



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

JANIELE FRANÇA CUNHA

O GÊNERO DIGITAL *MEME* EM UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Marabá – PA

2023

JANIELE FRANÇA CUNHA

O GÊNERO DIGITAL *MEME* EM UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha de pesquisa: Linguagem, Discurso e Sociedade do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli.

Marabá – PA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus do Taurizinho

C972g Cunha, Janiele França
O gênero digital meme em uma abordagem linguístico-
discursiva / Janiele França Cunha. — 2023.
110 f. : il.

Orientador(a): Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e
Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLET), Marabá,
2023.

1. Memes. 2. Linguagem e internet. 3. Educação – Efeito
das inovações tecnológicas. 4. Escrita - Multimídia interativa. I.
Paulinelli, Maysa de Pádua Teixeira, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 418

Elaborado por Adriana Barbosa da Costa - CRB-2/994

JANIELE FRANÇA CUNHA

O GÊNERO DIGITAL *MEME* EM UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLET). Área de concentração: Linguagem e Sociedade/Linha de Pesquisa Linguagem, Discurso e Sociedade, do Instituto de Linguística, Letras e Artes (ILLA), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Letras.

Aprovada, em: 10/02/2023.

BANCA EXAMINADORA

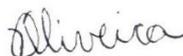
(Coordenador do Curso)



Prof^ª. Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli
(Orientadora/UNIFESSPA)



Prof.^o Dr. Louis Guillaume Théodore Bueno Santos Martins
(Membro interno ao Programa)



Prof^ª. Dra. Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira
(Membro externo ao Programa)

Dedico mais esta conquista aos meus pais, João e Nilda, pessoas simples, as quais não tiveram oportunidades de frequentar os espaços universitários, porém não mediram esforços para que eu e meus irmãos frequentássemos, e eu pudesse chegar até aqui. Vocês foram e serão sempre, os meus maiores e melhores incentivadores e fontes de inspiração. Pai e mãe, muito obrigada por abdicarem tanto por nós e sonharem junto comigo. Mais esta vitória, também é parte de vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Senhor Deus, por ter me concedido o dom da vida e por ter sido o meu maior sustentáculo e fonte de forças e inspirações, durante esta longa jornada de mestrado. E, agradeço também, à Virgem Maria Santíssima, por ter intercedido sempre pela realização deste sonho e mais esta conquista;

Aos meus pais, João e Nilda, que não tiveram a oportunidade de fazer uma graduação, porém abriram mão de muitos de seus sonhos, para nos oferecerem sempre o melhor, e se realizarem através de nós - seus filhos. A vocês, serei eternamente grata por todo apoio, força, incentivo e dedicação. O exemplo de vida de cada um me sustentou durante toda a minha caminhada acadêmica, e me deram forças para não desistir e chegar até aqui. Muito obrigada por tudo. Espero um dia, conseguir retribuí-los com pelo menos metade de tudo o que já fizeram por mim;

Ao meu amado e querido noivo, Rafael da Silva Souza, pessoa fundamental nesta etapa da minha caminhada. Meu amor, muito obrigada, por ser diariamente o meu abraço de paz. Gratidão por você segurar na minha mão, caminhar comigo e não me deixar desistir. Feliz por todo companheirismo, apoio, incentivo e compreensão, recebidos de sua parte. Continue acreditando e se inspirando em mim. Amo-te!!!

À minha amada e querida vizinha, Jaci Maria de Jesus, na qual eu sempre encontrei o abrigo e o afago necessário nos dias de penúria. Para mim, ela é exemplo de uma grande mulher, refúgio, amor, superação, generosidade e minha segunda mãe;

Aos meus amados irmãos, Jefferson França Cunha e Wanderson França Cunha, pessoas as quais, Deus não poderia ter escolhido melhor para me amparar e me incentivar em todos os momentos em que eu precisei. De modo muito especial, ao Jefferson França, pela parceria, incentivo e trocas de experiências acadêmicas e caminhada da jornada de concursos;

A todos os meus demais familiares, parentas e cunhadas (Ana Cláudia Lima Ramos Cunha e Raniele Sousa Luz Cunha), pelos votos de apoio e orações. De modo

muito especial, à minha tia, Maria de Jesus Cunha de Oliveira, por me ter sido sempre exemplo de superação de vida, e mesmo em meio a tantas dificuldades, ter conseguido se formar, depois dos 50 anos; e, às minhas primas, Aline Cunha e Priscila Cunha, por me servirem de exemplos e me incentivarem diariamente, na busca por melhorias e a vencer na vida, mediante aos estudos;

À minha querida e incrível orientadora, Prof.^a Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli, que gentilmente, eficientemente e humanamente, acompanhou-me nesta jornada. Maysa, você para mim, tornou-se muito além de uma orientadora, sabe. Hoje, tenho a imensa gratidão, o orgulho e o privilégio de poder te chamar também de amiga, por tudo que construímos até aqui. Você brilhou, querida! O teu comprometimento, dedicação e empatia, fizeram com que eu me apaixonasse pelo seu trabalho, desde o nosso primeiro contato. Tu és de fato, muito diferenciada, rara e quase em extinção. Você não cansa de me surpreender. Não teria pessoa melhor para me orientar nesta nova fase de vida não. Gratidão por toda confiança, paciência, respeito, zelo, comprometimento, profissionalismo e parceria. Sei que em vários momentos, em meio a tantas outras ocupações e orientações, sacrificaste-te muito, para encurtar todas as distâncias globais e me responder sempre em tempo real, por meio de: *e-mail*, *WhatsApp*, chamadas de vídeos ou mediante a uma orientação presencial. Não tenha dúvidas de que contribuíste de forma única para que este trabalho seja o início de uma longa e promissora carreira acadêmica e profissional. Existem professores, que simplesmente passam por nossas vidas; mas, existem outros, seu caso, que o verbo passar, transforma-se em ficar e mudar a vida de um acadêmico. A você, dedico a minha eterna gratidão. Muito obrigada;

Ao Programa POSLET e à toda faculdade UNIFESSPA, neste momento, estão inclusos aqui, toda a Coordenação do Programa de Mestrado em Letras, na pessoa do professor Abilio Pachêco, todo corpo docente e toda a equipe técnica de trabalho administrativo. Sintam-se todos honrados e agradecidos;

Às minhas queridas amigas, Aline Pinheiro e Jéssica Freire, pessoas que desde o início, sabendo do meu sonho de me tornar mestra, acreditaram em mim, seguraram em minha mão e me nortearam por onde começar. Meninas, serei eternamente grata

a cada uma de vocês. Ambas foram incríveis e fundamentais nesta minha etapa de vida;

À minha amiga Jayanne Oliveira, que o mestrado me deu de presente, obrigada por toda troca, sugestões, partilhas e estudos na madrugada. Você foi muito importante nessa caminhada, Jay. A gente deu muito certo, minha duplinha de estudos e topa tudo (RSRSR). Contigo, com o mesmo ritmo, esforço e dedicação que eu, as tentativas de ingresso ao mestrado e a conclusão dele, tornaram-se bem mais leves. Gratidão!

À minha amiga Gabrielle Janaina Barros de Menezes, por todo apoio, incentivo e ajuda com a formatação;

A todos os meus amigos (as), que sempre rezam e torcem junto comigo por cada uma das minhas conquistas e vitórias. Muito obrigada, anjos de Deus;

À banca examinadora, por ter aceitado participar e contribuir, neste momento tão singular de minha vida. Prof.^a Dra. Rosimar Regina, obrigada por tamanho dispor e competência. Prof.^o Dr.^o Louis Guillaume Théodore Bueno Santos Martins, sinta-se parte disso, pois despertaste em mim o desejo por querer dissertar sobre os gêneros digitais. Então, também tens uma contribuição grande e afetiva. Muito obrigada, meus queridos;

E, por fim, mas não menos importantes, a cada um dos meus colegas desta jornada de mestrado, da minha turma – 2021 e das demais turmas, que tive a honra de conhecer e conviver, obrigada pela paciência, amizade, zelo, trocas de experiências, ensinamentos e aprendizagens, respeito, risadas, brincadeiras e companheirismo divididos comigo, durante toda a jornada. Gratidão sem fim, “mestres (as)”.

Debruçar-me em meio aos terrenos linguísticos, é buscar compreender diversos mundos sociais...
É conhecer muitas línguas em uma e descobrir variedades culturais;
Quando eu me dei conta, a linguística já era parte de mim.
Por meio dela conheci tantos espaços e gente, que se enraizaram como um jardim;
Não pretendo parar por aqui, até mesmo por que, a língua é uma unidade viva.
Então, enquanto houver vida, ela seguirá como uma fonte muito comunicativa (CUNHA, 2022).

RESUMO

A presente Dissertação tem como objetivo geral: realizar uma abordagem linguístico-discursiva do gênero digital *meme*, por meio da aplicação de categorias de análise de gêneros, proposta por Motta-Roth (2011), articuladas aos aspectos teóricos, formulados por Bakhtin (2010). Nesse sentido, a análise aqui empreendida, parte das condições de produção do gênero, para então, contemplar sua estrutura composicional, seu conteúdo temático e seu estilo. Como problema de pesquisa, foi proposto o seguinte questionamento: é possível realizar a abordagem linguístico-discursiva do gênero digital *meme*, tendo em vista, suas características específicas, tais como: condições de produção, estrutura composicional, conteúdo temático e estilo? Para encontrar possíveis respostas a esse questionamento, inicialmente, procedeu-se ao levantamento bibliográfico a respeito de gêneros, gêneros e multimodalidade e gêneros digitais, com a consulta a autores, como: Bakhtin (2010), Motta-Roth (2011), Marcuschi (2005), Maingueneau (2001), dentre outros, além de análise documental à BNCC. Em seguida, foram consultados diversos *sites* e redes sociais para a seleção de *memes* e posterior composição do *corpus*; por fim, realizou-se a aplicação das categorias teóricas para a análise do *corpus* selecionado. Dessa forma, em termos metodológicos, a pesquisa pode ser definida como de caráter qualitativo, de natureza aplicada, com procedimentos bibliográficos e objetivo de descrição e análise do *corpus* composto por *memes* digitais, com a temática voltada para o empoderamento feminino, dada a importância de ser um tema atual e muito necessário de ser discutido diante de uma sociedade tão machista. Como resultado, evidenciou-se a relevância e os benefícios de se trabalhar com a linguagem multimodal, gêneros digitais e a *internet* para ensinar se ensinar algum conteúdo. Paralelamente à reflexão das características do gênero, buscou-se ainda, destacar a sua potencialidade como ferramenta de ensino-aprendizagem, de modo que o presente estudo poderá contribuir também com a mudança de concepções e práticas no processo de ensino-aprendizagem de gêneros digitais.

Palavras-chave: Gêneros. Gêneros Digitais. Linguagem multimodal. *Meme*.

ABSTRACT

This Dissertation has the main objective to: carry out a linguistic-discursive approach to the digital genre *meme*, through the application of genre analysis categories, proposed by Motta-Roth (2011), articulated to the theoretical aspects, formulated by Bakhtin (2010). In this sense, the analysis undertaken here, starts from the production conditions of genre, to then contemplate its compositional structure, its thematic content and its style. As a research problem, the following question was proposed: is it possible to carry out a linguistic-discursive approach to the digital genre *meme*, considering its specific characteristics, such as: production conditions, compositional structure, thematic content and style? To find possible answers to this question, initially, a bibliographical survey was carried out regarding genres, multimodality and digital genres, using the ideas of theorists such as: Bakhtin (2010), Motta-Roth (2011), Marcuschi (2005), Maingueneau (2001), among others, in addition to document analysis of the BNCC. Then, several websites and social networks were consulted for selection of *memes* for the composition of this *corpus*; finally, the theoretical categories were applied for the analysis of the selected *corpus*. In this way, in methodological terms, the research can be defined as qualitative, applied in nature, with bibliographic procedures and the objective of describing and analyzing the *corpus* composed of digital *memes*, with a theme focused on female empowerment, given the importance of being a current and much needed topic to be discussed in such a sexist society. As a result, the relevance and benefits of working with multimodal language, digital genres and internet to teach some content were highlighted. Parallel to the reflection on characteristics of the genre, it also sought to highlight its potential as a teaching/learning tool, so that the present study may also contribute to changing concepts and practices in the teaching/learning process of digital genres.

Keywords: Genres. Digital Genres. Multimodal language. *Meme*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo de Pesquisa para Análise Crítica de Gêneros.....	65
Figura 2 - <i>Emojis</i>	77
Figura 3 - <i>Stickers</i>	78
Figura 4 - <i>GIF</i>	79
Figura 5 - <i>Meme 1</i>	82
Figura 6 - <i>Meme 2</i>	88
Figura 7 - <i>Meme 3</i>	91
Figura 8 - <i>Meme 4</i>	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS.....	25
Quadro 2 - PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS ORIENTADOS PARA O TEXTO E PARA O CONTEXTO	63
Quadro 3 - PERGUNTAS ACERCA DO PAPEL DO GÊNERO NAQUELE CONTEXTO	65
Quadro 4 - PERGUNTAS ACERCA DO CONTEÚDO E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	66
Quadro 5 – MEME 1: DIMENSÕES DE GÊNERO DISCURSIVO.....	84
Quadro 6 – MEME 2: DIMENSÕES DE GÊNERO DISCURSIVO.....	89
Quadro 7 – MEME 3: DIMENSÕES DE GÊNERO DISCURSIVO.....	93
Quadro 8 – MEME 4: DIMENSÕES DE GÊNERO DISCURSIVO.....	98
Quadro 9 - CATEGORIZANDO OS TIPOS DE TEXTOS E GÊNEROS TEXTUAIS.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
Covid-19	Coronavírus
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Planos Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
TDIC	Tecnologias digitais de informação e comunicação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	EM TORNO DOS GÊNEROS TEXTUAIS E DISCURSIVOS.....	19
2.1	HISTÓRICO SOBRE A ORIGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS E DISCURSIVOS.....	19
2.2	GÊNEROS DIGITAIS, MULTIMODALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	28
3	BASES PEDAGÓGICAS PARA A APLICAÇÃO DIDÁTICA DOS GÊNEROS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	36
3.1	A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA E DOS GÊNEROS DIGITAIS NA BNCC	47
4	UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ANÁLISE DE GÊNEROS DIGITAIS.....	59
4.1	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA.....	59
4.2	AS DIMENSÕES DE ANÁLISE DOS GÊNEROS TEXTUAIS E DIGITAIS: CONTEÚDO TEMÁTICO, ESTILO E CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL (CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO).....	68
5	APLICAÇÃO DA METODOLOGIA AO GÊNERO <i>MEME</i>	71
5.1	APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	71
5.2	FIGURINHAS ANIMADAS: <i>EMOJI, STICKER E GIF</i>	75
5.3	ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	80
5.3.1	<i>Meme 1</i>	81
5.3.2	<i>Meme 2</i>	87
5.3.3	<i>Meme 3</i>	91
5.3.4	<i>Meme 4</i>	95
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS	103
	ANEXO	109

1 INTRODUÇÃO

A linguagem multimodal tem sido cada vez mais explorada na comunicação humana, seja ela ocorrendo de modo presencial ou por meio das redes sociais, e junto a isso, agregam-se os textos midiáticos, que contribuem para que ocorra a proliferação nas hipermídias e também as transformações no processo de ensino aprendizagem.

