inferiram as muitas informações que poderiam trazer sentido ao *meme* e, conseqüentemente, fomentar o riso.

No *meme* “Momo”, percebe-se que, mais uma vez, associar a linguagem verbal com a verbo visual representou bastante dificuldade em sua compreensão, visto os alunos, até coerentemente, darem as seguintes respostas:

## Fotos 20 e 21

Você compreendeu o *meme*?  
 Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

A graça desse meme é que a Momo é que assusta a pessoa, mas quando um policial liga, ela é que se assusta.

Você compreendeu o *meme*?  
 Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

nao, conheço a Momo mas não sei o que isso tem a ver com um policial e uma ligação.

Fonte: Dados de Pesquisa

Na primeira resposta, o aluno reconhece a imagem da Momo e sabe que uma de suas características é a de assustar as pessoas, todavia, desconhece o episódio envolvendo o policial e a atendente, logo a relação que estabelece entre a imagem e o fato expresso no texto não condiz com o esperado para a interpretação do *meme*. Também na segunda resposta, o aluno diz reconhecer a Momo, mas admite não compreender a relação estabelecida entre a figura e a linguagem verbal expressa. Uma resposta negativa coerente em que os implícitos não foram desvelados, o que impediu a compreensão e, conseqüentemente, a não percepção do humor.

Mais uma vez, o *meme* com maior percentual de compreensão foi o “Darth Vader” com 12 alunos, ou seja, 41% com compreensão satisfatória e 5 com compreensão parcial – 17%. Isto significa que 58% dos alunos obtiveram algum tipo de compreensão, ao passo que 11 alunos ou 38% não conseguiram compreender a mensagem. A seguir, serão analisadas uma resposta de cada:

Fotos 22, 23 e 24

Você compreendeu o *memé*?  
 Se sim, como você explicaria esse *memé* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

É que o verdadeiro vilão é  
o Gilmar Mendes do Supremo Tribunal  
que só ajuda a libertar os  
políticos da Lava Jato.

(É que o verdadeiro vilão é o Gilmar Mendes do Supremo Tribunal que só ajuda a libertar os políticos da Lava Jato.)

Você compreendeu o *memé*?  
 Se sim, como você explicaria esse *memé* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Sim, entendi. O homem da direita faz coisas piores que o  
Darth Vader.

(Sim entendi. O homem da direita faz coisas piores que o Darth Vader.)

Você compreendeu o *memé*?  
 Se sim, como você explicaria esse *memé* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Não entendi. Não sei quem é  
a cara da direita.

Fonte: Dados de Pesquisa

Na primeira resposta, que demonstra uma compreensão plena do *memé*, o aluno consegue realizar todas as inferências necessárias, embora seja sucinto em sua justificativa. Ele percebe a armadilha causada pelo criador em desviar a atenção do leitor, reconhece a imagem à direita nomeando a figura, identifica seu local de atuação e especifica a atividade pela qual o político é mais conhecido, inclusive nomeando a operação investigativa de corrupção. O aluno foi capaz de acessar e ativar vários conhecimentos em sua memória que contribuíram na produção de sentidos que, enriquecidos pelo contexto, favoreceram a compreensão global.

Na segunda resposta, embora o aluno afirme compreender a mensagem do *memé*, sua justificativa se mostra bastante inconsistente, visto explicar apenas a quebra de expectativa sofrida, pois percebe a comparação, porém não reconhece quem é a figura da direita, apenas a

da esquerda cujo nome é mencionado na parte verbal do *meme*. Faltam-lhe vários conhecimentos para compreender, na integralidade, a comparação e encontrar humor na mensagem.

No último exemplo, o aluno nega a compreensão, e explicita de forma lógica e coerente que o que lhe impediu de entender a mensagem foi a figura da direita, a qual ele não reconhece. Ele deixa claro que a associação entre imagem e texto é essencial na produção de significados.

Ao analisar o primeiro *meme* da pesquisa, “A prisão do Pezão”, percebe-se que, depois do “Darth Vader”, foi o mais compreendido em sua totalidade, apesar de apenas 3 alunos – 10% – demonstrarem captar a mensagem. Em um total de 29 alunos, 23 – 79% – não conseguiram produzir inferências que o levassem à compreensão nem total, nem parcial do *meme*. A seguir será apresentado um exemplo de compreensão global e dois de incompreensão:

Fotos 25, 26 e 27

Você compreendeu o *meme*?  
Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

que a cara da imagem é um fantasma do filme Omat, e ele vive no sul, e ele patete com o Pezão, o governador do Rio, que está preso hoje em dia.

Você compreendeu o *meme*?  
Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Não entendi. Não assisti o filme

Você compreendeu o *meme*?  
Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Sim.  
Porque ele é feio e parece com o pé grande.

Fonte: Dados de Pesquisa

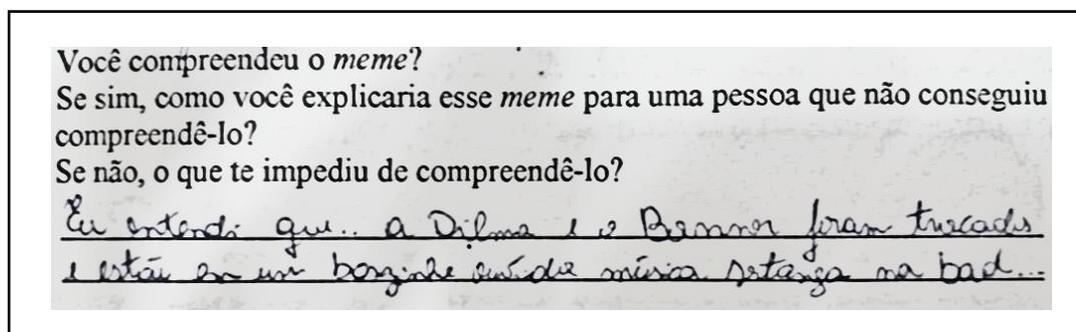
A primeira justificativa mostra que o processo inferencial foi longo, pois os esquemas conceituais implícitos no texto foram acessados pelo leitor permitindo que sua compreensão fosse estabelecida. O aluno reconhece a imagem, sua origem – o filme – e sua semelhança com o ex-governador do Rio de Janeiro, assim como seu encarceramento. Embora não explicita os motivos da prisão, nota-se que o aluno conseguiu relacionar imagem e texto e que a compreensão da mensagem se dá integralmente. Provavelmente, esse aluno percebeu o humor presente no *meme*.

Na segunda justificativa, o aluno declara não entender a mensagem, entretanto, em sua explicação, ele mostra que, de alguma forma, reconheceu a imagem e relacionou-a a um filme, que não explicita qual. Ele não compreendeu o *meme*, mas justificou-se acessando alguma informação que julgou pertinente na produção de sentidos.

Na terceira justificativa, embora o aluno afirme entender a mensagem, sua explicação se encontra muito aquém do previsto. Sua observação se restringe à falta de beleza, além de relacionar a imagem à figura lendária do Pé Grande, aludindo ao nome do ex-governador. Sua leitura das entrelinhas e o cálculo interpretativo de natureza sociocontextual não foram suficientes para a compreensão, ou seja, ele não gerou hipóteses que constituíssem sentidos coerentes.

O *meme* 5, “Sofrência”, obteve 12 alunos com compreensão parcial, isto é, não produzindo todas as inferências necessárias, representando 41% do total da turma, ao passo que 55%, correspondentes a 16 alunos, não conseguiram compreender o *meme*. Será apresentado, a seguir, um exemplo de cada:

Foto 28



Fonte: Dados de Pesquisa

Foto 29

Você compreendeu o *meme*?

Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?

Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Sim.

Porque ela tá na bad  
cheirando.

