



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Bruna Iansen Basile

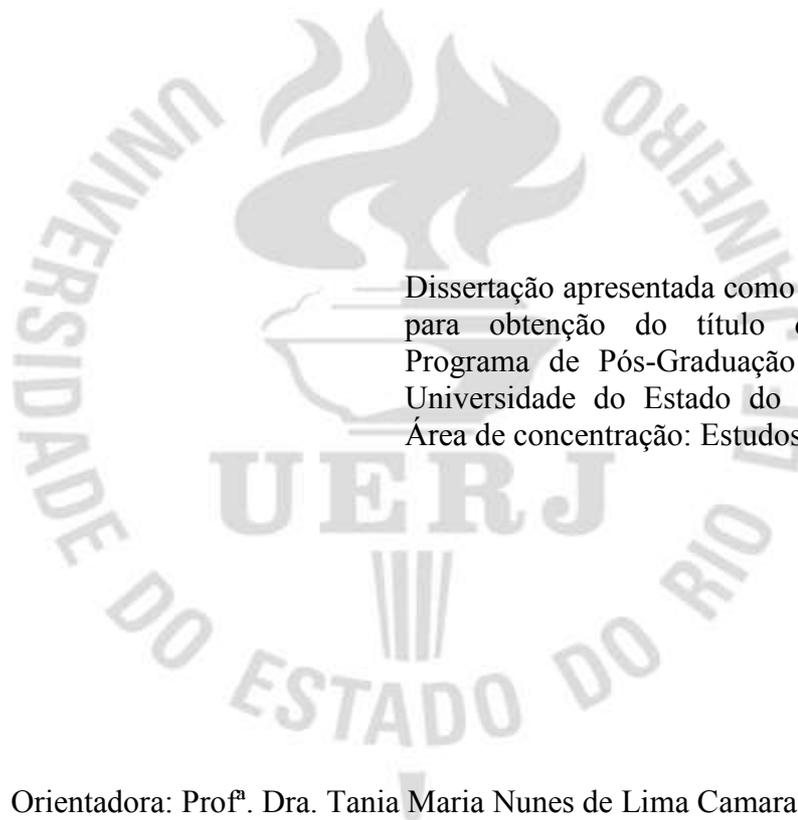
**O *meme* como instrumento de desenvolvimento da capacidade leitora nos  
anos finais do Ensino Fundamental II**

Rio de Janeiro

2024

Bruna Iansen Basile

**O meme como instrumento de desenvolvimento da capacidade leitora nos anos finais do  
Ensino Fundamental II**



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.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2024

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

B311

Basile, Bruna Iansen.

O meme como instrumento de desenvolvimento da capacidade leitora nos anos finais do Ensino Fundamental II / Bruna Iansen Basile. – 2024.  
98 f.: il.

Orientador: Tania Maria Nunes de Lima Camara.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Memes – Teses. 3. Letramento – Teses. 4. Leitura (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 5. Livros didáticos – Teses. I. Camara, Tania Maria N. L. (Tania Maria Nunes de Lima). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU: 806.90(07)

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum CRB7 4916

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

---

Assinatura

---

Data

Bruna Iansen Basile

**O meme como instrumento de desenvolvimento da capacidade leitora nos anos finais do  
Ensino Fundamental II**

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 29 de janeiro de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara (Orientadora)  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Teresa Tedesco Vilaro Abreu  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lucia Deborah Araujo  
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2024

## AGRADECIMENTOS

Ao longo do meu percurso como mestranda, tive o apoio incansável de pessoas que não posso deixar de agradecer nesta dissertação. Agradeço primeiramente ao meu marido e companheiro Rodrigo por me ouvir falar sobre esta pesquisa e poder dividir com ele as angústias e as alegrias da docência.

Agradeço também a toda a minha família, que vibra comigo a cada conquista, mas, especialmente, à minha mãe, Maria Augusta, responsável pelos investimentos nos meus estudos que me fizeram chegar até aqui.

Agradeço a todos os amigos que fiz durante essa etapa acadêmica, Danilo Augusto, Gláucia Peçanha, Karina Seferian e Teresinha Pereira, que me acompanharam em diversas matérias do Mestrado e dividiram cada momento dessa trajetória comigo.

À minha orientadora, professora Tania Maria Nunes de Lima Camara, por toda a orientação que recebi de forma carinhosa. Cada encontro com você foi de muito aprendizado não só acadêmico, mas também profissional.

A todos os meus amigos, cada um a sua maneira, que me apoiaram nessa jornada agridoce que é se tornar mestre. Muito obrigada!

E, principalmente, a todos os alunos que já encontrei nas salas de aula e me motivaram a pesquisar sobre o ensino de Língua Portuguesa e que me incentivam, a partir de suas perguntas, a pensar fora da caixa e ser uma profissional cada vez melhor.

## RESUMO

BASILE, Bruna Iansen. *O meme como instrumento de desenvolvimento da capacidade leitora nos anos finais do Ensino Fundamental II*. 2024. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Esta pesquisa tem como objetivo auxiliar o professor de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental na utilização do *meme* como um recurso fecundo para o ensino de língua materna. Essa demanda surge a partir das recomendações propostas pela BNCC (2018), a qual sugere que as práticas docentes empreguem práticas de multiletramento fundamentadas em textos multissemióticos, além de certa dificuldade por parte dos professores em aplicar tais sugestões. Para isso, apoiado em Prodanov e Freitas (2013), foram analisadas três coleções de livros didáticos submetidas ao PNLD da Editora Moderna, a partir de uma abordagem descritiva de cunho qualitativo. Desse modo, pretende-se investigar como as atividades utilizam os *memes* como recurso para a prática de leitura e de produção de textos. Nesse intuito, a dissertação está baseada em conceitos de língua segundo referencial de Marcuschi (2008) e de leitura levando em conta a perspectiva de Freire (1989), Neves *et al.* (2001), Koch e Elias (2012) e Antunes (2003). Por sua vez, para as contribuições das noções de gêneros discursivos e de ensino de escrita, leitura e multiletramentos foram empregados os estudos de Marcuschi (2008), Bahktin (1997) e Rojo (2013, 2015). O *meme* é analisado levando em consideração as referências de Dawkins, e suas características intertextuais são fundamentadas em Kristeva (1974) e Koch, Bentes e Cavalcante (2007). Os elementos não verbais dos *memes* são discutidos a partir da perspectiva da Gramática do Design Visual dos semioticistas Kress e Van Leeuwen (2006) com base nas metafunções representacional, interativa e composicional. Por fim, após a análise dos *memes* e de seu funcionamento nos livros didáticos, apresenta-se um roteiro para que os professores de Língua Portuguesa consigam trabalhar o gênero em questão, investigando os aspectos verbais a partir de Koch (2009) e os aspectos não verbais baseados em pressupostos de Kress e Van Leeuwen (2006).

Palavras-chave: ensino; língua portuguesa; multiletramentos; meme.

## ABSTRACT

BASILE, Bruna Iansen. *The meme as a tool for developing reading skills in the final years of middle school*. 2024. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This research aims to assist Portuguese Language teachers in the final years of Elementary School to use memes as a rich resource for teaching the native language. This demand arises from the recommendations proposed by the BNCC (2018), which suggest that teaching practices employ multiliteracy practices based on multisemiotic texts, along with a certain difficulty on the part of teachers in implementing such suggestions. To achieve this, supported by Prodanov and Freitas (2013), three collections of textbooks submitted to the PNLD by Editora Moderna were analyzed using a qualitative descriptive approach. Thus, the intention is to investigate how activities use memes as a resource for reading and text production practice. With this purpose in mind, the dissertation was based on language concepts according to Marcuschi (2008) and on reading considering the perspective of Freire (1989), Neves et al. (2001), Koch and Elias (2012), and Antunes (2003). Regarding the contributions of discourse genres and teaching of writing, reading, and multiliteracies, the studies of Marcuschi (2008), Bahktin (1997), and Rojo (2013, 2015) were employed. The meme is analyzed considering Dawkins' references, and its intertextual characteristics are based on Kristeva (1974) and Koch, Bentes, and Cavalcante (2007). The non-verbal elements of memes are discussed from the perspective of The Grammar of Visual Design of semioticians Kress and Van Leeuwen (2006) based on the representational, interactive, and compositional metafunctions. Finally, after analyzing memes and their functioning in textbooks, a guide is presented for Portuguese Language teachers to work with the genre in question, investigating verbal aspects based on Koch (2009) and non-verbal aspects based on the assumptions of Kress and Van Leeuwen (2006).

Keywords: education; Portuguese language; multiliteracies; meme.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cena do clipe “Hotline Bling” do rapper Drake .....	33
Figura 2 - <i>Template</i> de “Hotline Bling” .....	33
Figura 3 - <i>Meme</i> “Hotline Bling” 1 .....	34
Figura 4 - <i>Meme</i> “Hotline Bling” 2 .....	35
Figura 5 - Capa do disco lançado em 1966 por Chico Buarque .....	36
Figura 6 - <i>Meme</i> que utiliza <i>template</i> do Chico Buarque .....	36
Figura 7 - <i>Meme</i> do debate presidencial de 2022 .....	40
Figura 8 - Primeira menção sobre o <i>meme</i> .....	49
Figura 9 - Exemplo de publicidade relacionada a um <i>meme</i> .....	51
Figura 10 - Exemplo de <i>meme</i> “Foca” .....	51
Figura 11 - Explicação sobre <i>meme</i> .....	51
Figura 12 - <i>Meme</i> “Estou no chão, mas na verdade estou assim” - 6º ano .....	52
Figura 13 - Conteúdo programático que estabelece a relação entre o volume e a BNCC.....	53
Figura 14 - Exercícios propostos sobre o texto que menciona os <i>memes</i> .....	53
Figura 15 - Continuação dos exercícios propostos sobre o texto que menciona os <i>memes</i> .....	54
Figura 16 - Explicação sobre a estrutura do <i>meme</i> .....	56
Figura 17 - <i>Meme</i> “Willy Wonka”.....	57
Figura 18 - Explicação sobre o tom sarcástico da cena do utilizada no <i>meme</i> .....	58
Figura 19 - Exercícios: texto “Brasileiro derruba estátua em Lisboa ao tentar tirar selfie” .....	59
Figura 20 - Exercícios: texto “Entenda de vez a polêmica entre biscoito e bolacha” .....	60
Figura 21 - Exemplo de <i>meme</i> e atividades retiradas do livro do 8º ano .....	62
Figura 22 - Sugestões de encaminhamento metodológico para o professor .....	63
Figura 23 - Atividades de pré-leitura sobre <i>memes</i> .....	65
Figura 24 - <i>Meme</i> Jean Picard - 9º ano .....	65
Figura 25 - Questões relacionadas ao texto “O que são memes?” .....	66
Figura 26 - <i>Meme</i> sobre as Leis da Física - 9º ano .....	68
Figura 27 - <i>Meme</i> “shippando” - 9º ano .....	68
Figura 28 - <i>Meme</i> “propaganda x realidade” - 6º ano .....	70

Figura 29 - Exercício de produção textual de um <i>meme</i> .....	70
Figura 30 - <i>Meme</i> “Minha cabeça está fervendo”- 7º ano .....	71
Figura 31 - <i>Meme</i> : interpretação de texto - 8º ano .....	72
Figura 32 - <i>Meme</i> : “Vei, na boa” - 9º ano .....	72
Figura 33 - <i>Meme</i> “Não vejo a hora de chegar em casa, só para ficar assim”- 9º ano ....	73
Figura 34 - <i>Meme</i> sobre regência verbal - 9º ano .....	74
Figura 35 - <i>Meme</i> “Me esqueci o que era” .....	74
Figura 36 - Questões sobre o <i>meme</i> “Me esqueci o que era” .....	75
Figura 37 - Entrevista com o cineasta Pedro Arantes .....	76
Figura 38 - Atividades: Museu de Memes (UFF) .....	77
Figura 39 - Conhecendo o regulamento - 9º ano <i>Meme</i> “Luisa Mell” .....	78
Figura 40 - <i>Meme</i> “Luisa Mell” .....	84
Figura 41 - <i>Meme</i> “Luisa Mell corre aqui” .....	85
Figura 42 - Menino recria <i>meme</i> de “Luisa Mell” .....	86

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - As três dimensões da metafunção interativa .....	43
Tabela 2 - Os critérios da metafunção composicional .....	44
Tabela 3 - Roteiro de auxílio aos professores para o trabalho com <i>memes</i> em sala de aula .....	88

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 BNCC, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS</b> .....	16
<b>2 O GÊNERO TEXTUAL <i>MEME</i></b> .....	27
2.1 A intertextualidade dos <i>memes</i> .....	38
2.2 Elementos imagéticos dos <i>memes</i> .....	42
<b>3 ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS SELECIONADAS</b> .....	47
3.1 Coleção <i>Araribá Conecta – Português</i> .....	49
3.2 Coleção <i>SuperAÇÃO! Português</i> .....	60
3.3 Coleção <i>Se Liga na Língua: Leitura, Produção de texto e Linguagem</i> .....	69
<b>4 PROPOSTA DE ROTEIRO PARA A PRÁTICA DOCENTE</b> .....	81
4.1 Conhecimento de mundo e leitura de <i>meme</i> .....	81
4.2 Sugestão de roteiro para trabalho com o <i>meme</i> em sala de aula .....	88
<b>CONCLUSÃO</b> .....	91
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	95

## INTRODUÇÃO

Ao longo do meu percurso como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, sempre gostei de trabalhar com o ensino de produção textual. Na rede particular do Rio de Janeiro, essa disciplina geralmente é realizada de modo independente das aulas de “Gramática”, — separação que confunde os alunos a ponto de eles questionarem se determinado conteúdo faz parte da disciplina de Gramática ou de Redação. Desde o início da minha trajetória profissional, trabalhar com produção de textos me despertou muito interesse, pois os alunos conseguiam se expressar e contar histórias de uma forma mais espontânea e sem a preocupação de estarem sendo avaliados pela “professora de Língua Portuguesa”.

Ao corrigir as redações, o que me chamava a atenção era o fato de que poucos alunos exploravam seus próprios repertórios nas produções textuais, visto que a maioria deles se baseava nos textos motivadores ou em informações e discussões que eu promovia em sala de aula. Muitos estudantes também afirmavam que “*Não liam nunca*” ou “*Não gostavam de ler*”, mas não compreendiam que o ato de ler é uma ação realizada a todo momento. Eles acreditavam que a leitura é uma prática restrita ao ambiente escolar, e não cotidiana, essencial para a construção e o desenvolvimento da cidadania. Dessa forma, toda essa rotina me fez questionar o ensino de leitura e produção textual: “Como fazer com que os alunos percam ou diminuam a aversão à leitura e à escrita escolar?”.

Esses questionamentos foram seguidos de outros, pois a pandemia da covid-19 mudou a forma como estávamos acostumados a ministrar nossas disciplinas. As aulas presenciais migraram para o ambiente virtual a fim de que os alunos continuassem a formação escolar, tendo em vista a necessidade de isolamento social para evitar a propagação do vírus. Nas aulas *on-line*, o engajamento discente era menor, pois poucos alunos interagiam em tempo real com os professores. Além disso, as produções textuais que eles realizavam constituíam cópias de textos da internet, e as avaliações costumavam ser feitas em conjunto no decorrer de uma videochamada.

Diante de tal quadro desanimador, perguntávamos o que fazer para que esses alunos se sentissem motivados a participar, efetivamente, das aulas *on-line* e que estratégias deveriam ser adotadas a fim de que o aprendizado realizado por meio do ambiente virtual fosse bem-sucedido. Nesse sentido, alguns professores, buscando orientações no próprio meio

virtual, encontraram diversos aplicativos para auxiliar sua prática pedagógica por meio da *gamificação* entre os alunos, o que tornaria as aulas *on-line* mais chamativas e interessantes. Afinal, sabia-se que, no colégio da rede particular aqui utilizado como ambiente de pesquisa, os alunos estavam em seus quartos confortáveis e com acesso a recursos de entretenimento mais atrativos do que um conteúdo que já havia sido ensinado anos antes. Como, então, trazer essa modernidade para as aulas de produção textual?

Nesse cenário, uma notícia<sup>1</sup> sobre um estudante brasileiro que havia sido picado por uma cobra naja circulou na internet e, posteriormente, muitas paródias sob a forma de *memes* foram feitas. A partir da significativa circulação desse *meme*, uma pergunta surgiu-me imediatamente: “*Por que não levar essa imagem para a sala de aula virtual? Os memes já eram comentados pelos alunos antes da pandemia e se popularizaram ainda mais nessa época devido à modificação das interações presenciais para as virtuais por meio das redes sociais. A tentativa de chamar a atenção dos alunos mostrava-se, pois, válida.*

Assim, em uma aula de Redação, apresentei o “*meme da naja*” para uma turma da Educação Básica e, posteriormente, questionei os alunos acerca das informações que teriam sobre aquele acontecimento. Então, discutimos os problemas relacionados à situação e, por fim, solicitei que escrevessem um texto sobre o tráfico ilegal de animais na sociedade brasileira.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) já previa o *meme* como um gênero a ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, entretanto os livros didáticos não exploravam ainda muitas atividades que poderiam ser realizadas a partir desses textos. Dessa forma, essas obras somente apresentavam o gênero e alguns exemplos de *memes*, o que não contemplava as indicações da normativa, dado que o documento propunha “uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem os usos das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 481).

É certo afirmar que somente a leitura e/ou a identificação de *memes* não proporciona ao jovem participação plena nas práticas socioculturais. De acordo com o que é previsto pela BNCC, os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental já participam com mais criticidade de diversas situações comunicativas, devido ao fato de interagirem com um número maior de interlocutores e, por isso, nesse segmento, os professores devem dar continuidade à

---

<sup>1</sup> <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/07/29/estudante-picado-por-naja-exercia-ilegalmente-medicina-veterinaria-diz-mp-do-df.ghtml>

autonomia que os alunos já adquiriram nos anos anteriores. Segundo a Base Nacional Comum Curricular:

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas. Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros. Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias (BRASIL, 2018, p. 136-137).

Por esse motivo, a escolha do *meme* como recurso de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa se mostra interessante, uma vez que os alunos leem e compartilham *memes* na internet. Em conformidade com o que propõe Freire (2013, p. 32) “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (...) Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (BRASIL, 2018, p. 67-69).

Assim, por mais que a BNCC ressalte a importância de a escola compreender e incorporar mais as novas linguagens e os seus modos de funcionamento e estabeleça, para a área de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a ampliação dos letramentos por meio de uma participação significativa e crítica nas diferentes práticas sociais

da linguagem, não há uma indicação na normativa em relação à forma como o professor pode realizar essas práticas de leitura associadas às novas exigências da sociedade.

Tendo em vista essas indicações e algumas lacunas que a normativa apresenta em relação à forma como essas habilidades de leitura serão desenvolvidas, é importante entender qual o papel do professor frente a essas demandas, conforme destacam Ribeiro e Coscarelli (2023, p. 94):

Postagens nas redes sociais, por exemplo, muitas vezes exigem observação, compreensão e integração de várias linguagens: além da palavra escrita, é preciso pensar na fonte a ser usada, nas cores, nos tamanhos e nas hierarquias que isso cria, nas animações, nas imagens, na música e/ou nos efeitos sonoros. Sendo assim, como produtores dessas postagens, precisamos estar atentos a essas linguagens e saber explorar bem tais recursos, a fim de atingir nossos propósitos comunicativos. Para a BNCC, por exemplo, cabe à escola ajudar os estudantes a desenvolverem essas habilidades, ou seja, como professores de língua materna, estamos envolvidos nisso de maneira intensa e precisamos saber como lidar com essas tecnologias e essa linguagem.

Nesse âmbito, é importante ressaltar que a escola tem papel fundamental na formação e reflexão dos leitores. De acordo com o que Ribeiro e Coscarelli (2023) destacam, a importância da observação, da compreensão e da integração de várias linguagens. As imagens provenientes de gêneros como o *meme* não deve servir apenas como ilustração para o início de uma aula. Os elementos não verbais devem ser utilizados em sala de aula, pois a integração das imagens às palavras produzem sentidos que devem ser explorados.

Dessa forma, é necessário que os docentes possuam artifícios para trabalhar com os gêneros digitais nas aulas de Língua Portuguesa a fim de que, efetivamente, ajudem os estudantes a desenvolverem as habilidades exigidas pela sociedade contemporânea e, cada vez mais, integrem os conhecimentos escolares à realidade dos alunos nas escolas.

O texto desta dissertação é dividido em 4 capítulos. O primeiro capítulo investiga, a partir do que é estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (2018), as recomendações de trabalho com os textos nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Médio. Esse documento considera que novas habilidades em torno da leitura e da escrita sejam abordadas no ensino brasileiro devido ao fato de serem novas demandas exigidas pelos falantes e pelos leitores. Assim, busca-se aproximar o ensino das práticas sociais reais de comunicação a partir do trabalho com textos multissemióticos considerados pela pedagogia dos multiletramentos estabelecida pelo Grupo de Nova Londres. Além disso, discute a realização do ensino de leitura nas escolas brasileiras a partir do referencial teórico de Freire

(1989) e Neves *et al.* (2001). Entendemos que a linguagem e a realidade estão diretamente associadas e, por isso, devemos contemplar, em sala de aula, os saberes advindos de formações não formais junto àqueles provenientes da escolarização quando consideramos nossas práticas de trabalho com a leitura. Reforçamos esse posicionamento a partir do viés de Koch e Elias (2012), seguindo as referências dos Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa (1998), além de propormos algumas razões pelas quais o trabalho com a leitura se mostra insuficiente nas práticas contemporâneas.

O segundo capítulo apresenta referências acerca dos gêneros textuais a partir da visão de Bakhtin (1997) e de Marcuschi (2008) de que os textos são elementos da comunicação presentes nas situações sociais, de modo que os utilizamos nas mais distintas atividades cotidianas. A respeito disso, discutimos a modificação dos gêneros com o passar do tempo percebendo como alguns deixaram de existir e deram origem a novos de acordo com as demandas da sociedade. Como exemplo, apresentamos o *meme* como um gênero proveniente do meio digital que se utiliza da relação dialógica com outros textos para a criação de um secundário que mistura elementos verbais e não verbais para a construção de sentidos.

O terceiro capítulo, a partir da teoria de Albuquerque e Ferreira (2018) sobre os livros didáticos assumirem características relacionadas ao contexto social, político e econômico da sociedade, busca averiguar como as recomendações propostas pela BNCC foram empregadas no material. Para isso, analisaram-se três coleções de livros aprovados pelo PNLD, destinados a alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, procuramos investigar se o gênero *meme* é utilizado de modo satisfatório como um recurso didático para o ensino de leitura e de produção de textos em livros da Editora Moderna, devido à relevância que possui em cenário nacional. Para realizarmos essa pesquisa, buscamos todas as aparições do vocábulo “meme” para examinar como o gênero é efetivamente mencionado nos livros didáticos. Em seguida, analisamos os exercícios que continham o *meme* como motivador para a interpretação.

O quarto capítulo, após a identificação de algumas lacunas a respeito dos exercícios propostos pelas coleções sobre a leitura de *memes*, buscou fornecer aos professores uma forma de poder trabalhar com o gênero em sala de aula a partir de um roteiro. De acordo com Koch e Elias (2012) acerca dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacional, entendemos ser uma sugestão pertinente para analisar os recursos verbais de um *meme*. Já em relação à interpretação dos recursos não verbais, orientamos ao professor que adote a

perspectiva das metafunções representacional, interativa e composicional, proposta por Kress e Van Leeuwen (1996), presentes na Gramática do Design Visual.