Partindo da análise deste cenário de interação social, pode-se dizer que os textos multimodais e midiáticos têm sido cada vez mais utilizados para a inovação da linguagem, de modo mais específico ainda, os gêneros digitais, tendo como meio/suporte para a sua criação a tecnologia, que atua por uma rede de *sites* e aplicativos, como: *Google, Instagram, Facebook, e-mail, Apps* de relacionamentos, dentre outros.

Por esse ângulo, há de se enfatizar que, por meio desses dispositivos tecnológicos perpassam muitos e variados gêneros digitais, destacando-se no momento o *meme*, por ser ele o objeto central de estudo da presente dissertação. O *meme*, conhecido como o gênero que realiza uma crítica social por meio do humor, mas também, famoso por ser muito utilizado para a proliferação das *Fake News* (“notícias falsas”), independente da finalidade para a qual seja usado, ele consegue fazer um convite aos agentes sociais a enxergarem e a discutirem determinadas pautas, de modo mais leve e eficaz. Ou seja, ainda que o *meme* seja fruto de uma *Fake News*, haverá sempre uma possibilidade de se fazer uma análise do atual cenário social por trás de tal notícia.

Ressalta-se que a inserção do gênero *meme* no ambiente escolar, por meio dos planejamos e dos planos de aula, relacionada ao uso das novas tecnologias, por exemplo, pode contribuir de forma positiva para desenvolver algumas das habilidades propostas na BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), como, por exemplo, no campo jornalística/midiática, pode-se desenvolver as seguintes habilidades: ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião.

Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que

acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (Brasil, 2017, p. 140)

Dentro dessa perspectiva, cabe esclarecer que este trabalho tem como objetivo geral: realizar uma abordagem linguístico-discursiva do gênero digital *meme*, por meio da aplicação de categorias de análise de gêneros, proposta por Motta-Roth (2011), articuladas aos aspectos teóricos, formulados por Bakhtin (2010). Nesse sentido, a análise aqui empreendida parte das condições de produção do gênero, para então contemplar sua estrutura composicional, seu conteúdo temático e seu estilo.

Para dar conta de se alcançar a esse objetivo geral que foi proposto, elencou-se como objetivos específicos os seguintes: fazer um levantamento bibliográfico a respeito de gêneros, gêneros e multimodalidade e gêneros digitais com a consulta a autores, como, por exemplo, Bakhtin, Motta-Roth, Marcuschi, Maingueneau, Antunes, dentre outros; verificar os elementos contidos na BNCC, voltados para o uso de gêneros digitais e tecnologia em sala de aula; consultar *sites* e redes sociais para a seleção de *memes* e posterior composição do *corpus*; e, compreender a aplicação de categorias de análise de gêneros, proposta por Motta-Roth (2011), para a aplicação de tais categorias teóricas, dentro da análise do *corpus* selecionado, articuladas aos aspectos teóricos, formulados por Bakhtin (2010).

Como problema de pesquisa, foi proposto o seguinte questionamento: como realizar a abordagem linguístico-discursiva do gênero digital *meme*, tendo em vista suas características específicas, tais como condições de produção, estrutura composicional, conteúdo temático e estilo?

Dessa forma, em termos metodológicos, a pesquisa pode ser definida como de caráter qualitativo, de natureza aplicada, com procedimentos bibliográficos e objetivo de descrição e análise do *corpus* composto por *memes* digitais, com a temática voltada para o empoderamento feminino, uma vez que é uma temática bem relevante para se trabalhar em sala de aula na atualidade, tendo em vista que, abordar tal temática, ratifica o quanto a mulher já conquistou de espaço em meio a uma sociedade tão machista, mas lembra também, do quanto ainda se precisa conquistar e alcançar no que se refere aos espaços e direitos feministas.

Reconhece-se que trabalhar com os gêneros digitais, quando envolve de forma direta o acesso a *sítes* e páginas na *internet*, ainda é uma questão desafiadora para os professores. Porém, segundo Paulo Freire (2002, p. 25): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”. Ou seja, as condições para ensinar, aprender, produzir e/ou criar coisas novas, precisam e devem ser estimuladas.

Nesse contexto, enfatiza-se que durante a pandemia, as redes de ensino buscaram estratégias para a realização de atividades educacionais contínuas (não presenciais), a fim de contribuir para o bem-estar de estudantes durante esse período de afastamento, minimizando os impactos com relação às rotinas e regularidade no ensino, ainda que diante de uma situação imprevisível na qual a normalidade das ações diárias foi restrita pelas limitações de mobilidade. Dentre essas ofertas, na disciplina de língua portuguesa, destacou-se principalmente o uso de celular e análise de textos/gêneros digitais, como uma das principais ferramentas e formas para que o ensino não parasse.

Assim, no que se refere a esse viés da tecnologia, bem como da inserção dos novos gêneros digitais, crê-se que a inclusão dessa rede tecnológica, de forma ainda mais direta e constante, no processo de ensino e aprendizagem escolar, pode contribuir ainda mais para o desenvolvimento educacional e para a inovação da prática docente diária do professor, levando em consideração, que até mesmo na própria BNCC de 2017, já foi proposto em suas competências gerais e específicas de Linguagem – Ensino Fundamental, a compreensão e utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para a comunicação por meio das diferentes linguagens e mídias, a produção de conhecimentos, a resolução de problemas e o desenvolvimento de projetos autorais e coletivos. Ou seja, mediante a essas competências, implica dizer que o *meme* (gênero digital), pode ter uma relevância ainda maior dentro desse processo de ensino e aprendizagem.

Após a BNCC (2017) incluir o uso de tecnologias defender o uso da tecnologia, bem como a inserção de gêneros digitais e textos multimodais, as escolas de modo em geral, começaram a estudarem a fundo essas bases curriculares e a darem início a novas perspectivas de planos didáticos, conteúdos, metodologias e práticas harmonizáveis com as potencialidades das ferramentas digitais, as quais teriam até 2020 para se ajustarem por completo – prazo dado pela BNCC.

Acredita-se que a linguagem é *locus* de mudanças e de transformações sociais, e por isso mesmo, sua análise e investigação torna-se de grande relevância para a compreensão da realidade e comunicação dos agentes sociais. Nesse sentido, a presente Dissertação encontra-se dividida nos quatro seguintes capítulos e mais a conclusão.

Assim, o primeiro capítulo traz uma abordagem em torno dos gêneros textuais e discursivos, levando em consideração o contexto histórico sobre a origem desses gêneros e o seu uso por meio da multimodalidade no ensino de língua portuguesa.

Posteriormente, no segundo capítulo, são apresentadas as bases pedagógicas para o uso de tecnologias em sala de aula. De modo específico, no subcapítulo, apresentam-se os pontos principais da BNCC (2017), que tratam da inclusão da tecnologia e do uso do gênero digital *meme* no processo de ensino-aprendizagem.

No terceiro capítulo, apresenta-se uma proposta metodológica de análise de gêneros digitais, tendo como base as proposições de Motta-Roth (2011) e com características postas por Bakhtin (2010), com foco em elementos tais como: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Já o quarto e último capítulo encontra-se especialmente dedicado à aplicação metodológica da abordagem linguística-discursiva do gênero *meme* e de seus gêneros digitais complementares, tais como as figurinhas animadas: *emoji*, *sticker* e *GIF* (Graphics Interchange Format ou formato de intercâmbio de gráficos). Nessa parte da pesquisa, poderá se observar quais foram os *memes* selecionados, dentro da temática do empoderamento feminino; quais foram os critérios de seleção para a escolha dos quatro *memes* escolhidos; de onde foram retirados; e o quadro com a classificação das dimensões de análise dos gêneros textuais e digitais (conteúdo temático, estilo e construção composicional), de cada um dos 4 *memes* selecionados. Por fim, seguem as considerações finais, as quais retomam brevemente as questões descritas na introdução do trabalho, traz a resposta ao problema da pesquisa, mostra os resultados e pontua algumas descobertas. Posterior às considerações, seguem as referências bibliográfica e o anexo.

2 EM TORNO DOS GÊNEROS TEXTUAIS E DISCURSIVOS

2.1 HISTÓRICO SOBRE A ORIGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS E DISCURSIVOS

A linguagem é um mecanismo natural do ser humano, a qual por meio dessa possibilidade de comunicação e mediante suas necessidades, consegue se agrupar em sociedade, com finalidades bem específicas e diferenciadas, ou seja, cada agente faz uso da linguagem, de alguma forma, para expressar algo.

Epistemologicamente, também conhecida como a Teoria do Conhecimento, é o ramo da filosofia que estuda como o ser humano ou a própria ciência adquire e justifica seus conhecimentos.

De acordo com Campos (2016), a linguagem, na filosofia materialista bakhtiniana, é elemento fundamental na interação entre sujeitos sociais e historicamente situados. Dito de outro modo, o sujeito se constitui na e pela linguagem, através da interlocução que estabelece com o outro.

No processo de busca por conhecimentos, a sociedade faz uso desse instrumento, a linguagem, para se aproximar de pessoas, trocar ideias, expor pontos de vista, refletir sobre crenças e críticas, reformular o pensar e o agir. Na ausência dela, as pessoas não saberiam como entrarem em contato umas com as outras, não teriam como estabelecerem vínculos sociais e nem como constituírem grupos em volta de interesses comuns. Segundo Charaudeau (2008), a linguagem é um poder, talvez, o primeiro poder do homem.

Dentro desse contexto, há de se destacar que existem infinitas formas de se comunicar em sociedade. Uma dessas formas ocorre por meio da língua. Conforme as colocações de Benveniste (1989), a língua é essencialmente social, “somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações, que por seu turno fundamentam a sociedade” (p. 63). E, na sua definição de linguagem, Benveniste (1989) caracterizou-a como lugar onde o indivíduo se constitui como falante e como sujeito, ou seja, a linguagem condiciona o homem ao *status* de sujeito. Nesse contexto, nota-se que há uma relação direta entre língua, linguagem e sociedade.

Primeiramente, faz-se essa relação entre língua e sociedade, porque não há como se falar de gêneros textuais, ainda mais se for, de modo predominante, dos gêneros digitais, sem antes, falar desses conceitos que são fundamentais, uma vez

que os gêneros textuais são materializações, de modo definido e caracterizado, dessa linguagem humana.

As comunicações e as relações sociais sempre existiram. Porém, antes, elas não eram definidas e caracterizadas de forma metodológica, como são hoje. Mas, com o passar do tempo, as múltiplas formas de comunicações sociais foram ganhando contornos, estudos e nomes. Assim, em uma dessas descobertas, e conseqüentemente, estudos científicos mais aprofundados, entraram em cena os gêneros textuais, que se destacam em documentos formais, como, por exemplo, na BNCC, nos currículos institucionais, nos planos de salas de aula, no cotidiano, nos diálogos e principalmente nos meios tecnológicos/digitalizados, pois em cada fala social, pode-se observar o uso de algum gênero textual.

Historicamente falando, inicialmente, os gêneros eram estudados na corte de sua especificidade artístico-literária, na distinção diferenciada entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinadas e diversas formas de comunicações sociais, que são diferentes de outros tipos, mas têm com estes uma natureza verbal (linguística) comum.

Entretanto, é válido dizer que os estudos dos gêneros percorreram muitos caminhos, até chegarem ao atual cenário (gêneros textuais digitais). Segundo Bakhtin (2016), da antiguidade até hoje, estudaram-se os gêneros retóricos (ademais, as épocas subseqüentes pouco acrescentaram à teoria antiga). Na citação seguinte, pode-se compreender um pouco dessa trajetória dos gêneros textuais:

Aí já se deu mais atenção à natureza verbal desses gêneros como enunciados, a tais momentos, por exemplo, como a relação com o ouvinte e sua influência sobre o enunciado, sobre a conclusibilidade verbal específica do enunciado (à diferença da conclusibilidade do pensamento), etc. Ainda assim, também aí a especificidade dos gêneros retóricos (jurídicos, políticos) encobria a sua natureza linguística geral. Por último, estudaram-se também os gêneros discursivos do cotidiano (predominantemente as réplicas do diálogo cotidiano) e, ademais, precisamente do ponto de vista da linguística geral (na escola de Saussure, em seus adeptos modernos – os estruturalistas, nos behavioristas americanos e, em bases linguísticas totalmente distintas, nos seguidores de Vossler). Contudo, esse estudo tampouco podia redundar em uma definição correta da natureza universalmente linguística do enunciado, uma vez que estava restrito à especialidade do discurso oral cotidiano, por vezes orientando-se diretamente em enunciados deliberadamente primitivos (os behavioristas americanos). (BAKHTIN, 2016, p. 13-14).

Nesse contexto, Mikhail Bakhtin, um dos principais estudiosos dos gêneros do discurso, debruçou-se sob essa temática em muitas de suas obras. Na obra, *Os*

gêneros do discurso, Bakhtin (2016) definiu que o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (comunicações orais ou escritas) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Segundo Bakhtin (2016):

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológico gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (p. 11-12).

Dentro dessa perspectiva, segundo Bakhtin (2000), os gêneros discursivos estão presentes em todos os atos da comunicação feitos por meio da fala ou da escrita.