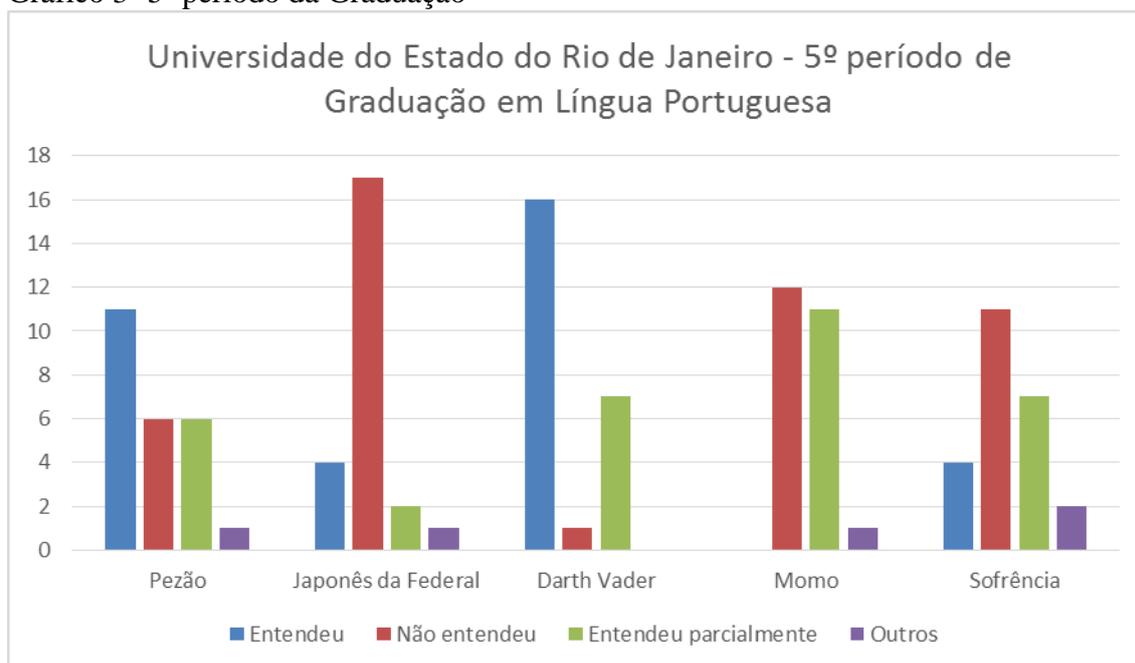
Fonte: Dados de Pesquisa

Embora ambas as respostas sejam positivas afirmando que o *meme* foi compreendido, percebe-se que, na primeira, o aluno identifica os personagens presentes na figura e, conhecendo a letra da música presente, classifica-a como sertaneja; entretanto, iguala os motivos pelos quais ambos sofrem dizendo que foram trocados. Ele utiliza, inclusive, a expressão “na bad” a fim de traduzir o momento vivido pelos personagens como ruim, ou que eles estão “na pior”. O aluno sabe quem são as pessoas envolvidas, reconhece a música, porém não sabe que acontecimentos levaram à situação representada no *meme*.

Na segunda resposta, o aluno apenas se utiliza da imagem na tentativa de fazer algum reconhecimento. Todavia não identifica nenhum dos personagens, nem, sequer, consegue relacioná-los à parte textual do *meme*. Faltaram-lhe vários conhecimentos de mundo necessários à compreensão, além disso, relacioná-los é de suma importância na construção de sentidos.

O terceiro gráfico a ser apresentado é o da Universidade do Estado do Rio de Janeiro referente a alunos da Graduação em língua Portuguesa (5º período). Participaram da pesquisa 24 alunos, cuja faixa etária é bem diversa e varia entre 20 e 62 anos.

Gráfico 3- 5º período da Graduação



Fonte: Dados de pesquisa

Ao observar o gráfico, pode-se verificar que os *memes* menos compreendidos foram o 2 – “Japonês da Federal” e o 4 – “Momo”. No *meme* 2, 71% dos alunos mostraram não compreender a mensagem, ao passo que somente 4 alunos – 17% – compreenderam-na. Já o *meme* 4, nenhum aluno o compreendeu em sua totalidade, apresentando uma compreensão parcial de 46%, ou seja, 11 estudantes; ademais, 50% dos alunos demonstraram nenhuma compreensão, isto é, 12 estudantes.

A partir dos *memes* com menor compreensão, inicia-se o processo investigativo das respostas mais significativas. A seguir, duas justificativas que mostram a incompreensão do *meme* “Japonês da Federal”.

## Fotos 30 e 31

**Você compreendeu o *meme*?**  
**Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?**  
**Se não, o que te impediu de compreendê-lo?**

Parcialmente, há uma ironia em que japonês é sempre igual ao outro na aparência. E aí há uma semelhança de fatos em que ambos são federais, porém um está sendo levado preso. Mas não conheço o fato.

**Você compreendeu o *meme*?**  
**Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?**  
**Se não, o que te impediu de compreendê-lo?**

Não muito. Eu conheço o agente da polícia federal, mas não consigo entender o *meme*.

(Parcialmente, há uma ironia em que japonês é sempre igual ao outro na aparência. E aí há uma semelhança de fatos em que ambos são federais, porém um está sendo levado preso. Mas não conheço o fato.)

(Não muito. Eu conheço o agente da polícia federal, mas não consigo entender o *meme*.)

Fonte: Dados de Pesquisa

Na primeira resposta, o aluno apresentou uma justificativa bem completa, porém apresenta como elemento de humor a visão do senso comum que satiriza a semelhança entre os asiáticos, uma interpretação que se afigura nas outras instituições testadas. Além disso, o aluno afirma desconhecer o fato, o que interferiu em sua compreensão. A única inferência realizada fugiu à interpretação proposta pelo autor do *meme*, cujo objetivo era o de mostrar que a corrupção paira em todas as esferas de poder. Na segunda resposta, o aluno consegue realizar o interdiscurso entre o japonês e o agente da polícia federal, entretanto não foi capaz de compreender o *meme* por lhe faltarem inferências com relação ao acontecimento.

A seguir, duas repostas serão analisadas demonstrando uma compreensão integral e uma parcial do mesmo *meme*.

## Fotos 32 e 33

Você compreendeu o *memé*?

Se sim, como você explicaria esse *memé* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?

Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

O *memé* diz respeito ao "Japonês da Federal", um policial que ficou conhecido por acompanhar os presos da Operação Lava Jato, tornando-se um símbolo da justiça. Porém, o próprio Japonês da Federal se envolveu em problemas com a justiça (contrabando) e é nisso que reside o humor do *memé*.

(O *memé* diz respeito ao "Japonês da Federal", um policial que ficou conhecido por acompanhar os presos da Operação Lava Jato, tornando-se um símbolo da justiça. Porém, o próprio Japonês da Federal se envolveu em problemas com a justiça (contrabando) e é nisso que reside o humor no *memé*.)

Você compreendeu o *memé*?

Se sim, como você explicaria esse *memé* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?

Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Não o Japonês da Federal já foi preso por facilitação, foi preso antes de prender o cara isto tudo ficou a pau alguém que é parecido com ele.

Fonte: Dados de Pesquisa

No primeiro exemplo, o aluno, de forma sucinta, consegue formular uma resposta em que realiza um breve relato cujo policial é o protagonista dos acontecimentos. Sua notoriedade como policial é assentida pelo aluno quando ele utiliza a expressão "símbolo da justiça". Além disso, a resposta do aluno traz o comentário sobre o motivo pelo qual o agente foi preso, mostrando, dessa forma, ter percebido onde está o humor no *memé*. Nota-se que, provavelmente, de acordo com a justificativa do discente, ele percebeu que as duas figuras semelhantes fazem parte de uma montagem. O jogo entre as linguagens verbal e verbo-visual fizeram sentido e o aluno foi capaz de realizar todas as inferências, dentro de seu conhecimento enciclopédico, a fim de compreender integralmente o *memé*.

Com relação à segunda resposta, mais uma vez, a questão da montagem (linguagem verbo visual) interferiu na compreensão. O aluno conhece os fatos referentes à prisão do agente – "preso por facilitação" – e que, anteriormente, ele era o responsável pelas prisões, todavia não consegue perceber que a imagem do *memé* foi composta por uma montagem. A compreensão integral foi dificultada pela falta da relação entre as linguagens.

No *meme* 4, “Momo”, apesar de nenhum aluno compreendê-lo em sua totalidade, algumas respostas bem interessantes na compreensão parcial serão melhor observadas. E uma resposta que exemplifica uma incompreensão será verificada logo após.