Por fim, na conclusão, apresentamos reflexões acerca do ensino da leitura e da escrita nas aulas de Língua Portuguesa e sugerimos um encaminhamento para pesquisas futuras com base no roteiro proposto aos professores como forma de conduzirmos nossos alunos, cada vez mais, a se tornarem leitores proficientes por meio da mediação docente.

## 1 BNCC, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Comunicar é a capacidade que os seres humanos têm de interagir com outros de sua espécie. Não há relações possíveis de serem estabelecidas na sociedade sem o auxílio da linguagem, seja ela verbal ou não verbal, de modo que toda prática social é realizada a partir da relação entre a comunicação e a linguagem, os quais são elementos indissociáveis. Nesse sentido, Valente (1997, p. 13) confirma que “indispensável elemento da comunicação social, nem por isso a linguagem deixa de pertencer ao domínio individual. Ao usá-la, o indivíduo busca a integração com os semelhantes e exercita, então, a sua cidadania”.

Essa característica evidenciada por Valente é ratificada também por Marcuschi (2008). Este estabelece o caráter sociointerativo da língua, uma vez que ela é entendida como uma atividade cognitiva dentro de um momento histórico de interação entre falantes que dominam um mesmo código. Sendo assim, predomina-se a ideia de que o sentido de qualquer comunicação é produzido a partir de um contexto, e a língua é o fenômeno utilizado para tal. Nessa perspectiva, entendemos, segundo o autor, que “a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância” (Marcuschi, 2008, p. 61).

Embora seja uma ação que os seres realizem de modo autônomo e cotidianamente, a escola é o local responsável por sistematizar a comunicação por meio de práticas de leitura e escrita. Acerca disso, Neves *et alii* (2001, p. 12) estabelece que

A sociedade vê a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela que se dá o encontro decisivo entre a criança e a leitura/escrita. Todo estudante deve ter acesso a ler e escrever em boas condições, mesmo que nem sempre tenha uma caminhada escolar bem traçada. Independente de sua história, merece respeito e atenção quanto a suas vivências e expectativas. Daí a importância da intervenção mediadora e da ação sistematizada da escola na qualificação de habilidades indispensáveis à cidadania e à vida em sociedade, para qualquer estudante, como são o ler e o escrever.

É no ambiente escolar, portanto, conforme destacam Neves *et alii*, que a criança (ou melhor, aluno) terá o apoio do professor para mediar o seu contato com os diferentes gêneros textuais a partir das práticas de leitura e escrita. A autora enfatiza, ainda, a necessidade de esse aluno ser respeitado em relação às suas vivências pré-escolares, pois a formação do seu

conhecimento de mundo começa a ser construída bem antes do ingresso formal em uma instituição de ensino, tendo em vista que ele já é um participante da vida em sociedade.

Tal pensamento também é defendido por Freire (1989) ao corroborar que a leitura de mundo — as vivências dos aprendizes a partir das relações familiares e comunitárias e do contato com meios de entretenimento — precede a leitura da palavra, isto é, a formalização dos saberes por meio da escolarização.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 1989, p. 13).

Nesse sentido, Freire (1989) concebe que *a importância do ato de ler* diz respeito à promoção da leitura da palavra no ambiente escolar como uma forma de transformar a leitura de mundo adquirida por esses cidadãos ao longo do seu percurso de vida. É, então, tornar esse cidadão não só aluno, mas também sujeito da sociedade em que está inserido.

O autor reforça, ainda, que a linguagem e a realidade estão diretamente associadas. Desse modo, a percepção das relações entre o texto e o seu contexto de produção é um fator que pode garantir a compreensão a partir de uma leitura crítica, a qual devemos, como professores, promover em sala de aula. O docente, portanto, deve servir como um mediador do conhecimento ao permitir que as leituras do educando se cruzem e, como dito por Freire, promova a leitura da “palavramundo”.

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, cujo desaparecimento recente me feriu e me doeu, e a quem presto agora uma homenagem sentia, já estava alfabetizada. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo” (Freire, 1989, p. 11).

A leitura da “palavramundo”, conseqüentemente, deve ser realizada pelos docentes e demais responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem, tendo em vista que o repertório de cada aluno é construído a partir do contato com os saberes matemáticos, biológicos, geográficos, entre outros. Levando isso em consideração, cabe salientar que o trabalho com a leitura em sala de aula não é uma atribuição destinada apenas aos professores de Língua Portuguesa, como alguns profissionais acreditam. Essa ideia, bastante equivocada, desconsidera o fato de que cada disciplina traz consigo conteúdos, léxico e informações que, juntos, construirão todo nosso conhecimento enciclopédico, cabendo ao professor de cada área do conhecimento efetuar o letramento dentro de sua respectiva matéria.

A linguagem, como ratifica Valente (1997), “é tudo aquilo que permite a comunicação entre os homens. Expressão dos nossos desejos, e sentimentos, das nossas ideias e emoções, a linguagem torna-se vital para a convivência humana”. Ao nos comunicarmos, não falamos somente de orações, sintagmas e funções da linguagem, conteúdos específicos da área de linguagens; nós, cidadãos brasileiros e falantes da Língua Portuguesa, falamos sobre a variação de preço de um produto no mercado, discutimos sobre a temperatura da cidade e conversamos sobre determinado acontecimento político. Portanto, não cabe somente ao professor de Língua Portuguesa o trabalho com a leitura e a escrita. Neves *et alii*. (2001, p. 11) destacam, dessa maneira, que “ensinar a ler e escrever é tarefa de todas as áreas, um compromisso da escola e não exclusivamente do professor de português”.

A partir do viés teórico de Freire (1989) e de Neves *et alii*. (2001), destacamos que a prática da leitura é formalizada nas instituições escolares. No entanto, é importante ressaltar que o ato de ler não consiste somente na decodificação de letras, pois cada texto possui um sentido que se manifesta em uma determinada situação comunicativa. Assim, o papel da mediação do professor não se baseia apenas em ensinar o aluno a realizar a “leitura da palavra”, mas sim compreender os possíveis sentidos que um texto pode produzir.

A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. A leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo (Koch; Elias, 2012, p. 11).

Na visão defendida por Koch e Elias (2012), considera-se que a leitura é, na verdade, uma atividade de interação autor-texto-leitor. Nesse viés, o leitor não pode ser considerado

apenas um receptor passivo que decodifica as letras de um texto produzido por um autor, uma vez que o sentido desse produto precisa do acionamento do conhecimento de mundo de quem lê. As autoras afirmam que:

o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2012, p. 11).

O papel da escola em relação à leitura deve, então, estar relacionado à transformação do aluno em um sujeito ativo na compreensão dos textos que circulam na sociedade, o que faz com que ele consiga, por meio da “leitura da palavra”, construir a sua “leitura de mundo”. Esse pensamento está em conformidade com o que é estabelecido pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (Brasil, 1998, p. 69-70):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Os PCNs foram estabelecidos como uma referência de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Seu objetivo era apresentar uma proposta sobre os currículos e programas para a transformação da realidade educacional no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. Porém, mesmo com a determinação de diretrizes para a leitura como um dos pilares do ensino de Língua Portuguesa, passados 25 anos da elaboração do documento, ainda há problemas que perpassam essa prática.

É comum, ao longo do percurso escolar, que os alunos cheguem aos anos finais do Ensino Fundamental com certa afeição à leitura. Muitos querem, por exemplo, ler um pequeno parágrafo solicitado pelo professor em uma simples atividade escolar. Contudo, com o passar dos anos, essa espontaneidade em relação à leitura é perdida, e o ato de ler se torna uma obrigação, tanto dentro de sala quanto fora dela. Nesse cenário, uma importante questão deve ser feita em relação a isso: *Por que os alunos se desestimulam com a leitura ao longo dos anos escolares?*

Discutiremos três motivos pelos quais o ensino e a prática da leitura têm se mostrado ainda como um aspecto a ser aperfeiçoado nas escolas brasileiras. Em primeiro lugar, os livros didáticos são medidores do aprendizado e, com certa frequência, não apresentam exercícios que explorem os sentidos do texto. Muitas atividades são restritas à análise gramatical ou à decodificação de informações na superfície textual e desprezam os implícitos, as inferências e a intertextualidade que podem existir na construção de um texto. Solé (2014, p. 51) discute essa questão ao mencionar que

[...] quando a leitura é considerada um objeto de conhecimento, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de se desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação. A literatura a respeito indica que as intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão – ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc. – são muito poucos frequentes; também indica que uma estratégia de avaliação, como a resposta a perguntas sobre o texto lido, tende a suplantar seu ensino.

Tal pensamento já havido sido discutido também por Antunes (2003) ao elencar algumas razões pelas quais o trabalho com a leitura se mostra insuficiente em sala de aula. Nesse sentido, a autora concorda que muitas atividades são centradas apenas em habilidades de decodificação do texto escrito e critica que a leitura também é realizada como uma avaliação da oralidade por meio de “treino”, em que o aluno é corrigido pela forma como lê.

É comum que os exercícios propostos nos livros didáticos sejam limitados a recuperar os elementos literais e explícitos no texto e, conseqüentemente, não proporcionem um ensino efetivamente produtivo. Dessa forma, essas atividades são incapazes de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura, restringindo o texto ao que Antunes (2003) denominou um “sentido único”, enquanto, na verdade, deveriam explorar os diversos sentidos que um texto pode apresentar.

O segundo motivo pelo qual é possível identificar um certo distanciamento do hábito da leitura escolar por parte dos alunos se refere à seleção das amostras utilizadas em sala de aula, seja por causa do livro didático, que seleciona fragmentos textuais e não os oferece na íntegra aos alunos, seja por uma escolha inadequada do docente. Desse modo, com a incorporação de novas formas de comunicação pela sociedade, é necessário considerar, nas salas de aula, a leitura de outros gêneros que circulam em nosso cotidiano, isto é, a utilização de exemplos autênticos de textos, retirados de situações reais de comunicação. Consoante ao que estabelece Marcuschi (2002, p. 35)

O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero [...] A relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da Linguística Aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos.

Assim como proposto por Marcuschi (2002), o trabalho com textos que sejam autênticos, no dia a dia dos estudantes, é uma possibilidade para despertar o interesse do aluno pela leitura, proporcionando que este entenda se tratar de um processo presente na sociedade, e não apenas uma tarefa escolar desvinculada da realidade. O objetivo da inserção dessas práticas nas aulas não é sugerir o abandono dos clássicos da literatura, por exemplo, mas evidenciar que a escola não é dissociada da sociedade em que esse aluno/cidadão está imerso.

A leitura, constituindo uma atividade corriqueira, deve ser incentivada nas tarefas escolares, aperfeiçoada em sala de aula e mediada pelo professor, tornando nossos alunos leitores proficientes. Toda essa coletânea trabalhada nas aulas será benéfica à construção do conhecimento de mundo do aluno. Como postula Camara (2012, p. 216):

Ler é produzir sentido. O leitor, no contato com o texto escrito, interage com ele a partir do seu repertório, do seu conhecimento de mundo e, não menos importante, do seu domínio em relação à língua portuguesa, considerados todos os recursos que ela coloca à disposição de seus usuários. Como via de mão dupla, quanto mais lê, mais o leitor amplia seu vocabulário, suas experiências, sua capacidade crítica e reflexiva.

Por fim, o último motivo pelo qual a leitura ainda precisa ser objeto de discussão acerca da educação brasileira diz respeito ao fato de que essa prática não deve ser restrita apenas às aulas de Língua Portuguesa. Assim, Antunes (2003, p. 70) ressalta que:

A atividade de leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral.

A partir do pensamento da autora, retomamos a ideia de que a leitura permite a ampliação do conhecimento do mundo do leitor ou, como mencionado, do repertório de informação. Por outro lado, é necessário refletir que a incorporação de novas ideias, dados e diferentes informações não ocorre somente na aula de Língua Portuguesa, mas pela língua portuguesa como código compartilhado por falantes brasileiros: professores de história,

química, biologia, matemática etc. Antunes (2003, p. 70) corrobora esse entendimento afirmando que

a leitura escolar dos *textos de outras disciplinas* representa uma oportunidade bastante significativa de aquisição de novas informações. Como se sabe, informações de um texto de geografia ou de história podem ser bastante relevantes para apoiar os argumentos apresentados num comentário, por exemplo.

É necessário, portanto, que o ensino de leitura seja uma prática comum em todas as disciplinas, complementar às aulas de Língua Portuguesa. Freire (2013, p. 39) salienta que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” ao discutir que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o momento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Nesse sentido, entende-se que um educador, em toda a sua prática, não deve compreender a docência como um “presente dos deuses”, mas se aperfeiçoar e pensar criticamente acerca das práticas didáticas já realizadas e como a próxima pode se desenvolver de uma forma melhor.

Assim como os gêneros textuais se modificam e se adaptam às novas exigências da vida cotidiana, novas habilidades em torno da leitura e da escrita são exigidas dos falantes/leitores. Portanto, é papel da escola auxiliar os alunos a participarem com maior criticidade de diferentes situações comunicativas: não somente das situações canônicas já consolidadas e contempladas pelas instituições de ensino, mas também daquelas que surgem a partir das trocas comunicacionais advindas, por exemplo, da internet. A BNCC (2018, p. 136) estabelece que

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.

Os gêneros digitais, tal como o *meme*, demandam dos leitores outras competências de leitura. As redes sociais permitem que os interlocutores tenham interações distintas com um texto, como a possibilidade de curtir-lo (manifestar aprovação de determinado conteúdo a partir do clique em um botão), comentá-lo (escrever críticas sobre um conteúdo postado na internet dentro de um espaço próprio para essa interação) e compartilhá-lo com os seus

“seguidores” (exibir o conteúdo publicado por outros usuários da internet no seu perfil), propiciando que novos leitores realizem essas mesmas etapas em suas contas e atinjam outros novos leitores. Tais competências típicas dos meios digitais devem ser consideradas nas salas de aula, uma vez que a escola deve auxiliar esse aluno em sua formação como cidadão, o qual participará como protagonista de situações de comunicação que exigirão essas ações dos usuários da internet. Acerca dessa questão, Ribeiro (2018, p. 29) destaca que:

Embora a educação escolar tenha vasta tradição no estudo dos textos, nem sempre isso é feito de maneira aprofundada ou realmente esclarecedora. Atividades de leitura tradicionais nem sempre ajudam a conduzir discussões que tenham impacto sobre os discursos ou fomentem a criticidade. E parte da inocência prevalente na leitura de textos, por exemplo, reside no fato de raramente as pessoas conseguirem perceber como eles são feitos, planejados, editados, publicados e postos em circulação (ou não).

O pensamento acerca da necessidade de trabalhar outras habilidades em sala de aula em relação ao contato com os textos foi entendido pelo Grupo de Nova Londres (doravante GNL) como “pedagogia dos multiletramentos”. O GNL é formado por dez pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística, entre eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Esses participantes se reuniram em 1994 para a criação de uma proposta pedagógica oportuna para o mundo contemporâneo. De acordo com os pesquisadores:

A noção de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional do letramento ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual. O que poderíamos denominar “mera alfabetização” permanece centrado apenas na língua e, geralmente, em uma única forma da língua nacional, que é concebida como um sistema estável baseado em regras tais como o domínio da correspondência entre fonemas e letras. Isso se baseia na suposição de que podemos discernir e descrever seu uso correto. Essa concepção de língua se traduz tipicamente em um tipo mais ou menos autoritário de pedagogia. Uma pedagogia dos multiletramentos, ao contrário, concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais – em uma comunidade aborígene ou em um ambiente multimídia, por exemplo – o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e intimamente relacionado à língua do que a “mera alfabetização” jamais seria capaz de permitir (Cazden *et al.*, 2021, p. 18).

A pedagogia de multiletramentos é, portanto, uma proposta educacional desenvolvida pelo GNL que propõe uma educação apropriada para a contemporaneidade. O grupo considera que o século XXI é atravessado por múltiplas linguagens (visual, verbal, sonora, espacial etc) e culturas, as quais demandam dos indivíduos variados letramentos e/ou

maneiras de interagir, isto é, multiletramentos. Nesse sentido, em relação à consideração desses conceitos no ambiente escolar ocorre pela necessidade de uma preparação dos alunos para transitarem entre os diversos espaços e situações de um mundo globalizado.

Essa pedagogia proposta pelo GNL é considerada pela Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 139) ao estabelecer que “os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua” no que tange a essas práticas. Tal prática contempla não somente a leitura do texto, mas também os sentidos que os elementos linguísticos promovem no texto, considerando, ainda, os aspectos culturais os quais contribuem para a construção de sentido.

O termo em questão, *pedagogia de multiletramentos*, foi elaborado em um manifesto intitulado “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”, em 1996, resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres. Nesse documento, os pesquisadores afirmavam a importância de as instituições escolares incluírem, nos currículos, o ensino de novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Segundo os estudiosos, essa inclusão era necessária devido ao fato de o desenvolvimento das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) já estar presente nas salas de aula, como resultado de um mundo globalizado.

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (New London Group, 2006, p. 10).

De acordo com Cazden *et al.* (2021), a pedagogia de multiletramentos foi proposta por dois motivos. O primeiro aponta que a construção de sentido dos textos também está relacionada a elementos visuais, auditivos, espaciais, comportamentais etc., recursos advindos da mídia eletrônica, os quais estão modificando a maneira como se utiliza a linguagem. O segundo motivo se relaciona ao fato de que precisamos lidar com diferenças linguísticas e culturais nas situações comunicativas, pois:

Lidar com diferenças linguísticas e culturais agora se tornou aspecto central de nossas vidas privadas, profissional e cidadã. Uma cidadania efetiva e o trabalho produtivo agora exigem interação efetiva usando vários idiomas, múltiplas variedades do inglês e padrões de comunicação que cruzam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais com mais frequência. A diversidade subcultural também se estende ao espectro cada vez maior de registros especializados e variações situacionais na linguagem, sejam elas técnicas, esportivas ou relacionadas a grupos de interesse e afiliação. Quando um dos fatos principais do nosso tempo é a

proximidade entre diversidade cultural e linguística, a própria natureza da aprendizagem de línguas mudou. (Cazden *et al.*, 2021, p. 19)

É fato, portanto, que a forma como utilizamos a língua mudou, e a maneira como a ensinamos nas escolas também deve mudar para contemplar as novas exigências linguísticas da sociedade. Esse novo cenário surgiu porque “os estudantes precisam desenvolver a capacidade de opinar, de negociar e de serem capazes de se envolver criticamente nas condições de suas vidas profissionais” (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 24).

O multiletramento ganhou destaque no Brasil a partir dos estudos de Roxane Rojo ao trazer a discussão acerca dos aspectos culturais como fatores importantes no ensino dos gêneros textuais. Segundo Rojo (2012, p. 8):

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho).

O trabalho que parte das culturas de referências dos alunos é, conforme o que já relatamos a partir de Freire (1989), partir da “leitura de mundo” para chegar à “leitura da palavra”. Desse modo, essa trajetória significa partir de referências consideradas populares para promover a formação crítica do alunado no tocante a outros gêneros textuais.

Rojo (2012) corrobora o pensamento do Grupo de Nova Londres ao estabelecer que o conceito de multiletramento está relacionado à multiculturalidade presente nas sociedades globalizadas e à multimodalidade dos textos, que servem como meio de comunicação e de informação dessa multiculturalidade. Outro aspecto importante a ser destacado sobre esse estudo é a relação dos multiletramentos com a multimodalidade (ou multissemiose) dos textos contemporâneos, os quais são compostos de muitas linguagens. De acordo Rojo (2012, p. 19), estas “exigem capacidades práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para poder significar”.

No que tange ao objeto de estudo específico desta pesquisa, o *meme* exige habilidades distintas para quem lê e para quem produz. Para o leitor, é relevante que ele conheça os sentidos provocados por esse gênero, como a ironia, a quebra de expectativa, os trocadilhos etc. Além disso, há a forma de propagá-lo, por meio do compartilhamento nas

redes sociais, de modo que possa se replicar e atingir outros usuários da internet. Já o produtor precisa dominar outras habilidades para que o texto cumpra o seu objetivo de se replicar na internet. Entre elas, esse produtor deve: selecionar um tópico pertencente à atualidade, misturar imagens e palavras e postar no período correto, visto que, quanto mais tempo passa, menos a informação tende a “viralizar” (difundir-se de maneira rápida na internet).

Todos esses recursos presentes nos textos digitais divulgados exigem diferentes habilidades para a interpretação e a compreensão da mensagem transmitida. No que se refere a tais exigências, Lemke (2010, p. 462) corrobora:

O texto pode ou não formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente.

As ações relacionadas aos gêneros digitais devem ser ensinadas nas escolas, conforme postulou o Grupo de Nova Londres, pois é o ambiente responsável por formar criticamente os alunos:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua Inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 2009, p. 124).

Por isso, é importante que os currículos levem em conta os gêneros que circulam nas diversas esferas sociais e os contemple nas salas de aulas, incluindo-os como novos multiletramentos na escola.

## 2 O GÊNERO TEXTUAL *MEME*

A língua, como produto de interação entre os seres, se manifesta na sociedade por meio de textos. Estes são, de acordo com a visão de Marcuschi (2008, p. 149), “um ‘artefato cultural’ importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade”. Por esse motivo, o estudo dos gêneros textuais tem sido um assunto de grande interesse por parte dos pesquisadores, o qual evidencia o funcionamento da linguagem nas realizações de atividades culturais e sociais.

É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística. (Marcuschi, 2008, p. 154).

Ainda de acordo com Marcuschi (2008), o gênero textual pode ser compreendido como a materialização dos textos nas diferentes situações de comunicação da sociedade. Estes são, pois, os textos que utilizamos nas nossas atividades cotidianas tanto como produtores, quanto como receptores.

A ordenação dos diversos textos presentes na sociedade em gêneros textuais é estabelecida pelo autor a partir da análise de características em comum, pois “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (Marcuschi, 2008, p. 155). Percebe-se, então, que os textos possuem estruturas semelhantes, sendo possível organizá-los a partir de sua função social, da forma pela qual a mensagem é apresentada e do meio de circulação em que são entregues aos leitores. Bakhtin (1997, p. 279) valida esse pensamento afirmando que:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora

seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso<sup>2</sup>.

Bakhtin (1997) entende, portanto, que os gêneros discursivos correspondem à forma pela qual os textos se manifestam e considera o enunciado como um produto da interação social, sublinhando o caráter sociointeracionista da linguagem. Cada palavra é definida como um produto de trocas sociais em um contexto. Embora cada enunciado seja considerado individual, de forma isolada, o autor considera que três elementos são indispensáveis para a formulação dos enunciados, isto é, do *todo* de uma comunicação: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

O conteúdo temático consiste não só no assunto abordado no texto, mas também está relacionado à apropriação de repertórios para a produção textual. A segunda dimensão, o estilo, simboliza a seleção dos recursos linguísticos (lexicais, gramaticais, semânticos etc.) que, segundo o autor, será responsável por garantir uma compreensão responsiva por parte do interlocutor. Por fim, a construção composicional representa a forma pela qual o gênero se organiza e se estrutura.

Os gêneros do discurso são classificados por Bakhtin (1997) como primários e secundários. Os primários são produzidos a partir de simples interações verbais, as quais podem ser espontâneas, próprias de esferas de comunicação cotidianas e privadas. Por outro lado, os secundários surgem em situações de interação mais formais e situadas em esferas mais privilegiadas de comunicação.