Para cada momento específico da comunicação humana, há uma linguagem embutida de finalidades e enunciados específicos, uma vez que a diversidade de gêneros do discurso é infinita, justamente por apresentar inesgotáveis possibilidades de multifacetadas da atividade humana e também por conta de que em cada campo dessa atividade, vem sendo elaborado todo um repertório do gênero do discurso, o qual cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade e heterogeneidade.

Cabe esclarecer, que dentro desse repertório do gênero do discurso, têm-se a presença da linguagem verbal e não verbal, na qual se encontrará características para a compreensão e classificação da maioria dos gêneros digitais, como, por exemplo: *memes, GIF, fanfiction, vlog, dentre muitos outros*. Entretanto, tais elementos e relações serão mais detalhados adiante.

Destaca-se que a linguagem cumpre uma função social. Segundo Marcuschi (2005, p.19), “os gêneros textuais são como entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Assim, os gêneros aparecem como formas de comunicação, atendendo às necessidades de expressão do ser humano, moldados sob influências do contexto histórico e social das variadas esferas da comunicação humana. Nessa perspectiva de Marcuschi, percebe-se que os gêneros são dinâmicos e podem se modificar conforme o passar do tempo para se adequarem aos novos públicos e novas necessidades comunicativas.

Eles podem ainda sofrerem alterações de uma região ou de uma cultura para outra. O grande desenvolvimento tecnológico, por exemplo, implicou o surgimento de gêneros novos, que atendem às inúmeras necessidades comunicativas, sejam elas nas esferas de trabalho, política, econômica, estudantil, de lazer, de relacionamentos, dentre muitas outras esferas.

Assim, por esse viés de análise, essas novas e variadas necessidades comunicativas, foram ainda mais afloradas e desenvolvidas, após a pandemia da Covid-19 (coronavírus)¹, uma vez que ela, em decorrência da obrigatoriedade do isolamento social, contribuiu, de modo ainda mais intensivo, para a utilização de *e-mails*, *WhatsApp*, *sites* de relacionamentos, *Google Meet*, etc.

Para Bakhtin (2000), os gêneros são os responsáveis por materializarem a língua. A língua, por sua vez, está ligada à vida. Assim, os gêneros se portam, então, como o elo entre a língua e a vida. Nesse viés, Marcuschi (2008) afirmou que não é possível haver comunicação sem se fazer uso de algum gênero, e isso estende-se ao público da linguagem culta/padrão aos da linguagem coloquial. Bakhtin (2000), afirmou ainda, que os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos e que eles possuem um infindável repertório, muitas vezes, usado inconscientemente. Até nas conversas mais informais, por exemplo, o discurso é moldado por algum gênero.

Segundo Devitt (1993), os gêneros textuais não se definem pelos seus traços formais, mas pela necessidade de comunicação dos indivíduos que compõem uma dada sociedade. E, pelas inúmeras possibilidades sóciointerativas pelas quais se interagem usualmente. Desse modo, os gêneros estão presentes no cotidiano de cada indivíduo para atender necessidades sócio comunicativas. O gênero não só supre as necessidades básicas de interação, como também, possibilita-as. Ou seja, será sempre necessária sua presença, porque é somente através de um gênero que o ato comunicativo se concretiza em si, sendo, pois, o gênero extremamente relevante.

E, é através do uso da linguagem e do próprio gênero em si, que a interação entre o indivíduo e a situação comunicativa é possibilitada. Visto que, somente a

¹ A Covid-19 é a doença do Coronavírus provocada pela nova cepa descoberta em 2019, que ainda não havia sido identificada anteriormente em seres humanos. Iniciou-se na China, na cidade de Wuhan, em dezembro de 2019. As principais teorias levantadas incluíam o contato entre um ser humano e um animal infectado e um acidente em um laboratório na China. Tal pandemia provocou um alto índice de contágio, lotação nas UTI's e aumento da taxa de mortalidade, uma vez que o vírus se espalhou rapidamente, ocasionando sintomas, tais como: falta de ar, torce, dores no corpo, febre, coriza, dentre outros.

estrutura do texto não será suficiente para especificar a característica de determinado gênero, uma vez que parte dos sentidos, só serão ativados durante a interlocução.

Assim, conforme as definições de Bakhtin (2016), há dois tipos de classificações desses gêneros discursivos, são eles: os primários (simples) e os secundários (complexos), não se trata de uma diferença funcional, uma vez que todos os gêneros cumprem uma função social específica.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisa científica de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc), surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2016, p. 15).

Por esse viés, entende-se que os gêneros secundários abarcam e englobam os gêneros primários. Eles são mais complexos e bem mais elaborados. Tais gêneros, também estão mais presos a certas situações discursivas formais, em que exigem uma ação discursiva específica, como fazer um requerimento, um abaixo-assinado, produzir um conto de fadas, realizar um seminário, participar de um debate, dentre outros.

Os gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo: a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado, cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. Em um conjunto, o romance é um enunciado, assim como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas difere deles por ser um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 2016, p. 15).

Os gêneros primários são espontâneos, produzidos nas situações corriqueiras de comunicação. Diferentemente dos gêneros secundários, onde há uma predominância da escrita, nos gêneros primários, há o predomínio da oralidade.

Para Bakhtin:

A diferença entre os gêneros (ideológicos) primário e secundário é imensa e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundaria fatalmente na

vulgarização de todo o problema (o behaviorismo linguístico é o grau extremo de tal vulgarização). A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários, bem como o processo de formação histórica dos últimos (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia, linguagem e visão de mundo). (BAKHTIN, 2016, p. 15-16).

Entretanto, ambos os tipos de gêneros, contribuem para a ampliação, diversificação e enriquecimento da capacidade dos alunos de produzirem textos, sejam eles orais ou escritos, e também, aprimoram a capacidade de recepção, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação de texto.

É importante observar, que embora os meios tenham sido modernizados, a estrutura da comunicação e a forma com a qual a humanidade se expressa continuam seguindo os parâmetros que estabelecem uma relação dialógica com formas textuais preexistentes.

Destaca-se ainda, que aspecto teórico e terminológico relevante é a distinção entre o que de um lado se convencionou chamar de tipo textual; e, do outro, gênero textual. Como já foi mencionado, partiu-se do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente, se não for por intermédio de um texto.

Segundo Bakhtin (1997) e Bronckart (1999), a língua é tratada numa perspectiva de aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Essa visão se ampara numa noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Assim, há um privilégio da natureza funcional. Afirma o caráter de indeterminação e ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua, o que equivale a dizer que a língua não é vista como um espelho da realidade, nem como um instrumento de representação dos fatos.

Nesse contexto teórico, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade, sem contudo cair num subjetivismo ou idealismo ingênuo. Fugimos também de um realismo externalista, mas não nos situamos numa visão subjetivista. Assim, toda postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo, constituindo-se de algum modo. (MARCUSCHI, 2005, p. 22).

Assim, para uma maior compreensão dos gêneros discursivos, há que se destrinchar a problemática da distinção entre gênero e tipos textuais. Portanto, a seguir serão apresentadas algumas definições, as quais permitem entender as

diferenças com certa facilidade, baseadas nas posições similares de outros autores, como, por exemplo, Bronckart (1999). Esclarece-se que essa distinção é fundamental em todo trabalho com a produção e a compreensão textual.

(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23).

Nota-se que dentro de um único tipo de gênero textual, numa reportagem, por exemplo, pode haver mais de um tipo textual (exposição, descrição, etc), são as chamadas de variedades de sequências tipológicas, são a estrutura do texto. O gênero textual não exclui ou despreza a tipologia textual tradicional, pelo contrário, os aspectos tipológicos são apresentados de forma mais ampla, já que passam a ser analisados a partir das situações sociais em que são usados.

Segundo Marcuschi (2005) para uma maior visibilidade, pode-se elaborar o seguinte quadro sinóptico:

QUADRO 1 - TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;

4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.
---	---

Fonte: Extraído e adaptado da obra de Marcuschi (2005, p. 23).

Outra questão importante que deve ser analisada, quando se trata da relação entre os gêneros textuais e algumas questões relativas aos tipos, refere-se à definição de mais uma noção que vem sendo usada de maneira um tanto vaga. Trata-se da expressão domínio discursivo.

(c) Usamos a expressão domínio discursivo para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. (MARCUSCHI, 2005, p. 23-24).

Cada gênero possui sua característica. Entretanto, é importante destacar que não existe um texto que seja, por exemplo, exclusivamente argumentativo. Ao afirmar que a carta ao leitor é argumentativa, as características dominantes são levadas em consideração. Para facilitar a aprendizagem, deve-se entender que o gênero textual é a parte concreta, prática, enquanto a tipologia textual, integra um campo mais teórico e mais formal. Nesse contexto, entra em cena a intertextualidade.

A questão da intertextualidade inter-gêneros evidencia-se como uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero e deve ser distinguida da questão da heterogeneidade tipológica do gênero, que diz respeito ao fato de um gênero realizar várias sequências de tipos textuais (por exemplo, o caso da carta pessoal citada). (MARCUSCHI, 2005, p. 31).

Num artigo de opinião, por exemplo, pode-se ter um gênero funcional com o formato de um poema. Em princípio, isto não deve trazer dificuldade interpretativa, já

que o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamicidade dos gêneros. Resumidamente, segundo Marcuschi (2006), em relação aos gêneros, temos: (1) intertextualidade intergêneros (um gênero com a função de outro); (2) heterogeneidade tipológica (um gênero com a presença de vários tipos).

Segundo Bakhtin (1997), considerando que os gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Gêneros não são frutos de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas, que necessitam de um suporte para existir.

Segundo Maingueneau (2001, p. 71): “é necessário reservar um lugar importante ao modo *de manifestação material dos discursos*, ao seu *suporte*, bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na tela do computador etc”.

Para Marcuschi (2008), entende-se por suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com um formato específico, que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Conforme Marcuschi (2008), o suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Essa ideia comporta os três seguintes aspectos: (a) suporte é um lugar (físico ou virtual) – o suporte deve ser algo real (pode ter realidade virtual como no caso do suporte representado pela *internet*).

Essa materialidade é incontornável e não pode ser prescindida; com (b), admite-se que os suportes não são informes nem uniformes, mas sempre aparecem em algum formato específico, tal como um livro, uma revista, um jornal, um *outdoor* e assim por diante. O fato de ser específico que foi comunicativamente produzido para portar textos e não é um portador eventual; e, com o (c), admite-se que a função básica do suporte é fixar o texto e assim torná-lo acessível para fins comunicativos. Mas, como o suporte tem um formato específico e é convencionalizado, ele pode ter contribuições ao gênero.

Portanto, por meio de algum desses suportes, em cada determinada época, os indivíduos vão aprimorando suas relações e influenciando-as. Primordialmente, todos os gêneros advêm da escrita ou da oralidade, mas na medida em que se nota o aprimoramento tecnológico, outras necessidades sociais surgem de acordo com novas práticas sociais de interação.

Visto isso, as práticas discursivas ganham um novo revestimento, pois há uma imposição tecnológica que faz os seres se sentirem instigados a acompanhá-la e utilizarem como uma forma de interação, a qual já vinha sendo prevista por alguns autores, a exemplo de Marcuschi (2008), que já indagava que a intensificação de uso da escrita exigida na *internet*, poderia promover também uma maior alteração na modalidade comunicativa. E, ainda, discutiam as relações com fala na busca pela caracterização da escrita. Havia alerta ainda, em relação a possibilidade de existir a transição de uma modalidade para a outra, o que aponta para um pensamento que essa transição também se daria entre as escritas convencional e digital (trata-se de uma variação linguística influenciada pelo suporte e pelas condições de produção dos enunciados).

Nesse contexto de inserção dessa nova linguagem e com a chegada dos gêneros digitais, passa-se a ter a necessidade de uso de um suporte (físico ou virtual), que será melhor explorado na presente pesquisa, uma vez que para os gêneros digitais, sejam eles *memes*, *e-mail*, *GIF*, *charges*, dentre outros, que circulem no meio digital, necessitam de suportes específicos, que no caso em questão, pode ser o celular e/ou o computador com *internet*, munidos de *sites* e aplicativos digitais. Entretanto, esses são assuntos para o próximo tópico.

2.2 GÊNEROS DIGITAIS, MULTIMODALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O avanço tecnológico trouxe diversas inovações para a interação por meio da linguagem. Ao analisá-las, percebe-se o quanto a comunicação recebeu interferências tecnológicas e, conseqüentemente, modificou-se em virtude desse advento. E, essa comunicação por meio da *internet*, utilizando-se de dispositivos, tais como *notebooks*, *celulares*, *tablets*, dentre outros, acabou originando novos gêneros digitais e alterando outros, comprovando o que afirmou Bakhtin (1997), que os gêneros estão a serviço dos falantes e às necessidades de seu tempo. A carta, por exemplo, após a chegada da tecnologia, passou a ser quase extinta, uma vez que ao invés de escreverem cartas, as pessoas passaram a optarem mais pelo *e-mail*. A função, de certa forma, continuou a mesma, porém o suporte mudou. Ao invés de continuarem a usar apenas

a caneta e papel, as pessoas passaram a utilizar com muita frequência a tela do computador, o teclado e o *mouse*.

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) trouxeram ainda muitos outros avanços em diversos campos do saber e do convívio social. Conforme Leite e Silva (2015), com a chegada dessas novas tecnologias, a construção de sentidos tem se tornado cada vez mais multimodal.

Rojo (2015, p. 108), afirma que “texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”. Emprega-se duas ou mais modalidades de formas linguísticas – verbal e não verbal, com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo, isto é, os modos convencionais de produção de sentido pela escrita, por exemplo, atrelam-se aos modos visuais, orais, gestuais, dentre muitos outros possíveis.

E, quando esta multimodalidade ou multissemiótico se expande para os meios digitais, surgem então, os textos midiáticos. Para Ferreira (2001), o texto midiático é aquele que faz referência às mensagens orais, escritas e imagéticas veiculadas pela mídia. E, por mídia entende-se que é a “designação genética dos meios, veículos e canais de comunicação, como, por exemplo, jornal, revista, rádio, televisão, outdoor, etc.” (FERREIRA, 2001, p. 462).