Fotos 34, 35 e 36

**Você compreendeu o *meme*?**  
**Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?**  
**Se não, o que te impediu de compreendê-lo?**

Entendi somente o texto, que faz referência ao policial que agrediu a atendente da hamburgueria pelo seu hambúrguer ter chegado sem molho, mas não consegui relacionar com a imagem.

(Entendi somente o texto, que faz referência ao policial que agrediu a atendente da hamburgueria pelo seu hambúrguer ter chegado sem molho, mas não consegui relacionar com a imagem.)

**Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?**  
**Se não, o que te impediu de compreendê-lo?**

Não entendi o *meme*, pois não sei a qual fato ele se refere (policial reclamando de sanduíche). Só sei que a imagem diz respeito à boneca “MOMO”, que tem sido usada, de forma criminosa para induzir as crianças a praticarem atos hostis.

(Não entendi o *meme*, pois não sei a qual fato ele se refere (policial reclamando de sanduíche). Só sei que a imagem diz respeito à boneca “Momo”, que tem sido usada, de forma criminosa para induzir as crianças a praticarem atos hostis.)

**Você compreendeu o *meme*?**  
**Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?**  
**Se não, o que te impediu de compreendê-lo?**

Trata-se de uma crítica ao modo como as pessoas são atendidas pelos policiais e as consequências que ocorrem em razão disso.

(Trata-se de uma crítica ao modo como as pessoas são atendidas pelos policiais e as consequências que ocorrem em razão disso.)

Fonte: Dados de Pesquisa

Os dois primeiros exemplos mostram uma compreensão parcial do *meme*, pois algumas inferências foram realizadas, entretanto não foram suficientes para produzir sentidos de maneira integral. Na primeira resposta, o aluno foi capaz de trazer da memória sociocultural os fatos que originaram o *meme*, uma vez que os relata com propriedade; entretanto, não consegue relacioná-los à imagem da boneca. O diálogo entre as linguagens não se estabelece, o que compromete a compreensão.

No segundo exemplo, ocorre exatamente o contrário do primeiro, pois, embora o aluno afirme não ter compreendido o *meme*, as inferências produzidas estão relacionadas à imagem. Ele a reconhece, assim como o contexto em que ela se insere, todavia não consegue relacioná-la ao texto, pois, provavelmente, a notícia da agressão à atendente não chegou ao seu ciclo de contatos. O *meme* local tem uma menor abrangência em sua disseminação, o que pode acarretar ruídos na compreensão.

Já na terceira resposta, a justificativa pode remeter a uma experiência pessoal ou ainda ao senso comum quando critica o trabalho prestado pelos policiais. O que não diz o *meme*, pois foi um caso isolado que repercutiu nas redes sociais. Ademais, o aluno não conseguiu dialogar com a imagem, o que prejudicou ainda mais a sua compreensão.

Ainda em análise do gráfico 3, nota-se que o *meme* com o maior nível de compreensão foi o 3 – “Darth Vader” – com 66% de respostas em que foram realizadas inferências significativas, seguido do *meme* 1 – “Pezão” – e o *meme* 5 – “Sofrência”. O *meme* 1 apresentou um índice de 46% de respostas plenas e o 5 apenas 17%. Apesar disso, “Sofrência” ainda teve uma compreensão parcial de 29%. A seguir, alguns exemplos para ilustrar as repostas obtidas no *meme* “Darth Vader” com uma compreensão integral, parcial e incompreensão, respectivamente:

Fotos 37, 38 e 39

Você compreendeu o *meme*?  
 Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Sim. Tentava explicar que é uma sátira ironizando a um juiz que, supostamente, deveria promover a justiça, mas sem tomando atitudes contrárias a isso. Há uma comparação entre ele que usa uma capa preta com o vilão Darth Vader.

Você compreendeu o *meme*?  
 Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Sim. O homem da direita recebeu as características de Darth Vader para por meio do humor destacar o quanto mau e injusto ele é tanto quanto, ou mais que o Darth Vader.

Você compreendeu o *meme*?  
 Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Não consegui compreender completamente pois não conheço a "situação maligna" a quem o texto se refere em nem os seus atos.

Fonte: Dados de Pesquisa

Na primeira resposta, o aluno trouxe de seu conhecimento enciclopédico inferências que o fizeram realizar uma compreensão global do *meme*. Apesar de se referir ao político como “juiz” e ele ser ministro, o aluno percebe o quanto o seu cargo deveria estar vinculado à virtude da promoção da justiça, porém afirma que a ironia do *meme* volta-se justamente à contradição de suas atitudes. Ele reconhece ainda que a vestimenta desse político se assemelha à do vilão Darth Vader.

Na segunda resposta, percebe-se que o aluno notou que o humor se apresenta na surpresa provocada na relação entre a parte verbal e a verbo-visual. Ele justifica que a parte verbal relaciona-se à segunda imagem e não à primeira, acentuando e/ou igualando a

malignidade do político. Ainda que fizesse a relação na leitura e compreendesse a quebra de expectativa, o aluno parece desconhecer a figura do político, o que demonstra uma compreensão parcial.

Na última resposta, a justificativa parece demonstrar o reconhecimento do jogo entre a parte verbal e verbo-visual, todavia a compreensão fica prejudicada devido ao total desconhecimento dos personagens envolvidos e seus atos malignos.

Continuando a análise dos *memes* com maior índice de compreensão, depois do “Darth Vader”, aparece o *memé* 1 – Pezão –, com um índice de 46% de respostas plenas e 25% de compreensão parcial e também 25% de incompreensão.

Fotos 40 e 41

Você compreendeu o *memé*?

Se sim, como você explicaria esse *memé* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?

Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Compreendi com partes. Acredito que se trata da imagem de um personagem de filme sério (que assusta pessoas no metrô) muito parecido com o ex-governador Pezão, que está preso, e por essa semelhança se dá a graça do *memé*.

Você compreendeu o *memé*?

Se sim, como você explicaria esse *memé* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?

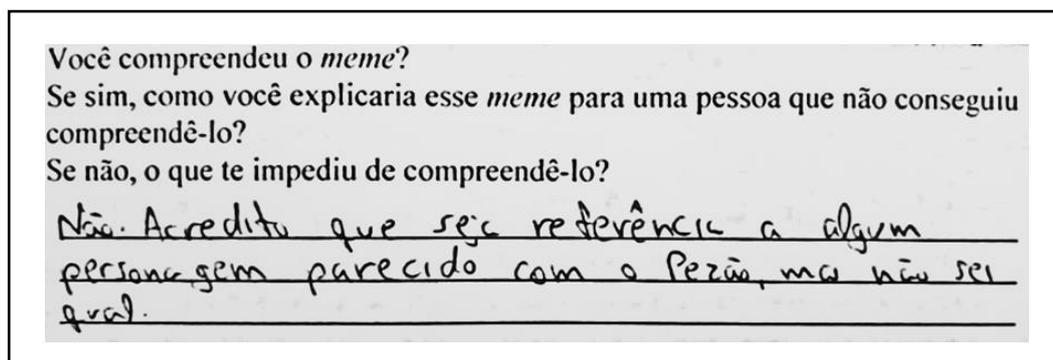
Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Não entendi, pois não sei quem é o homem na imagem. Só sei que o fato se relaciona à prisão do ex-governador do Rio (Pezão) e que o homem da imagem se assemelha fisicamente a Pezão. Acredito tratar-se de personagem de filme. Talvez o *memé* “zombe” com o ex-governador se aproveitando da semelhança física dele com o homem da imagem.

(Não entendi, pois não sei quem é o homem na imagem. Só sei que o fato se relaciona à prisão do ex-governador do Rio (Pezão) e que o homem da imagem se assemelha fisicamente a Pezão. Acredito tratar-se de personagem de filme. Talvez o *memé* “zombe” com o ex-governador se aproveitando da semelhança física dele com o homem da imagem.)

Fonte: Dados de Pesquisa

Foto 42



Fonte: Dados de Pesquisa

Na primeira justificativa, embora o aluno tenha afirmado “compreendi em partes” o *meme*, percebe-se que ele extraiu proposições novas a partir das relações entre as proposições apresentadas no texto. Ele fez associações e compreendeu que o objetivo do *meme* era o de comparar o personagem do filme – que assusta as pessoas no metrô – com a imagem do ex-governador e o humor se dá por meio dessa semelhança. Embora o discente não revele o nome do filme, ele consegue extrair a intensão pretendida pelo criador.