Como os gêneros do discurso são manifestações das interações da sociedade, a quantidade de gêneros, mesmo que seja relativamente estável, é incontável. Desse modo, o autor reforça que são inúmeras as atividades em que o ser humano precisa se relacionar com o outro. Cada interação entre interlocutores pode ser realizada das mais diferentes formas e, conseqüentemente, por serem infinitas, serão infinitos também os gêneros do discurso.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o

---

<sup>2</sup> Por mais que Bakhtin denomine os gêneros como “discursivos”, entende-se, atualmente, que sua conceituação é afim ao conceito de “gêneros textuais”, apresentado por Marcushi (2008).

comando militar lacônico e padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (Bakhtin, 1997, p. 262).

Como vem sendo delineado, as possibilidades de interação da atividade humana são inesgotáveis, e, com o passar do tempo, os gêneros se modificam para atender a essas novas demandas sociais. Nesse sentido, tanto podem ser criados gêneros para dar conta das novas interações comunicativas que surgem, quanto gêneros já consolidados podem deixar de ser utilizados.

A evolução da tecnologia e das redes sociais ofereceu aos interlocutores novas formas de se comunicar. Por esse motivo, surgem frequentemente novos gêneros e necessidades de nomear as atividades humanas de comunicação produzidas nesses espaços. Conforme cita Rojo (2015, p. 116): “surgem novas formas de ser, de se comportar, de se relacionar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”. O pensamento de Rojo confirma Bakhtin (1997), o qual menciona que há uma relação intrínseca entre a organização da sociedade e a linguagem, pois:

os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero. Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso. (Bakhtin, 1997, p. 285-286).

Pode-se afirmar que os gêneros do discurso são, portanto, produtos de um determinado período histórico. Assim, uma vez que a sociedade não demanda mais o uso de um gênero, este deixa de ser corriqueiro, enquanto outros surgem a partir da necessidade comunicativa entre os interlocutores. É válido destacar, como exemplo, o surgimento do *meme* como resultado desse processo em que um texto se torna produto de um determinado tempo. Debruçaremos sobre isso a seguir.

O conceito de *meme* surge a partir dos estudos de Richard Dawkins, em seu livro *O gene egoísta* (1979), cuja pesquisa é desenvolvida com base na teoria da seleção natural proposta por Charles Darwin. O etólogo defende que o gene é a unidade fundamental da seleção, responsável pelas características herdadas geneticamente. A preservação dos seres e suas conseqüentes evoluções ocorrem pela competição entre as moléculas replicadoras, resistindo apenas as mais fortes — o “gene egoísta”.

A partir dessa discussão acerca dos genes replicadores, Dawkins, no último capítulo de sua obra, traz o conceito de *meme* como os “novos replicadores”. Além dos fatores biológicos, o autor considera que a cultura é um elemento importante para a evolução humana o que se perpetua por meio das pessoas.

Quase tudo que é incomum no homem pode ser resumido em uma palavra: “cultura”. Não usei a palavra em um sentido esnobe, mas como os cientistas a usam. A transmissão cultural é análoga à transmissão genética no sentido de que embora seja basicamente conservadora, pode originar um tipo de evolução. Geoffrey Chaucer<sup>3</sup> não poderia manter conversação com um inglês contemporâneo, embora estejam ligados entre si por uma cadeia ininterrupta de cerca de vinte gerações de ingleses, cada um dos quais podia falar com seus vizinhos imediatos na cadeia, como um filho fala com seu pai. A língua parece “evoluir” por meios não genéticos e a uma velocidade muito superior a da evolução genética. (Dawkins, 1979, p. 211).

O etólogo propõe o termo *meme* como um substantivo que transmite a ideia “de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação” (Dawkins, 1979, p. 214). Nesse sentido, destaca que *meme* origina-se de uma palavra grega *mimeme*, que também pode ser associada ao vocábulo “memória” ou à palavra francesa “même” (“mesmo”, em tradução livre), como uma forma monossilábica que se aproxima do som de “gene”. Como exemplo desse elemento evolutivo, Dawkins (1979, p. 214) destaca que:

Exemplos de memes são melodias, ideias, “slogans”, modas de vestuário, maneiras de fazer potes ou de construir arcos. Da mesma forma como os genes se propagam no “fundo” pulando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, da mesma maneira os memes propagam-se no “fundo” de memes pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação. Se um cientista ouve ou lê uma ideia boa ele a transmite a seus colegas e alunos. Ele a menciona em seus artigos e conferências. Se a ideia pegar, pode-se dizer que ela se propaga, si própria, espalhando-se de cérebro a cérebro.

O *meme*, enquanto gênero textual, parte do pensamento postulado por Dawkins acerca da característica de replicação a partir da imitação de um conteúdo anterior. Uma das

---

<sup>3</sup> Escritor e filósofo inglês do século XIV. Conhecido por sua obra narrativa inacabada “Os Contos da Cantuária” (“The Canterbury Tales”), uma das mais importantes da literatura inglesa medieval.

formas de nomear um gênero textual se dá por meio das características constituintes dos textos. Conforme Marcuschi (2008, p. 163) defende

Como é que se chega à denominação dos gêneros? Com certeza, as designações que usamos para os gêneros não são uma invenção pessoal, mas uma denominação histórica e socialmente constituída. E cada um de nós já deve ter notado como costumamos com alta frequência designar o gênero que produzimos. Possuímos, para tanto, uma metalinguagem riquíssima, intuitivamente utilizada e, no geral, confiável.

Não precisamos ser pesquisadores da língua para atribuímos um nome a um gênero textual, pois os próprios elementos constitutivos do gênero contribuem para essa ação. Marcuschi (2008) também declara que existem outros critérios para essa denominação, os quais, em geral, podem ocorrer a partir da forma estrutural do texto, do propósito comunicativo, do conteúdo, do meio de transmissão, dos papéis dos interlocutores e do contexto situacional. Ainda é importante pontuar que tais critérios podem atuar em conjunto, visto que não há uma única especificação para o estabelecimento da nomenclatura.

Dawkins estabelece que o processo de evolução dos *memes* baseia-se em três elementos: mutação (capacidade de sofrer variações cada vez que é passado adiante); seleção natural (a forma como alguns *memes* chamam mais a atenção que outros, perpetuando-se a partir de outras replicações); e hereditariedade (o que faz com que um novo *meme* seja produto da recombinação de uma ideia original, a qual permanece ao longo das mutações).

Em relação ao último critério, o da hereditariedade, o autor indica que o *meme* pode se disseminar culturalmente a partir de três princípios: a longevidade, a fecundidade e a fidelidade da cópia. Por longevidade, entende-se o tempo no qual o *meme* ficará no cérebro de alguém, isto é, sua capacidade de se perpetuar com o tempo. Já a fecundidade, elemento mais importante para garantir essa propagação, consiste no grau de aceitabilidade que uma informação possui para a comunidade que a recebe. Nesse sentido, “se o *meme* for uma ideia científica, sua difusão dependerá de quão aceitável ela é para a população de cientistas; uma primeira estimativa do seu valor de sobrevivência poderia ser obtida contando o número de vezes que ela é citada em revistas científicas em anos subsequentes” (Dawkins, 1979, p. 216). É, portanto, a capacidade de o *meme* gerar cópias. Por fim, o último princípio diz respeito à fidelidade da cópia, ou seja, à capacidade de gerar réplicas com maior semelhança ao *meme* original.

Por outro lado, cabe destacar que a ideia propagada por Dawkins é um estudo inicial acerca dos *memes*. O etólogo apresentou certa insegurança a respeito do último postulado (a

fidelidade da cópia), já que os *memes* não são replicadores fidedignos. Posteriormente, em relação aos seus estudos sobre o tema, Recuero (2006) apontou, ainda, uma outra característica: o alcance na rede, que significa a capacidade de se alastrar pela internet.

Blackmore (2002) estabelece, a respeito do caráter de replicação, que o *meme* consegue ser propagado na internet sem uma finalidade aparente. Isso ocorre porque a motivação do usuário da web em compartilhá-lo pode ocorrer não só pelo fato de o texto ser bom, útil e/ou verdadeiro, mas também por motivos banais, havendo compartilhamentos que replicam textos falsos ou simplesmente inúteis. É, portanto, uma característica irrelevante entender, de fato, por que o *meme* consegue se reproduzir na internet.

Conforme discutido por Fontanella (2009), os *memes* podem ser entendidos como elementos compartilhados pela internet que se espalham por meio de uma replicação de forma viral. Eles são caracterizados pela repetição de um modelo a partir do qual as pessoas produzem diferentes versões. O autor destaca, ainda, que:

A vantagem para a utilização da ideia de replicador no contexto específico da Internet está no fato de que se torna possível identificar qual seria a unidade replicadora, na forma de um molde comum (ou *templates*, como são chamados algumas vezes) a partir do qual são geradas as diferentes versões das memes (Fontanella, 2009, p. 9).

O *meme* constitui, portanto, uma produção que se origina a partir de outra inicial por meio de *template*, o qual dá origem a outros textos. Como exemplo disso, podemos destacar o *meme* conhecido como Hotline Bling. Ele tem origem na música “Hotline Bling”<sup>4</sup>, do rapper canadense Drake.

De acordo com o Museu de Memes da UFF, o *single* foi lançado em 31 de julho de 2015, e a música ficou disponível inicialmente apenas nas plataformas digitais. O lançamento do clipe aconteceu cerca de três meses depois e obteve uma repercussão viral pela internet, atingindo a marca de 324.000 *tweets* e outras posições relevantes em ambientes de avaliações musicais. Muitas imitações foram feitas com base nesse clipe devido aos movimentos de dança do artista e às expressões faciais, replicando-se rapidamente e contribuindo para o sucesso da música. A seguir, exibe-se a cena do clipe que foi viralizada (Figura 1).

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://museudememes.com.br/collection/hotline-bling>. Acesso em: 23 nov. 2023.

Figura 1 – Cena do clipe “Hotline Bling” do rapper Drake



Fonte: <https://entretenimento.r7.com/pop/fotos/memes-sucessos-e-produtos-licenciados-entenda-porque-drake-e-o-wesley-safadao-gringo-06102019>. Acesso em: 28 out. 2023

Após o sucesso do clipe e sua conseqüente repercussão na internet, o cantor adquiriu certa popularidade, e a imagem ficou disponível em diversos sites criadores de *memes* como um *template* (Figura 2) a ser utilizado e replicado em distintos contextos.

Figura 2 – *Template* de “Hotline Bling”



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/50172983336775430/> Acesso em: 28 out. 2023

A ideia difundida com esse *meme* foi a de desaprovação de alguma situação e, em seguida, a de aprovação, indicando algo que contraria a ideia inicial. Num primeiro momento, verificam-se a fisionomia do cantor e o movimento que ele faz com as mãos em sinal de repulsa, o que revela a situação de desaprovação. Logo depois, o semblante mais descontraído

e o gestual realizado pela mão como sinal de concordância com uma situação denotam o cenário de aprovação.

Cabe destacar que esses elementos não têm uma relação direta com a letra da música, a qual indica uma mudança na relação amorosa entre o eu-lírico e seu par devido a uma mudança de cidade. Os passos de dança são apenas elementos artísticos associados à canção, mas não têm relação com o sentido do texto. A seguir (Figura 3), ilustra-se a concepção supracitada acerca das ideias de desaprovação e de aprovação.

Figura 3 – Meme “Hotline Bling” 1



Fonte: [https://miro.medium.com/v2/resize:fit:720/format:webp/1\\*14XMm03NWXHMC1XxbWQYcQ.png](https://miro.medium.com/v2/resize:fit:720/format:webp/1*14XMm03NWXHMC1XxbWQYcQ.png)  
Acesso em: 28 out. 2023

No exemplo (Figura 3), compreende-se a questão da desaprovação e da aprovação. No primeiro quadro, o criador do *meme* explora o sentido de que ir a um banheiro e secar as mãos com um secador é uma situação desagradável. Por sua vez, no segundo quadro, ir a um banheiro e encontrar folhas de papel é uma situação agradável aos usuários para que eles enxuguem suas mãos. Ainda nessa ideia de oposição, outras paródias surgiram a partir desse mesmo *template*, as quais sofreram algumas modificações em relação ao personagem principal, o que corresponde ao processo de mutação indicado por Dawkins.

Figura 4 – Meme “Hotline Bling” 2



Fonte: Disponível em: [https://miro.medium.com/v2/resize:fit:720/format:webp/1\\*PnxNWS5waOQ8NmnuoM0-ug.png](https://miro.medium.com/v2/resize:fit:720/format:webp/1*PnxNWS5waOQ8NmnuoM0-ug.png) Acesso em: 28 out. 2023

Diferentemente da Figura 3, na Figura 4 não temos mais a imagem do rapper Drake, mas a de um gato em situações que continuam difundindo a ideia antagônica de desaprovação e de aprovação. O *template*, portanto, continua sendo replicado, mas, com o auxílio do usuário da internet, há uma adaptação da imagem aos seus interesses ou aos interesses do meio em que o *meme* será publicado. Em conformidade com Fontanella (2009), nota-se como a interação dos usuários possibilita que um mesmo *template* sofra variações que não foram inicialmente previstas. O autor ainda reforça que:

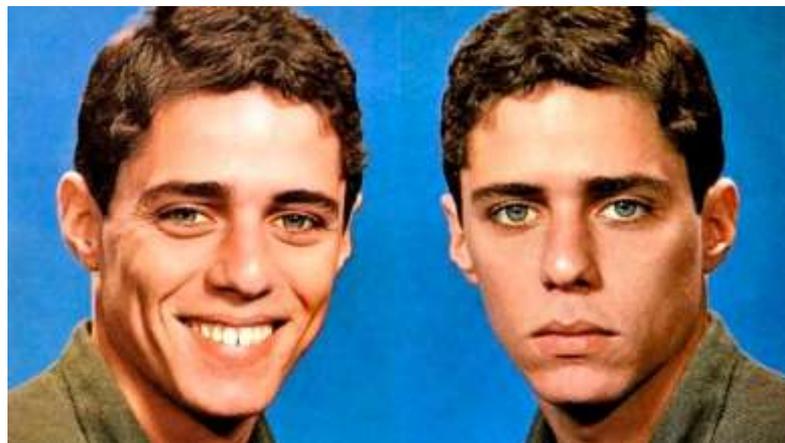
no caso dos memes da Internet os replicadores são justamente um elemento que estimula a participação das pessoas comuns, pois como o modelo básico é simples e a qualidade demandada para as intervenções não é muito exigente, torna-se muito fácil participar produzindo uma versão “original”, ao invés de apenas retransmitir um já existente (Fontanella, 2009, p. 11).

A possibilidade de intervenção dos usuários é uma ação pertencente e intrínseca ao ciberespaço, o que Levy (1999, p. 17) entende como um “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores”. O autor contempla a infraestrutura dessa comunicação, como as informações contidas no ambiente digital e os usuários que navegam nesse espaço, os quais conseguem alimentá-lo com suas produções. Associado a essa questão, Fontanella (2009) ressalta que os *memes* não são fenômenos culturais aleatórios, isto é, não são produzidos apenas pela possibilidade de os usuários terem acesso à internet, mas estão coletivamente articulados às esferas da vida social.

O *meme* “Hotline Bling” surgiu após o sucesso do lançamento do *single* e do clipe, mas outros podem se manifestar a partir do reaparecimento de imagens na internet, como foi o

caso do *meme* do Chico Buarque. O cantor e compositor lançou um álbum em 1966 que tem como capa duas fotos, uma em que Chico está sorrindo e outra em que está com uma expressão mais séria (Figura 5). Assim como o *meme* do Drake, o contraste dos semblantes virou ponto de partida para a replicação de novos *memes* (Figura 6), pois, segundo Carvalho (2020) “fenômeno típico da internet, os memes não são apenas compartilhados nas mais distintas mídias virtuais, são também reapropriados pelos usuários que os ressignificam e transformam o seu conteúdo em outro meme”.

Figura 5 – Capa do disco lançado em 1966 por Chico Buarque



Fonte: <https://t.ctcdn.com.br/X2DMAkCJc4Q7HUOV5TfNz1zfAgk=/768x432/smart/i755192.jpeg> Acesso em: 31 out. 2023

Figura 6 – Meme que utiliza *template* do Chico Buarque



Fonte: <https://i.kym-cdn.com/photos/images/newsfeed/002/580/671/511.jpeg> Acesso em: 31 out. 2023

A capa em questão (Figura 5) é do primeiro disco lançado por Chico Buarque. Em entrevista<sup>5</sup> para o SESC Pinheiros em uma série “Muito Prazer, Meu Primeiro Disco”, o artista revela que a imagem de um semblante com sorriso seguida de uma imagem com semblante sério foi uma tentativa de agradar tanto a ele, quanto a sua gravadora. Já em relação às fotos da capa, Chico queria uma foto séria, enquanto seus produtores achavam que ele ficava mais bonito quando sorria. Além disso, esta sugeriu a utilização do sobrenome “de Hollanda”, enquanto ele utilizava apenas “Chico Buarque” como nome artístico. Acerca dessa questão, é proveitoso pontuar que devido à internet ser um grande acervo histórico e cultural, diversas imagens antigas conseguem ser resgatadas e compartilhadas na rede.

No entanto, em relação à transformação de imagens em *memes*, o contexto por trás do texto-fonte, seja ele uma imagem, uma cena de novela etc., não se torna relevante para o gênero, importando mais os novos sentidos que a imagem vai adquirir. Assim, por mais que haja uma história acerca da construção da capa do primeiro disco de Chico Buarque, isso se tornou irrelevante para a construção do *meme*. Os usuários da internet, portanto, replicam a capa do disco, valendo-se do que os elementos não verbais podem expressar e acrescentando novos sentidos à imagem a partir dos elementos verbais.

Na análise do primeiro quadro (Figura 6), mostra-se Chico Buarque sorrindo em sinal de aprovação à determinada situação, no caso, uma geladeira cheia. Em sequência, o segundo quadro apresenta Chico com um semblante mais sério, o que é associado à situação de desaprovação ocasionada pelo fato de a geladeira estar vazia. É importante ressaltar também que a linguagem verbal relacionada à linguagem não verbal é de suma importância para a produção de sentido de um *meme*, uma vez que, somente com a imagem isolada, não teríamos a construção da paródia. Enquanto *meme*, o texto adquire novos sentidos a partir da inserção de comentários pelos usuários da web e por meio da utilização de uma imagem já conhecida em novos contextos.

Conclui-se, então, que os *memes* não só podem surgir a partir de acontecimentos contemporâneos difundidas na internet, mas também com base em imagens ou cenas já consolidadas de um filme, de uma série, de um evento cotidiano etc. Essas imagens serão retiradas de seu contexto original e replicadas por meio de *template* para a criação de novos textos que explorem sentidos distintos do texto-fonte.

---

<sup>5</sup> Para mais informações, acesse o link: <https://youtu.be/DKbwY8mo0Xk>.

## 2.1 A intertextualidade dos *memes*

A característica dos *memes* de reproduzir um modelo inicial para a criação de um outro texto pode ser entendida, em termos linguísticos, como intertextualidade. O termo em questão foi cunhado pela crítica literária francesa Julia Kristeva, responsável pela introdução do conceito nos estudos linguísticos durante a década de 1960. A partir de suas pesquisas, Kristeva (1974, p. 60) afirmou que “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto”. Essa noção tem como base o postulado dialógico de Bakhtin (1997), o qual considera que:

O texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos [...] por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas.

A intertextualidade pode ser entendida, então, como a relação dialógica entre textos: um texto só possui sentido em contato com outro. No mesmo sentido, Marcuschi (2008, p. 129) estabelece que:

Este critério subsume as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação. Há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário.

Associado a esse pensamento de Marcuschi de que nenhum texto se encontra solitário, Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 17) complementam que a intertextualidade “ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores”. As autoras concebem que esse fenômeno pode ser estabelecido a partir de algumas características presentes nos textos, identificando os seguintes tipos de intertextualidade: a temática, a estilística, a explícita e a implícita.

Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2007), a intertextualidade temática é estabelecida a partir da relação entre textos de caráter científico, os quais pertencem a uma mesma área de conhecimento ou corrente de pensamento. Esses textos costumam partilhar os mesmos temas e utilizam nomenclaturas próprias definidas nessa corrente de estudos. Por sua

vez, a intertextualidade estilística consiste em uma espécie de repetição, imitação ou paródia por parte do produtor do texto, de estilos e/ou variedades linguísticas para atingir determinado objetivo.

A explícita, por outro lado, corresponde a uma relação dialógica e ocorre quando há uma menção à fonte do elemento motivador do texto secundário, seja por meio de uma citação ou outro recurso. Por fim, a intertextualidade implícita se verifica de modo oposto ao citado anteriormente, pois, nesse caso, não há menção evidente da fonte. Nessa última relação intertextual, para que a compreensão do texto se torne efetiva, espera-se que o leitor seja capaz de estabelecer essa relação em sua memória discursiva.

A relação de intertextualidade, portanto, é uma das principais características presentes no *meme*, a qual parte de conteúdos prévios para a criação de novos textos. Inicialmente, como foi discutido, vimos que os *memes* surgiram a partir da replicação de um *template* (um modelo utilizado como um padrão para produzir réplicas semelhantes a ele)<sup>6</sup> para a formulação de outro texto. Nesse sentido, ao mesmo tempo que o gênero em questão parte da repetição, imitação ou paródia de um texto-fonte para atingir determinados objetivos com a criação de um novo, exige que o leitor recupere elementos de sua memória discursiva para a compreensão efetiva dos sentidos dos enunciados.

É importante destacar que os *memes* podem ser criados não só a partir de *templates*, mas também a partir de eventos cotidianos ou de recortes de cenas divulgadas na televisão, no cinema, na internet etc. Koch (2009) denomina essa recuperação de conhecimentos compartilhados pela sociedade como a memória social de uma coletividade. Um exemplo disso ocorreu durante o período das eleições presidenciais de 2022 no Brasil, quando muitos *memes* surgiram ao longo dos debates realizados pela Rede Globo. De acordo com um relato extraído do Museu de Memes da UFF:

Nas eleições presidenciais de 2022, o último debate do primeiro turno – que ocorreu na Rede Globo entre Ciro Gomes (PDT), Jair Bolsonaro (PL), Lula (PT), Felipe D’Avila (Novo), Simone Tebet (MDB), Soraya Thronicke (União Brasil) e Padre Kelmon (PTB) – deu o que falar. Não apenas durante o debate, mas em toda a corrida eleitoral, o então candidato Padre Kelmon foi alvo de diversas piadas, tanto por ser considerado um desconhecido disputando a presidência, quanto por controvérsias sobre a veracidade de sua formação religiosa. (...) No último embate televisivo entre os presidenciáveis, a então candidata Soraya Thronicke confrontou Kelman algumas vezes, errou seu nome sucessivamente e decidiu, ao final, chamá-lo de “candidato padre”. O confronto entre Kelmon e Thronicke

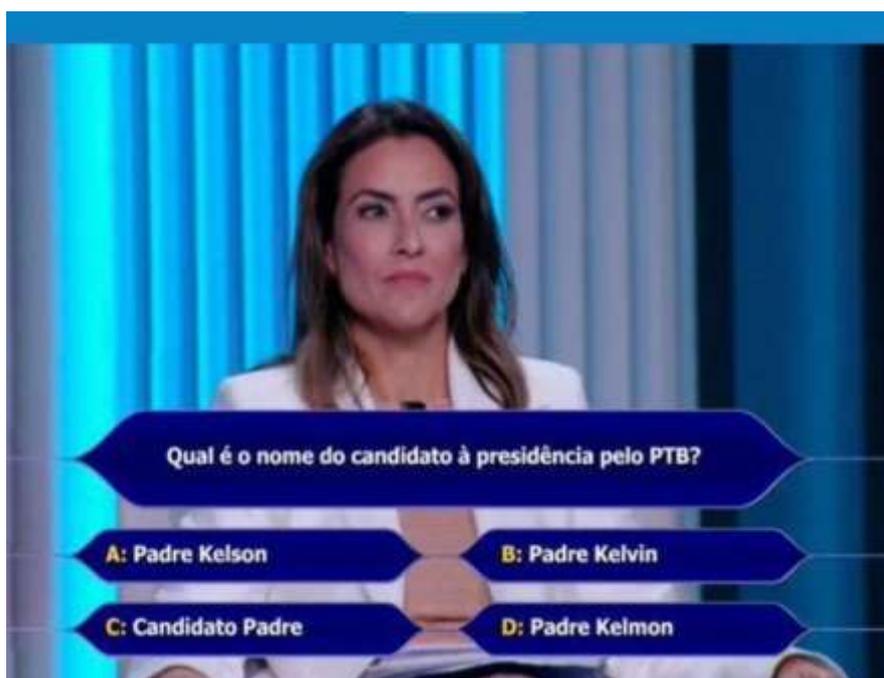
---

<sup>6</sup> De acordo com o site Cambridge Dictionary, *template* significa “something that is used as a pattern for producing other similar things”.

chegou ao ápice quando a senadora chamou o religioso de “padre de festa junina”, termo que imediatamente viralizou e gerou uma série de memes<sup>7</sup>.