Nesse sentido, na multimodalidade textual, há uma multiplicidade de linguagens evidenciadas através das imagens, mais presentes nos textos impressos e os vários recursos semióticos e midiáticos, como: ícones, animações e vídeos, além dos hipertextos, presentes nos textos digitais. O texto midiático destaca a importância de que não basta só saber ler e escrever, e sim é preciso interpretar fazendo uso dessas práticas.

Em função dessa reconfiguração textual e desse universo de possibilidades evidenciadas, especialmente nos contextos digitais, já presentes no dia a dia de muitos dos alunos e também nas escolas, torna-se necessária a discussão acerca de tais habilidades e competências leitoras e escritoras. Em consequência, pretendendo-se formar leitores e escritores proficientes no uso de tais recursos e ambientes, necessita-se pensar na sistematização do ensino-aprendizagem no que diz respeito ao letramento digital, a fim de complementar as habilidades e competências que se referem ao ensino de Língua Portuguesa – os gêneros, a compreensão e a produção textual e os estudos linguísticos – já destacados na BNCC.

Conforme defende Rojo (2013), em uma sociedade tão tecnológica, carregada de instrumentos digitais, a integração de semioses (processo de significação e de produção de significados, capaz de produzir e gerar signos, partindo da premissa de que há uma relação recíproca entre significado e significante) e do hipertexto (texto ao qual se agregam outros conjuntos de informação na forma de blocos e textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de referências específicas, no meio digital denominadas de hiperligações), a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação dos discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de uma clicada, desenha novas práticas de letramento e hipermídia.

Por esse viés, as redes de ensino também passaram a ter o dever de desenvolverem novas práticas de letramento e de trabalharem as competências e habilidades para a leitura de textos multimodais, pois os textos da atualidade têm requisitado cada vez mais novas capacidades de leitura e produção de sentidos (sons, imagens, cores, movimentos, gestos, etc.), as quais já se encontram propostas na BNCC.

Esses meios de comunicação, juntos, produzem significados e interferem nas relações de interação e aprendizagem dos indivíduos. Realizando-se uma reflexão a respeito da leitura na esteira das teorias da semiótica que permeiam as multimodalidades, o ato de ler não deve se centralizar apenas na escrita, já que essa se constitui como um elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação. Nesse contexto, a educação passou a possuir uma maior autonomia para se configurar como um espaço capaz de viabilizar e facilitar a construção desses múltiplos sentidos com o auxílio das novas tecnologias.

Assim, enfatiza-se que nos gêneros digitais, dando destaque ao gênero *meme*, predomina uma linguagem mista, que carrega marcas de várias linguagens a que se tem acesso na sociedade, tais como, a linguagem oral, imagética, iconográfica, entre outras, mas a linguagem escrita, em diferentes níveis de formalidade, é também muito presente no espaço cibernético. É uma linguagem marcada por hipertextos e entremeada de *links*, que permitem aos seus leitores fazerem conexões em todas as direções e a retomarem ao texto inicial a qualquer momento ou redirecionar o seu caminho. Nesse espaço digital, há inúmeras possibilidades tanto de produção como de recepção de conteúdo.

Portanto, se os textos atuais são construídos utilizando mais de uma modalidade, todo texto possui uma natureza multimodal, conforme afirma Rojo (2015).

Na perspectiva bakhtiniana (2016), nenhum texto ou enunciado pode ser unimodal, pois nos textos escritos, mesmo que não ilustrados (romances publicados em livros, por exemplo), sempre há diagramação que forma uma imagem.

Segundo Dionísio (2011, p. 139), na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. A autora ressalta que a multimodalidade é um traço constitutivo tanto do discurso oral como do escrito e que a escrita tem apresentado “cada vez mais arranjos não-padrões” em função do desenvolvimento tecnológico, o que requer dos leitores modificações em seus modos habituais de ler. Nessa perspectiva, faz-se necessário especificar e diferenciar aqui, o que é a linguagem verbal e a linguagem não verbal, uma vez que ambas caminham juntas neste universo multimodal.

Segundo Santos (2013, p. 33),

a comunicação verbal é toda a comunicação que utiliza palavras ou signos. É através da comunicação verbal que se realiza por palavras, palavras estas, faladas ou escritas, que o homem compreende e domina o mundo que o rodeia e entende, assim os outros.

É através dessa linguagem verbal, que o ser humano consegue expressar em diálogos seus ideais, sentimentos e pensamentos. Entende-se a expressão verbal como um importante instrumento interativo, do qual se faz uso para externar “coisas” e conhecer o outro, em um engajamento conjunto. Toda interação verbal pode ser concebida a partir de uma sequência de acontecimentos, eventos cujo conjunto constitui um “texto”, produzido coletivamente em determinados contextos (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

Para Filho (2008) e Kerbrat-Orecchioni (2006), o diálogo é como um exercício de troca da fala, ou seja, como uma situação comum de interações e acrescenta que essa comunicação verbal é a experiência linguística por excelência que acompanha os seres humanos desde o seu nascimento.

Já a linguagem não verbal é um componente da comunicação que integra as relações diárias, estando presente no ato da fala, mesmo quando a comunicação ocorre sem palavras. Para Santos (2015, p. 31): “A comunicação não-verbal é, portanto, o ato comunicacional que se efetua entre pessoas por outros meios que não a palavra”. Ainda segundo Santos (2013), a CNV (comunicação não verbal), pode

repetir uma informação verbal (ser redundante), contradizer o sistema verbal (dizer algo com palavras e o seu corpo afirmar outra), substituir o código verbal (comunicar-se apenas com gestos), complementar o código verbal, enfatizar a mensagem verbal e também regular o fluxo comunicativo (com uso de marcadores vocais, como tom, murmúrio, interjeições). “A comunicação é mais do que a língua falada e escrita, engloba toda e qualquer forma de comunicar: olhares, expressões, gestos, posturas, tons de voz e até o próprio espaço” (SANTOS, 2015, p.29).

Segundo Amato (2011), somos mais do que palavras, deste modo uma comunicação eficiente deve compor-se também de elementos não verbais: o corpo, a postura, o olhar, o rosto, os gestos, pois o nosso repertório gestual, principalmente se for bem pensado e planejado, produz reações significativas no outro.

A comunicação em suas formas de manifestação, verbal e não verbal, constitui um arcabouço tecnológico do trabalho docente em sala de aula, pois “a tecnologia do ensino foi e continua sendo uma tecnologia interativa, e que devido a isso, esses verdadeiros utensílios e técnicas são antes de tudo simbólicos relacionais, de linguagem” (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 175).

Assim, com a “invasão” da *internet*, as práticas sociais de leitura e de escrita se modificaram, dando novos contornos às noções como interação, colaboração e participação. Essas mudanças ressignificaram não somente tais práticas, mas também, promoveram mudanças estruturais, coletivas e individuais significativas no mundo contemporâneo, as quais abarcam a multimodalidade, descrita até o momento. É por meio de tal perspectiva que entendemos as TDIC como propulsoras de práticas sociais por elas mediadas em um mundo. Assim, atrelados a esse mundo multimodal, foram surgindo os gêneros tecnológicos/digitais, os quais, de acordo com Marcuschi (2006) podem ser definidos como:

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedade anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2006, p. 19).

Entende-se que em decorrência das diversas funções sociais, os gêneros textuais e discursivos mudam constantemente. E, nesse cenário, a educação vem se configurando como um espaço capaz de viabilizar e facilitar a construção desses múltiplos sentidos com o auxílio das novas tecnologias.

Hoje, em plena fase denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita (MARCUSCHI, 2006, p. 19).

De acordo com as ideias de Marcuschi (2006), não é difícil constatar que nos últimos dois séculos foram as novas tecnologias, de modo especial, aquelas ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros. Ou seja, com o passar do tempo, pessoas vão mudando suas formas de pensarem, agirem e de se comunicarem umas com as outras, e conseqüentemente, a comunicação vai ganhando novas funções sociais.

Por certo, não são propriamente as tecnologias por si que originaram os gêneros e sim a intensidade dos usos e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais (chats), aulas virtuais (aulas chats) e assim por diante. (MARCUSCHI, 2006, p. 20).

Cabe dizer que, seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, pois eles dificilmente passariam a existir, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. Como bem já havia mencionado Bakhtin (1997), quando falou da “transmutação” dos gêneros e da assimilação de gênero por outro gerando novos. É claro que é válido enfatizar que a tecnologia favoreceu e favorece sim o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas.

Ainda conforme Bakhtin (2003), a comunicação nasce de uma prática social (de uma situação vivida pelos sujeitos), a qual se materializa e ganha forma e estrutura nos chamados gêneros digitais, como foi o caso, por exemplo, do *meme*. Desse modo,

é possível compreender a linguagem através de ações e atividades de gêneros, que exigem capacidades específicas do locutor/leitor. Portanto, são necessários os usos e reflexões sobre essa linguagem.

E, refletir sobre os usos da língua, implica compreender as novas demandas educativas, que surgiram com o ciberespaço e ocasionaram a aquisição de competências para ensinar e de novos modos de ler e de escrever, em um universo multimidiático e multissemiótico. Por isso, o uso de tecnologias móveis no ensino e na aprendizagem tem sido um tema muito discutido em diferentes esferas educacionais.

Nesse contexto, Moran (2013, p. 13) destaca que, “se os alunos fizerem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais e profissionais ligadas a seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva e enriquecedora”. Assim, pode-se abarcar a escola como uma das instituições sociais estratégicas, as quais devem buscar novos referenciais que atendam às demandas e às necessidades desse momento histórico, que impõem mudanças no comportamento em salas de aula, tanto de professores quanto de estudantes, as quais perpassam pela inserção e o ensino dos gêneros digitais.

Atualmente, uma das maiores dessas demandas escolares é dar conta de gerenciar o ensino e apropriação dos gêneros digitais, sejam eles os *memes*, o *Instagram*, o *Facebook*, etc, uma vez que eles estão presentes em boa parte das práticas sociais, já que não se pode comunicar, se não for através de um gênero. Segundo Marcuschi (2006, p. 25), os gêneros:

(...) devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.

Também, pouco provável conhecê-los em sua totalidade, pois como ressalta Antunes (2002, p. 70), “os gêneros se determinam por fatores da situação de uso dos textos”, e somente pela análise dos contextos reais de uso, podemos verificar a existência e a funcionalidade de alguns gêneros.

Do ponto de vista pedagógico, tanto alunos, quanto professores e pais, de modo geral, já consideravam que as tecnologias teriam impactos positivos sobre a aprendizagem. Comumente, as escolas que integram as tecnologias no seu currículo de forma dinâmica, tendem a apresentar bons resultados. Para o autor, os professores

reconhecem que os alunos ficam mais motivados e atentos, quando os recursos tecnológicos são usados na sala de aula, tendo em vista que, o uso de tecnologias favorece a aprendizagem, fortalecendo o trabalho em equipe e a colaboração entre alunos e entre professores.

Antes de se utilizar ferramentas e gêneros digitais em sala de aula, em suma, faz-se necessário adentrar no universo virtual para compreender a linguagem nele desenvolvida e, principalmente, compreender as influências dessa linguagem no contexto escolar, sobretudo na escrita. Por conta de os gêneros textuais e discursivos serem dinâmicos, mudam historicamente dentro de diferentes contextos e grupos sociais, ajudando assim, a criar uma situação de comunicação dentro de um contexto situacional (DEVITT, 1993).

Diante do cenário imposto pela pandemia da COVID-19, a afirmação de Mercado (1999, p. 27), torna-se, além de muito atual, uma possibilidade de ensinar e aprender:

As novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, a diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo.

No próximo capítulo, serão apresentadas as bases pedagógicas, as quais ajudarão na compreensão do uso da tecnologia para o ensino dos gêneros textuais e digitais em salas de aula.

3 BASES PEDAGÓGICAS PARA A APLICAÇÃO DIDÁTICA DOS GÊNEROS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Explanar sobre Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), inclui falar também de PCNs (Planos Curriculares Nacionais), currículos institucionais e planos de aula, no sentido de procurar compreender o quê e de que modo norteiam os conteúdos a serem ministrados em salas de aula, os quais vão muito além dos livros didáticos, com o objetivo de melhor ensinar, conduzir e formar o aluno enquanto cidadão.

Nesse contexto, a BNCC é um documento responsável por determinar as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais, que os alunos devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, independentemente de sua localização geográfica. Posteriormente à divulgação da BNCC, bem como de seus prazos para ajustes, as instituições educacionais passaram a elaborar seus currículos; e, os professores (as) em geral, dentro suas realidades educacionais, passaram a elaborar seus planos de aula.

Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade. (BRASIL, 2017, p. 20).

Nesse contexto, com a homologação da BNCC, as redes de ensino públicas e escolas particulares tiveram diante de si a tarefa de construir novos currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular, que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica, que também englobou a inserção de tecnologia em sala de aula.

Conforme a Brasil (2017), deve-se considerar que há muita diversidade de juventude, e reconhecer isso implica na organização de uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E, mais, que garanta aos estudantes serem protagonistas

de seus próprios processos de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem.

Por esse viés, significa lhes assegurar uma formação, que em sintonia com seus percursos e histórias, permitam-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. (BRASIL, 2017, p. 463).

Segundo Brasil (2017), a contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico, pois tanto a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas também, nos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas, etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos pelas tecnologias digitais - situação que tende a se acentuar fortemente no futuro. Nessa perspectiva, não seria a forma como ensinar em salas de aula, que conseguiria fugir de tais inovações.

Dentro desse contexto, utilizar o gênero digital *meme* como um conteúdo em sala de aula vai ao encontro das novas demandas para o ensino e ao encontro dos objetivos propostos na BNCC.

É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (BRASIL, 2017, p. 473).

Segundo Brasil (2017), a preocupação com os impactos dessas transformações na sociedade se explicita já nas competências gerais da Educação Básica. Diferentes dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais são tematizadas, tanto no que diz respeito aos conhecimentos e habilidades

quanto às seguintes atitudes e valores: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital.

Por esse viés, em articulação com as competências gerais da BNCC, essas dimensões também foram contempladas nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil e nas competências específicas e habilidades dos diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental, respeitadas as características dessas etapas.

No Ensino Médio, por sua vez, dada a relevância das culturas juvenis e da cultura digital, torna-se imprescindível ampliar e aprofundar as aprendizagens construídas nas etapas anteriores. Afinal, os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas.