Na justificativa seguinte, apesar de o aluno afirmar não entender a mensagem, nota-se que parte das inferências pragmáticas necessárias à compreensão foram construídas. Ele se recorda dos fatos relacionados à prisão do ex-governador e percebe a semelhança física entre Pezão e o homem da imagem – que ele acredita ser de algum personagem. Todavia, nota-se uma certa dificuldade em processar a imagem e sua origem.

Na última justificativa, o aluno afirma não compreender e percebe-se que ele julga ser necessário associar a imagem do Pezão a algum personagem. Todavia, desconhece a imagem apresentada, a sua origem e, sequer, faz alguma referência à prisão do ex-governador. Embora não tenha compreendido, sua resposta é justificada coerentemente, pois ele nota que lhe faltou o contexto da situação que não foi reconstruído, resultando na incompreensão.

O meme 5 – “Sofrência” – alcançou 17% de compreensão satisfatória, 29% de compreensão parcial e 46% de incompreensão. A seguir, ele será analisado por meio de um exemplo de cada:

Fotos 43, 44 e 45

Você compreendeu o *mime*?

Se sim, como você explicaria esse *mime* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?

Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Sim. Trata-se de uma ironia promovida pela música de "sofrência" articulada com as duas figuras públicas Dilma e W. Bonner; que quando mesclada com os fatos recentes da vida dos dois: a separação de Bonner e Fátima B. e a substituição de cargo ou golpe que o então vice-presidente Michel Temer deu em Dilma, gran humor.

Você compreendeu o *mime*?

Se sim, como você explicaria esse *mime* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?

Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Não. Desconheço as notícias relacionadas ao William Bonner e a ex-presidente Dilma, apenas compreendi a ideia geral de que a música sertaneja, geralmente, é sobre sofrimento.

Você compreendeu o *mime*?

Se sim, como você explicaria esse *mime* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?

Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

Conseguí compreender. A letra da música (trabal) com a imagem usada, tem relação de um possível "amor", pois o jornalista noticia muitos casos a respeito da ex-presidente.

Fonte: Dados de Pesquisa

Na primeira resposta, o aluno consegue perceber que existe uma relação entre a música e os personagens identificados como Dilma e Willian Bonner. Verifica-se, dessa forma, que foram feitas as associações semânticas na intenção de compreender a mensagem do *mime*. O discente reconhece a parte verbal como um estilo musical de *sofrência* e, além disso, apresenta os fatos relacionados à parte verbo-visual; isto é, seu conhecimento enciclopédico é acionado a fim de perceber o contexto e reconstruí-lo com as informações trazidas para dentro do *mime*. Com isso, ele consuma a compreensão em sua leitura.

Na resposta posterior, embora o aluno afirme não compreender o *meme*, sua justificativa demonstra algumas anotações que merecem ser analisadas. Ele reconhece, na imagem, as figuras públicas nomeando-as; ademais, relaciona o estilo musical *sufrência* à música sertaneja e reconhece ainda que, geralmente, o tema predominante é o sofrimento. O que se pode observar, nessa resposta, é que o aluno demonstra ter o conhecimento, porém não consegue realizar as associações entre texto verbal e verbo-visual a fim de identificar os implícitos da mensagem.

Na terceira resposta, embora o aluno afirme que conseguiu compreender o *meme*, percebe-se que sua resposta introduz uma nova informação “possível caso amoroso da presidente” que foge ao contexto sociopolítico em que se encontram os personagens. Apesar disso, ele os reconheceu, mas não os nomeou e realizou uma leitura errônea do *meme*.

A título de curiosidade, na resposta a seguir, um exemplo do critério “Outros” que também foi utilizado na tabulação da compreensão dos *memes*, que, do mesmo modo, englobava as respostas em branco:

Foto 46

Você compreendeu o *meme*?  
 Se sim, como você explicaria esse *meme* para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?  
 Se não, o que te impediu de compreendê-lo?

REPRESENTA A RESATA DA RE-ELEIÇÃO  
 COM A MÍDIA ELABORADA, STAFF DE  
 PELA DECOMIÇÃO E A DIVERSA PESSOAS ENQUANTO

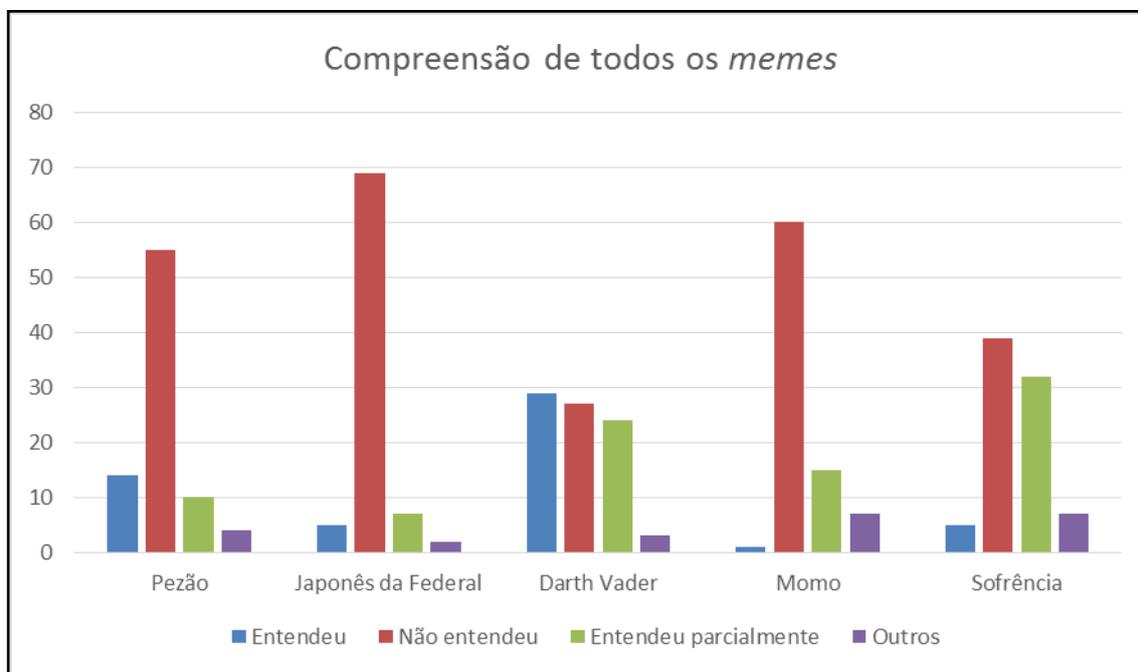
Fonte: Dados de Pesquisa

Infelizmente, esta foi uma das respostas que foi classificada na opção “Outros” devido à letra do aluno não corresponder a um dos critérios elementares do conhecimento prévio, que é a decodificação. Sua caligrafia não permitiu revelar qual a sua intenção no ato comunicativo da escrita. Como essa atividade foi desvelada sem o auxílio do aluno, não foi possível a análise.

No próximo gráfico, busca-se fazer uma leitura mais ampla da compreensão de todos os *memes* testados a fim de perceber quais foram os que apresentaram mais dificuldades em

sua compreensão até os que foram mais compreendidos. A seguir, serão analisadas as possíveis causas da falta de compreensão.

Gráfico 4- Compreensão geral



Fonte: Dados de pesquisa

Por meio do gráfico, escalonando-se a compreensão, observa-se que o *meme* menos compreendido foi o “Japonês da Federal”, seguido de “Momo”, “Pezão”, “Sofrência” e “Darth Vader”. Em todas as respostas analisadas do primeiro *meme*, percebeu-se que os leitores, em grande parte, fizeram uma leitura com base no senso comum, sem a percepção da composição por montagem de figuras. O leitor não encontrou as pistas no texto, generalizando a resposta com uma justificativa mais superficial e sem a base contextual que o *meme* exigia.

No *meme* “Momo”, notou-se que as respostas ora se davam a partir da figura, ora eram justificadas a partir da linguagem verbal. Muitos alunos até conheciam a imagem da boneca e relacionavam-na a atos mórbidos; entretanto poucos sabiam do incidente da lanchonete e não foram capazes de relacionar as duas linguagens para haver uma compreensão consistente. Houve, inclusive respostas que levavam a outras informações que não justificavam o contexto do *meme*.