O *meme* exemplificado a seguir (Figura 7) é constituído de um recorte do debate entre os presidenciaíveis na eleição de 2022, o qual apresenta elementos daquela situação de comunicação e, ainda, acrescenta elementos que deveriam ser resgatados da memória social da coletividade.

Figura 7 – *Meme* do debate presidencial de 2022



Fonte: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/09/30/padre-de-festa-junina-tistreza-e-avenida-brasil-os-memes-do-debate.ghtml> Acesso em: 31 out. 2023

Como mostrado na Figura 7, exibem-se as opções acerca dos “nomes do candidato” em um formato conhecido popularmente como pertencente ao programa de perguntas e respostas do “Show do Milhão”. Esse recurso é denominado por Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 30) como intertextualidade estilística, a qual “ocorre, por exemplo, quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas”. Tal questão é apontada por Barthes (*apud* Koch 2019, p. 529), que menciona o caráter paródico como um fator intertextual para a criação de novos textos.

o texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos, que existiram ou existem ao redor do texto considerado, e, por

<sup>7</sup> Disponível em: <https://museudememes.com.br/collection/padre-de-festa-junina-e-candidato-padre>. Acessado em 26 jan. 2024.

fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis.

A apresentação desse formato presente em nossa memória discursiva está relacionada à dificuldade de responder à famosa pergunta que valia um milhão de reais, caracterizada por um alto grau de dificuldade. Associa-se essa situação já conhecida pelo público ao fato de que, nas eleições presidenciais, a candidata Soraya trocou, por diversas vezes, o nome de um de seus adversários, o candidato Padre Kelson.

Cabe, ainda, destacar que, embora o “Show do Milhão” seja um programa nacionalmente conhecido devido ao fato de ser apresentado em um canal de TV aberto à população — SBT (Sistema Brasileiro de Televisão), nem todos os espectadores do debate poderiam captar essa referência. A compreensão do *meme* dependia também dos saberes que o leitor compreendia de certas situações presentes em sua memória discursiva, o que remete à questão da intertextualidade implícita. Nesse ponto, era necessário, por exemplo, que esses espectadores tivessem o conhecimento acerca da dificuldade das perguntas do programa e da troca constante dos nomes realizada pela candidata, como visto acima. Conforme estabelecem Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 30-31)

Nos casos de intertextualidade implícita, o produtor do texto espera que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, visto que, se tal não ocorrer, estará prejudicada a construção do sentido, mais particularmente, é claro, no caso da subversão. Também nos casos de captação, a reativação do texto primeiro se afigura de relevância; contudo, por se tratar de uma paráfrase, mais ou menos fiel, do sentido original, quanto mais próximo o segundo texto for do texto-fonte, menos é exigida a recuperação deste para que se possa compreender o texto atual (embora, é claro, tal recuperação venha incrementar a possibilidade de construção de sentidos mais adequados ao projeto de dizer do produtor do texto).

Com base na citação transcrita, a subversão, a qual também pode ser entendida como “intertextualidade das diferenças”, compreende uma tentativa de modificação com efeito de ridicularizar ou argumentar em sentido contrário ao texto-fonte para a elaboração do secundário. Isso pode ser feito por meio de recursos como a paródia, a ironia, apropriações etc. Nessa situação, é importante ressaltar que o leitor precisa reconhecer o intertexto, pois, caso contrário, a construção de sentido será prejudicada, embora não exista nenhuma garantia de que isso realmente aconteça.

Por outro lado, a captação, também conhecida como “intertextualidade das semelhanças”, corresponde à intertextualidade realizada por meio de paráfrases mais ou

menos fiéis ao texto original. Seu objetivo consiste na possibilidade de recuperação do texto-fonte para servir de apoio à compreensão do texto secundário, de modo que quanto mais próximo ao original for, menos o leitor precisará acessar sua memória discursiva para apreender os sentidos do texto.

Entende-se, portanto, que a intertextualidade é uma das principais características constituintes do *meme*. O objetivo da utilização desse recurso, no gênero em questão, é trazer para os leitores uma visão particular do autor acerca de algum acontecimento da sociedade, a partir da associação entre um ou mais textos. Isso ocorre por meio da reprodução de imagens que podem ser encontradas na internet como uma espécie de modelo, a partir das quais são adicionados outros elementos que auxiliarão na leitura do *meme*, contribuindo para a replicação de uma situação primária. Por fim, destaca-se que o leitor só conseguirá entender esse texto caso compartilhe do mesmo conhecimento de mundo que o autor, pois precisa recuperar elementos de sua memória discursiva para compreender a intenção da relação dialógica.

## 2.2 Elementos imagéticos dos *memes*

Outra característica importante a ser investigada nos *memes* consiste na análise da interação dos elementos não verbais e verbais que contribuem para a construção de sentido dos textos. Como ponto de partida para essa análise, utilizaremos, na presente pesquisa, a Gramática do Design Visual proposta pelos linguistas e semioticistas Kress e Van Leeuwen (2006). Os autores versam seus estudos acerca dos textos multimodais, cujo sentido ocorre devido à utilização de mais de um código semiótico, mesclando elementos imagéticos e linguísticos.

Nesse sentido, Kress e Van Leeuwen destacam a necessidade de elaborar um método de análise que permita a verificação de todos os recursos semióticos que constroem um texto. É importante salientar que o termo “gramática”, para os pesquisadores, está desassociado daquele sentido relacionado ao estudo da língua. O intuito é identificar, na verdade, a maneira como os elementos verbais e não verbais são combinados em busca de sentidos. Para isso, os

autores apresentam três metafunções que constituem o código semiótico da imagem: representacional, interativa e composicional.

A metafunção representacional analisa os aspectos referentes às personagens nas imagens e suas representações e comportamentos, isto é, o processo de ação e de reação evidenciado pelos participantes presentes na imagem. Os autores estabelecem dois tipos de participantes: os representados (PR), aqueles que participam da composição dentro da cena; e os interativos (PI), os que observam e/ou analisam a imagem de fora da cena.

A metafunção interativa consiste na relação de interação entre os participantes das imagens e o observador. Isso pode ocorrer a partir de três dimensões: o olhar, o enquadramento e a perspectiva.

Tabela 1 – As três dimensões da metafunção interativa

Olhar	Relaciona-se ao contato do olhar indireto ou direto para os espectadores. Quando o olhar está voltado ao leitor de forma indireta, denomina-se imagem de oferta; por outro lado, quando o olhar presente na imagem está voltado ao leitor de forma direta, denomina-se imagem de demanda.
Enquadramento	Relaciona-se ao enquadramento da câmera, de modo que a imagem pode ficar mais próxima ou mais distante entre o PR (participante representado) e o leitor. Quanto menor o distanciamento, mais próxima é a relação entre eles.
Perspectiva	Relaciona-se ao ângulo utilizado pela imagem, o qual pode ser subjetivo (quando o PR é visto sob um ângulo específico) ou objetivo (revelando todos os elementos da cena).

Fonte: A autora, 2023.

Por fim, a metafunção composicional dedica-se à estruturação e à composição dos elementos e participantes presentes nas imagens. Para compreender o significado proposto por essa metafunção, destacam-se alguns critérios, como o valor da informação, a saliência e a moldura (Tabela 2).

Tabela 2 – Os critérios da metafunção composicional

Valor da informação	Refere-se ao valor estabelecido a cada elemento contido na imagem de acordo com a posição que ocupa: demarcação horizontal (leitura feita da esquerda para a direita: estabelece que as informações do lado esquerdo já são conhecidas pelo leitor e que as do lado direito ainda precisam ser compreendidas pelo leitor); demarcação vertical (leitura feita de cima para baixo: estabelece que as informações da parte superior consistem na idealização de algo e, na parte inferior, em algo mais informativo); e, no centro, é estabelecido o núcleo da informação, e as margens servem de suporte às informações.
Saliência	Refere-se à organização de informações de acordo com o grau de importância que desempenham na imagem, entre eles: tamanho, cor, contraste, nitidez, brilho etc.
Moldura	Refere-se à presença ou ausência de elementos divisórios que informam se a imagem pertence ou não a um núcleo de informação.

Fonte: A autora, 2023.

Em relação aos elementos não verbais dos *memes* apresentados como objeto de análise do gênero em questão (Figura 2, Figura 5 e Figura 6), pode-se afirmar que as imagens são essenciais para a construção de sentido dos textos. Acerca da metafunção representacional, considera-se que os *memes* não possuem um Participante Interativo (PI) específico, pois os leitores serão aqueles usuários da internet que tiverem acesso ao texto. Já no que diz respeito aos Participantes Representados (PR), os elementos que compõem a cena podem ser pessoas, animais, objetos etc.

No que se refere à metafunção interativa, nota-se que os participantes presentes nos *memes* podem ou não ter o olhar direcionado ao leitor, mas, quanto mais direcionado é, mais estabelece uma relação próxima com ele, dado que este pode se sentir mais próximo àquela situação retratada. Nos *memes* representados nos exemplos (Figura 2 e Figura 6), há uma imagem de oferta devido ao olhar indireto dos personagens; já na Figura 5, o olhar direto de Chico Buarque produz uma imagem de demanda. O enquadramento dos *memes* contribui para a proximidade do leitor com o conteúdo do texto e, juntamente à perspectiva subjetiva, há a confirmação dessa proximidade para auxiliar na construção dos sentidos do texto.

Quanto à metafunção composicional, a ordenação dos elementos de maior importância segue da esquerda para a direita, de cima para baixo (Figuras 2 e 5), mas também pode ter o personagem no centro da imagem, como no último exemplo (Figura 6). Nos exemplos mencionados, não há recursos de saliência que sejam elementos intrínsecos ao *meme* e, em alguns casos, a presença de molduras pode ajudar na construção dos sentidos (Figura 3 e Figura 6) para dar a ideia de sequência das ações.

A forma como os elementos verbais e não verbais se relacionam para a compreensão dos sentidos do texto fica clara ao analisarmos Figura 6. Esse *meme* reproduz uma imagem de Chico Buarque, a qual possui dois Participantes Representados dentro de cena. Tais personagens estão posicionados um ao lado do outro, de modo que as molduras contribuem para a separação das cenas, indicando uma sequência em relação à fisionomia do participante.

A primeira imagem em que Buarque está sorrindo, seguida do texto verbal “geladeira cheia”, colabora para a nossa percepção de se referir a uma situação favorável/agradável. Por outro lado, a segunda imagem, que retrata o cantor com um semblante fechado e a qual está associada ao texto verbal “geladeira vazia”, reforça uma situação negativa. É importante, ainda, ressaltar que a colocação dos quadros em sequência fortalece a ideia de continuidade, o

que contribui para a construção de sentidos desse *meme* como uma paródia a situações da vida cotidiana.

Desse modo, podemos afirmar que, assim como a intertextualidade é um fator importante para a análise do *meme* enquanto gênero, a observação dos elementos não verbais é relevante para a compreensão dos sentidos desses textos. Do mesmo modo, tanto a análise isolada das imagens constituintes dos *memes* quanto a associação com as palavras são recursos essenciais para a apreensão dos sentidos, pois possuem uma relação de complementaridade decorrente da interação palavra-imagem. Conforme proposto pela Gramática do Design Visual, essas relações possibilitam a atribuição e a ampliação de sentidos que colaboram para o entendimento do texto.

### 3 ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS SELECIONADAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelece, para os anos finais do Ensino Fundamental, que os alunos fortaleçam a sua autonomia por meio de ferramentas para acessar e interagir criticamente com os diferentes conhecimentos e fontes de informação. Como a cultura digital promove mudanças sociais significativas na contemporaneidade, a normativa verifica a necessidade de que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e os seus modos de funcionamento. Nesse viés, destaca-se principalmente o trabalho concomitante de leitura de palavra e de imagem. Conforme postula Ribeiro (2018, p. 67):

Quando se diz e se defende a leitura de imagens, quer-se também dizer que uma imagem carrega lá suas complexidades e seus segredos. Não basta ser vista, em um relance quase aleatório. Uma imagem precisa lida, também, à maneira de um conjunto de palavras. No entanto, as dinâmicas e sintaxes e gramáticas dessas línguas são diferentes. Uma palavra é um elemento que funciona sozinho, mas também deve ser juntado em conjuntos que funcionem.

Levando em conta esse panorama, para a realização deste estudo, adotamos uma abordagem do tipo descritiva de cunho qualitativo a qual, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), se refere a uma investigação em que o pesquisador registra e descreve os fatos observados. Utilizamos como instrumento de coleta e análise de dados três coleções de livros didáticos do 6º ao 9º ano da Editora Moderna (versão do professor), as quais seguem as diretrizes propostas pela BNCC acerca das atividades que abordam o uso do *meme* como recurso de leitura e produção de textos.

As coleções selecionadas foram as seguintes: *Araribá Conecta – Português*, de Andressa Munique Paiva; *SuperAÇÃO! – Português*, de Márcia Lenise Bertoletti e Silvana Rossi Júlio; e *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, de Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo. A escolha dessas coleções deu-se pelo fato de a Editora Moderna ser uma das poucas que disponibilizam seus livros de forma *on-line*.

Conforme sinalizam Albuquerque e Ferreira (2018, p. 251), “os livros didáticos assumiram determinadas características de acordo com o contexto social, político e econômico, no qual a sociedade se insere em determinado momento histórico”. Por esse motivo, a análise aqui realizada consiste em detectar a utilização do *meme* como recurso

proveitoso para o trabalho com a leitura dos elementos verbais e não verbais e para a incorporação de práticas de multiletramento exigidas pela cultura digital em sala de aula.

Os livros selecionados foram submetidos ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2023 e devidamente aprovados, possuindo, portanto, relevância no cenário nacional. Cabe destacar também que o PNLD, programa do Ministério da Educação (MEC) junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), se destina à compra e à distribuição de livros e materiais didáticos para professores e estudantes de escolas públicas de todo o país. Nesse sentido, são propriamente recomendados para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

O programa tem alguns critérios de avaliação para a escolha do livro escolar estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura desde 1996. Inicialmente, o material não poderia ter erros ou induzir os alunos ao erro (ordem conceitual), além de ser isento de preconceito e de discriminação. Salienta-se, ainda, que o livro não podia conter propaganda de cunho político e/ou religioso (ordem política).

A partir de 1999, um novo critério foi adicionado na avaliação das obras: estas deveriam proporcionar, de acordo com Batista, Rojo e Zúñiga (2005), situações de ensino e aprendizagem adequadas e coerentes, as quais envolvessem o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (ordem metodológica). A avaliação pedagógica desses livros tornou-se “um filtro entre os produtores do livro e seu mercado (Batista, Rojo; Zúñiga, 2005, p. 51)”, contribuindo para uma melhor seleção dos materiais didáticos e a qualidade de produção. Por conta disso, Batista e Rojo (2008, p. 43) destacam a importância de esses livros escolares serem objeto de estudo:

Objeto de natureza complexa, resultante de um processo de produção que envolve dimensões econômicas, técnicas, sociais, políticas e educacionais, a literatura escolar demanda e enseja o estudo dessas diferentes dimensões. Apesar do surgimento recente de novas temáticas e abordagens metodológicas, a fixação do interesse da pesquisa brasileira sobre apenas uma dessas dimensões - sobre a educacional e, particularmente, sobre sua faceta didática, em seus conteúdos e metodologia - dá mostras, portanto, da necessidade de superar esse forte desequilíbrio e de atribuir à literatura escolar um estatuto específico, vale dizer, da necessidade de tomar esse fenômeno não apenas como meio para o estudo de conteúdos e de metodologia de ensino, mas como objeto de investigação.

### 3.1 Coleção *Araribá Conecta – Português*

A coleção *Araribá Conecta – Português*, de Andressa Munique Paiva, tem como proposta pedagógica, disponível no site<sup>8</sup> da Editora Moderna:

- 1) oferecer orientações para o trabalho de desenvolvimento de competências socioemocionais, auxiliando na formação cidadã do aluno;
- 2) fornecer subsídios para a abordagem e orientações para um trabalho focado em temas contemporâneos contextualizados à realidade do aluno;
- 3) trabalhar a leitura e a produção escrita de forma fluida, abordando os conhecimentos linguísticos e gramaticais relacionados.

No livro, destinado aos alunos do 6º ano, há poucas atividades sobre o gênero *meme*. A discussão começa em uma seção denominada “Saiba +”, a qual traz informações acerca do conceito de “fake news” (Figura 8).

Figura 8 – Primeira menção sobre o *meme*



Fonte: Paiva, 2022a, p. 85.

<sup>8</sup> Para mais informações, acesse o link: <https://pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-2/portugues/arariba-conecta-portugues/>.

Nela, relata-se que “as fake news são compartilhadas especialmente nas redes sociais, em formatos diversos, como textos, áudios e vídeos e até mesmo *memes*”, mas não há nenhum *meme* que exemplifique essa informação. Nesse sentido, entendemos a necessidade de o professor promover discussões acerca de notícias falsas em sala de aula devido ao fato de esse fenômeno estar presente no dia a dia dos nossos alunos, mas uma menção desconexa ao *meme* não evidencia o uso produtivo desse gênero.

Ribeiro (2018) ressalta que a edição de imagens é um processo frequente nas redes sociais, a qual pode ser utilizada com distintos objetivos, incluindo a manipulação de informações para os leitores. Por esse motivo, a autora destaca a importância de levarmos essa discussão para as aulas. Ela pontua que:

É parte da formação crítica de um leitor ou de um espectador conhecer processos de edição que lhe deem pistas ou certezas a respeito de como certo texto foi produzido, com quais intenções, vieses ou para que finalidade. A edição de textos (ou de áudio, vídeo, telejornais, jornais impressos, novelas, propagandas e tudo o mais que possa ser considerado em nossas práticas sociais) não é uma atividade neutra e nem neutralizadora, na maior parte das vezes. Isso não quer dizer que esteja sempre a serviço do mal. O importante é saber da existência de processos de edição e das consequências trazidas para o livro que lemos, o jornal que temos o hábito de ler ou de assistir e assim por diante (Ribeiro, 2018, p. 30-31).

Dessa forma, considera-se que um *meme*, mesmo quando utilizado para propagar uma informação falsa, possui uma intenção por trás da produção textual e pode ser explorado nas aulas a fim de promover a criticidade do aluno acerca daquele texto.

Na obra, apresenta-se, posteriormente, uma publicidade (Figura 9) a qual contém elementos verbais que fazem referência a um *meme* (Figura 10). O livro sinaliza a presença do trocadilho, recurso típico da linguagem digital, entre o verbo “focar” e o animal “foca” e, ainda, entre os termos “força” e “foca”. Essa segunda menção faz referência, ainda, à série cinematográfica *Star Wars*, que possui o jargão “Que a força esteja com você!”.

O livro didático (doravante LD) explora de, maneira adequada, os fatores intertextuais que relacionam a propaganda ao filme em questão, mas não analisa esse recurso a partir do *meme*. Essa menção ao gênero, portanto, não desenvolve a capacidade leitora do aluno, tornando-se, apenas, mais um conteúdo examinado de maneira metalinguística (Figura 11).

Figura 9 – Exemplo de publicidade relacionada a um *meme*



Fonte: Paiva, 2022a, p. 192.

Figura 10 – Exemplo de *meme* “Foca”



Fonte: Disponível em: <https://www.gerarmemes.com.br/meme/1334714-foca-ja-sinto-cheiro-de-sexta-feira-no-ar>

Figura 11 – Explicação sobre *meme*

► **Meme**

É um gênero digital típico das redes sociais, que geralmente viraliza e se constrói por meio de trocadilhos e referências a outros textos e imagens. No caso da campanha do Detran, o anúncio refere-se a uma série de *memes* que circulam na internet a partir do trocadilho com o vocábulo **foca** (**Foca na sexta**, **Foca no feriado** etc.).

Fonte: Paiva, 2022a, p. 193.

O único exercício que explora efetivamente a leitura do *meme*, neste livro, apresenta-se somente na página 263 (Figura 12).

Figura 12 – *Meme* “Estou no chão, mas na verdade estou assim” - 6º ano

6. Observe o *meme*.



- a. Você já viu esse tipo de interação com *memes*? **6. a) Resposta pessoal.**
- b. Qual é o humor desse tipo de *meme*? **6. b) A discordância entre o texto e a imagem mostrada.**
- c. Você diria que essas expressões querem transmitir uma mensagem equivalente? Se a resposta for positiva, qual é a necessidade do reforço no uso expressões equivalentes?
- 6. c) Resposta pessoal. Comente que as palavras em destaque, berro, grito, urrando, no meme têm sentidos semelhantes, com o propósito de repetição da mensagem, à qual, no entanto, é contestada pela imagem.**

Fonte: Paiva, 2022a, p. 263.

Esses exercícios são propostos aos alunos após a conceituação gramatical do modo subjuntivo. Conforme evidenciado na Figura 12, o comando inicial da questão propõe que os alunos observem o *meme*. Em seguida, após a análise do texto, nota-se que os exercícios não exploram adequadamente seus sentidos, já que a resposta da primeira pergunta — letra “a” — pode ser apenas “não”. Na segunda, letra “b”, entende-se o texto como dotado de um sentido único ao restringir o recurso humorístico como característica do *meme*. Por fim, a última pergunta (c) contém um enunciado mal elaborado, pois o trecho “essas expressões” não evidencia quais vocábulos a questão deseja analisar, além de não explorar o conteúdo gramatical apresentado anteriormente.

Nos livros destinados aos alunos do 7º e do 8º anos, não há propostas de atividades que empreguem o *meme*. O termo só é mencionado na seção “Relação entre a BNCC e os conteúdos deste volume” (Figura 13), no início do livro, ao indicar as habilidades da Base Nacional Comum Curricular que mencionam o gênero, mesmo que não existam atividades utilizem exemplos desses textos.

Figura 13 – Conteúdo programático que estabelece a relação entre o volume e a BNCC

Práticas de linguagem	Gêneros textuais	Objetos de conhecimento	Habilidades	Práticas pedagógicas
Leitura	Mito	Efeitos de sentido	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens: ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.	Identificar elementos de conexão que estabelecem sequência lógica, sentido, unidade e coesão entre os quadrinhos de tirinhas.

Fonte: Paiva, 2022b, p. XXXIII.