Na atual BNCC - 2017, o foco passou a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, as diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho.

Assim, foram definidas competências e habilidades, nas diferentes áreas, que objetivam aos estudantes: buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias; apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho; usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdo em diversas mídias; e, utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade.

Cabe ressaltar, que as recentes mudanças na LDB, em função da Lei nº 13.415/2017, substituem o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível. Assim, de acordo com Brasil (2017, p. 468).

o currículo do ensino médio será composto pela **Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
I – linguagens e suas tecnologias;

- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).

Conforme se pode observar na citação, ratifica-se o quanto que a tecnologia foi incluída em todas as áreas de ensino.

Nessa perspectiva, fez-se necessário reorientar currículos e propostas pedagógicas – compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e itinerário formativo (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 10). Esse processo de reorientação curricular é imprescindível aos sistemas de ensino, às redes escolares e às escolas.

Nesse processo, os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitam aos estudantes se estruturarem com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional, ou também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados, nos seguintes termos das DCNEM/2018, no qual destacar-se-á apenas o itinerário referente à:

I – linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, p. 477).

Entretanto, ainda segundo a Brasil (2017, p. 479):

Para que a **organização curricular** a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse, etc – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a **flexibilidade** seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Parecer CNE/CEB n. 5/2011).

Para tanto, é fundamental a adoção de tratamento metodológico que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes, como também, que conforme Brasil (2017, p. 479):

evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7, ° 2 ||). Para garantir o protagonismo juvenil, os itinerários se organizam embasados nos seguintes eixos estruturantes: I) investigação científica, II) processos criativos, III) mediação e intervenção sociocultural e IV) empreendedorismo.

Destaca-se que, segundo a Brasil (2017), o conjunto dessas aprendizagens (formação geral básica e itinerário formativo) deve atender às finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, bem como, às expectativas presentes e futuras das juventudes. Além disso, deve garantir um diálogo constante com as realidades locais – que são diversas no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, como também com os cenários nacional e internacional. Portanto, essas aprendizagens devem assegurar aos estudantes a capacidade de acompanhar e participar dos debates que a cidadania exige, entendendo e questionando os argumentos que apoiam às diferentes posições.

De acordo com as próprias definições de Brasil (2017), a BNCC é definida, como:

“um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o ° 1 || do Artigo 1 || da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n || 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).” (p. 07).

A BNCC tornou-se referência nacional para a formulação de currículos, de sistemas e de redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, uma vez que integra à política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de

infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Ou seja, toda e qualquer Instituição, seja ela pública ou particular, deve segui-la.

Entretanto, quando se fala em BNCC, fala-se de forma implícita de outras coisas também, as quais se encontram interligadas, são elas: política, cidadania, cultura, economia, crenças, sexualidade, discriminação, tecnologia, dentre outras coisas.

“Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.” (BRASIL, 2017, p. 08).

Por meio da BNCC, busca-se superar a fragmentação das políticas educacionais e avançar no processo de ensino e aprendizagem dos mais variados perfis de alunos ao longo da Educação Básica, uma vez que, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim,

“Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 08).

Nesse sentido, ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa, e também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se ainda, alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Ao analisar a BNCC, bem como, sua contribuição para o desenvolvimento da Educação Escolar, nota-se que as competências gerais da educação básica se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades

e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. Abaixo, destaca-se apenas as competências relacionadas à tecnologia e linguagem:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e **digital** para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (**inclusive tecnológicas**) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
4. **Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –**, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais** de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 08-10. grifo nosso).

Conforme se pode observar nos itens acima, a BNCC elenca como competência para a contribuição do desenvolvimento da Educação Escolar o uso de diferentes linguagens, e nessas, incluem-se a linguagem digital, ou seja, o uso de tecnologias e de gêneros digitais, como uma parte/ferramenta importante para esse ensino.

Nesse contexto, para se ensinar tal conteúdo, usa-se como base os gêneros que se originaram no meio tecnológico, tais como: *meme, e-mail, posts de Facebook e Instagram*, dentre outros. Ressalta-se que o gênero de análise da presente pesquisa é o *meme*, que será melhor descrito a partir do próximo capítulo.

Além disso, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar, que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 10).

Nessa perspectiva, preparar o educando para atuar na sociedade também é papel da escola, juntamente com o Estado e a família. Além disso, essa preparação

envolve saber fazer uso da linguagem verbal e não verbal e digital para se comunicar, uma vez que a comunicação perpassa por todos os espaços das inter-relações sociais. Assim, segundo Brasil (2017), para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, no sentido de assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União:

(...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 10; ênfase adicionada).

Assim, levando em consideração essa incumbência, mencionada anteriormente, que se pode observar na LDB (1996), a definição de dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil.

O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo, refere-se ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas de conteúdos mínimos a serem ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC.

Por essa análise, a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina, que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada). (BRASIL, 2017, p. 11).

Partindo dessa análise, o direcionamento induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual do espaço escolar e do seu corpo discente, que foi o ponto de partida das diretrizes

curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000, como bem destacou Brasil (2017). E, essa concepção do conhecimento curricular, pautado na realidade local, permite ao docente introduzir no ensino, independente da disciplina, questões corriqueiras do dia a dia, como, por exemplo, as inovações/gêneros que forem surgindo em decorrência da tecnologia.

Nesse sentido, em 2010, de acordo com as informações da BNCC (2017), o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de:

estabelecer e implantar, mediante pactuação Interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 15).

Assim, mediante aos marcos legais anteriores, nota-se que o PNE afirma a importância de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem, como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, contribuindo, desse modo, de forma positiva, para o avanço e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei n.º 13.415/2017, a legislação brasileira passou a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular define direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36.º 1 || A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2020, p. 26-27).

Nesse contexto, trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

Portanto, quando se fala em competência, conceitua-a conforme a definição adotada pela BNCC, que marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (artigos 32 e 35).

Nesse sentido, o foco no desenvolvimento de competências ganhou destaque e funcionabilidade e tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. Para Brasil (2017), esse também é o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês); e, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13).

Sabe-se que sociedade passa diariamente por inúmeras transformações, e acompanhar a tais mudanças, também é um grande desafio para a rede educacional. Ensinar nos dias de hoje, requer muita flexibilização e rápida adaptabilidade.

Segundo Brasil (2017): “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo às questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (p. 14).

Assim:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

Nesse viés, observa-se que após tais propostas descritas em Brasil (2017), passou-se a ter a necessidade de organizar, desenvolver e aplicar um ensino, que além de abarcar conteúdos programáticos, também abarcassem as dimensões sociais, nas quais a tecnologia/gêneros digitais estivessem incluídos

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (BRASIL, 2017, p. 16).

Todavia, para isso, necessita-se de objetivos e metas. Então, a BNCC e os currículos possuem papéis adicionais para assegurarem as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens, só se materializam mediante o conjunto de decisões, que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também, o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação de famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, à:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;

- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender (...). (BRASIL, 2017, p. 17).

Assim, para que se construam currículos pautados nas demandas sociais, conforme orienta Brasil (2017), as decisões precisam ser igualmente consideradas na organização desses currículos e propostas adequadas às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Nota-se aqui uma grande abertura dos entes federativos, em relação à necessidade de modificações nos currículos para se trabalhar coisas da realidade do aluno em sala de aula, uma vez que nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades.

Nesse contexto, ainda que cercados de desafios para se adequarem às proposições impostas pela BNCC, muitas escolas, públicas e particulares, também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e criativo de materiais de apoio ao currículo, assim como, instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas, que propiciaram bons resultados.

A seguir, no subcapítulo 2.1, abordar-se-á sobre a inserção da tecnologia e dos gêneros digitais apresentados na BNCC.

3.1 A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA E DOS GÊNEROS DIGITAIS NA BNCC

A partir de agora, mencionar-se-á o que se encontra na estrutura da BNCC, relacionado à inserção da tecnologia para o ensino, bem como dos gêneros digitais, de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, uma vez que, os *memes* também se encontram inclusos dentro dessa estrutura.

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez **competências gerais da Educação Básica**, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 25, grifo nosso).

Esclarece-se que além das dez competências gerais, propostas na BNCC, cada seguimento de ensino propõe suas competências para cada disciplina e estabelece competências específicas de área, nas quais o desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Tais competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas. Dentre essas competências, encontram-se as relacionadas à tecnológica.

Segundo Brasil (2009), cabe mencionar que a organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/200925, não há necessidades de excluir as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas sim, implica no fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino.

Cabe salientar, que segundo a Brasil (2017), as experiências de alunos em seus contextos familiares, sociais e culturais, suas memórias, seus pertencimentos a um grupo e suas interações com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam suas curiosidades e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar a compreensão deles mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. Ou seja, o uso de ferramentas tecnológicas para o ensino em salas de aula, amplia o leque de aprendizagem, uma vez que estimula a curiosidade.

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. **Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade**

de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2017, p. 61, grifo nosso).

Esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento de seu papel em relação a formação de novas gerações. 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. Sendo 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.

Há de se ressaltar que a compreensão de estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

No que se refere à área de linguagens, que abarca também tanto essa cultura midiática quanto a digital:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2017, p. 64, grifo nosso).

Para Brasil (2017), a finalidade é possibilitar aos estudantes que participem cada vez mais de práticas de linguagens diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas,

como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

No que se refere ao componente Língua Portuguesa, descrito dentro da BNCC, ele dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva² de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Segundo Brasil (2017), cabe destacar que as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. A produção e a disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e em outros ambientes da *Web*, torna mais acessível a edição de textos, áudios, fotos e vídeos. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também, produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, dentre outros.

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. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2017, p. 69).

Para Brasil (2017), quando se fala em inserção de tecnologia em salas de aula, não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso, nem de deixar de considerar

² Segundo Bakhtin (2010), o discurso enunciativo deve ser analisado a partir da esfera social em que se insere, considerando a assimetria entre os interlocutores, incluindo ou não o próprio pesquisador, no contexto direto e indireto.

gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, *charge*, tirinha, crônica, etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais, ou seja, usar a tecnologia para ensinar de forma inovadora, diferente e divertida os gêneros textuais convencionais, e também, originar outros. Atualmente, ambas as habilidades são importantes. Assim, compreender uma palestra é tão importante quanto ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *meme* ou a uma *GIF*. Há espaço para a variação, mas além disso, há a necessidade espacial da junção de habilidades.

Assim:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição.

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, o importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p. 70).

Na perspectiva de Brasil (2017), as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros, que circulam nos diversos campos de atividade humana. A cada campo apresentado, constitui-se de habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão.

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação:

- da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;
- da consideração da cultura digital e das TDIC. (BNCC, 2017, pg. 75)

É notório o quanto a sociedade vem se transformando, conseqüentemente, isso tem refletido na necessidade de inovar a forma como se ensina em sala de aula, impulsionando assim, modificações à BNCC de 2017, a qual desde 2017, passou a trazer no decorrer de seu texto, inúmeras inclusões de atividades multimidiáticas a serem executadas em salas de aula.

Nesse contexto, a BNCC, encabeçada pelo objetivo e a necessidade de atender a tais demandas e inovações educacionais, elencou os cinco campos de atuação, são eles: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública. Ao Ensino Médio, além dos campos já mencionados, com exceção também do Campo que trata da vida cotidiana (somente anos iniciais), acrescentou-se o Campo da vida pessoal.

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progresso que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados o maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos). A seleção de gêneros, portadores e exemplares textuais propostos também organizam a progresso. (BRASIL, 2017, p. 84).

Cabe dizer que para cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados a partir de práticas de linguagem e distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais) e no Ensino Médio, dadas as especificidades de cada segmento.

Considerando esses pressupostos e em articulação com as competências gerais da Educação Básica (mencionadas na citação da página 42 – descritas apenas as que abordam a questão da tecnologia) e com as competências específicas da área

de Linguagens e do ensino fundamental e ensino médio – descritas no quadro 9 (anexo), o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Vale ainda destacar, que tais competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania.

Em síntese, conforme descrito na BNCC (2017), cada série escolar terá seus campos de atuação (Campo da vida cotidiana/campos de experiências - somente anos iniciais – que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, acrescido do Campo da vida pessoal - apenas para o ensino médio) e dentro de cada um desses campos de atuação, ter-se-á os seguintes eixos, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

Esses eixos, que acontecem dentro dos campos de atuação, por sua vez, são estruturados com base nas competências específicas de cada segmento e de cada disciplina, os quais foram criados com base nas 10 competências gerais, e para desenvolver cada uma das competências, a BNCC propôs as habilidades necessárias. Tais habilidades são muitas e bem detalhadas, conforme o objetivo de cada professor, ao escolher com qual conteúdo trabalhar.

Esclarece-se que dentro de cada eixo, a BNCC (2017) apresenta dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão para os mais variados tipos de gêneros, com ênfase aos digitais, dentre eles, recebe destaque o gênero *meme*. Dentro do eixo leitura, por exemplo, no quadro que trata da reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana, observa-se a seguinte posposta:

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, *post* em rede social, gif, ***meme***, *fanfic*, *vlogs*

variados, *political remix*, *charge* digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, *e-zine*, *fanzine*, *fanvídeo*, *vidding*, *gameplay*, *walkthrough*, detonado, *machinima*, *trailer* honesto, *playlists* comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital. (BRASIL, 2017, p. 73, grifo nosso).

Ressalta-se que a mesma proposta ocorre de modo detalhado, dentro dos campos de ensino e de dentro dos eixos, onde se encontram as práticas de linguagem com os seus respectivos objetos de conhecimentos e posterior com suas respectivas habilidades.

Para tanto, é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas, como as das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e *Apps* variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de *games*, *GIFS*, *memes*, *infográficos* etc., mas também, interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente

De acordo com Brasil (2017), no campo jornalístico-midiático, amplia-se as possibilidades de participação dos jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, as quais estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de consolidar habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que mantenham os jovens interessados pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e que afetam as vidas das pessoas. Dentro deste campo jornalístico-midiático:

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos. Além dos gêneros já elencados para o Ensino Fundamental (entrevista, reportagem, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, **meme**, *charge*, *charge* digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, entre outros), devem ter espaço gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário) e/ou com a opinião (crítica da mídia, ensaio e *vlog* de opinião etc.), tanto no que se refere a práticas de leitura/recepção quanto às de produção. Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário e o apelo ao consumo, incluindo discussões sobre as formas contemporâneas de publicidade utilizadas nas várias mídias e ambientes digitais. (BRASIL, 2017, p. 519, grifo nosso).