No *meme* “Pezão”, julgou-se que, por falar de uma figura conhecida – o ex-governador do Rio de Janeiro – as respostas seriam mais plausíveis e apresentariam maior

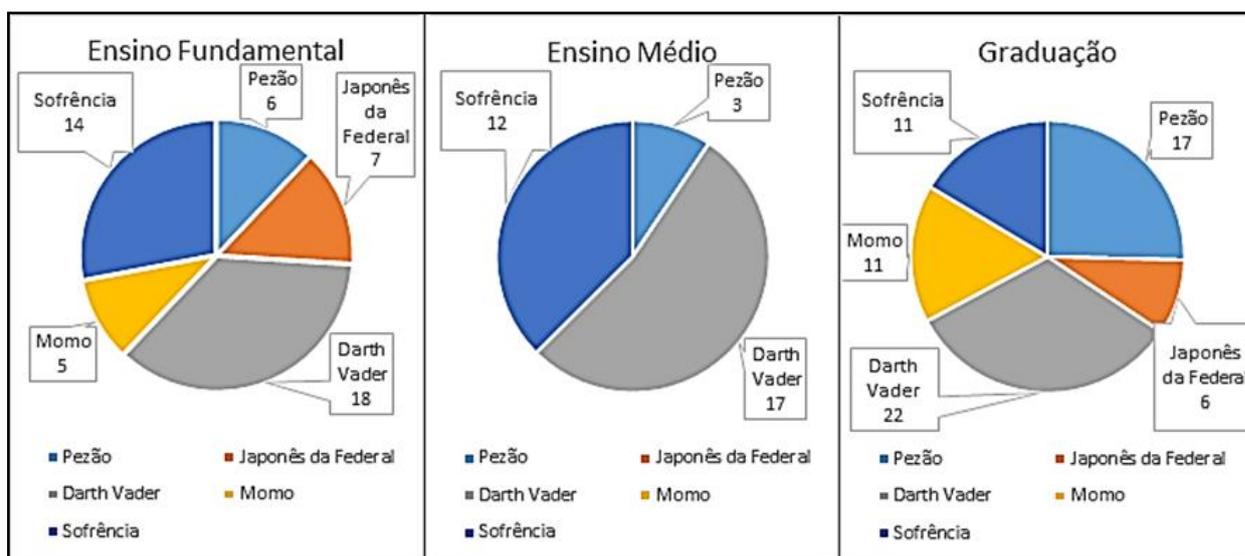
coerência. Entretanto, observou-se que o filme *Gohst*, por não ser atual, apresentou um obstáculo na compreensão, pois os alunos afirmavam ser a figura um personagem, mas desconheciam sua origem. Além disso, algumas respostas basearam-se na palavra “Pezão” trazendo novas informações – “Pé Grande” – que se desviaram da base textual e contextual, extrapolando as pistas dadas pelo texto.

O *meme* “Sofrência” exigia que o leitor observasse uma intertextualidade baseada em três assuntos diferentes que dialogavam entre si. Percebeu-se que poucos alunos conseguiram relacionar as várias informações. Alguns se atinham à parte verbal, outros à parte verbo-visual. Associar os dados e trazer inferências pragmáticas a fim de reconstruir significados, foi uma tarefa complexa. A compreensão se deu mais parcialmente, pois, na maioria das vezes, os alunos demonstraram capacidade em associar apenas duas informações.

No *meme* “Darth Vader”, constatou-se que a maioria dos alunos percebeu a surpresa intentada pelo criador; todavia, quando a compreensão não se estabelecia ou era parcial, devia-se ao fato do desconhecimento da figura de Gilmar Mendes e seus maus feitos. A imagem de Darth Vader não representou empecilho para a compreensão.

O próximo e último gráfico em forma de pizza – adotado por facilitar o panorama das três instituições conjuntamente – tem por objetivo mostrar a compreensão integral e a parcial agregadas por representarem algum tipo de compreensão alcançada. Os números do gráfico representam a quantidade de alunos.

Gráfico 5- Comparação das instituições



Fonte: Dados de pesquisa

Ao analisar o gráfico das instituições lado a lado, percebe-se uma certa semelhança entre o primeiro – Ensino Fundamental – e o último – Graduação. Uma informação não pode ser omitida nesta comparação: tanto a experiência realizada com a primeira instituição, como com a terceira foram feitas pela mesma profissional, a pesquisadora.

No oitavo ano, os alunos foram incentivados e estimulados por meio de situações provocativas para que fosse despertado o interesse pelo assunto. A atividade foi avisada com antecedência para aguçar a curiosidade, visto ser um gênero de seu cotidiano. No dia em que a atividade se concretizou, já haviam acontecido algumas conversas sobre *memes*, e uma fala mostrou-se bem interessante: "Sou *espart* em memes!".

Na aplicação da mesma atividade na graduação, houve uma conversa da professora regente, Denise Salim Santos, com a turma sobre um trabalho de pesquisa que seria aplicado. Quando a turma soube que era sobre *memes*, houve uma certa curiosidade e, logo após, alguns relatos como "Muito legal o assunto..." e "Uso bastante internet e adoro *memes*, a gente aprende muita coisa com eles...".

Não que elas obtivessem exatamente os mesmos resultados, até porque a Graduação, por apresentar um tempo maior de escolaridade e alunos mais experientes, conseguiu respostas mais completas e abrangentes; entretanto o Ensino Fundamental, também alcançou alguns resultados significativos. Nessas experiências, *in loco*, alguns pronunciamentos merecem destaque. Na turma de oitavo ano, ouviu-se o relato: "Se esse meme fosse de jogos, eu ia acertar mais..." e "Tem que ver muito jornal pra entender esses *memes*, professora...".

Já na instituição do Ensino Médio, a aplicação da atividade foi feita por outra professora – de Língua Portuguesa da turma e da instituição – prestando uma gentileza. Todavia, o retorno dos alunos muito surpreendeu, pois não houve interesse, nem tampouco sabe-se como a turma foi preparada para a realização da atividade. Simplesmente pegaram as folhas e não houve comentários, segundo relatos da professora regente. O gráfico representa bem a diferença, pois dois *memes* sequer foram compreendidos, o "Japonês da Federal" e o "Momo". Alguns questionamentos ficam aqui inquietando a todos: De que forma o assunto foi abordado? Como os alunos foram preparados? Eles foram estimulados a atravessar os muros da escola?

E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição por

parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 1996, p. 14)

Dessa forma, observa-se que as atividades desenvolvidas dentro do ambiente escolar – seja qual for o nível – devem ser planejadas, elaboradas, instigadas, estimuladas e devem trazer diferentes culturas a fim de despertar interesses, raciocínios, e o professor, por meio da dialogicidade, deve ter o papel primordial de mediador do processo leitor, podendo, inclusive, realizar novos desdobramentos das atividades propostas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar a compreensão do gênero *meme*, – uma nova forma de comunicação presente nas redes sociais – por meio do processamento inferencial. Para tal estudo, buscaram-se informações que configurariam suas especificidades, origem, composição, linguagens, compreensão, entre outros aspectos. Ao longo do percurso, também se falou sobre o meio virtual, gêneros, texto, leitura e inferências.

O que mais surpreendeu nesta pesquisa, motivando inclusive a investigação, foi a quantidade de *memes* disseminados diariamente, a abrangência dos assuntos e o questionamento se realmente toda e qualquer pessoa, seja de idades e níveis escolares e sociais diferentes conseguiria compreendê-los. Esse padrão de comunicação se consolidou de tal forma que, sobre uma notícia ou acontecimento mais relevante, já se ouve a frase “Isso vai virar meme...”.

O processo de pesquisa começou por meio de uma exploração etimológica do *meme* em que seu histórico foi analisado com mais acuidade, utilizando-se, para isso, principalmente, dos estudos do biólogo Richard Dawkins, uma pesquisa de 1976 que, certamente, serviu de embasamento para se conjecturar sobre a temática atualmente. A partir da analogia entre gene e *meme*, deu-se continuidade aos elementos da cultura através do tempo, tendo mudanças significativas em seu suporte. Nos *memes* de Dawkins não existia a internet e sua transmissão se dava de cérebro para cérebro, porém suas elucubrações estão presentes nos *memes* de hoje por meio da cópia, da mutação e da viralização na internet.