Uma ressalva a ser feita é que, no material destinado ao 8º ano, há um texto jornalístico intitulado “Por que tanta gente gosta de discutir nas redes sociais? Faz mal?”, seguida de uma breve menção ao *meme* no trecho “Começa com uma tirada irônica, depois segue com ofensas, comentários pejorativos até chegar a acusações infundadas. De repente, há um turbilhão de respostas, entre memes, hashtags e xingamentos”, mas nenhuma atividade de interpretação retoma esse trecho. As atividades sugeridas para esse texto são voltadas à identificação dos elementos característicos dos gêneros jornalísticos e à interpretação do texto (Figuras 14 e 15).

Figura 14 – Exercícios propostos sobre o texto que menciona os *memes*

Estudo do texto

**Faça as atividades no caderno.**

1. Resposta pessoal.
2. a) A linguagem é restrita, as possibilidades de demonstrar emoções e entonação de voz são restritas também, além de os algoritmos direcionarem a pessoa sempre a conteúdos semelhantes, sem se deparar com diversidade de opiniões.
2. b) A entonação de voz, os gestos e o envolvimento de outros sentidos.
3. Resposta pessoal.
4. Por ser o tema tratado no texto, o das linguagens utilizadas nas redes sociais. A *hashtag* tem grande papel no alcance dos conteúdos veiculados na internet.
5. A autora traz o ditado em uma comparação com a atitude de pessoas que, ao discutir na internet, reagem de forma agressiva quando são contrariadas e se sentem ameaçadas.

1. As hipóteses que você formulou com os colegas antes de ler o texto se confirmaram?
2. De acordo com a reportagem, as redes sociais têm recursos que auxiliam na construção de discussões.
  - a. Quais são elas?
  - b. De que modo as conversas presenciais podem amenizar as discussões agressivas?
3. A reportagem cita o papel dos algoritmos nos debates que permeiam as redes sociais. Pesquise o que significam algoritmos na computação e discuta com os colegas de que modo eles podem influenciar os conteúdos que uma pessoa consome na internet.
4. A reportagem contém algumas linguagens muito presentes nas redes sociais, como o uso de *hashtag*. Por que a autora fez essa escolha ao escrever o subtítulo?
5. A autora utiliza um ditado popular: “a melhor defesa é o ataque”. Como ele se relaciona ao argumento defendido no parágrafo em que aparece?

0 de 13 de Setembro de 2026

Fonte: Paiva, 2022c, p.216.

Figura 15 – Continuação dos exercícios propostos sobre o texto que menciona os *memes*

6. Respostas pessoais.

6. Os portais de informação *on-line* e as redes sociais estão cada vez mais presentes na vida da população. A possibilidade de atualizações imediatas, assim como a de vincular vídeos e áudios e, principalmente, a de interatividade com o conteúdo, torna o consumo desses conteúdos muito atrativos. Pensando nisso, discuta com os colegas:
- Como um assunto, aparentemente banal, pode gerar polêmicas nas redes sociais?
  - O que significa “ser responsável ao compartilhar publicações”?
  - De que modo a interação com o conteúdo, como curtir, comentar e compartilhar uma publicação pode interferir em uma discussão nas redes sociais?
  - Vocês já vivenciaram ou viram alguma situação em que o uso inadequado das ferramentas próprias das redes sociais contribuiu para discussões agressivas ou para discriminações?
  - Como o contato com a diversidade de realidades pode auxiliar a reduzir as discussões em redes sociais?
7. Ainda que o jornalista que produz uma reportagem busque uma escrita objetiva, ele faz determinadas escolhas, como o recorte da situação que será apresentada, a linguagem utilizada e as pessoas que serão entrevistadas, por exemplo. Assim, ainda que o autor não emita diretamente sua opinião sobre o assunto, o conteúdo pode não ser exatamente imparcial. Pode acontecer, inclusive, da imparcialidade ao noticiar um fato já ser uma forma de posicionamento. Veja a seguir a chamada de três reportagens, que abordam o mesmo tema.

Fonte: Paiva, 2022c, p.21.

O LD indicado aos alunos do 9º ano, por sua vez, apresenta maior incidência de atividades relativas ao *meme*. Inicialmente, em uma seção denominada “O humor na web”, há uma comparação entre as charges, as tirinhas e as crônicas que eram as responsáveis pelo humor em jornais e revistas, mas atualmente, por causa das redes sociais e aplicativos de compartilhamento de mensagens, outros gêneros, como o *meme*, são utilizados com esses propósitos.

Em seguida, há uma breve definição a respeito do *meme* e alguns exercícios que analisam a estrutura do gênero em comparação com outros de caráter humorístico (Figura 16). Cabe mencionar novamente que algumas atividades partem do conceito do *meme* para a proposição de questões metalinguísticas que não exploram a leitura.

Por questões metalinguísticas, entendemos que a atividade propõe somente um trabalho com a nomenclatura do gênero ou de questões gramaticais. No entanto, conforme apresentado por Antunes (2007), exercícios que explorem a metalinguagem não desenvolvem as competências necessárias para alguém falar ou escrever melhor. A autora destaca, ainda, que “não devemos atribuir à nomenclatura um valor que ela não tem. De fato, o grande engano é acreditar que vasculhar o terreno das nomenclaturas e exercitar o reconhecimento

dos nomes das unidades constitui *ensino de gramática* e, pior ainda, confere competência a quem ensina e a quem aprende” (Antunes, 2007, p. 79).

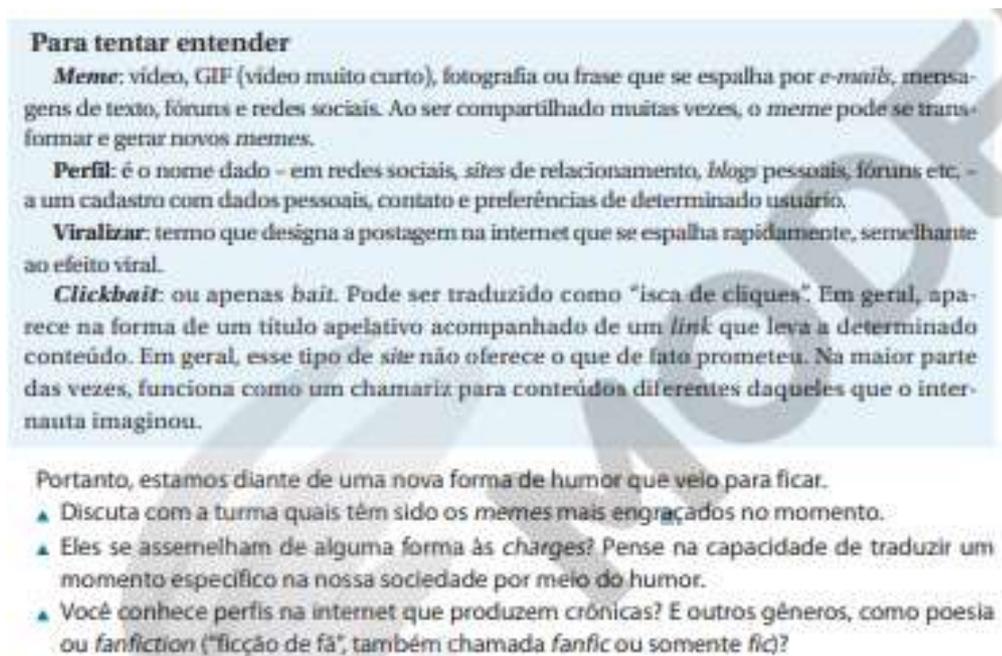
Ainda que Antunes discuta sobre o ensino de gramática, sua reflexão também cabe ao ensino da leitura a partir dos gêneros. Assim, não é conhecer a estrutura de um gênero ou descrever a composição dele que fará o aluno desenvolver mais as suas habilidades leitoras. Atividades como “Você conhece perfis de internet que produzem crônicas?” não exploram o objetivo real do trabalho com os gêneros em sala de aula, o qual consiste em desvendar os sentidos do texto para que os alunos se tornem mais críticos a partir das suas leituras. Além disso, esse trabalho serve como um meio de aumentar o repertório sociocultural e linguístico desse aluno.

Ao analisarmos esses livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental, entendemos que os exercícios se mostram inadequados ao propósito de melhorar a competência de leitura e de escrita dos nossos alunos. Na visão de Antunes (2007, p. 80):

Com efeito, não há por que se apressar e trazer para as primeiras séries a estranheza da metalinguagem, com definições, classificações e subdivisões. É hora dos primeiros contatos da criança com a reflexão sistemática sobre o mundo da linguagem: que essa reflexão, nesse primeiro momento, não perturbe a possibilidade de admirar o quanto esse mundo é fascinante. O diálogo, a conversa, a escuta de historinhas, os relatos, as justificativas é que devem preencher as situações orientadas para o desenvolvimento específico da linguagem. Além disso, a leitura de bons textos, cheios de interesse, de graça ou de poesia e de encantamento é o melhor caminho para levar a criança a descobrir um sentido para a linguagem, para a escrita e os meios em que ela circula (livros, jornais, revistas, faixas, cartazes, placas, meios eletrônicos etc.).

Os livros do PNLD são destinados a estudantes de todo o Brasil, o que significa que podemos lidar com diversos perfis de alunos, inclusive aqueles que não têm acesso à internet. A “discussão” sobre os *memes* mais engraçados do momento pode não ocorrer caso os estudantes não conheçam ou não se lembrem de textos de humor como os mencionados. Por outro lado, seria mais proveitoso apresentar um *meme*, trabalhar as multissemioses e os sentidos daquele texto, pois, ao elaborar apenas perguntas essencialmente teóricas, diminui-se significativamente o potencial dos alunos para a proficiência na leitura.

Figura 16 – Explicação sobre a estrutura do *meme*



Fonte: Paiva, 2022d, p.103.

Numa outra atividade apresentada, na seção denominada “Apaga que dá tempo...” (página 104), a autora revela a necessidade de os internautas terem cuidado no momento de produzir, curtir ou compartilhar *memes* em função de alguns crimes digitais. Entre eles, ela destaca, por exemplo, casos em que a criação artística é contra o direito de autoria ou quando há uma depreciação do detentor dos direitos da imagem ou de uma obra. Associado a isso, comenta também situações de *cyberbullying* e a necessidade do cuidado ao propagarem conteúdos que parecem inofensivos e engraçados, mas que podem estar disseminando difamação ou descrédito em relação a uma instituição séria. Novamente, mais um texto informativo sobre *meme*.

A partir dessas explicações, surge uma primeira proposta de exercício, a qual solicita que o aluno discuta com seus colegas situações em que uma postagem humorística tinha como finalidade depreciar uma pessoa. Em seguida, questiona aos alunos se eles acham válido denunciar e bloquear conteúdos abusivos. Para exemplificar que alguns textos da internet possuem conteúdos mais agressivos em relação ao leitor, a autora utiliza o *meme* (Figura 17) do Willy Wonka — personagem principal do filme “A fantástica fábrica de chocolate”, lançado em 1971. Apesar disso, podemos perceber que o *meme* foi usado apenas como uma ilustração para destacar como textos são utilizados para expressar certa grosseria na internet.

De acordo com o site Know Your Meme e divulgado pelo Museu de Memes da UFF<sup>9</sup>, a imagem difundida como *meme* veio de uma cena na fábrica, onde o personagem Wonka pergunta às crianças se gostariam de conhecer um novo doce (ainda em testes) chamado “The Everlasting Gobstopper” (em tradução livre, bala interminável). A feição irônica do personagem nessa cena foi reproduzida na internet, associada a frases sarcásticas e irônicas, tanto que o *meme* ficou conhecido como “Willy Wonka irônico”.

Figura 17 – Meme “Willy Wonka”



Fonte: Paiva, 2022d, p. 104.

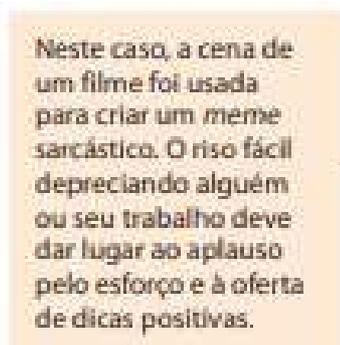
No *meme* (Figura 17), apresenta-se um personagem com um sorriso irônico que é reforçado pelos elementos verbais “Antes de fazer uma tirinha, aprenda a escrever”. Entendemos que esse texto exemplifique o fato de existirem discursos de ódio na internet, tendo em vista o produtor desse *meme* ironizar a escrita de outrem, sugerindo que não haja o domínio da norma-padrão antes de criar um texto (uma tirinha). Nesse ponto, a autora apresenta efetivamente um exemplo de *meme* que exemplifica os questionamentos propostos anteriormente, além de explicar que a imagem foi usada de modo sarcástico (Figura 17).

No entanto, somente a imagem não serve como um recurso para a exploração de atividades de leitura, visto que os alunos já percebem um tom sarcástico do personagem pelo que foi dito no próprio livro (Figura 18). Dessa forma, não há desvendamento dos sentidos do texto e, por isso, não estamos transformando nossos alunos em leitores proficientes. Em

<sup>9</sup> Disponível em: <https://museudememes.com.br/collection/willy-wonka-ironico>

outras palavras, nesse caso, os *memes* servem apenas como ilustrações. Essa ideia tem sido reforçada pelos livros didáticos devido à forma como utilizam o gênero, além de não explorar os sentidos do texto, não possuir questões sobre ele e apresentar apenas trechos informativos sobre a imagem.

Figura 18 – Explicação sobre o tom sarcástico da cena do utilizada no *meme*

A rectangular text box with a light beige background and a thin black border. The text inside is centered and reads: "Neste caso, a cena de um filme foi usada para criar um meme sarcástico. O riso fácil depreciando alguém ou seu trabalho deve dar lugar ao aplauso pelo esforço e à oferta de dicas positivas."

Neste caso, a cena de um filme foi usada para criar um meme sarcástico. O riso fácil depreciando alguém ou seu trabalho deve dar lugar ao aplauso pelo esforço e à oferta de dicas positivas.

Fonte: Paiva, 2022d, p.104.

A indagação que pode ser feita aqui é: “Como a atividade funcionaria caso um aluno respondesse que não conhece nenhuma postagem que deprecie uma pessoa? Não seria mais eficaz já partir para essas reflexões após a análise do *meme* (Figura 17)?

Por fim, na última menção ao gênero em questão, o livro didático apresenta uma proposta que solicita a criação de um *meme* ou de uma charge para ilustrar uma crônica de humor. Inicialmente, há uma notícia como texto motivador, cuja manchete é “Brasileiro derruba estátua em Lisboa ao tentar tirar selfie”. Depois, os exercícios (Figura 19) encaminham para o planejamento de um projeto de texto da crônica. Nesse exercício, o *meme* é solicitado somente como uma forma de ilustração de outro gênero.

Figura 19 – Exercícios sobre o texto “Brasileiro derruba estátua em Lisboa ao tentar tirar selfie”.

1. Embora se trate de uma notícia, ela narra uma sequência de ações. Identifique essa sequência para estruturar sua crônica, que deverá ser narrativa, ou seja, com **apresentação, conflito, clímax e desfecho**. Dedique atenção especial ao planejamento de cada uma dessas etapas, pois elas formarão a estrutura do seu texto. Fique à vontade para preencher essas etapas com a imaginação. A notícia é apenas um ponto de partida.
2. Caracterize o turista: Qual é o nome dele? Qual é a idade dele? Como está vestido? Como se comporta? Que possíveis hábitos engraçados ele pode apresentar? É um exibicionista ou só um desastrado?
3. Escolha o **foco narrativo**. O texto será narrado em 1ª ou 3ª pessoa? Lembre-se de que cada tipo de narrador implica um ponto de vista. O narrador em 1ª pessoa apresenta uma visão subjetiva, que, neste caso, pode ser a do turista. Já o narrador em 3ª pessoa apresenta uma perspectiva mais ampla e imparcial.
4. Crie situações de humor. Além do episódio narrado na notícia, que outros elementos podem ser engraçados? A linguagem do turista brasileiro pode ser um dos caminhos. Isso porque portugueses e brasileiros usam expressões bem diferentes com significados parecidos. Pesquise algumas. Eventuais mal-entendidos desse tipo podem produzir humor. Lembre-se também de consultar o tópico “De onde vem o humor?”, da subseção **O gênero em foco** desta Unidade.
5. Esta sua crônica geraria uma *charge* ou um *meme*? Pense na produção de um dos dois para acompanhar o seu texto, como se fosse uma crônica visual.

Fonte: Paiva, 2022d, p. 128.

A atividade de produção de crônicas já é consolidada nas instituições escolares e deve continuar sendo solicitada aos alunos. A crítica acerca dessa atividade ocorre pelo fato de o *meme* não ser considerado dentro de uma situação de comunicação, constituindo apenas uma ilustração. Dessa forma, tentamos evidenciar como o *meme* pode e deve ser explorado em sua totalidade multissemiótica a partir de práticas de multiletramento. Essas atividades propostas pelo livro didático são contrárias ao pensamento de Abreu (2012, p. 232) sobre o ensino de leitura na escola:

Acredita-se ser um consenso que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la adequadamente, de acordo com seus propósitos comunicativos. Por isso, entende-se que as propostas de leitura e escrita devem ser interdisciplinares, cabendo a cada professor (a) o incentivo, e mais, o desenvolvimento de habilidades específicas que levam os estudantes ao desenvolvimento maior: a proficiência discursiva. Portanto, essas situações didáticas devem partir da compreensão ativa, da interlocução, não da decodificação e do silêncio.

### 3.2 Coleção SuperAÇÃO! Português

A coleção *SuperAÇÃO! Português*, de autoria de Márcia Lenise Bertoletti e Silvana Rossi Júlio, tem como proposta pedagógica, disponível no site<sup>10</sup> da Editora Moderna:

- 1) trabalhar o conteúdo de forma sistematizada para aprimorar a competência leitora dos estudantes;
- 2) facilitar o dia a dia do professor fornecendo conteúdo organizado e conectado a novas tendências;
- 3) favorecer o trabalho em sala de aula com atividades e exercícios que reforcem e garantam o aprendizado por meio da prática.

Os livros do 6º e do 7º anos não apresentam proposta de atividade sobre o gênero *meme*. Uma ressalva deve ser feita em relação ao livro do 6º ano, pois o vocábulo *meme* aparece uma vez em um texto denominado “Entenda de vez a polêmica entre biscoito e bolacha”, no seguinte trecho: “Apesar da infinidade de memes e discussões acaloradas, biscoito e bolacha são sinônimos garantidos por lei”. Os exercícios propostos a partir dessa leitura (Figura 20) trabalham apenas a variação linguística e a interpretação do fragmento apresentado.

Figura 20 – Exercícios sobre o texto “Entenda de vez a polêmica entre biscoito e bolacha”

- a) Na sua região, como esse alimento é chamado? **3.a) Resposta pessoal.**
- b) No texto, são apresentados exemplos que comprovam que a polêmica entre “biscoito” e “bolacha” é uma variação geográfica. Cite um desses exemplos.
- c) Após a leitura do texto e com base no que você aprendeu nesta seção, é possível dizer que existe uma forma mais ou menos “correta” de denominar esse alimento? Por quê?  
**3.c) Não, pois a diferença de nomenclatura é apenas uma questão de variação geográfica ou regional. Trata-se de formas diferentes de dizer a mesma coisa.**

Fonte: Bertoletti e Júlio, 2022a, p. 217.

<sup>10</sup> Para mais informações, acesse o link: <https://pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-2/portugues/superacao-portugues/>.

As atividades propostas (Figura 20) versam sobre a decodificação de informações presentes no texto, uma vez que as respostas esperadas são “Os cariocas constantemente me diziam: ‘é biscoito, bolacha é um tapaço’” ou “Há regiões que usam a palavra bolacha, como o Sul e o Centro-Oeste e parte do Norte, enquanto estados como Minas Gerais adotam duas versões. Alguns estados do Nordeste usam biscoito, dispensando totalmente a palavra bolacha” (Bertoletti e Júlio, 2022a, p. 217). Assim, por mais que o livro tenha sido elaborado a partir de diretrizes estabelecidas pela BNCC, nota-se que as atividades propostas estão distantes do propósito desse documento, visto que não aproximam os nossos alunos das práticas cotidianas de linguagem.

Como sugestão de atividade após a leitura desse texto, os alunos poderiam criar *memes* que evidenciassem esse desagrado entre os falantes de diversas regiões do país sobre o vocábulo que melhor representa o alimento em questão. Os *templates* do Chico Buarque ou do “Hotline Bling”, por exemplo, mencionados neste trabalho, são ótimas opções para o trabalho do gênero de modo proveitoso. Afinal, esses modelos reforçam a ideia de agrado e de desagrado, e os sentidos do texto poderiam ser explorados a partir da criatividade dos alunos. Além disso, essa sugestão constitui também uma forma de analisar como esses discentes compreenderam as informações do texto, levando em consideração que precisariam se apropriar do conteúdo lido para que, ao elaborar o *meme*, conseguissem repassar a ideia central do texto inicial.

Ribeiro e Coscarelli (2023) destacam que as teorias e as diretrizes da BNCC não exemplificam aos professores efetivamente *como* realizar uma abordagem multimodal dos textos, questão evidenciada ao analisarmos os livros didáticos. Dessa forma, percebemos uma tentativa de explorar as multissemióticas dos textos, mas ainda realizada de modo superficial, replicando modelos antigos baseados na decodificação de informações do texto. As autoras reforçam que:

A ideia por trás das mudanças é uma vontade de aproximação entre a escola e as práticas sociais, isto é, que façamos algo que favoreça a formação de cidadãos plenos, críticos e participativos, em vez de pessoas que apenas decoram regras ou, pior, que não têm ideia de para que elas servem ou mesmo tenham uma relação de subserviência e medo com a língua materna, a leitura e a escrita (Ribeiro e Coscarelli, 2023, p. 95).

O livro didático indicado aos alunos do 8º ano aponta que o *meme*, no ambiente virtual, pode aparecer como uma espécie de paródia da realidade. Como indicação ao professor, espera-se que ele trabalhe o conceito de intertextualidade e a forma como pode

ocorrer: por meio da paráfrase e/ou da paródia. Em seguida, há alguns exercícios (Figura 21) relacionados a esse conceito e ao *meme* apresentado como exemplo.

Figura 21 – Exemplo de *meme* e atividades retiradas do livro do 8º ano

**1. Resposta pessoal:** Espera-se que os estudantes entendam que, no meme, há uma "imitação" de uma realidade e conexões estabelecidas pela intertextualidade com outros textos verbais ou não verbais, os quais têm seus sentidos originais "invertidos" de forma cômica, para provocar o humor, ou de forma crítica sobre um tema.

## Parodiando a paródia

Como você viu, a paródia é a releitura de um texto original, verbal ou não verbal, modificando seu sentido original, o qual é deslocado com o objetivo de provocar humor, sarcasmo, ironia ou crítica. A paródia propõe um olhar e uma percepção diferentes da realidade, deixando, no entanto, o texto original aparecer na superfície do novo texto para que haja um diálogo.

Essa releitura pode ser feita tanto pela retomada da temática quanto do personagem, da estrutura do texto, ou mesmo de outros elementos presentes no texto original que possibilitem ao leitor perceber a intertextualidade.

No ambiente virtual, os memes podem aparecer como paródias da realidade ao recriá-la de forma cômica, satírica ou crítica. Você sabia disso?

1. Você já havia pensado em um meme como uma forma de paródia? Explique.
2. Você se lembra de algum meme? Compartilhe com a turma.
 