Nas colocações de Brasil (2017), quando se trata dos estudos dos gêneros textuais e digitais, ganham destaques os seguintes campos: Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. Dentro dessa perspectiva, ao se analisar um gênero, encontrar-se-á práticas de linguagem referentes à: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica.

Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos. Práticas de leitura e produção escrita ou oral do campo jornalístico-midiático se conectam com as de atuação na vida pública. Uma reportagem científica transita tanto pelo campo jornalístico-midiático quanto pelo campo de divulgação científica; uma resenha crítica pode pertencer tanto ao campo jornalístico quanto ao literário ou de investigação. Enfim, os exemplos são muitos. É preciso considerar, então, que os campos se interseccionam de diferentes maneiras. Mas o mais importante a se ter em conta é que justifica sua presença como organizador do componente é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso. (BRASIL, 2017, p. 85).

Portanto, compreende-se então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços institucionais.

Sabe-se que a cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Em virtude disso, a BNCC optou por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem.

Nesse contexto, apresenta-se no quadro 9 (anexo), as partes de competências específicas de linguagem e competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e as competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio (apenas para uma questão de análise e comparação), encontrados na BNCC, que tratam e referem-se à tecnologia, conseqüentemente, aos gêneros digitais.

Conforme se pode observar no quadro 9 (anexo), comprova-se o quanto a tecnologia e os textos multissemióticos ganharam espaço na educação, principalmente, no que se refere ao seu uso para o ensino e compreensão de gêneros digitais. E, para executar essas competências relacionadas à tecnologia, para cada competência, foi pensada e desenvolvida uma habilidade específica a ser trabalhada em sala de aula.

Para a Brasil (2017), a dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações, decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ainda maiores aos alunos e educadores do Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto a sua formação, a escola que acolhe às juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida.

Então, para que se atinja a essa finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e podem alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias.

Nessa perspectiva, para se atender a todas as demandas de formação no Ensino Médio, mostrou-se na BNCC, a necessidade de repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresentava excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas.

Assim, de acordo com Brasil (2017), no intuito de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 - alterou a LDB, estabeleceu que:

o currículo do ensino médio tem que ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que passaram a se organizar por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36). (BRASIL, 2017, p. 468).

Nota-se aqui, o quanto a tecnologia, de alguma forma, passou a se fazer presente em todas as ciências. Essa inclusão tecnológica, passou a possibilitar, de certa forma, mais igualdade e inclusões curriculares.

Nesse contexto, segundo Brasil (2017), propostas de trabalho que potencializam aos estudantes o acesso aos saberes sobre o mundo digital e as práticas da cultura digital, passaram também a ser priorizadas, já que direta ou indiretamente, impactam no dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também, o determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes.

Entretanto, mesmo com tamanha assunção tecnológica e com a chegada de tantos gêneros digitais, faz-se necessário deixar claro, que:

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados.

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas artes, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades.

Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construção de sentidos.

Merece destaque o fato de que, ao alterar o fluxo de comunicação de um para muitos – como na TV, rádio e mídia impressa – para de muitos para muitos, as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção). Não só é possível para qualquer um redistribuir ou comentar notícias, artigos de opinião, postagens em *vlogs*, *machinimas*, AMVs e outros textos, mas também escrever ou performar e publicar textos e enunciados variados, o que potencializa a participação.

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades, do *cyberbullying* e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da *internet* e demais mídias. (BRASIL, 2017, p. 487-488 grifo nosso).

Assim, entende-se que mesmo com a inclusão em massa dos gêneros digitais, deve-se conservar, ou pelo menos, de certo modo, não se perder o estudo dos outros gêneros textuais (sem uso da tecnologia digital).

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2017, p. 71).

Ainda há muita inovação tecnológica para chegar e muitas transformações para acontecerem no mundo da linguagem/comunicação, principalmente em relação ao uso dos gêneros digitais, uma vez que a tecnologia teve e continuará tendo uma parcela grande de responsabilidade e influência para tamanha transformação.

Nesse sentido, após todas essas mudanças tecnológicas, no cenário comunicacional, a BNCC teve de sofrer algumas alterações, como forma de procurar oferecer às redes de ensino e aos alunos de modo em geral, direcionamentos didáticos e subsídios legais para que eles melhor pudessem se adequar a este atual cenário social.

Após essa explanação de base teórica, no intuito de dar subsídios para falar de modo mais detalhado do objeto de estudo proposto para a presente pesquisa, no próximo capítulo, apresentar-se-á uma proposta metodológica de análise de gêneros digitais, voltada especificamente para o gênero *meme*.

4 UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ANÁLISE DE GÊNEROS DIGITAIS

4.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

A presente proposta de abordagem linguístico-discursiva do gênero digital *meme*, parte de uma análise metodológica de gênero, a qual se inicia por aspectos, como: a) descrição das condições de produção do gênero, o que envolve a reflexão sobre perguntas, como: quem seus são os interlocutores? Em que local e momento é produzido, ou seja, qual o histórico do surgimento dos *memes*? Quais as finalidades envolvidas em sua produção? A qual instituição se relaciona? Qual valor social lhe é atribuído e que resultados são obtidos por meio de sua circulação? Qual o suporte de cada um deles? Em seguida, parte-se para a seguinte análise: b) da estrutura composicional, do conteúdo temático e do estilo do gênero investigado.

Entretanto, cabe esclarecer que para dar subsídios teóricos e para uma melhor compreensão da aplicação da metodologia ao gênero *meme* (a qual será apresentada e analisada no próximo capítulo), nesse capítulo, será tecida uma abordagem cultural, relacionada às questões de metodologia em análises de gêneros, com a posterior definição das seguintes dimensões dos gêneros: plano composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2010).

Nessa linha, conforme Kress (1993), parte das discussões sobre gêneros ressaltam a relação existente entre contexto e texto, como atividades culturalmente pertinentes são mediadas pela linguagem. Em outras palavras, os elementos do texto resultam de determinada interação social e precisam ser descritos em termos dos elementos do contexto, pois segundo Motta-Roth (2011), essa descrição se faz necessária, tendo em vista o caráter local das perspectivas metodológicas usadas para estudar práticas sociais específicas, uma vez que cada conjunto de dados relativos a um gênero demanda uma abordagem investigativa feita sob medida.

Segundo Motta-Roth (2011), é provável que não se consiga descrever uma única metodologia, por conta de se ter de escolher o modo mais interessante para dar conta de cada contexto, os diferentes graus de ritualização da linguagem, as relações entre os participantes do evento social, seus propósitos comunicativos e o modo como a interação se desenvolve na consecução desses propósitos. Assim,

(...) é importante que possamos construir um arcabouço teórico comum que nos possibilite responder a perguntas do tipo: em que medidas precisamos

conhecer os contextos de situações e de cultura (HALLIDAY, 1989) que geram e são constituídos pelo texto para podermos perceber e definir que aspectos da linguagem são relevantes para análise de um gênero? Como podemos interpretar a interface entre texto e contexto? Como os procedimentos usados variam na sua ênfase sobre questões do texto ou do contexto? (MOTTA-ROTH, 2011, p. 154).

E, para se ensinar/analisar gêneros pela observação da relação estreita entre contexto e texto, nas colocações de Motta-Roth (2011), é importante encarar “gêneros” como atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação, atravessado por discursos de ordens variadas. Explorar “gênero” como fenômeno estruturador da “cultura” que, por sua vez, se constitui como um conceito complexo, que pode sofrer vários recortes.

Duas questões que levanto dizem respeito ao processo de investigação propriamente dito:

- Que traços ou elementos da linguagem são relevantes em um dado texto e como determiná-los?
- Como estabelecer a conexão entre o texto e o contexto (enquanto condições de significação e interpretação)? (MOTTA-ROTH, 2011, p. 156).

No que se refere à inter-relação entre gênero e contexto de situação e os vários elementos que os compõem, são sintetizados nos três seguintes componentes: atividade, interação e texto. Conforme os pressupostos de Halliday (1994) e Hasar (1989), o enquadre teórico da gramática de M. A. K. Halliday possui três dimensões:

- (1) a atividade humana pertinente (o campo) e a capacidade da linguagem de representá-la (a metafunção ideacional);
- (2) os participantes dessa atividade, a relação entre eles (as relações) e a capacidade da linguagem de constituí-las (a metafunção interpessoal);
- (3) o papel desempenhado pela linguagem (o modo) e sua capacidade de se organizar em um todo significativo (a metafunção textual). O contexto de situação que produziu o texto é o conjunto de “todos os fatores... que dão forma a um momento no qual uma pessoa se sente chamada a estabelecer trocas simbólicas” (BAZERMAN, 1988, p. 8).

De modo explicativo, no contexto e no texto, há variáveis que representam a dinâmica que se estabelece entre o contexto de situação, o contexto de cultura e a linguagem. Para Motta-Roth (2011), essas variações no discurso que atravessam os contextos tentam representar a multiplicidade de visões de mundo e de ideologias instanciadas pela linguagem, e não há a *priori* para a abrangência e nível daquilo que conta como contexto relevante para um texto, das intenções dos participantes da

interação, seus papéis e relações institucionais, os textos que precederam aquele momento (BARTON, 2002: 24, citando Van Dijk).

Nesse contexto, como consequência, segundo Miller (1984, p. 164), os gêneros se constituem como artefatos culturais, formas recorrentes e significativas de agir em conjunto, que põem alguma ordem no contexto da vida em coletividade; como modos de vida que se manifestam em jogos de linguagem, de tal maneira que a linguagem é a parte essencial de uma atividade, a tal ponto de o gênero se tornar um fenômeno estruturador da cultura, a qual por sua complexidade, pode sofrer diversos recortes pelos mais divergentes elementos.

Quando se fala de “Cultura”:

Portanto, é um sistema, um conjunto de processos sociais dinâmicos e sujeitos a mudança, pois não são fixos dentro de fronteiras sociais, econômicas ou nacionais. “Cultura” é conhecimento aprendido no processo histórico e social, uma rede complexa que liga o conhecimento, a moral, as crenças, artes, leis, comportamentos ou qualquer outra capacidade ou hábito que adquirimos como membros de um grupo, com caráter local e dinâmico, construído via interação linguística (HALLIDAY, 1999; LARAIA, 1986).

Nessa concepção, quando se fala de interação linguística, deve-se compreender que ela é dinâmica, ou seja, os fenômenos linguísticos não acontecem de modo solto na sociedade, pois ela é carregada de situações socioculturais. Para Motta-Roth (2011), essa “hibridização de práticas” é possibilitada pelas duas principais forças responsáveis pela globalização, são elas: as multinacionais e a mídia.

O cinema, a TV e a internet nos permitem destruir barreiras de tempo e espaço, possibilitam que criemos um sistema cultural comum, acima de barreiras como as geográficas, as étnicas ou as econômicas, de modo que, numa cultura nacional como o Brasil, podemos encontrar diferentes agrupamentos sociais que se formam para objetivos específicos. Ensinar “cultura brasileira” a um estrangeiro significaria ensinar acultura gaúcha, baiana, a amazonense? A colonial, a republicana? A de classe média, a proletária? A ideia de cultura é complexa, plural, envolvendo práticas sociais localizadas que podem ser definidas pelos objetivos daquela atividade humana que está se desenrolando em um dado contexto, mediada pela linguagem. (MOTTA-ROTH, 2011, p. 160).

Conforme se pode notar na citação acima, as ações humanas sempre aconteceram e acontecerão mediadas pela linguagem em um determinado contexto. Há de se ressaltar que essa linguagem se prolifera de modo ainda mais eficiente, no momento em que se encontra atrelada aos mecanismos comunicacionais da globalização (multinacionais e a mídia).

Destaca-se que com a presença desses mecanismos comunicacionais (multinacionais e a mídia), tais *corpora* têm sido cada vez mais multimodais/multissemióticos. Fator esse, que têm exigido cada vez mais profissionais interdisciplinares, capacitados e dominantes das tecnologias.

Com o passar do tempo, a escolha por estudar determinado *corpus* passou a ligar-se de forma mais direta ao contexto e à evolução da sociedade. Assim, Motta-Roth (2011) levanta os seguintes questionamentos: “estudar linguagem parece ser nada além de estudar interação humana. Que interação nos interessa? Que atividade humana precisamos entender? Que processos sociais somos chamados a interpretar pelo viés da linguagem?” (p. 161-162).

E, no momento em que se determina qual será o *corpus* da pesquisa, que para o caso é composto pelo gênero digital *meme*, questionamentos como esses passam a ser analisados e posteriormente respondidos. Nessa perspectiva, mais uma vez, a linguagem vai cumprindo a sua função de explicar fatos e variados contextos sociais, sendo que para Bakhtin (1986, p. 162), “o comando de repertório de gêneros relevantes para nosso contexto social nos possibilita a participação nessa vida grupal de maneira mais igualitária, espontânea e verdadeira”.

Motta-Roth (2011) defende a ideia de que tanto para a pesquisa sobre gêneros discursivos, quanto para o ensino e a aprendizagem de línguas, o problema da identificação da linguagem que seja relevante em um dado texto, que por sua vez seja pertinente a dado contexto, é uma constante.

Esclarece-se que há diferentes autores que propõem diferentes abordagens. Barton (2002, p. 23), por exemplo, adota um processo indutivo de análise do discurso que se baseia na identificação de elementos textuais ricos em significação, “que apontam para a relação entre um texto e o seu contexto”. Assim, busca-se unidades significativas da linguagem em qualquer nível – do fonológico ao retórico – tendo em vista o uso dessas unidades em vários exemplares (intertextualidade) e no contexto (BARTON, 2004). Desse modo, princípios analíticos mais gerais são construídos a partir da observação de uma série de elementos em textos específicos (BARTON, 2002). Dentro dessa categoria, exemplos conhecidos e replicados são os marcadores metadiscursivos de Vande Kopple (1985) e os movimentos e passos de Swales (1990).