Como o *meme* envolve um ato comunicativo em que a apreensão de mundo em todos os aspectos está presente, coube nesta pesquisa, por meio da fundamentação teórica, provocar reflexões sobre o que é gênero textual e se o objeto de pesquisa se caracteriza como tal. Para isso, recorreu-se a Marcuschi (2008) e outros pesquisadores sobre o assunto. O autor considera os gêneros como um trato da língua em seu cotidiano das mais diversas formas e afirma que fazem parte da manifestação comunicativa da sociedade. Se a sociedade encontra-se em contínuas mudanças – com uma atenção especial para a linguagem em funcionamento – veem-se os gêneros textuais como dinâmicos, com limites indefinidos e listagens abertas. Seu

funcionamento, propósito, ações, entre outros aspectos irão determinar sua tipicidade. Com isso, e após muitas leituras, considerou-se o *meme* como um gênero do ambiente digital que pode ser levado a outros suportes, como o que ocorreu na presente pesquisa, na geração de dados, para reflexões a partir da compreensão leitora dos discentes participantes.

Contudo, foi importante ponderar sobre a sua leitura no ambiente virtual, visto que, percebeu-se, durante os estudos, que muitos *memes* que circulavam à época da pesquisa não eram completamente compreendidos. Por ser um gênero de humor e por não possuir o prestígio dos textos didáticos/literários, talvez sua compreensão não merecesse tanta importância e também exigisse um raciocínio mais rápido, visto as informações, na internet, serem contínuas e extremamente aceleradas. Quando a informação não era compreendida, bastava-se passar adiante, no próximo clique, o que inquietou bastante a pesquisadora, visto ser interpretado como um gênero aparentemente tão simples, mas apresentar certas dificuldades em sua compreensão quando proposto ao aluno. A provocação de perceber sua leitura em um outro suporte, com mais concentração, solicitude e aplicação, fez com que os *memes* fossem utilizados em atividade de cunho pedagógico.

Ao pesquisar a leitura no ambiente virtual, Vergnano-Junger (2015) deixa bem claro que lidar com a rapidez e a efemeridade de certos textos, exige do leitor algumas estratégias. Conhecer o gênero é fundamental, assim como estabelecer seus objetivos de leitura também. Paiva (2016) acrescenta que não existem diferenças entre as habilidades utilizadas no meio digital e no impresso, porém, os leitores com mais aptidões em navegar na internet, certamente serão mais eficientes em encontrar as informações desejadas. Além disso, o texto multimodal favorece também a integração das diferentes linguagens, o que pareceu se tornar mais um obstáculo na compreensão, quando não associadas adequadamente durante o ato da leitura.

Relacionar as diferentes linguagens – verbal e verbo-visual – e perceber a leitura como um processo cognitivo em que as atividades inferenciais são extremamente necessárias, fazem do leitor comum um leitor proficiente que não apenas decodifica mensagens. As informações externas que o leitor traz de seu conhecimento enciclopédico, com um limite na liberdade em construir proposições, fazem a diferença na construção de sentidos.

Nesta pesquisa, buscou-se embasar o estudo da compreensão dos *memes* no processo inferencial, apoiando-se na proposta de Marcurschi (1999) cujas inferências pragmático-

culturais se baseiam nos conhecimentos, experiências e axiologias individuais e fazem parte do conhecimento de mundo, portanto, protagonizando do processo.

Mudar o suporte dos *memes* – fora do ambiente virtual – foi uma prática bastante interessante, pois proporcionou observações no ato da leitura que o meio digital não possibilitaria, uma vez que a relação entre leitura e escrita, quando mediada no papel, é diferente quando o leitor/escritor faz uso da tecnologia; apesar de serem perceptíveis as influências provocadas pelo suporte digital. Durante toda a pesquisa, considerou-se sempre a leitura como o aspecto central dos estudos, contudo comentou-se, neste momento, sobre a escrita, devido à importância de observar as respostas dadas pelos alunos, uma vez que o *feedback* trazido por eles possibilitou muitas conjecturas.

Apenas o fato de os *memes* serem levados ao ambiente escolar e servirem como atividade pedagógica de leitura e compreensão já causou um impacto positivo na maioria dos jovens testados. A visão do gênero se resumia em simples entretenimento e não como um texto que suscitaria tantas inferências na apreensão de sentidos. Com relação a um dos elementos básicos do conhecimento prévio, não houve considerações a serem feitas visto todos dominarem a decodificação da escrita.

Todos os alunos testados reconheceram o gênero *meme* e sua presença no suporte digital, além de identificarem uma de suas características primordiais que é o humor – mesmo que não o tenham detectado. Porém, faltaram alguns aspectos que prejudicaram a plena apreensão de sentidos, como perceber a intertextualidade presente no gênero, pois tudo se comunica e se projeta em tudo, sendo a leitura um espaço cada vez mais interativo, devendo o leitor estar conectado.

Uma das reflexões em relação à leitura de *memes*, é que, por serem compostos por frases curtas ou apenas imagens – ou ainda multimodais – sua compreensão se daria sem maiores dificuldades, visto os textos longos causarem desânimo e desatenção. Entretanto, o próprio meio digital estimula leituras breves, fracionadas e rápidas, o que parece ter sido intentado pelos alunos também no suporte do papel. Consequentemente, nota-se nos alunos atualmente uma certa displicência no ato da leitura, o que dificulta saber utilizar sua própria língua em situações subjetivas que exigem a reflexão sobre os contextos e os vários discursos ali presentes.

Uma outra proposição com relação às respostas dadas pelos alunos, embora pareça uma tônica simplista, merece algumas observações. A caligrafia dos discentes, muitas vezes, dificultou a clareza da leitura, o que pôde ser visto em algumas “traduções” entre parênteses nos exemplos utilizados. Em uma atividade qualitativa em que se considera o nível de compreensão leitora, a decodificação passa a ser elemento fundamental para uma avaliação. A escrita é transportada a um plano mais abstrato, pois mostra a reflexão de um pensamento, um ponto de vista, e não apenas uma transcrição do oral. Na ausência do produtor do texto, determinadas respostas acabam sendo desconsideradas, não conseguindo o leitor avaliar o nível de compreensão do autor. A escrita, como atividade de linguagem, tem que ser clara tanto para quem escreve, quanto para quem lê.

Marcuschi (2008) afirma que a inferência consiste em um processo sociointerativo de construção de sentidos, em que elementos que estão contidos no próprio texto e aqueles conhecimentos trazidos pelo leitor dialogam e a conexão entre texto e contexto se estabelece. Percebeu-se, nesta pesquisa, com os dados coletados, que a leitura proficiente está parca e precisa de melhor alcance. Embora os alunos que participaram da atividade fossem de faixas etárias diversas, muitas respostas se assemelharam, inclusive com uma escrita bem deficitária – mesmo não sendo o objetivo do estudo avaliar esse aspecto.

Muitas inferências também se basearam no senso comum, sem um aprofundamento e, ao mesmo tempo, um distanciamento do objeto de leitura. A leitura reflexiva, intertextual e dialógica perde espaço para a leitura rápida, superficial e econômica, o que se reflete também na escrita. A leitura, assim como a escrita tem de ter um propósito – mesmo que seja apenas para o próprio entretenimento –, mas se o leitor não consegue perceber o caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem, não alcançará a compreensão, o que pode levar à desmotivação e à falta de interesse.

Devido à atividade ter sido testada no ambiente escolar, coube uma seção, nesta pesquisa, ao papel da escola e à figura do professor como ator imprescindível no processo leitor. Percebeu-se, no gráfico 5, em que as instituições foram comparadas pelo nível de compreensão global e parcial juntas, relevante diferença nos dados em que o professor/aplicador mediou o processo. Na turma de 8º ano e na Graduação houve a participação concreta do professor na aplicação do exercício o que parece não ter acontecido na turma do Ensino Médio, em que a aplicação foi feita por um outro profissional.