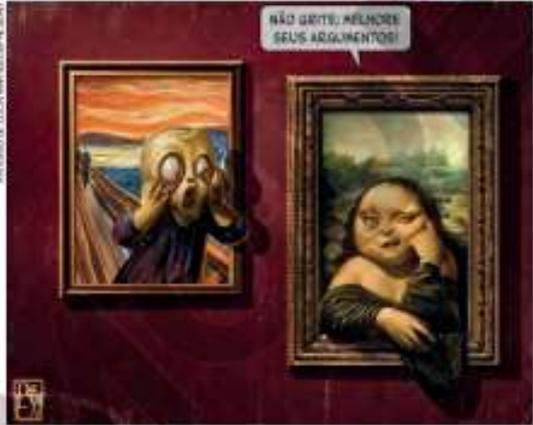
2. Resposta pessoal.
3. Observe este meme postado em redes sociais.
 

3.a) O grito, de Edvard Munch, e Mona Lisa, de Leonardo da Vinci.

  - a) Esse meme faz intertextualidade com que quadros famosos? Tente descobrir!
  - b) Qual é a mensagem do meme?
  - c) O que você achou desse meme? 3.c) Resposta pessoal.

3.b) Que gritar ou falar mais alto não resolve se a pessoa não tiver argumentos para defender seu ponto de vista.

DUNA DEPRESSÃO. Não grite, melhore seus argumentos. [S. 1] c2022. Instagram: @dunadepressao. Disponível em: <https://www.instagram.com/dunadepressao/?hl=pt-br>. Acesso em: 16 maio 2022.



Que tal você criar uma paródia para, depois, expor no sarau poético da turma? A proposta é que você **crie uma paródia a partir de um poema**. Mas guarde o poema original para o sarau poético!

Fonte: Bertolotti e Júlio, 2022b, p. 138.

Como foi indicado na terceira questão presente na Figura 21, a letra “a” solicita que o aluno “tente descobrir” se o *meme* estabelece alguma intertextualidade com algum quadro famoso. Mas como ele realizará essa atividade? Não sabemos quais “leituras de mundo” esse aluno possui. Dessa forma, seria mais produtivo que o professor adaptasse essa atividade ao

apresentar textos que possibilitassem a identificação dessa relação dialógica, pois o comando “tente descobrir” pode ser um elemento desanimador para o discente.

Por sua vez, pela análise da questão proposta na letra “b”, restringe-se a leitura do texto a um sentido único. Já na letra “c”, evidencia-se um questionamento vazio de interpretação, pois podemos ter respostas superficiais em sala de aula, como um “Sei lá”, “Não achei graça” ou, ainda, “Não entendi”. Os exercícios propostos após uma atividade de leitura devem ser capazes de promover criticidade e transformar, a partir da “leitura da palavra”, a “leitura de mundo” dele. Esse pensamento é ratificado pelo que postula Abreu (2012, p. 236):

Considerando a área de linguagens, códigos e suas tecnologias, entende-se que o estudante letrado em leitura e escrita deve ser capaz de fazer uma leitura crítica, transformadora, desenvolvendo suas potencialidades e sendo capaz de fazer sua interpretação do mundo, resumindo-o, traduzindo-o, e transformando-o na escrita.

Vale destacar que o livro didático sugere ao professor que conduza a aula a partir de um direcionamento de “atividades preparatórias”, “atividades de desenvolvimento” e “atividades complementares” (Figura 22). Esse encaminhamento corresponde, respectivamente, ao que conhecemos como atividades de “pré-leitura”, de “leitura” e de “pós-leitura”. Solé (2014) sugere que o encaminhamento da leitura, a partir dessas estratégias, ativam atividades cognitivas.

Figura 22 – Sugestões de encaminhamento metodológico para o professor

▶ ATIVIDADES PREPARATÓRIAS	▶ ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO	▶ ATIVIDADES COMPLEMENTARES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comente o diálogo entre dois poemas/textos etc., isto é, a intertextualidade, que pode ocorrer de duas maneiras: a paráfrase, que retoma um texto com o mesmo ponto de vista do original; e a paródia, que o faz, deslocando o seu sentido, em tom bem-humorado, brincalhão ou crítico.</li> <li>• Leia o texto com a turma, convidando-os a produzir paródias utilizando um gênero que eles conhecem no meio virtual: os <i>memes</i>. Explique que “<i>meme</i>” tem origem no termo grego “<i>mimesis</i>”, que significa “imitação”.</li> <li>• Se possível, disponibilize <i>memes</i> apropriados para a idade dos estudantes para que o gênero seja discutido.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. e 2. Após a leitura do texto, introduza a atividade, perguntando se já pensaram que os <i>memes</i> poderiam ser <i>paródias</i>. Deixe que a turma responda coletivamente e peça a eles que compartilhem os <i>memes</i> dos quais se lembram.</li> <li>3. Observe com os estudantes o <i>meme</i> presente na página e, durante a interpretação, introduza as questões da atividade. Converse sobre os quadros originais e o que eles representam artística e culturalmente para a humanidade, ampliando o conhecimento de mundo. Pontue que, para a paródia ser compreendida, o leitor precisa ter conhecimento prévio do que está sendo parodiado. Do contrário, não vai conseguir estabelecer nenhuma relação com os quadros originais nem perceber o humor crítico.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proponha aos estudantes mais estas atividades:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Onde esse <i>meme</i> circulou?</li> <li>b) Quem é o público-alvo?</li> </ol>             Respostas: a) Na internet. b) Os seguidores da conta em uma rede social. No entanto, pode ser compartilhado pelos seguidores e alcançar um número grande de leitores por causa disso. Espera-se que percebam a dimensão que um <i>meme</i>, ou outro tipo de postagem, pode alcançar após ser publicado em uma rede social.           </li> </ul>

Com base na Figura 22, em um momento inicial, o aluno precisa entender qual é o objetivo daquela leitura, e, por isso, os seus conhecimentos prévios devem ser explorados de modo que ele relate o que sabe do assunto em questão. O livro didático analisado sugere que o professor inicie a discussão a partir da comparação dialógica entre textos, o que pode ser feito por meio de *memes*, mas estes devem ser trazidos pelo docente, pois não são apresentados no material.

Durante a leitura, Solé (2014) estabelece a importância de realizar questionamentos referentes a cada parágrafo para que haja a compreensão do fragmento lido. No caso do *meme*, por outro lado, não há essa divisão de parágrafos. Nesse sentido, é fundamental que o professor faça perguntas acerca dos elementos presentes no texto a fim de que os alunos tenham um entendimento global do *meme*. No entanto, é necessário pontuar que as atividades propostas no livro didático não exploram, de fato, a leitura, mas a identificação dos elementos intertextuais do texto apresentado na página 138.

Depois da leitura, formular e responder perguntas é outra estratégia profícua, embora não tenha o objetivo de avaliar somente o que o aluno compreendeu, e sim fixar o conteúdo. Solé (1998, p. 155) afirma que “ensinar a formular e a responder perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa”. Por outro lado, nos exercícios em questão, as questões dialogam somente sobre o contexto de circulação do *meme*.

As recomendações de atividades apresentadas acima não exploram os sentidos do texto e apenas levam o aluno a refletir sobre o seu contexto de produção. Ainda conforme sinaliza Abreu (2012, p. 236), baseado no que propõe a OECD — Organization for Economic Co-operation and Development:

em relação ao conceito de qualidade para a leitura, propõem-se cinco processos, que podem estar associados à compreensão global e integral do texto – contínuo ou não contínuo. O aluno-leitor atingirá qualidade em sua leitura, na concepção ampla do termo, quando demonstrar proficiência em todos os processos, a saber: Localizar informações em diferentes textos; Construir uma compreensão global do texto; Relacionar informações; Criar hipóteses; Avaliar criticamente.

O livro indicado aos alunos do 9º ano, mais uma vez, apresenta maior incidência de atividades a partir de *memes*. A unidade 2 desse material informa, logo no início, que serão abordados os gêneros textuais notícia, propaganda e *meme*: as características composicionais, a função social e o contexto que envolve a produção e a circulação, atrelados à reflexão sobre o espaço ocupado pela informação, pela publicidade e pela propaganda nos meios de comunicação.

Na seção destinada ao *meme*, antes das questões referentes à interpretação do texto, os autores sugerem algumas atividades de “pré-leitura” (Figura 23) de modo que os alunos conheçam o que é um *meme*, caso já não saibam, e depois aprendam sobre a origem do termo a partir de um texto de caráter informativo.

Figura 23 – Atividades de pré-leitura sobre *memes*

**Meme**

15. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem que se trata de um conceito ou ideia transmitido pela internet de forma rápida, podendo viralizar. O meme pode ser uma frase, um link, um áudio, uma imagem etc. que se compartilha por meio de redes sociais.

20. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes mencionem o caráter humorístico na maioria dos memes, embora também possam fazer críticas e apresentar teor político.

19. Para você, o que é um meme de internet?

20. Na sua opinião, qual é a intenção por trás do meme? Explique.

21. Leia este trecho de um texto para descobrir como surgiu o termo “meme”.

**Qual é a origem da palavra “meme”?**

*É um trocadilho entre as palavras “mimesis” – que significa “imitação”, em grego – e “gene”, cunhada no livro “O Gene Egoísta”, de 1976.*

Por Bruno Valano Analisado em 23 ago. 2020 - Publicado em 20 abr. 2017

Trata-se de uma adição recente ao nosso léxico: “meme” é um trocadilho entre as palavras *mimesis* – que significa “imitação”, em grego – e “gene”, cunhada pelo biólogo britânico Richard Dawkins, no livro *O Gene Egoísta*.

publicado em 1976. Sua intenção era batizar uma unidade de informação cultural – assim como gene é uma unidade de informação genética. [...]

VALANO, Bruno. Qual é a origem da palavra “meme”? Oráculo. Disponível em: <http://oraculo.com.br/coluna/oraculo-de-criacao-memog-0-palavra-meme/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

21. a) Porque é um jogo de palavras com sons semelhantes, mas com significados diferentes.

21. b) Foi utilizada por Richard Dawkins para se referir a uma unidade de informação cultural.

Fonte: Bertoletti e Júlio, 2022c, p. 68.

A leitura de um *meme* só ocorre, de fato, a partir da questão 22 localizada ainda na página 68 (Figura 24).

Figura 24 – *Meme* Jean Picard - 9º ano



Fonte: Bertoletti e Júlio, 2022c, p. 68.

Em seguida, são propostas as seguintes questões “Você achou esse meme engraçado? Por quê?” e “Nesse meme, há uma referência da cultura pop que complementa o texto verbal, produzindo sentido. Qual é e como isso acontece?”. Essas perguntas sequer trabalham a análise do texto e os seus sentidos, o que deveria ser um elemento indispensável para a formação de leitores proficientes, abordando apenas os elementos composicionais do gênero e/ou as relações intertextuais presentes. Conforme salienta Solé (2014, p. 72):

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relação entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos.

Dessa forma, essas questões analisadas anteriormente não promovem conhecimento a partir do texto, uma vez que, por meio das perguntas, o aluno não consegue estabelecer relações entre o que leu e o que tem em seu acervo pessoal.

Após essas questões, a autora apresenta um texto extraído de uma matéria do “Museu de Memes”, da Universidade Federal Fluminense, sobre “O que são memes?” e, na sequência, há perguntas de concordância e/ou discordância acerca do conteúdo lido (Figura 25).

Figura 25 – Questões relacionadas ao texto “O que são memes?”

- a) Você concorda com a explicação dada nesse trecho sobre o que é meme? Por quê?
- b) Você concorda que “os memes são geralmente lidos como conteúdos efêmeros, vulgarmente encarados como ‘besteira’ [...]”? Explique.
- c) No final do parágrafo, o autor afirma: “Mas precisam, sim, que os levemos a sério!”. Você concorda? Por quê?

Fonte: Bertoletti e Júlio, 2022c, p. 69.

A BNCC estabelece que, para a etapa do Ensino Fundamental, deve-se fortalecer a autonomia dos alunos por meio de ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. Aqui, destaca-se que o livro didático, ao trazer um texto informativo que tenha como assunto “memes” é uma sugestão positiva. Ainda assim, o que queremos discutir nesta análise não é o uso exclusivo do gênero como único

meio para tornar nossos alunos proficientes, mas chamar a atenção para o fato de que a autonomia desses alunos não pode ser fortalecida apenas com exercícios de concordância ou discordância acerca de um texto. O aluno, portanto, deve analisar criticamente os sentidos daquilo que lê, seja um *meme* ou outro gênero.

Ao final desses questionamentos, é sugerida a criação de um *meme* para uma posterior realização de uma exposição da turma. Nas indicações destinadas ao professor, há a apresentação de um site que gera *memes on-line* e a sugestão de trabalho com uma imagem impressa a ser acrescida de textos, mas não há recomendação de uma atividade norteadora para essa produção textual. Conforme destaca a BNCC:

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque 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 o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, 2018, p. 61).

Há, ainda, outros dois exercícios de interpretação de textos a partir de um *meme*. À vista do primeiro (Figura 26), é solicitado aos alunos que respondam às seguintes perguntas: “Você já o viu em alguma rede social? Se sim, em qual?”; “Você sabe quem é a pessoa que aparece no meme? Em caso afirmativo, conte o que sabe sobre ela.”; “Considerando que a primeira lei de Newton diz que um objeto em repouso ou em movimento retilíneo tende a permanecer nesse estado se a força resultante sobre ele for nula, em que consiste o humor do meme?”; “Que relação semântica o verbo “permanecer” estabelece entre o sujeito e seu predicativo?”.

Figura 26 – *Meme* sobre as Leis da Física - 9º ano



Fonte: Bertoletti e Júlio, 2022c, p. 73.

Essas questões evidenciam mais um caso em que o *meme* é utilizado como um pretexto para a análise gramatical e não há exploração dos sentidos do texto. Além disso, sublinham um descompasso entre o conteúdo necessário para compreender o *meme* e o que o aluno encontra na escola, uma vez que esse conceito de Física é comumente apresentado ao discente apenas no Ensino Médio.

Em relação à outra imagem (Figura 27), é solicitado aos alunos que observem o *meme* e respondam as seguintes questões: “Explique o que você entendeu desse meme. Em que situações ele pode ser usado?”; “O que significa a palavra “shippando” presente no meme? Você sabe de onde ela se origina?”; “Com base no que você aprendeu nesta seção, essa palavra é exemplo de um neologismo ou de um estrangeirismo? Por quê?” (JÚLIO, 2022, p. 283).

Figura 27 – *Meme* “shippando” - 9º ano



Fonte: Bertoletti e Júlio, 2022c, p. 69.

Diferentemente do que foi exposto acerca dos outros *memes*, as atividades referentes às Figuras 26 e 27 exploram análises gramaticais sobre os elementos verbais do texto. No entanto, não averiguam, por exemplo, a relação entre as palavras e as imagens e não exploram o sentido que esses elementos produzem no *meme*, deixando uma lacuna em relação ao compromisso da escola em ter o texto como a centralidade do trabalho com a leitura, a escuta e a produção para ampliar os letramentos desse aluno. Ribeiro (2023, p. 91) sinaliza que a abordagem do ensino de português deve considerar outros aspectos extralinguísticos também:

O texto é a unidade central da aprendizagem. É ele que oferece contexto e condições para o estudo de tudo o mais. É importante, além disso, que se conceba o próprio texto para além dos elementos estritamente linguísticos ou dos itens explicitados. Elementos contextuais, sejam eles sociais (quem são e qual a relação entre os falantes ou as personagens, por exemplo), históricos (como, a que época, lugar ou contexto histórico o texto se refere ou em que foi produzido) ou situacionais (em que circunstância aquela comunicação acontece), precisam ser levados em conta, tanto na produção quanto na compreensão e na análise desses textos.

### 3.3 Coleção *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de texto e Linguagem*

A coleção *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de texto e Linguagem*, de autoria de Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo, apresenta como proposta pedagógica, disponível no site<sup>11</sup> da Editora Moderna:

- 1) oferecer atividades para o dia a dia que rompam o esquema “exposição-questionário-correção”;
- 2) incentivar a pesquisa e a exposição de ideias por parte dos alunos, colocando o estudante em um papel de protagonista no processo de aprendizagem;
- 3) aproximar o ensino de Língua Portuguesa da realidade do aluno, apresentando obras visualmente atrativas e que sabem se comunicar na linguagem do jovem.

Em relação ao gênero *meme*, é importante destacar que grande parte dos textos utilizados não são autênticos. Estes foram produzidos pelos autores especialmente para as

---

<sup>11</sup> Para mais informações, acesse o link: <https://pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-2/portugues/se-liga-na-lingua-leitura-producao-de-texto-e-linguagem/>

obras devido à impossibilidade de confirmar a autoria da maioria dos *memes* e à dificuldade de obter autorização de uso.

O livro do 6º ano inicia os exercícios sobre *memes* com a seguinte questão: “O meme a seguir reproduz uma situação comum de propaganda enganosa. O que o caso do hambúrguer exemplifica?”. O questionamento é acompanhado, como se verifica, de uma imagem na qual há a comparação entre dois hambúrgueres: um representando a versão de uma propaganda, e outro como ocorre na realidade. Observe a Figura 28.

Figura 28 – Meme “propaganda x realidade” - 6º ano

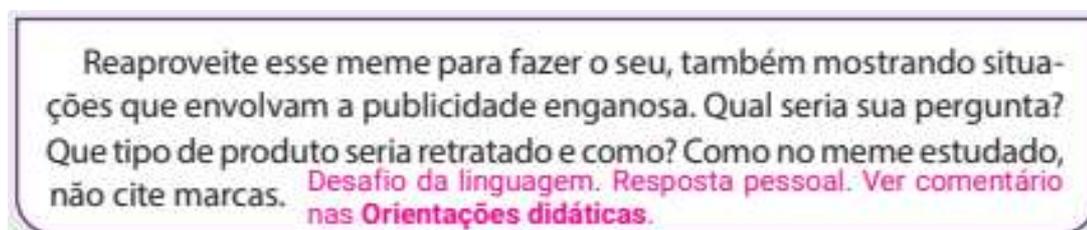


Fonte: Siniscalchi e Ormundo, 2022a, p. 188.

Posteriormente, é solicitado o seguinte: “Análise a construção do meme: como a imagem reforça a ideia transmitida?” e “A frase ‘Quem nunca?’ não contém verbo nem complemento, mas transmite um sentido completo, que pode ser deduzido pelo contexto do meme. Como você continuaria a frase para deixar claro esse sentido?”. A partir do que apresentamos, um *meme* se origina a partir da replicação de um *template* ou de um recorte de uma cena ou situação. Poderíamos classificar essa imagem efetivamente como um *meme*?

Após esses exercícios, diferentemente das coleções anteriores, há a solicitação de produção de um *meme* de forma contextualizada (Figura 29).

Figura 29 – Exercício de produção textual de um *meme*



Fonte: Siniscalchi e Ormundo, 2022a, p. 189.

As orientações didáticas sugerem que o professor aproveite a criação dos *memes* e estíule a reflexão sobre o consumismo, mostrando aos estudantes que a publicidade cria o impulso de consumo de produtos que podem não atender a uma necessidade. Apesar de ser uma atividade interessante, perde-se muito quando os alunos precisam partir de construções abstratas para a criação de um texto. Como aproximar a realidade dos alunos da sala de aula se utilizamos textos distantes de situações reais de comunicação?

O livro didático dedicado aos alunos do 7º ano não apresenta exercícios de análise e/ou de interpretação de *meme*. Só há um *meme* (Figura 30) que serve como exemplificação de sentido conotativo e denotativo de uma palavra ao mencionar “minha cabeça está fervendo!”. Mais uma vez questionamos: O texto é, de fato, um *meme*? Ou é apenas uma imagem ilustrativa acerca de um conteúdo gramatical (denotação e conotação)?

Figura 30 – *Meme* “Minha cabeça está fervendo”- 7º ano



Fonte: Siniscalchi e Ormundo, 2022b, p. 27.

No livro indicado para o 8º ano, por sua vez, é apresentado o texto (Figura 31), que deve ser utilizado para responder às questões seguintes: “Qual é o tema do *meme*?”; “Explique como foi obtido o efeito de humor nesse meme.”; “Os períodos do ‘anúncio’ são simples ou compostos? Como a escolha desse tipo de período contribui para o humor?”; “Por que a expressão ‘nos dias de hoje’, no título, é importante para que o leitor entenda o que, de fato, está sendo criticado? Em sua resposta, esclareça qual é o alvo da crítica.”.

O texto (Figura 31) viralizou na internet objetivando criticar a interpretação textual nos tempos atuais. No entanto, por mais que o *meme* tenha essa característica de se difundir rapidamente nas redes sociais, o texto do material didático não corresponde a um exemplo desse gênero discursivo, de modo que a associação é equivocada. Além do mais, o livro sugere como resposta da primeira atividade “A crítica à dificuldade que as pessoas têm,

atualmente, na interpretação de textos”. Essa resposta não seria encaminhada pela forma como a questão foi proposta, dado que o “tema do *meme*” seria a venda de bolos. Outra questão a ser pontuada diz respeito ao humor do texto, uma vez que há a possibilidade de os alunos responderem que esse objetivo não foi atingido, o que, de fato, poderia ser uma resposta viável, tendo em vista que nem toda crítica provoca o riso por parte do seu leitor.

Figura 31 – *Meme*: interpretação de texto - 8º ano

**INTERPRETAÇÃO DE TEXTO NOS DIAS DE HOJE**

**Anúncio:**  
Oi, meu nome é Paulo. Vou vender bolo de chocolate hoje das 14 h às 17 h na entrada da faculdade. Cada fatia é R\$ 5,00. Interessados podem entrar em contato pelo 9999-9999.

**As pessoas perguntam:**

- O bolo é de quê?
- Quanto custa?
- Posso comprar às 18 h?
- Onde você estará?
- Como faço para comprar?

Meme criado pelos autores especialmente para esta obra.

Fonte: Siniscalchi e Ormundo, 2022b, p. 235.

Por fim, no volume destinado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, há maior incidência de atividades com o gênero *meme*. Inicialmente, apresenta-se um *meme* como ilustração para uma explicação sobre o conceito de variação linguística social em relação à linguagem utilizada por jovens de centros urbanos, como pode ser verificado na Figura 32.

Figura 32 – *Meme*: “Vei, na boa” - 9º ano

Além da formalidade, incomum nos anúncios publicitários atuais, o texto revela regras de ortografia que hoje já não são válidas, como o uso da consoante *c* na palavra *actividade*.

O terceiro fator que determina particularidades na língua é o **social**, relacionado a idade, gênero, nível de escolaridade, profissão, interesses do falante etc. Leia o meme:

A palavra *veí* e a expressão *mando flip* levam o leitor a associar a fala atribuída ao cachorrinho a alguns grupos jovens urbanos.

Meme criado pelos autores especialmente para esta obra.

Fonte: Siniscalchi e Ormundo, 2022c, p. 21.

O segundo *meme* (Figura 33) vem acompanhado de algumas questões gramaticais e de interpretação de texto relacionadas a ele, entre elas: “Que relação existe entre o texto verbal e os recursos visuais?”; “Os *memes*, em geral, provocam um efeito de humor. Como a imagem contribui para isso?”; A construção *chegar em casa* não é validada pela norma-padrão; a forma prevista por ela é *chegar a casa*. Esse uso seria esperado nessa situação comunicativa? Por quê?”; “Suponha que você fosse um estudioso da língua, que conselho daria a quem deseja empregar o verbo *chegar* acompanhado por *casa*?”.

Figura 33 – *Meme* “Não vejo a hora de chegar em casa, só para ficar assim”- 9º ano



Fonte: Siniscalchi e Ormundo (2022c, p. 78)

Conforme apontado na proposta pedagógica desta coleção, os autores propõem “aproximar o ensino de Língua Portuguesa da realidade do aluno, apresentando obras visualmente atrativas e que sabem se comunicar na linguagem do jovem”. A imagem, de fato, busca se aproximar da linguagem do jovem e é visualmente atrativa, mas os exercícios acerca das questões gramaticais ainda não estabelecem uma associação do ensino à realidade do aluno. Ademais, novamente discutimos como o *meme* foi utilizado como um pretexto para os conteúdos gramaticais, pois, mais uma vez, há uma análise técnica dos elementos verbais e não verbais, mas os efeitos de sentido do texto são pouco explorados.