Olhando por esse viés de análise, mencionam-se ainda os sinalizadores de avaliação, o texto não verbal e os processos materiais associados presentes nos mais

diversos tipos de pesquisas e produções de gêneros textuais. Sob essa ótica, os elementos dos textos resultam de uma interação/conexão social dada e precisam ser explicados em termos dos elementos do contexto (KRESS, 1993).

Como estabelecer essa conexão entre o texto e o contexto (enquanto condições de significação e interpretação)? De acordo com Motta-Roth (2011, p. 164), “além do texto (isto é, funções, formas, conteúdos característicos dos enunciados específicos), o analista de gêneros precisa do contexto, da situação recorrente na qual um gênero está constituído numa dada cultura”. Conforme as reflexões de Bazerman (1988, p. 4), “descobri que não poderia compreender o que constituía um texto apropriado em qualquer disciplina sem considerar a atividade social e intelectual da qual o texto faz parte”.

Ou seja, a discursividade não se dá de modo desconectado do tempo e do espaço. Nas análises de Motta-Roth (2011), ao se levar em consideração a dinâmica ecológica do funcionamento do mundo, será impossível negar que os padrões regulares da língua (estritamente governada por regras) interagem com as condições que cercam e pressionam o sistema biológico do ser humano.

A relevância da linguagem como prática social dentro dos estudos dos conceitos de contextos e de gênero tem sido cada vez mais recorrente. Muitos autores têm buscado com frequência aos conceitos de gêneros para explicar a linguagem. Segundo Motta-Roth (2011), à medida que o termo “gênero” é utilizado com mais frequência, cresce também a frequência de uso do termo “contexto”.

E, como se explicar a linguagem por meio dos gêneros? De acordo com a metodologia proposta por Motta-Roth (2011), tal explicação, não se dá por meio de uma ordem fixa, dá-se de formas mais orientadas para o texto ou para o contexto ou para ambos, conforme se pode ser observado na tabela abaixo:

QUADRO 2 - PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS ORIENTADOS PARA O TEXTO E PARA O CONTEXTO

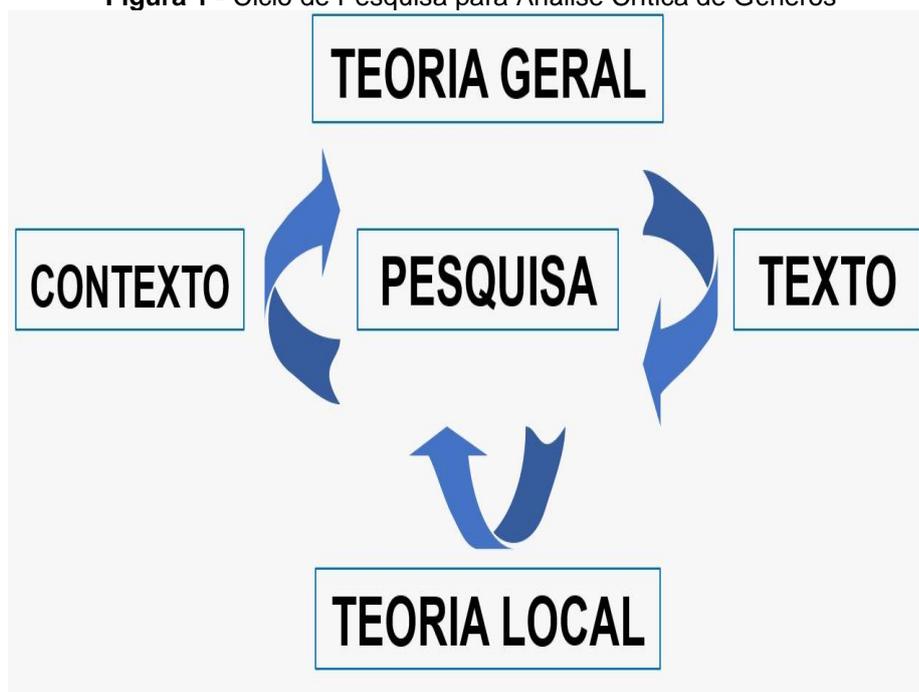
A. Procedimento com foco no Texto	B. Procedimento com foco no Contexto
Entrevistar membros da comunidade relevante sobre suas práticas discursivas para confirmar procedimentos e interpretações, de modo a abrir novas perspectivas.	
1a) Identificar o texto, a linguagem que se quer estudar.	1b) Identificar o problema, o contexto social, a atividade ou interação humana que se quer estudar.

2a) Identificar que problema ou contexto social, está associado àquela linguagem, que atividade ou interação humana a linguagem medeia.	2b) Identificar que textos estão associados ao problema, que linguagem perpassa esse contexto social e medeia essa atividade ou interação humana que se quer estudar.
3) Situar o gênero em um contexto de situação e no contexto da instituição/de cultura para perceber sua função.	
4) Revisar a literatura em busca de pesquisa prévia sobre o assunto.	
5) Selecionar um corpus representativo dos textos e do contexto de situação.	
6) Tentar identificar, em exemplares do gênero, padrões ou tendências de estrutura, de elementos linguísticos, de conteúdo ideacional, de discurso, etc.	
7a) Análise dos textos do <i>corpus</i> para determinar sua organização geral e identificar padrões retóricos. A literatura sobre questões relacionadas ajuda a estabelecer um esquema classificatório.	7b) Refinar a análise contextual para identificar traços dos contextos de situação e de cultura.
8) Selecionar um ou mais níveis de análise que melhor dão conta da questão de pesquisa.	
9a) Identificar os estágios do texto, os movimentos retóricos, “o que nos diz o texto”.	9b) Estudar o contexto institucional no qual o gênero existe e como o gênero diz “o que se vive o contexto”.
10a) Usar programas de tratamento de dados de texto para localizar metadiscorso que sinalize características da disciplina (por exemplo, jargão, siglas, palavras ou expressões muito repetidas e práticas de citação que refletem o ethos disciplinar) e estratégias persuasivas para defender o valor e a novidade das afirmações.	10b) Comparar nossa interpretação com aquela de outros analistas ou membros da disciplina.

Fonte: Extraído e adaptado da obra de Motta-Roth (2011, p. 166).

Ao se observar o quadro 2, constata-se que todos os passos enumerados possuem uma ordem opcional e certamente o estudo os vinculará contínuas vezes, conforme as necessidades evidenciadas pelo contexto e pelos textos estudados, numa forma de “zig-zag”: da entrevista para a literatura, desta para os textos, daí de volta para as entrevistas. Talvez uma representação mais adequada seja a de um fluxo contínuo num “círculo de pesquisa” (MOTTA-ROTH, 2011), conforme exemplifica na Figura 1 abaixo:

Figura 1 - Ciclo de Pesquisa para Análise Crítica de Gêneros



Fonte: Extraída e adaptada da obra de Motta-Roth (2011, p. 167).

Quando se fala de pesquisa da linguagem, atrelada ao gênero, ocorre a constituição de um processo cíclico de interpretação, tendo como base a literatura de referência (teoria geral), o estudo dos textos, a teoria do pesquisador (teoria local) e o depoimento de entrevistados, participantes da interação.

Na tabela abaixo, Motta-Roth (2011), procurou usar algumas perguntas para explorar texto e contexto. Ainda que as práticas sociais e as práticas discursivas estejam em uma relação dialética, ora essas perguntas de pesquisa enfatizam o contexto, ora o texto. Na Tabela abaixo, são apresentadas aquelas perguntas que concentram o foco da pesquisa nas práticas sociais (contexto).

QUADRO 3 - PERGUNTAS ACERCA DO PAPEL DO GÊNERO NAQUELE CONTEXTO

1. Qual a relevância do gênero para o contexto? Ele ajuda a definir esse contexto? Como?
2. Com que frequência as pessoas se engajam nesse gênero para interagir socialmente?
3. O que se realiza por meio do texto? Que valores/ideias são propostos? Quem escreve/fala para quem?
4. Que papéis são desempenhados pelos participantes dessa interação?
5. Qual(ais) o(s) objetivo(s) dos participantes dessa interação, i.e. por que leem ou escrevem?
6. Que resultados ou efeitos são pretendidos/causados?

7. Como a comunidade influencia ou controla os parâmetros desse gênero? Quão ritualizado é o gênero?
8. Como é distribuído o acesso ao gênero e os papéis dos participantes? Quem decide? Por quê?
9. Há diferenciação clara entre os que sempre produzem o texto e os que o consomem? Existe um contraste entre participantes mais e menos experientes no gênero?
10. Como se aprende a participar desse gênero? Quanto tempo/esforço se gasta para se tornar um participante desse gênero?
11. Quais são as características de uma interação bem sucedida nesse contexto?

Fonte: Extraído e adaptado da obra de Motta-Roth (2011, p. 167-168).

De acordo com o quadro 3, nota-se que o contexto social cumpre uma função e interfere de modo direto na construção de gêneros. Situações corriqueiras do dia a dia passam a ser estudadas por meio dos gêneros.

A seguir, no quadro 4, lista-se algumas perguntas que concentram o foco da pesquisa nas práticas discursivas (texto).

QUADRO 4 - PERGUNTAS ACERCA DO CONTEÚDO E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

1. Qual é a extensão? Como é dividido? As tomadas de turno se alternam?
2. Que tipo de informação é normalmente encontrada? Qual é a informação central?
3. Que estágios textuais são frequentemente encontrados?
4. Que modalidade(s) retórica(s) é(são) mais característica(s) do gênero: narração, avaliação, descrição, etc.?
5. É possível identificar padrões de escolhas léxico-gramaticais, i.e. processos, participantes e circunstâncias?
6. A que campo semântico o texto remete?
7. Qual é o tom/registo de linguagem? Qual é o grau de polidez? Há mais ou menos modalização/ênfase?
8. Que recursos de metadiscurso são usados?
9. Como é a persona do narrador? Há dialogismo explicitamente sinalizado?
10. Que texto pode ser considerado como mais representativo do contexto, i.e. do que está acontecendo?

Fonte: Extraído e adaptado da obra de Motta-Roth (2011, p. 168-169).

Enquanto a pesquisa nas práticas sociais abarca o contexto, a pesquisa nas práticas discursivas contempla o texto, entretanto, ambas estão ligadas diretamente,

e juntas (contexto e texto), originam o gênero, que de acordo com as colocações de Motta-Roth (2011):

Ao investigar linguagem como gênero, a relação dialética entre texto e contexto se evidencia, de tal sorte que a interpretação do texto (linguagem) depende da compreensão das condições do contexto (sociedade) e viceversa – afinal, linguagem e sociedade constituem-se mutuamente (Fairclough, 1989). Nesses termos, acredito que as respostas a essas perguntas deverão contribuir para a elaboração de uma idéia mais sistematizada e acurada das práticas discursivas associadas a práticas sociais específicas. Esses passos generalizam procedimentos de pesquisa que devem ser adequados a cada situação particular de investigação e aos textos que estamos examinando.

Ou seja, a linguagem acompanha o desenvolvimento dos mais variados contextos sociais, os quais podem se efetivar por meio dos mais variados textos (gêneros). Para Motta-Roth (2011), na academia, como em outras situações, a produção científica depende de entrevistas com integrantes da disciplina, cujo discurso se quer estudar, e da investigação das práticas de produção, consumo e compartilhamento de textos. Assim, “qualquer metodologia de pesquisa é uma construção conjunta entre uma “teoria” geral que tenta dar conta de fenômenos que se inscrevem em uma dada categoria e uma “teoria” local, construída sob medida, para dar conta de uma situação específica que se quer investigar” (Motta-Roth, 2011, p. 169).

Partindo desse pressuposto, pontua-se que a materialidade textual não apenas “representa” as atividades sociais do gênero, mas as “produz” (HYLAND, 2000, p. 3). Ao manter esse pensamento, cabe ao cientista construir uma explicação ou um relato escrito que coloque ordem em um conjunto desordenado de dados de pesquisa (conforme Latour & Wolgar, 1986, p. 34) de modo que os fatos científicos e os relatos se desenvolvam dialeticamente. Assim, talvez a interpretação de qualquer elemento linguístico ou cultural de um gênero deva contar com a interpretação, sobre as ações sociais e languageiras, daqueles que participam do contexto que gera o texto.

Para analisar o ponto de vista dos participantes do gênero na interpretação das particularidades do texto, necessita-se para isso, da definição de componentes. Nesse contexto, e sabendo que os manifestos em textos, os gêneros discursivos são entendidos por Bakhtin em um enfoque discursivo-interacionista (insiste no caráter social dos fatos de linguagem), ocorre, então, que se considera o enunciado como o produto da interação social, sendo que cada palavra é definida como produto de trocas sociais, em um dado contexto que constitui as condições de vida de uma dada

comunidade linguística, que são produzidos e marcados por aspectos sociais, históricos, culturais e temporais de seu espaço, e determinados por refletirem o propósito e condições específicas de cada instituição que, à medida que cresce em complexidade, amplia o seu repertório de gêneros discursivos. Ainda que pareça definitivamente estável, o gênero assim não o é.

A análise dos gêneros discursivos, sendo social e carregada de significações, ocorrendo em um dado contexto, constitui-se uma grande diversidade de gêneros, e independente do tipo de gênero que se escolha para analisar e debruçar, no caso em questão, o gênero escolhido foi o *meme*, eles podem ser caracterizados pelas seguintes dimensões: conteúdo temático, estilo e pela construção composicional dos quais se utilizam, que melhor serão apresentados no próximo subcapítulo.

4.2 AS DIMENSÕES DE ANÁLISE DOS GÊNEROS TEXTUAIS E DIGITAIS: CONTEÚDO TEMÁTICO, ESTILO E CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL (CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO)

Para Costa-Hübes e Esteves (2015, p. 91), tendo como base a concepção bakhtiniana dos gêneros discursivos, acredita-se que para que se tenha domínio de um gênero é preciso “identificar e compreender seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, de modo a empregá-los com competência na elaboração do discurso pretendido [...]”, pois, de acordo com Bakhtin (2010, p. 262), “esses três elementos - conteúdo temático, estilo e construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”.