Nas turmas em que a própria pesquisadora aplicou a atividade, houve uma antecipação do assunto visando à valorização da linguagem digital na figura do *meme*, assim como explicitado o objetivo da pesquisa e, logo após o término da atividade pelos discentes, uma discussão sobre as prováveis interpretações. Possivelmente, essas ações podem ter provocado uma curiosidade, uma sedução e/ou uma investigação maior com relação ao próprio gênero.

“O ato de ler não é, pois uma habilidade inata.” (ANTUNES, 2009, p. 201), visto que, para desenvolvê-la, torna-se necessário desenvolver o prazer pela leitura que precisa ser estimulado, exercitado e vivido. Como dito anteriormente, a leitura vem muito antes da escola, porém é ali que o professor deve capacitar o aluno para que saiba analisar as especificidades da linguagem e como se apresentam nos diferentes gêneros. Mostrar a valia da leitura e da escrita é levantar novas hipóteses, descobrimentos e reflexões.

Numa era moldada pela tecnologia, em que o jovem percebe o mundo de maneira diferente, rejeitar as novas formas de comunicação é negar a realidade e mostrar a incapacidade de compreender que a cultura evoluiu. Lançar mão da mídia e de seus diferentes gêneros é tentar minimizar a falta de motivação e de interesse que se percebe nos alunos de hoje. Isso não quer dizer afastar-se dos textos literários, mas sim, revelar aos alunos que muitos temas abordados na mídia atualmente – em especial os *memes* – além de serem hodiernos podem também fazer menção a obras consagradas, *linkando* assuntos e gerando discussões bastante relevantes, desdobramentos da compreensão e o diálogo entre os gêneros. Para isso, cabe ao professor selecionar materiais de acordo com objetivos pré-estabelecidos e os diferentes públicos que pretende atingir.

A esta dissertação coube o papel de trazer o reconhecimento do processamento inferencial na leitura de *memes* e ainda o utilizou como gênero trabalhado didaticamente na sala de aula. Muito se construiu, se aprendeu e se refletiu, mas a pesquisa não se encerra em si mesma e, sim, abre caminhos para produções futuras, visto ser o *meme*, ainda, um objeto a ser muito explorado.

É notório que, na vida social, política, profissional, cultural, educacional etc., a leitura é prática, é exercício de convivência, e a compreensão é uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Elas são feitas até inconscientemente nas situações diárias, mas a análise dos *memes*, nesse sentido, foi gratificante e espera-se que esse trabalho possa

contribuir, de forma positiva, para novas perspectivas sobre leitura e compreensão e sobre os novos gêneros que se manifestam na atualidade.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilardo; FERREIRA, Hilma Ribeiro de Mendonça. Interdiscursividade e intertextualidade no gênero “contrato das empresas de assistência à saúde”: algumas considerações sobre a leitura e o obscurecimento dos sentidos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens**, Bahia, n. 3, dez 2011.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Publifolha: Instituto Houaiss, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Capacidades e papel do professor de língua portuguesa: a formação docente sob o ponto de vista da transposição didática externa de gêneros textuais. *In*: MAGALHÃES, Tânia Guedes; GARCIA-REIS, Andreia Resende; FERREIRA, Helena Maria (org.) **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2017, p. 235-252
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BBC. **O que aconteceu na noite em que Van Gogh cortou a própria orelha?**. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2019/01/05/o-que-aconteceu-na-noite-em-que-van-gogh-cortou-a-propria-orelha.ghml>. Acesso em: 05 jan. 2020.
- BEAUCLAIR, Marcelo. **Discursividade e enunciação: a palavra seduzida na crônica jornalística e Joaquim Ferreira dos Santos**. Rio de Janeiro: Singular, 2014.
- BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**. Norwood: Ablex, 1997.
- BLACKMORE, Susan. **A Máquina de memes**. Disponível em: <file:///C:/Users/iran/Downloads/The%20Meme%20Machine.pdf> . Acesso em: 02 abril 2019.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Gêneros do discurso e formas de textualização. *In*: NETO, João Antônio de Santana. MACÊDO, Joselice. ROCHA, Maria José (org.) **Discurso em análise**. Salvador: Universidade Católica do Salvador Instituto de Letra, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL . PISA 2018. **Relatório Brasil no PISA**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2019.

BRAIT, Beth. **Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica Bakhtiniana**. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade e linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CANDIDO, Evelyn Coutinho Tother; GOMES, Nataniel dos Santos. Memes: uma linguagem lúdica. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63, p. 1293-1303, set./dez., 2015.

CARVALHO, Eduardo. **Mordida de Suárez pode indicar tipo de transtorno impulsivo, diz médico**. Disponível em: <http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2014/06/mordida-de-suarez-pode-indicar-tipo-de-transtorno-impulsivo-diz-medico.html>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CELIDONIO, Eni de Paiva. Mídia e Literatura: a busca de um diálogo possível. *In*: PAULINO, Graça; COSSON Rildo. (org.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p.131-134.

COSCARELLI, Carla Viana. **Em busca de um modelo de leitura**. Belo Horizonte: FALE/UFMG. Mar. 2003. Disponível em: <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/publica.htm>. Acesso em: 21 jun. 2019.

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 6., 2002, Belo Horizonte . **Anais CBLA**. Belo Horizonte : Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. et al. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COUTINHO, Antonia. Schematisation (discursive) et disposition (textuelle). *In*: ADAM, Jean-Michel; GRISE, Jean-Blaise; BOUCHA, Magid Ali. (org.). **Texte et discours: catégories pour l'analyse**, Dijon: Editions Universitaires de Dijon, 2004.

CRIADOR da boneca Momo diz que jogou a escultura no lixo: "Ela está morta". Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/2019-03-19/momo-escultor.html>. Acesso em: 05 ago. 2019.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Tradução: Geraldo H.M. Florsheim. São Paulo: Editora Itatiaia Ltda., 1979.

DIJK, Teun Adrianus van. **Estructura discursive y cognicion social**. 1994. Disponível em: [www.geocities.com/estudiscurso/publicaciones.html](http://www.geocities.com/estudiscurso/publicaciones.html). Acesso em: 29 set. 2019.

DIJK, Teun Adrianus van; KINTSCH, Walter. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

DUKE, Nell. K.; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. *In*: FARSTRUP Alan E.; SAMUELS, S. Jay. (org.) **What research has to say about reading instruction**. Newark, DL: International Reading Association, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1997.

FERNANDES, Carla Montuori et al. Humor e espetáculo político: uma análise dos memes do impeachment da presidente Dilma Rousseff (PT) na mídia on-line. **Revista ALCEU**. v. 17, n.33, p. 202 a 218 - jul./dez. 2016.

FERRARI, Bruno. **Época**. Policial da equipe da Lava Jato é tema de marchinha "Japones da Federal". Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/experiencias-digitais/noticia/2015/12/policial-da-equipe-da-lava-jato-e-tema-de-marchinha-japones-da-federal.html>. Acesso em: 31 jul. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. *In*: BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

FONTANA, Niura Maria; ROSSETI, Morgana. Relendo a relação entre conhecimento enciclopédico e leitura. **Linguagem e ensino**, v.10, n.1, p. 187-210, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/160/127>. Acesso em: 21 jun. 2019.

FONTANELLA, Fernando. Bem-vindo à internet: os subterrâneos da internet e a ciberbercultura vernacular. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 34, 2011. ENCONTRO DOS GRUPOS DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO, 11. **GP de Cibercultura**. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-1378-1.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GABRIEL, Martha. **Uma brevíssima história do meme**. Disponível em: <https://www.martha.com.br/uma-brevissima-historia-do-meme/>. Acesso em: 09 abr. 2019.

GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. **Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1807-9288.2016v12n2p185>. Acesso em: 01 maio 2019.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

HUMAN. Quem é Darth Vader? Conheça a história desse personagem. Disponível em: <https://blog.wearehuman.com.br/quem-e-darth-vader-conheca-a-historia-desse-personagem/>. Acesso em: 01 ago. 2019.