Posteriormente, outro *meme* aparece como forma de exemplificar um conteúdo gramatical acerca da regência verbal (Figura 34). De início, a primeira questão solicita uma reflexão acerca do uso informal da língua em um *meme*, o que é uma atividade interessante, embora ainda pudesse explorar quais recursos da imagem indicam um contexto de

informalidade, entre outras reflexões afins. A segunda questão, por outro lado, retoma o viés metalinguístico ao pedir a descrição e a comparação da regência nos níveis formal e informal.

Figura 34 – Meme sobre regência verbal - 9º ano

**Regência verbal**

Também notamos diferenças entre a norma-padrão e o português brasileiro coloquial na regência verbal. Alguns verbos comportam-se, no uso corrente, de modo diferente daquele indicado pela norma. Leia o meme e responda às questões.

Meme criado pelos autores especialmente para esta obra.

1. Como é esperado para o gênero, o meme se valeu da informalidade comum nas comunicações orais. Explique essa afirmação.
2. *Chegar na sala* exemplifica a regência do verbo *chegar* no português coloquial. Descreva-a e compare-a com a norma-padrão.

Fonte: Siniscalchi e Ormundo, 2022c, p. 96.

Em seguida, nas Figuras 35 e 36, são mostrados, respectivamente, um *meme* para identificação do humor e questões relacionadas a ele.

Figura 35 – Meme “Me esqueci o que era”

Disponível em: <https://ahsoeit.com/portuguese/7qa-13857/quando-estou-procurando-algo-pela-casa-esqueci-que-era-meme>. Acesso em: 9 mar. 2022.

Fonte: Siniscalchi e Ormundo, 2022c, p. 99.

Figura 36 – Questões sobre o *meme* “Me esqueci o que era”

- a) Nos memes, é comum aparecer uma imagem acompanhada de uma frase, a qual pode explicar a imagem ou se contrapor a ela, provocando um efeito de humor. No meme analisado, qual é a função da imagem?
- b) A norma-padrão recomenda que o verbo esquecer seja usado de duas maneiras. Veja.  
Ela esqueceu o livro.  
Ela se esqueceu do livro.  
No meme analisado, a regência do verbo esquecer não está de acordo com a norma-padrão. Reescreva o texto em conformidade com ela.
- c) Considerando o propósito comunicativo dos memes, é necessário alterar essa construção? Justifique.

Fonte: Siniscalchi e Ormundo, 2022c, p. 99.

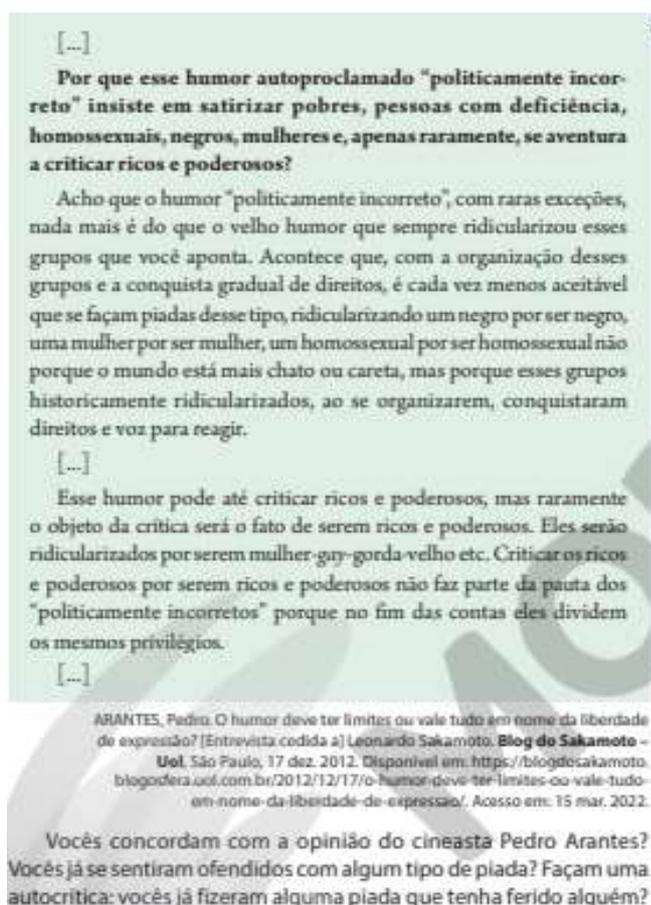
Ao contrário dos *memes* expostos anteriormente, a Figura 35 representa um texto autêntico encontrado na internet. A primeira questão relacionada à imagem solicita a análise dos elementos que compõem o gênero. Por sua vez, a segunda pede uma correção gramatical de acordo com as regras da norma-padrão. Já na última questão, os autores solicitam uma reflexão acerca do uso da linguagem em relação ao propósito comunicativo dos *memes*.

A metalinguagem, presente na letra “b”, tem sido utilizada como um recurso pedagógico de acordo com o que vimos nesses últimos exercícios. Observa-se, assim, que a segunda pergunta está centrada em pedir aos alunos que reescrevam as frases sem, em nenhum momento, questioná-los sobre o propósito comunicativo de tais construções. Acerca dessa questão, Ribeiro e Coscarelli (2023) reforçam que a metalinguagem não deve ser usada apenas para transmitir conteúdos e propor exercícios de memorização e classificação, “mas, sim, a orientação sobre o que deve ser o foco da aprendizagem e um esforço colaborativo para tornar a aprendizagem ativa e proveitosa” (Ribeiro; Coscarelli, p. 103).

As autoras destacam, ainda, apoiadas na pedagogia dos multiletramentos, que “é importante que a educação tenha reflexos na vida fora da escola, que as discussões e os produtos feitos na escola sejam levados, de alguma forma, para situações e contextos de outras esferas e dialoguem com eles” (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 104). Por isso, destacamos que a última atividade do livro do 9º ano (Figura 38) a qual aborda o *meme* segue essas diretrizes ao tentar promover uma reflexão crítica por parte dos alunos acerca de problemas da sociedade.

A seção denominada “Fora da caixa” traz uma atividade dividida em cinco etapas. A primeira etapa (Figura 37) dessa atividade consiste em discutir o humor a partir da leitura de uma entrevista com o cineasta Pedro Arantes, seguida de um exercício que sugere aos alunos o debate acerca da resposta do entrevistado e a explicação de outras questões.

Figura 37 – Entrevista com o cineasta Pedro Arantes



Fonte: Siniscalchi e Ormundo, 2022c, p. 171.

A segunda etapa (Figura 38) mostra o *meme* como elemento central da atividade. Denominada como “Pesquisando”, os exercícios dessa seção apresentam aos alunos o #MUSEUdeMEMES, espaço virtual organizado pela Universidade Federal Fluminense e criado para conservar *memes*. Na sequência, a atividade fornece indicações que auxiliam na seleção de *memes* e promove a discussão, mediada pelo professor, acerca de práticas de multiletramento na rede a partir dos comandos de “curtir” e “compartilhar”. Por sua vez, a terceira etapa (Figura 38) consiste na criação de *memes* que possam ser compartilhados sem o risco de ofender pessoas.

Figura 38 – Atividades: Museu de Memes (UFF)

**Etapa 2 Pesquisando**

Vocês gostam de memes? Esse gênero textual é um fenômeno da internet, e os textos se espalham tão rapidamente pelas redes sociais e são tão efêmeros que a Universidade Federal Fluminense (UFF) criou um espaço virtual para conservá-los: o #MUSEUdeMEMES. Disponível em: <https://museudememes.com.br/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

- 1 Seleccionem um meme que vocês consideram de humor respeitoso, sadio, e um outro exemplo que, segundo o ponto de vista de vocês, é preconceituoso. É importante que, em caso de discordância, vocês apresentem seus argumentos e cheguem a um consenso.
- 2 Participem de uma discussão coletiva, organizada pelo professor, acerca dos memes. Cada grupo apresentará e justificará suas escolhas.
- 3 Discutam, em seguida, os atos de “curtir” e de “compartilhar” na internet.
  - Vocês costumam refletir sobre os memes e outras peças humorísticas que curtem e compartilham ou agem por impulso, repassando-os sem maior atenção?
  - Por que é importante que certos memes deixem de circular?
  - Como vocês agiriam se recebessem um meme preconceituoso enviado por um amigo?
  - É por um parente, como um tio ou uma avó?
  - Como acham que as pessoas deveriam agir nessas situações?

**Etapa 3 Criando memes**

Chegou o momento de criar um meme que, como os exemplos a seguir, possa ser compartilhado sem o risco de ofender pessoas.



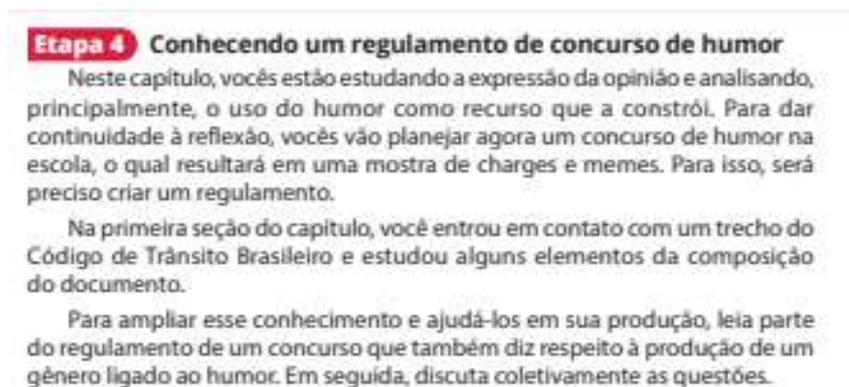

- 1 Seleccionem as Imagens que darão origem aos memes.
- 2 Usem um editor de imagens para incluir legendas, formadas por expressões ou frases curtas.
- 3 Socializem as produções entre os colegas da turma, usando celulares.
- 4 Se possível, compartilhem os memes com pessoas que não sejam da turma.

Fonte: Siniscalchi e Ormundo, 2022c, p. 172.

Por sua vez, a quarta etapa sugere o planejamento de um concurso de humor na escola, o qual resultará em uma mostra de charges e *memes*. Em seguida, exibe-se um fragmento de um regulamento de um concurso que diz respeito à produção de minicontos ligados ao humor a título de exemplificação. Em prosseguimento, há perguntas de identificação dos elementos composicionais do gênero “regulamento”, como os critérios e os organizadores do concurso; as causas de desclassificação; a importância da definição das regras; a identificação ou não de marcas de subjetividade; e a interlocução.

A última etapa demanda a elaboração do regulamento (Figura 39). Assim, os discentes devem criar o regulamento do concurso de charges e *memes*, além de pensar sobre os critérios de avaliação e escolha dos vencedores, as formas de premiação e os critérios de desclassificação a partir do exemplo trabalhado anteriormente.

Figura 39 – Conhecendo o regulamento - 9º ano



Fonte: Siniscalchi e Ormundo, 2022c, p. 173.

Essa última atividade explora, de maneira produtiva, os gêneros textuais e utiliza o *meme* como um recurso profícuo em sala de aula. É importante mencionar que o tempo é escasso para a realização de determinadas atividades, mas devemos, como professores de língua materna, aumentar o nível de letramento dos nossos alunos a partir de tarefas que se aproximem mais da realidade. As etapas dessa última atividade são interessantes, mas ainda é necessário discutir acerca da análise superficial dos textos, pois há muitos exercícios que se preocupam mais com a descrição e a composição do gênero do que, efetivamente, com os sentidos do texto.

Dessa forma, a análise das atividades propostas nas três coleções da Editora Moderna permite ao leitor perceber que, por mais que os docentes utilizem gêneros provenientes da cultura digital como preconiza a BNCC, os exercícios não contemplam todos os recursos que um *meme* pode oferecer ao ser explorado em sala de aula. No mesmo sentido, Antunes (2003, p. 44) corrobora a importância de trabalhar o texto e utilizar todo o seu potencial:

Tenho em mente um professor de português que é, além de educador, linguista e pesquisador (como propõe Marcos Bagno em toda a sua obra), alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicá-los. Esses fatos da língua somente vêm à tona nas práticas discursivas, das quais o texto é parte constitutiva. Por isso é que só os textos podem constituir o objeto relevante de estudo da língua.

Os *memes* abordados nesses exercícios, de modo geral, não foram explorados de modo efetivo como um objeto de estudo da língua. Destaca-se que há poucas incidências do gênero *meme* nas três coleções, visto que, em alguns livros, não há sequer uma menção. As discussões em torno dos textos não exploram os sentidos, mas basicamente questionam o “humor” do *meme* como se as possibilidades dessa análise se restringissem a uma quebra de expectativa.

Outro ponto que merece destaque é o fato de muitos exercícios abordarem os aspectos composicionais do texto (criação, circulação e público-alvo) e não se explorarem os valores semânticos das palavras, o contexto de produção e/ou o período histórico. Assim, vê-se o *meme* como um pretexto para algumas questões, dado que, em muitas aparições, ele só foi utilizado como uma espécie de ilustração de um conteúdo gramatical, a exemplo do que acontece no ensino de variação linguística ou de regência verbal. Além disso, chama-se atenção aos textos não autênticos elaborados com propósitos didáticos, mas longe de uma produção da vida real.

A produção textual do *meme* também é pouco abordada, visto que algumas atividades o solicitam apenas como ilustração de um texto em prosa ou, ainda, estimulam a criação de um *meme* sem uma proposta motivadora engajada nas práticas cotidianas. Nesse sentido, Lajolo (1982) destaca que:

Em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise. Salvo raras e modernas exceções – por exemplo, os textos produzidos por encomenda e sob medida para alguns livros escolares – um texto costuma ser produto do trabalho individual de seu autor, e encontra sua função na leitura igualmente individual de um leitor. É nesse sentido que a presença do texto no contexto escolar é artificial: a situação de aula é coletiva, pressupõe e incentiva a leitura orientada. Mais ainda: visa a uma reação do leitor/aluno deflagrada a partir de atividades cuja formulação parte de uma leitura prévia e alheia: a interpretação que o leitor/autor do livro acredita ser a mais pertinente, útil, adequada, agradável (LAJOLO, 1982, p. 3).

Verificamos, portanto, que coleções têm propostas interessantes do uso de textos como forma de auxiliar na formação cidadã do aluno, fornecer um trabalho focado em temas contemporâneos e inserir o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. No entanto, cabe ressaltar que as atividades devem estar, de fato, contextualizadas com a realidade do aluno.

A BNCC recomenda o trabalho com os textos multimodais, mas entendemos a dificuldade que alguns docentes podem ter em executar essa questão na prática, visto que dispõem apenas do livro didático como recurso. É necessário, nesse sentido, continuarmos pensando em sugestões que auxiliem os professores em sala de aula. Dessa maneira, como forma de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, o capítulo seguinte apresenta uma proposta de roteiro para auxiliar a prática docente acerca do trabalho com o *meme*. O objetivo dessa atividade é lidar com a volatilidade do gênero em questão e propor meios atemporais de análise dos sentidos do texto a partir dos elementos verbais e não-verbais, de modo que se aproxime do que é proposto pela Pedagogia dos Multiletramentos e seja um norte de *como* fazer.

## 4 PROPOSTA DE ROTEIRO PARA A PRÁTICA DOCENTE

A partir das análises realizadas nesta Dissertação, entendemos quão importante é que os professores insiram, em suas práticas didáticas, o trabalho com os multiletramentos. Rojo (2015) destaca a relevância de a escola não privilegiar apenas a norma culta e os gêneros textuais canônicos trabalhados frequentemente em salas de aula, mas também contemplar os novos letramentos devido ao nosso contato com gêneros que circulam nos ambientes de cultura de massa contemporâneos. É necessário incluir, nos currículos escolares, as demandas sociais, pois:

Para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação de opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade de fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos (Rojo, 2015, p. 135).

### 4.1 Conhecimento de mundo e leitura de *meme*

Os gêneros difundidos pela cultura de massa e pela tecnologia nas práticas sociais reforçam que os professores devem refletir e repensar o fazer docente no tocante ao ensino da língua materna na atualidade. A Base Nacional Comum Curricular, como já exposto no presente estudo, considera a importância da integração das multissemioses na composição dos textos e sinaliza a necessidade de a escola ajudar os estudantes a desenvolverem essas habilidades.

A ideia por trás dessas mudanças é uma vontade de aproximação entre a escola e as práticas sociais, isto é, que façamos algo que favoreça a formação de cidadãos plenos, críticos e participativos, em vez de pessoas que apenas decoram regras ou, pior, que não têm ideia de para que elas servem ou mesmo tenham uma relação de subserviência e medo com a língua materna, a leitura e a escrita (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 95).

Contudo, por mais que a BNCC considere esse trato com a língua e com os textos multimodais e os recomende a professores para que consigamos um trabalho mais efetivo com a língua materna, a proficiência do ler e do escrever, percebe-se, por meio de conversas informais, que os docentes ainda sentem certa dificuldade de colocar tais indicações em prática, entre outros fatores possíveis de serem enumerados, devido à insuficiência de atividades que contemplem essas questões nos livros didáticos.

Conforme analisamos nos livros didáticos da coleção do PNLD, há lacunas, por exemplo, em relação ao trabalho com *memes* não só pela qualidade de algumas atividades propostas, mas também pela volatilidade do gênero em questão. Os *memes* representam um recorte do momento histórico em que são compartilhados, de modo que a má seleção desses textos pode ser um fator impeditivo na exemplificação dos exercícios. Nesse sentido, o docente deve estar atento a alguns pontos ao selecionar um *meme* para que se alcance um trabalho efetivo com esse gênero multimodal.

Koch e Elias (2012) estabelecem que, em uma atividade de leitura e produção de sentido, várias estratégias sociocognitivas são colocadas em ação e mobilizam conhecimentos que temos armazenados na memória. Nesse momento, realizamos um processamento textual estratégico, efetuando, simultaneamente, vários passos interpretativos. Tendo em vista esse processo, devemos recorrer — e auxiliar os alunos a explorarem — aos conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional.

Segundo as autoras, o conhecimento linguístico consiste nos saberes gramaticais e lexicais apreendidos da compreensão do texto, pois “baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados” (Koch e Elias, 2012, p. 40).

Já o conhecimento enciclopédico, também conhecido como semântico ou de mundo, diz respeito ao repertório adquirido pelo leitor ao longo de sua formação, bem como conhecimentos alusivos a vivências pessoais, referências cinematográficas, da literatura etc. que permitem a produção de sentido dos textos. Koch (2009, p. 22) ressalta que esse conhecimento pode ser:

do tipo declarativo, constituído por proposições a respeito dos fatos do mundo (“O Brasil é uma república federativa; a água é incolor, inespida e inodora”), quer do tipo episódico, constituído por “modelos cognitivos socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência.

Koch e Elias (2012) enfatizam que esses “modelos episódicos” podem ser chamados também de “modelos de situação” ou “frames”, os quais resultam de experiências do dia a dia. Tais modelos são determinados pelo espaço e pelo tempo e se generalizam após situações que permitem o seu compartilhamento por membros de uma cultura devido ao fato de serem estocados na memória de forma episódica. Segundo destaca Van Dijk (*apud* Koch 2009, p. 23):

Por ocasião do processamento da informação, selecionam-se os modelos com a ajuda dos quais o atual estado de coisas pode ser interpretado. As unidades não explícitas no texto são *inferidas* do respectivo modelo. Na falta de informação explícita em contrário, utiliza-se como preenchedor (filler) a informação estereotípica (standard).

Esses modelos mencionados por Koch (2009) constituem o contexto de uma situação comunicativa, contribuindo para a compreensão textual. É com base nesse conhecimento socioculturalmente construído que um leitor pode generalizar certa informação e, por exemplo, levantar hipóteses a partir de elementos mencionados no texto, além de inferir determinadas questões a partir de lacunas encontradas na superfície textual.

Por sua vez, o conhecimento interacional relaciona-se às formas de interação por meio da linguagem e utiliza-se de outros conhecimentos, como o ilocucional, o comunicacional, o metacomunicativo e o superestrutural.

O primeiro é aquele que nos permite reconhecer os objetivos pretendidos pelo produtor do texto em uma situação de comunicação. O segundo consiste na identificação de informações para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto; na seleção da variante linguística adequada à comunicação; e na adequação do gênero à situação comunicativa. O terceiro diz respeito à forma como o locutor pode assegurar a compreensão do texto e conseguir que o leitor aceite o que foi produzido. Por fim, o quarto conhecimento permite a identificação de textos como exemplos de situações comunicacionais cotidianas.

Como forma de auxiliar o professor de Língua Portuguesa em seu fazer docente, trabalhando com *meme* em sala de aula, com escolhas produtivas, levando em conta a efemeridade do gênero, entende-se ser essencial seguir a análise do texto a partir do referencial acerca dos conhecimentos apreendidos da leitura do texto verbal formulado por Koch e Elias (2012) e a análise dos elementos não verbais a partir da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2006).

Nesse viés, a leitura de imagens deve ser complementar à das palavras para a apreensão de sentidos do texto, havendo muito o que ser explorado. Ribeiro (2018, p. 67) reforça essa ideia ao mencionar que:

Em uma página, por exemplo, uma imagem pode completar o que faltou a uma palavra dizer; uma palavra pode ajudar a explicar e a entender uma imagem; uma palavra pode desdizer uma imagem, que pode funcionar de maneira irônica, por exemplo; uma imagem pode repetir a informação dada por uma palavra; ou pode contrariar em muito uma palavra; ou a palavra pode contrariar a imagem. Hegemonia de quem? Uma palavra e a uma imagem podem existir em contraponto ou em sinergia.

Nesse sentido, sendo as imagens complementares às palavras, sugerimos que os professores, ao trabalharem com *memes* em sala de aula, não os utilizem apenas como uma ilustração, mas explorem os sentidos desse texto. Uma orientação de roteiro que pode ser seguida é analisar elementos verbais a partir do conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional e, depois, examinar os elementos não verbais a partir da metafunção representacional, interativa e composicional, ou vice-versa, dependendo do código que mais afete o aluno. Tomemos como exemplo o *meme* (Figura 40) a seguir.