JAPONÊS da Federal é preso em Curitiba por facilitar contrabando. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/06/japones-da-federal-e-preso-em-curitiba.html>. Acesso em: 05 dez. 2018.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; BENTES, Ana Cristina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LAVA Jato prende o governador Luiz Fernando Pezão. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/11/29/pf-esta-nas-ruas-do-rio-para-cumprir-mandados-na-lava-jato.ghtml>. Acesso em 01 ago. 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LUCAS, Lucken Bueno; PASSOS, Marinez Meneghello. Filosofia dos valores: uma compreensão histórico-epistemológica da ciência axiológica. **Conjectura: Filos. Educ**, Caxias do Sul, v. 20, n. 2, p. 123-160, set./dez. 2015.

MAIA, Rita Maria de Abreu. Leitura e conhecimento. **Vértices**, a. 1, n. 2, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

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

MARCUSCHI, Luís Antônio. Estado de Leitura. *In*: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. p. 95-124.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. Tradução: Maria Helenas O. Ortiz Assumpção. São Paulo: UNESP, 2003.

MORAES, Pedro; CERQUEIRA, Sofia. **Os bastidores da separação de William Bonner e Fátima Bernardes**. 2017. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/cidades/os-bastidores-da-separacao-de-william-bonner-e-fatima-bernardes/>. Acesso em: 13 ago. 2019.

MUSEO de terror en Tokio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rN3FTJYbJmo>. Acesso em 05 ago. 2019.

NEYMAR rolando meme. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ijtYRtgnI5Q>. Acesso em: 09 nov. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PEREIRA, Maria Inês Lavinias. Professores e Gestores educacionais e a construção de uma escola pública de qualidade. *In*: CANEN, Ana; SANTOS, Angela Rocha dos. (org). **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009, p. 1-16.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Revista Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006.

O QUE é a “Momo do WhatsApp” e quais são os riscos que ela representa?. **G1**. 26 jul. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2018/08/06/o-que-e-a-momo-do-whatsapp-e-quais-sao-os-riscos-que-ela-representa.ghtml>. Acesso em: 04 ago. 2019.

O QUE é Sofrência. Meus dicionários. Disponível em: <https://www.meusdicionarios.com.br/sofrenca>. Acesso em: 25 ago. 2019.

PAULIOKONIS, Maria Aparecida Lino et al. Estratégias argumentativas nos discursos sociais e suas aplicações didáticas. In: HENRIQUES, Claudio Cezar (org.) **Linguagem, conhecimento e aplicação**. Rio de Janeiro: Europa, 2003, p. 88-100.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1975.

PEZÃO vai em cana e *memes* quebram a Internet. **Polêmica Paraíba**, 2018. Disponível em: <http://www.polemicaparaiba.com.br/polemicas/pezaovaiemcanaememesquebramainternet/>. Acesso em: 05 dez. 2018.

PM suspeito de agredir dona de lanchonete por erro no pedido tem prisão administrativa convertida em flagrante. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/03/21/pm-suspeito-de-agredir-dona-de-lanchonete-por-erro-no-pedido-tem-prisao-administrativa-convertida-em-flagrante.ghtml>. Acesso em: 05 ago. 2019.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

POSSENTI, Sírio et al. Observações sobre o interdiscurso **Revista Letras**, Curitiba, 2003. Encontro do CESUL, 5., Curitiba, Anais. Curitiba: UFPR, 2003 p. 140-148.

POSSENTI, Sírio. **Simulacro e interdiscurso em slogan**. Disponível em: [Shttp://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/GEL\\_XXX/ART155.pdf](Shttp://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/GEL_XXX/ART155.pdf). Acesso em: 18 nov. 2019.

PRISÃO de Michel Temer rende *memes* e brincadeiras na internet. Disponível em: <https://portalatualizado.com.br/noticia/359/prisa-0-de-michel-temer-rende-memes-e-brincadeira.html>. Acesso em: 09 nov. 2019.

RECUERO, Raquel da Cunha. **Memes em weblogs**: proposta de uma taxonomia. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3411>. Acesso em 23 abril 2019.

RECUERO, Raquel da Cunha. **Sobre memes e redes sociais**. Disponível em: [http://www.raquelrecuero.com/arquivos/sobre\\_memes\\_e\\_redes\\_sociais.html](http://www.raquelrecuero.com/arquivos/sobre_memes_e_redes_sociais.html). Acesso em: 24 abril 2019.

RETROSPECTIVA 2018. **Os melhores memes e virais do ano**. Disponível em: <https://canaltech.com.br/memes/retrospectiva-2018-os-melhores-memes-e-virais-do-ano-129729/>. Acesso em: 09 nov. 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.3. dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300016>. Acesso em: 16 jun. 2019.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SALGADO, Valter de Lima. **O papel do professor na competência de leitura e da escrita: didática e prática pedagógica**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Márcia Regina Mendes. **O estudo das inferências na compreensão do texto escrito**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística Geral e Românica, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.

SANTOS, Roberto Elísio dos; ROSSETTI, Regina. **Humor e riso na cultura midiática: variações e permanências**. São Paulo: Paulinas, 2012.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. *In*: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (org.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SIMÕES, Darcília. **Iconicidade verbal: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

SIMÕES, Darcília. A formação docente em letras à luz dos parâmetros curriculares nacionais: códigos e linguagens. *In*: AZEREDO, José Carlos de. **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 112-117.

SILVA, Ezequiel et al. Da leitura do mundo à leitura da palavra. *In*: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Estado de Leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999. p. 19-29.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Afra de Medeiros. O riso na cibercultura: processos de construção do humor brasileiro na internet. **Revista Eletrônica Inter-Legere**, n. 14, jan./jun. 2014.

SOUZA, Alice Regina Pacó de et al. **Cibercultura: um estudo contextualizador e introdutório**. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2207-1.pdf>. Acesso em: 22 abril 2019.

SOUZA, Carlos Fabiano de. **Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço**. 2013. Disponível em: <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/2684>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SOUZA, Cláudia Nívea Roncarati de. **Cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

STAR Wars. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/star-wars>. Acesso em: 08 jan. 2020.

SUPREMO Tribunal Federal. Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf&id=36>. Acesso em: 02 ago. 2019.

TEIXEIRA, Jerônimo. O DNA das ideias. **Revista Superinteressante**, São Paulo, 192, set. 2003. Disponível em: <http://super.abril.com.br/ciencia/dna-ideias-444109.shtml>. Acesso em: 23 abril 2019.

TEVE até "plantão"! Separação de Bonner e Fátima faz internet "sofrer"... Disponível em: <https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2016/08/29/teve-ate-plantao-separacao-de-bonner-e-fatima-faz-internet-sofrer.htm>. Acesso em: 13 ago. 2019.

TOLEDO, Gustavo Leal. **Controvérsias meméticas**: a ciência dos memes e o darwinismo universal em Dawkins, Dennett e Blackmore. Tese (Doutorado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

UERJ, A universidade. Disponível em: <http://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/>. Acesso em: 29 jul. 2019.

USE sua foto e descubra com qual famoso você parece. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/criatividade/use-sua-foto-e-descubra-com-qual-famoso-voce-parece/>. Acesso em: 09 nov. 2019.

VALENTE, André et al. Intertextualidade e ensino de língua portuguesa. *In*: HENRIQUES, Claudio Cezar (org.) **Linguagem, conhecimento e aplicação**. Rio de Janeiro, Europa: 2003, p. 210-223.

VAZA áudio de conversa entre pm e atendente, antes da agressão por botar molho. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=oJf-Z\\_KgLac](https://www.youtube.com/watch?v=oJf-Z_KgLac). Acesso em: 05 ago. 2019.

VEJA São Paulo. **Após prisão, marchinha do Japonês da Federal ganha versão "atualizada"**. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/pop/apos-prisao-marchinha-do-japones-da-federal-ganha-versao-8220-atualizada-8221/>. Acesso em: 31 jul. 2019.

VERGANO-JUNGER, Cristina. Leitura na sociedade da informação e formação de professores: um olhar sociocognitivo. *In*: BAALBAKI, Angela; CARDOSO, Janaína; ARANTES, Poliana (org.). **Linguagem: teoria, análise e aplicações** (8). Rio de Janeiro: UERJ/Programa de Pós-graduação em Letras, 2015, p. 13-28.

ZILBERMAN, Regina. Sociedade e democratização da leitura. *In*: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Estado de Leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999. p. 31-45.