Figura 40 – *Meme* “Luisa Mell”



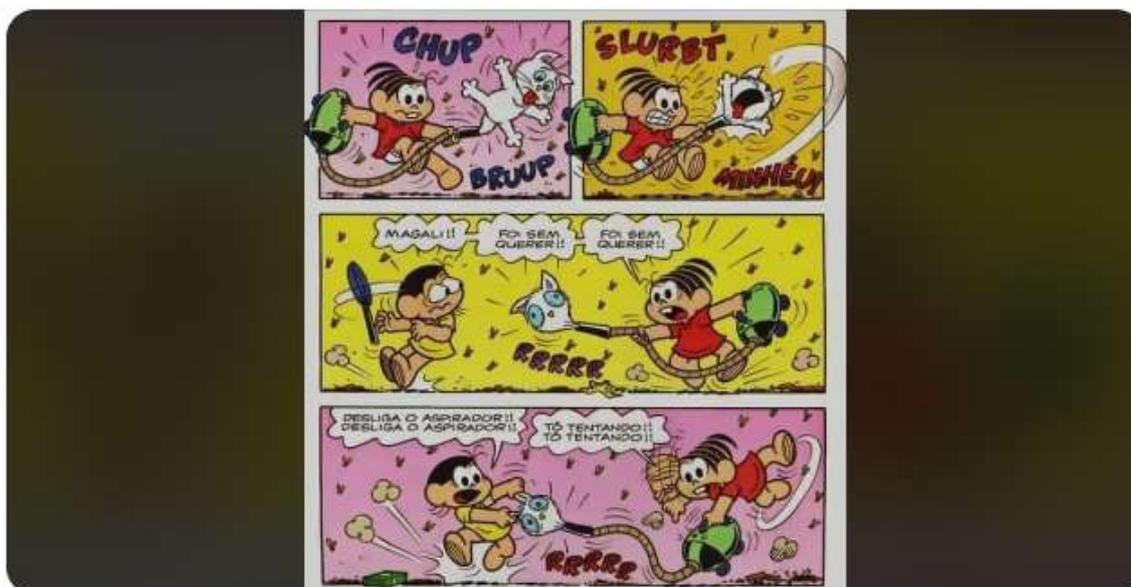
Fonte: <https://twitter.com/vhsariel/status/1205452761489444865> Acesso em: 18. jan. 2024

De acordo com informações retiradas da internet<sup>12</sup>, Luisa Mell é uma ativista brasileira reconhecida nacionalmente. Ela ganhou notoriedade na mídia por ter sido apresentadora de um programa chamado “Late Show”, entre 2002 e 2008, sobre o mundo animal. Na sua trajetória de defesa dessa causa, fundou, em 2015, o Instituto Luisa Mell, uma das maiores ONGs de proteção animal do país. Devido a esse conhecimento socioculturalmente construído pelos usuários da internet, qualquer imagem que remeta a animais em situação de violência ou desrespeito à vida é associada ao nome da ativista, conforme a imagem apresentada.

A Figura 40 pode ser considerada um *meme*, visto que constitui uma replicação de um conteúdo (chamamento à Luisa Mell) em imagem que simboliza um animal em uma situação de aborrecimento. Essa circunstância também ocorre na Figura 41, a qual apresenta uma história em quadrinho da Turma da Mônica em que o gato de Magali, Mingau, está sendo sugado por um aspirador de pó. Assim, verificamos que um usuário da internet se deparou com essa história e transformou-a em *meme* na internet ao associá-lo ao vocativo “Luisa Mell”, fazendo referência à ativista.

Figura 41 – Meme “Luisa Mell corre aqui”

## luísa mell corre aqui



Fonte: [https://www.reddit.com/r/porramauricio/comments/zl53n4/lu%C3%ADsa\\_mell\\_corre\\_aqui/](https://www.reddit.com/r/porramauricio/comments/zl53n4/lu%C3%ADsa_mell_corre_aqui/) Acesso em: 18. jan. 2024

<sup>12</sup> Disponível em: <https://revistaquem.globo.com/famoso/luisa-mell/>

O vocativo “Luisa Mell” tornou-se presente na memória de uma coletividade, pois é comum encontrarmos imagens, figurinhas ou vídeos na internet que repliquem o *meme*. Esse cenário evidencia também que o gênero não se restringe a uma imagem estática, mas a qualquer reprodução previamente conhecida em que seja possível perceber uma relação dialógica. Por mais que Luisa Mell tenha apresentado um programa entre 2002 e 2008, as referências sobre ela ainda permanecem na sociedade, construindo o conhecimento enciclopédico dos leitores.

Recentemente, por exemplo, um vídeo (Figura 42) de uma criança no dentista viralizou nas redes sociais. O menino, descontente por estar na cadeira do profissional, demonstra seu desconforto exigindo direitos humanos e, em seguida, chama por Luisa Mell. Esse vídeo reforça como uma situação, replicada em diferentes contextos, pode ser considerada um *meme*.

Figura 42 – Menino recria *meme* de “Luisa Mell”



Fonte: <https://www.tiktok.com/@metropolesoficial/video/7326173758169926917>  
Acesso em: 18. jan. 2024

No vídeo, o menino possui um semblante de desespero, como nos outros *memes*, em uma cadeira de dentista. A criança pergunta ao seu interlocutor “Cadê meus direitos humanos?”. Em seguida, ele retruca “E cadê seu advogado?”. Na sequência, há um pedido de socorro, uma vez que o menino grita “Luisa Meeeeell!”, evidenciando o *meme* associado a situações em que os participantes estão indefesos.

Em relação à Figura 40, objeto de exemplo dessa análise, entende-se ser mais adequado, por ser mais apelativo, iniciar a análise pela imagem. De acordo com a metafunção representacional, há um participante representado (PR) com feição de desespero que chama a atenção dos participantes interativos (PI). Percebemos que não é uma situação agradável para o animal, percepção esta que remete à metafunção interativa, pois, por mais que o olhar do participante representado esteja voltado para o leitor de uma forma direta, é possível identificar aspectos negativos nele uma reação desagradável a um estímulo externo.

O enquadramento também favorece o destaque para o animal, evidenciando uma proximidade entre o PR e o leitor. Já a perspectiva indica um ângulo subjetivo voltado apenas para o cachorro. Ainda, tem-se como análise da metafunção composicional que o PR está no centro da cena (núcleo da informação). Vale mencionar também o tamanho da imagem do PR, o que sinaliza o foco somente nele; não há elementos divisórios nessa imagem.

Acerca dos conhecimentos linguísticos desse *meme*, identifica-se a presença de um nome próprio seguido de pontos de exclamação que expressam um chamamento enfático de determinada pessoa. Já em relação aos conhecimentos enciclopédicos necessários para entender esse texto, caso os alunos não tenham a referência de quem é “Luisa Mell”, o professor deve informar que é uma ativista atuante na luta contra os maus-tratos dos animais. Para isso, ele pode mostrar a biografia dela ou exibir notícias e reportagens que destaquem os seus feitos.

Por fim, no que se refere ao conhecimento interacional, o objetivo pretendido com o *meme* é chamar a atenção da ativista, uma vez que a imagem reforça esse pedido pela fisionomia do cachorro apresentado (conhecimento ilocucional).

Acerca da variedade linguística, não há indícios que revelem determinada variante (conhecimento comunicacional). Por sua vez, em relação à forma como o locutor pode assegurar a compreensão do texto, podemos analisar que as palavras só fazem sentido quando associadas à imagem para destacar, por exemplo, uma cena de violência contra os animais (conhecimento metacomunicativo). Por fim, o texto se encaixa como um *meme* por reproduzir

outras imagens de animais ou pessoas em situação de desespero já replicadas na internet seguidas do texto “Luisa Mell”. Este é escrito em formato de grito ao utilizar letras em caixa alta ou a repetição da vogal “e”, indicando uma tentativa de retratar o prolongamento do som (conhecimento superestrutural).

#### 4.2 Sugestão de roteiro para trabalho com o *meme* em sala de aula

A partir da análise dos elementos verbais e não verbais presentes no *meme* de Luisa Mell, o professor poderia desenvolver outras atividades, como um relato oralizado de situações desesperadoras pelas quais os animais ou os próprios alunos já passaram. Há, ainda, a possibilidade de solicitar produções escritas de gêneros a exemplo do “relato pessoal” ou da “carta de reclamação” em que os animais de estimação contassem determinadas situações vivenciadas e nas quais gostariam de ter clamado pela ajuda da ativista.

As possibilidades de atividades que podem ser feitas a partir da análise de um *meme* são inesgotáveis, de modo que nosso objetivo é fornecer insumos ao docente para que consiga promover experiências de leitura e de escrita vinculadas a contextos de comunicação reais. Ademais, busca-se disponibilizar alternativas àqueles que possuem poucos recursos além do livro didático. Por esse motivo, sugerimos o roteiro abaixo (Tabela 3) como um recurso para que os professores explorem, de maneira mais aprofundada, os elementos verbais e não verbais que o *meme* possui.

Tabela 3 – Roteiro para o trabalho com *memes* em sala de aula

ELEMENTOS NÃO VERBAIS	
Metafunção representacional	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar quem são os participantes da imagem (PR – participante representado) e qual seu comportamento na cena.</li> <li>2. Questionar aos leitores (PI – participantes interativos) sobre como eles reagem à imagem apresentada no <i>meme</i>.</li> </ol>

Metafunção interativa	<p>3. Verificar se o olhar do PR está voltado ao leitor de forma indireta ou direta. Justificar.</p> <p>4. Verificar se o PR está mais próximo ou mais distante do leitor. Justificar.</p> <p>5. Avaliar se o ângulo do PR é subjetivo ou objetivo. Justificar.</p>
Metafunção composicional	<p>6. Perceber a demarcação do PR na cena, como horizontal ou vertical e se há elementos no centro ou nas margens. Descrever.</p> <p>7. Observar como os elementos estão organizados na imagem. Registrar se o tamanho deles importa. Descrever.</p> <p>8. Indicar se ocorrem divisões na imagem e, em caso positivo, justificar essas divisões.</p>
<b>ELEMENTOS VERBAIS</b>	
Conhecimento linguístico	<p>9. Transcrever os elementos linguísticos que compõem o texto.</p> <p>10. Verificar se há mecanismos coesivos e, em caso positivo, apontar qual é a função deles no texto.</p> <p>11. Verificar como a seleção lexical contribui para a produção de sentidos.</p>
Conhecimento enciclopédico	<p>12. Levantar quais conhecimentos o aluno precisa ter para compreender o texto.</p>
Conhecimento interacional	<p>13. Identificar o objetivo do produtor do texto com esse <i>meme</i>.</p> <p>14. Apontar os elementos que, no texto, servem de orientadores ao leitor para perceber determinado objetivo do <i>meme</i>.</p> <p>15. Avaliar o grau de receptividade do texto com os leitores. Levantar hipótese (s).</p> <p>16. Apontar a capacidade de o leitor poder identificar esse texto como um <i>meme</i>. Justificar.</p>
<b>ELEMENTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS</b>	
<p>17. Explicar de que forma os elementos verbais se relacionam com os não verbais para a construção dos sentidos do texto.</p> <p>18. Justificar se a ausência dos elementos verbais ou dos não verbais afeta a compreensão do texto.</p>	

Esperamos, portanto, que esse roteiro possa auxiliar os docentes — não só os de Língua Portuguesa, mas também aqueles de outras disciplinas — a utilizarem os *memes* como um recurso produtivo em sala de aula para o trabalho com a leitura. Como apresentamos, essa prática não deve ser restrita ao professor de língua materna, mas englobar todos os que desejam promover os letramentos em suas respectivas disciplinas. O roteiro constitui um caminho sugestivo de análise de elementos verbais e não verbais com a finalidade de conduzir uma didática para o atingimento de seus respectivos objetivos pedagógicos. Dessa forma, cada vez mais, essa prática inclui os textos multissemióticos que se propagam com facilidade pela internet, de modo que, poderemos, assim, evidenciar aos nossos estudantes que a escola não está dissociada da realidade em que vivemos.

## CONCLUSÃO

O presente trabalho tratou de questões relacionadas ao desenvolvimento da leitura em sala de aula, ressaltando a importância de inserir, nesse ambiente, os novos modos de ler advindos das práticas discursivas realizadas por meio da internet. A partir de atividades que utilizam o gênero *meme*, recurso produtivo para explorar os sentidos de um texto, entendemos a necessidade de considerar e explorar tanto os elementos verbais, quanto os não verbais como ferramentas nas aulas de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, verificamos a existência de problemas que dificultam o trabalho com a leitura em sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular espera que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental aprofundem os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores e se tornem, cada vez mais, leitores proficientes. A escola, portanto, deve ser um espaço responsável não só por sistematizar os conhecimentos, mas também auxiliar na preparação de cidadãos que serão agentes das mudanças da sociedade. Por esses motivos, almejamos que o trabalho com a leitura nas instituições escolares evidencie que as atividades escolares não estão desvinculadas da realidade.

Acerca dessa questão, reforçamos, ainda, a necessidade de o professor considerar os conhecimentos de mundo dos alunos como forma de promover o trabalho com a leitura em sala de aula. É importante, como docentes, apresentarmos textos que eles não teriam acesso sozinhos a fim de viabilizarmos a ampliação dos repertórios enciclopédicos. No entanto, o perfil discente que encontramos nos ambientes escolares, atualmente, são de jovens que dizem não gostar de ler e que manifestam certa resistência — seja pelo vocabulário, seja pela temática — em relação aos exemplos encontrados nos livros didáticos. Todavia, não devemos abandonar esses textos, mas buscar associá-los a situações mais próximas do cotidiano dos alunos.

A leitura é uma atividade realizada cotidianamente, independentemente de preferências. É importante que os professores estejam atentos a isso para refletir sobre o incentivo dessas práticas em sala de aula, pois ser professor, como mencionamos, não é receber um “presente divino”, mas exige planejamento de atividades, adequação de conteúdos e, principalmente, pesquisa. Por isso, como docentes, devemos nos preocupar com as questões relativas a atualidades e à realidade dos nossos alunos a fim de que consigamos fazer essas

associações. A partir da “leitura de mundo”, nas palavras de Freire (1989), promoveremos a “leitura da palavra”, isto é, a articulação dos saberes adquiridos informalmente com os adquiridos de modo formal por meio das instituições escolares. E por que não, parafraseando o patrono da educação brasileira, oportunizarmos também a “leitura da imagem” ou “leitura de mundo-palavra-imagem”?

Por mais que a BNCC busque promover o trabalho com a leitura mais associado à realidade do aluno, infelizmente, essa proposta apresenta dificuldades de concretização, dado que ainda existem muitas atividades que tratam a leitura como um processo apenas de decodificação de informações. Nesse sentido, verificamos que os exercícios solicitam aos alunos a identificação de dados da superfície textual, desconsiderando os implícitos, as ironias e outros fenômenos presentes nos textos. Além disso, utilizam-se, em sala de aula, textos que são muito distantes da realidade do educando, fazendo com que a escolha inadequada contribua para o desinteresse pela leitura.

Outro aspecto prejudicial ao ato de ler é o fato das demais disciplinas não se ocuparem com o compromisso do letramento dos educandos em suas respectivas matérias e acreditarem, equivocadamente, ser uma tarefa exclusiva dos professores de português. Mas, na verdade, reforçamos que essa responsabilidade deva ser de toda a comunidade escolar, pois a leitura é uma ação realizada diariamente em diversas atividades cotidianas, a qual deve ter reflexo no ambiente escolar.

É importante considerarmos também os saberes construídos ao longo das vivências extraescolares dos alunos como uma tentativa de que eles se interessem pelas leituras promovidas em sala de aula. Com isso, desejamos fortalecer o repertório sociocultural do educando, o qual é essencial não só para os anos escolares, mas também para toda a sua vida.

Nesse sentido, tendo em mente que muitos alunos são usuários frequentes da internet e dominam diversas habilidades exigidas pelas redes sociais, como curtir, compartilhar, editar e criar, entendemos que, cada vez mais, é papel do professor inserir determinadas práticas de letramento na escola. Dessa forma, esperamos que ele compreenda que o estudo de Língua Portuguesa não deve consistir apenas no ensino de regras gramaticais, mas perceba que as “aulas de português” contemplam práticas reais do uso da língua, isto é, que os nossos alunos são também produtores de textos da sociedade.

Por esse motivo, concordamos que os *memes* são textos que podem ser elaborados por qualquer usuário da internet, inclusive por nossos alunos. Esse gênero parte de uma

relação dialógica com outro texto, criado a partir de um *template*, imitando uma situação ou acontecimento inicial. Os alunos conseguem achar, por meio de sites e programas de edição, esses *templates* e compartilham ideias que são difundidas pelas redes sociais. Assim, percebemos como o *meme* pode ser um recurso fecundo para explorar a leitura na sala de aula.

A partir da perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, a qual considera que devemos investigar as multissemiões de um texto, analisamos coleções disponibilizadas no site da Editora Moderna. Dessa forma, buscamos verificar a qualidade dos exercícios que utilizam o *meme* como um elemento motivador para a leitura. Acerca dessa análise, constatou-se que os livros didáticos não exploram de maneira satisfatória o gênero em questão.

No que se refere às seções de atividades que utilizam o *meme*, examinamos que o gênero é explorado de maneira deficiente, dado que alguns exercícios se concentram em elementos que compõem o gênero, utilizam-no como um pretexto para a cobrança de questões gramaticais ou sugerem apenas análises metalinguísticas. Dessa forma, desprezam os sentidos do texto. Nesse viés, entendemos que uma das formas de transformarmos nossos alunos em leitores proficientes é trabalharmos com os sentidos do texto a partir da exploração dos recursos verbais e não verbais. Porém, encontramos uma quantidade ínfima de exercícios desse tipo.

Por mais que os livros sigam as indicações da BNCC, percebe-se que, ainda, há certa dificuldade dos autores de livros didáticos em elaborarem atividades que contemplem todas as recomendações da Base Nacional. Ademais, a realidade do professor brasileiro é de extrema demanda. Por exemplo, o docente que trabalha em instituições privadas, geralmente, possui vínculo com mais de uma instituição de ensino, dificultando, muitas vezes, uma preparação de atividades que abranjam a pedagogia dos multiletramentos.

Destaca-se, ainda, que os professores de escolas públicas enfrentam também outros problemas relacionados ao seu fazer docente. Podemos encontrar salas sem os recursos digitais necessários para apresentarmos textos multimodais aos nossos alunos ou termos como instrumentos apenas os livros didáticos. Assim, interpretamos que as dificuldades cotidianas do professor também impactam na adoção de práticas que contemplem essas novas recomendações. É importante não somente dizer *o que fazer*, mas fornecer insumos de *como fazer* determinadas atividades.

Por causa disso, entendemos a necessidade de pensarmos em sugestões de práticas pedagógicas para o professor. Os *memes* são textos presentes no cotidiano de nossos alunos e devem ser inseridos nas salas de aula não apenas como um recurso de ilustração, mas como uma forma de trabalhar o texto, explorando os sentidos produzidos pelos elementos verbais e não verbais. A partir disso, levantamos questionamos: *Como trabalhar um gênero textual que possui uma certa validade em relação ao momento em que foi produzido?*

Os *memes* são criados a partir de determinado acontecimento na sociedade e possuem relação com o momento histórico em que estão inseridos. É necessário, dessa maneira, pensar em uma forma atemporal de análise desses textos a fim de que o professor possa selecionar qualquer *meme* e examinar os seus sentidos. À vista disso, propusemos um roteiro que indica o que deve ser analisado nesse gênero com o intuito de associar essa análise a diversas atividades.

Esse roteiro surge a partir de experiências pessoais em sala de aula diante da dificuldade de colocar em prática algumas atividades com o gênero em questão. Muitas vezes, nos deparamos com textos que podem ser interessantes para debater com as turmas e não sabemos *como* utilizá-los. Por isso, destacamos a importância de o professor ir além dos livros didáticos e explorar outros recursos. Essa proposta de trabalho com os *memes*, portanto, tem como objetivo alcançar outros professores que estão inquietos e desejam aprimorar suas práticas, mas têm dificuldade a respeito de sua implementação.

Não esgotamos aqui as possibilidades de trabalho com o *meme*, mas oferecemos um início de discussão acerca de atividades que podem ser realizadas a partir de uma análise contemplativa das imagens e das palavras presentes em um texto desse gênero. Esperamos que trabalhos futuros busquem aplicar o roteiro em sala de aula e apresentem resultados em relação à visão do professor para utilizá-lo, além de fomentar a proposição de novas atividades a partir do guia. Outrossim, há a possibilidade de explorarmos, a partir desse roteiro, outros gêneros multissemióticos que ainda são pouco contemplados nas salas de aula. Intentamos, nesse sentido, contribuir com o professor de Língua Portuguesa para a oferta cada vez mais de atividades garantidoras da promoção de leitores proficientes nas escolas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilarde. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) letramento(s). *In*: SIMÕES, Darcília Marindir Pinto (org). **Língua Portuguesa e ensino**: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica. São Paulo: Factash Editora, 2012. p. 231-245.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional de livro didático (PNLD): mudança nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, abr./jun. 2019, p. 250-270. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701617>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SdxBGsvHHtjMzJJ3cHHcY9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2023.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: Noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; CABRERA ZÚÑIGA, Nora. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança (1999-2002). *In*: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-72.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros Escolares no Brasil: a produção científica. *In*: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 13-45.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BLACKMORE, Susan. A evolução das máquinas de memes. *In*: INTERNATIONAL CONGRESS ON ONTOPSYCHOLOGY AND MEMETICS, 2002, Milão. **Anais** [...]. Disponível em: <http://www.susanblackmore.co.uk/Conferences/OntopsychPort.htm>. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

CÂMARA, Tânia Maria Nunes de Lima. Leitura na escola básica: preocupações pedagógicas. *In*: SIMÕES, Darcília Marindir Pinto (org). **Língua Portuguesa e ensino**: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica. São Paulo: Factash Editora, 2012. p. 231- 245.

CARVALHO, Andréa Galvão de. O não verbal na leitura de memes no ensino-aprendizagem de espanhol como língua adicional. **Revista (Entre Parênteses)**, [S. l.], v. 1, n. 9, set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.32988/rep.v1n9.1133>. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/entrepareses/article/view/1133/897>. Acesso em: 1 fev. 2024.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Belo Horizonte: LED, 2021.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; ZUANAZZI, Luzia Cleonir Colla. Olhares ao Programa Nacional Do Livro e do Material Didático: Relações entre Estado, Mercado Editorial e os Livros Didáticos na escola. **Perspectivas Em Políticas Públicas**, [S. l.], v. 14, n. 27, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/5795>. Acesso em: 1 fev. 2024.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

FONTANELLA, Fernando. O que é um meme na Internet? Proposta para uma problemática da memesfera. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER, 3., 2009, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ABCiber, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GUIMARÃES, Sione Pies de Moraes. **Construção de práticas de ensino de leitura**: com a palavra o professor. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/549/o/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_Sione.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/549/o/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Sione.pdf). Acesso em: 09 dez. 2023.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies** – literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006[1996]. p. 09-37.

GOUVEIA, C. A. M. **Texto e gramática**: uma introdução à Linguística Sistemico-Funcional. Matruga, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan./jun., 2009.

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

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. Intertextualidade e polifonia um só fenômeno? **DELTA: Documentação e Estudos Em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 529-541, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45998>. Acesso em: 1 fev. 2024.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; BENTES, Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KRISTEVA, Julia. **La révolution du langage poétique**. Paris: Seuil, 1974.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **A leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>. Acesso em: 28 out. 2023.

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

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio: Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NERES, Robson David de Jesus. **Gêneros Textuais e Ensino: Didatização de gêneros do argumentar a partir das ADI – Atividades Didáticas Integradas**. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/497/1/Dissertacao\\_GenerosTextuaisEnsino.pdf](https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/497/1/Dissertacao_GenerosTextuaisEnsino.pdf). Acesso em: 09 jan. 2024.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHAFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 4. ed. Porto Alegre: UFRS, 2001.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; SILVA, Maísa Alves; COLOMBO, Silmara Regina. O trabalho do professor em propostas do PNLD de ensino de Língua Portuguesa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 313-336, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623665370>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/T8tWx8sNCf9J6NGJxwqrbCz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2023.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. **On the Horizon**, [S. l.], v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RECUERO, Raquel da Cunha. Memes e dinâmicas sociais em weblogs: informação, capital social e interação em redes sociais na Internet. **Intexto**, Porto Alegre, n. 15, p. 124-140, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/4265>. Acesso em: 23 fev. 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Linguística aplicada: ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2023.

ROJO, Roxane Helena; BARBOSA Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

VALENTE, André. **A linguagem nossa de cada dia**. Rio de Janeiro: Leviatã Publicações, 1997.