Nas concepções de Rodrigues (2005), ao se caracterizar tais dimensões, o conteúdo temático pode ser entendido como objetos do discurso. Já a construção composicional refere-se à estrutura formal propriamente dita, que, em alguns gêneros, segundo Bakhtin (1997), pode ser mais posta e descrita, tais como nos documentos oficiais. A terceira dimensão, o estilo, por sua vez, contempla questões individuais de seleção e opção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais, embora Bakhtin afirme que nem todos os gêneros reflitam a individualidade, sendo os literários mais propícios para a manifestação subjetiva. Conforme os ideais de Bakhtin (1997, p. 284):

"o estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal."

Assim, a dimensão que trata do conteúdo temático, encontra-se ligada ao contexto de produção do gênero e estabelece a intenção do autor do modelo discursivo, bem como a função social de tal produção. Segundo Costa-Hübes e Esteves (2015, p. 92), "para identificar o tema de um enunciado e, conseqüentemente, do gênero, é preciso recuperar o contexto de produção sem confundi-lo com o assunto, pois o tema é sempre inédito e não repetível [...]", uma vez que "o tema aborda todo o aspecto discursivo do enunciado e não pode ser compreendido se não ultrapassar os limites linguísticos".

Já em relação à construção composicional, pode-se afirmar que se trata da forma como determinado gênero discursivo se organiza, ou seja, "a forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo" (BAKHTIN, 2010, p. 301). Entretanto, ainda que se refira à forma do modelo discursivo, esta pode "modificar-se de acordo com as alterações nos projetos enunciativos e nas relações dialógicas" (COSTA-HÜBES; ESTEVES, 2015, p. 91).

No estilo, destacam-se as escolhas linguísticas, enunciativas e discursivas realizadas pelo criador do gênero discursivo. O estilo está ligado implicitamente ao contexto de uso da língua, tendo em vista que é o contexto "que determina os recursos apropriados para retratar a realidade, estabelecendo uma relação indissolúvel com o gênero [...]" (COSTA-HÜBES; ESTEVES, 2015, p. 91).

Piconi, Registro e Valk (2013, p. 375) garantem que o gênero, "além de se caracterizar enquanto ação realizada linguisticamente por meio da qual interagimos com os outros e com o mundo, tem também um caráter representacional", tendo em vista que "possibilita que os participantes assumam diferentes papéis nas diferentes atividades que estão situados". Conforme as colocações de Motta-Roth (2008, p. 249), durante as atividades cotidianas, "interagimos com outros participantes e papéis. [...] Os gêneros discursivos desempenham essas funções de representação do mundo e constituições de papéis e relações". Diante disso, o ensino de Língua Portuguesa, ancorado nos gêneros discursivos (textuais e digitais), pode contribuir de modo eficiente na formação de leitores e escritores competentes, uma vez que os discentes

podem ter o contato com as práticas sociais de linguagem, que se materializam nos gêneros.

Partindo-se de textos reais, para se estudar a linguagem, segundo Campos (2016, p. 127), introduz-se uma concepção de texto “como um acontecimento, uma resposta a outros textos, que tratam do mesmo objeto do discurso, e, com os quais se relaciona, ao mesmo tempo, que é uma resposta orientada ao seu interlocutor”. Nesse sentido, “cada texto pressupõe um sistema convencional, isto é uma língua, mas, exatamente, por ser único, irreproduzível, lugar de sentidos, sua reprodução por um sujeito é sempre um acontecimento novo [...]” (CAMPOS, 2016, p. 127).

Conforme as colocações de muitos autores, quando se vai realizar a análise de tais dimensões, deve-se levar em consideração as condições sócio-históricas (tempo e espaço) e o conjunto de agentes que estão inseridos e participando do enunciado em questão, bem como de suas intenções com tais análises. Tendo em vista, que os gêneros, sob a perspectiva bakhtiniana, são práticas sócio-comunicativas construídas historicamente, influenciados por fenômenos sociais e dependentes da situação comunicativa em que são enunciados.

Por essa ótica, significa dizer, que no momento da interação, oral ou escrita, recorre-se a um gênero, que, apesar de ser inerente a cada situação discursiva, revela a necessidade dos participantes envolvidos nessa situação, a vontade do enunciador, a intenção do falante, ou seja, o gênero é determinado pela esfera discursiva e está presente em toda atividade comunicativa humana, representando as formas de dizer e de se interagir em cada situação específica. Assim, segundo Bakhtin (2003, p. 268), os gêneros “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social”.

Nesse sentido, no próximo capítulo, observar-se-á na prática, a descrição e a caracterização das dimensões apresentadas acima (conteúdo temático, estilo e construção composicional), tendo como base a análise de recortes do gênero *meme* extraídos de *sites* e páginas digitais.

5 APLICAÇÃO DA METODOLOGIA AO GÊNERO *MEME*

5.1 APRESENTAÇÃO DO *CORPUS*

No âmbito das informações que circulam nas diversas situações sociocomunicativas, os gêneros discursivos se configuram como uma proposta de ensino-aprendizagem que viabiliza a exploração de diferentes usos da linguagem. Entre tantos gêneros que os meios digitais têm propiciado intensivamente nos últimos anos, merece destaque o *meme*, um texto que implica um envolvimento mais ativo por parte do leitor, em função de sua natureza interativa.

O termo *meme* vem do grego *mimeses* (imitação), e foi proposto em 1976, pelo biólogo e escritor Richard Dawkins, no seu livro “O Gene Egoísta”. Baseando-se em conceitos da biologia evolucionista, o autor defendeu a ideia de que assim como um gene é uma unidade biológica de informação, o *meme* seria seu correspondente cultural. Em outras palavras, esse conceito representa toda e qualquer informação que pode ser apreendida e transmitida de pessoa para pessoa, “incluindo hábitos, superstições, crenças, doutrinas, teorias – em suma, qualquer representação mental que dependa dos limitados recursos do cérebro humano para sobreviver e se difundir” (TEIXEIRA, 2013).

Para Silva, Francelino e Melo (2017, p. 178), o *meme* é considerado um gênero discursivo, pois possui uma ancoragem em um espaço de criação e de recepção por sujeitos reais; está, pois, dialogicamente constituído das novas formas de interação do espaço virtual, sobretudo, daquelas presentes nas redes de comunicação existentes na *internet*, a exemplo do *GIF* (será melhor detalhado seguidamente).

Ademais, possui os seus três componentes específicos apontados por Bakhtin (2010), isto é, estruturalmente representado, demonstrando o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Em outros termos, o gênero *meme* possui uma estrutura relativamente estável (fotos, *GIFS*, frases, imagens, etc.), a qual se denomina de estrutura composicional; trata e/ou refere-se sempre a um tema social que está na ordem do dia, o que compreende o conteúdo temático; por fim, carrega e manifesta, através de uma linguagem humorística, as intencionalidades de um dado enunciador – estilo. Essas peculiaridades do *meme* o tornam um texto flexível, divertido e rico, no sentido de conjugação de diferentes semioses e diferentes finalidades.

A partir disso, em conformidade com Silva (2016, p. 342), os *memes* passaram a ser identificados como uma produção composta “por imagens, por figuras, fotografias, frases, palavras-chave ou qualquer outro elemento que apresente um conteúdo irônico ou humorístico que se propague ou se replique na rede”. Essa proliferação foi ampliada com o advento das mídias digitais, que partem de acontecimentos, notadamente, com propósitos de entretenimento, crítica social, exposição de pontos de vista etc. Como afirmam Martino e Grohmann (2017, p. 97), “em sua utilização corrente, *memes* são imagens, dos mais variados tipos, às quais são geralmente acrescentadas palavras que auxiliam a compor uma determinada mensagem”, com a função de replicar uma frase, uma ideia, um vídeo e ampliar seus sentidos. Ainda segundo Martino e Grohmann (2017), nessa perspectiva, os *memes* são um dos principais elementos da cultura digital.

Definidos como uma ideia que se espalha entre seres humanos, em um sentido próximo dos genes, encontraram na velocidade dos ambientes digitais um espaço particularmente adequado para sua multiplicação, uma vez que a rapidez de transmissão é uma de suas características fundamentais (MARTINO E GROHMANN, 2017, p. 94).

O *meme* pode ser caracterizado, ainda, como um gênero que apresenta circulação aberta, uma vez que é veiculado em redes sociais e em outras mídias, tais como televisão, revistas, jornais. Entretanto, devido aos seus diversos recursos semióticos, é necessário atentar-se para os diferentes elementos indiciadores de sentido para que a compreensão não seja comprometida.

Para Escalante (2016),

“o meme aparenta ser um tipo de mídia de linguagem simples. Porém, alguns requerem repertório de conhecimentos em campos diversificados como línguas estrangeiras, História, Matemática, atualidades e/ou outros produtos de entretenimento, para serem decodificados e compreendidos” (p.15).

Analisando por esse viés, na produção de um *meme*, os produtores podem explorar recursos semióticos (imagens estáticas ou em movimento, cores, palavras, tipografias, discursos, etc.) para a constituição do texto, mas para isso, faz-se necessário que os leitores recuperem as pistas fornecidas para a interpretação, o que demanda a mobilização de conhecimentos prévios, a realização de inferências, a percepção de relações intertextuais, além de habilidades relacionadas aos multiletramentos, que abarquem dimensões culturais inerentes aos textos e

dimensões semióticas relativas aos efeitos de sentido decorrentes das escolhas de recursos utilizados na produção.

Shifman (2014), ressalta que os *memes* possuem três particularidades, a saber: a) a transmissão de informações culturais de pessoa para pessoa e se transformam em um fenômeno social ao ser compartilhado; b) a reprodução por diversos ambientes de mimetismo (imitação) e remixagem (reedição de conteúdo com um novo formato) e c) a diversificação quanto à adaptação ao meio sociocultural em que se propagam, uma vez que apresentam relação bastante íntima com o contexto de produção ou de circulação.

Conforme as observações de Shifman (2014) e Escalante (2016), os *memes* assumem, notadamente, uma função no processo de difusão da informação e da construção de conhecimento. Escalante (2016) ressalta que o *meme* carrega: “uma gama de referências (intertextualidades) a outros produtos de entretenimento, situações culturais e a fenômenos sociais e políticos” (p. 19).

Complementando o exposto, Horta (2015) acrescenta que os *memes* apresentados em vídeos, frases, *hashtags*, fotolegendas, tirinhas, montagens, dentre outras manifestações, têm por característica o fato de terem sofrido uma intervenção direta de quem os reproduz - o que os diferencia dos virais que são vídeos que foram largamente compartilhados, sem necessariamente ter passado por um processo de recriação.

Diante dessas observações feitas, pode-se considerar que os *memes* não são unidirecionais, controlados ou autorais, assim como outras criações feitas nos espaços virtuais (textos, vídeos e músicas). Esses textos que exploram as TDIC, como afirma Rojo (2016, p.25), são “colaborativos e interativos, e diluem (e no limite fraturam e transgridem) a própria ideia de propriedade das ideias: pode-se passar a apropriar do que é visto como um ‘fratrimônio’ da humanidade e não mais como um ‘patrimônio’”.

Pela sua natureza interativa, os *memes* podem ser considerados, também, como potencializadores de habilidades relacionadas aos multiletramentos, uma vez que permitem a exploração de diferentes estratégias de leitura e de produção de textos em uma perspectiva discursiva.

Para Horta (2015, p. 21), “o *meme* pode ser pensado como ação do signo, isto é, uma mediação estabelecida entre algo a que ele se refere, ou se aplica, e os efeitos que são produzidos na mente de quem se põe em relação a esse objeto – informações

“lidas e escritas” em sua linguagem”. Nesse sentido, pode-se reportar ao conceito de semiosfera, que caracteriza os *memes* como um gênero que possui especificidades peculiares, que abarca questões de linguagem e dos sistemas culturais.

Nessa direção, pode-se admitir que tais gêneros textuais e discursivos se organizam de um modo particular (com suas possibilidades de variação), o que permite o reconhecimento de um texto como pertencente a um determinado gênero. Essa configuração é constituída por questões de natureza linguística/semiótica e por questões culturais. A regularidade a partir desses diversos usos é o que vai configurar certa “gramática”, delineando, de maneira não rígida, que formações textuais podem ser consideradas como pertencentes àquele gênero ou não.

Discorrendo sobre a gramática dos *memes*, Horta (2015) considera os *memes* como um gênero que comporta três pontos: primeiro seu caráter “normativo”, de formação de regras de funcionamento, que os caracteriza enquanto tais; também seu aspecto social, de partilha, o que faz dele forma de comunicar: quando se pensa o *meme* como linguagem, pode-se imaginar a existência de “falantes” dessa linguagem; e em terceiro lugar o caráter do *meme*, que diz respeito à maneira de dar sentido (ou novos sentidos) às coisas do mundo, de ressignificar informações, imagens, vídeo, textos. De modo algum desses três aspectos estão separados, na realidade, um implica o outro.

Nessa dimensão, para Horta (2015), entender um *meme* “depende do conhecimento de suas regras e dinâmicas para produzir significados” (p. 21), ou seja, implica compreender o seu funcionamento e seus usos nas práticas de linguagem. Essa compreensão exige um conhecimento de certas regras e do contexto de emissão e recepção, bem como, a análise da situação comunicativa que configura os modos como as semioses são articuladas nesse tipo de texto. Assim, os recursos semióticos, sejam eles constantes de *memes* estáticos ou em movimento, são considerados integrantes do processo de indiciamento de sentidos e não se configuram como elementos aleatórios, pois advêm de escolhas feitas pelo produtor e orientam interpretações.

De acordo com Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 70), “estudar a linguagem em seus aspectos semióticos é considerar as escolhas e as combinações sígnicas e suas formas de organização para direcionar sentidos e para evocar interpretações”. Nesse sentido, as expressões faciais, postura corporal, atitudes, cores, movimentos, sons, palavras, imagens, diagramação, planos, enquadramentos, saliência, design, dentre

outros, sinalizam possibilidades interpretativas. Nessa concepção, os textos são considerados como um sistema de signos verbais e não verbais, que se organizam nas dimensões linguístico-semióticas e discursivas. Essa configuração demanda do leitor novas habilidades para a apreensão dos elementos e das combinações signílicas, que participam do processo de produção de sentidos.

Considerando o exposto, atesta-se que os *memes* oferecem possibilidades para uma análise das multisssemioses, em uma perspectiva enunciativa, já que os recursos semióticos e os interlocutores (enunciador e enunciatário) se configuram também, como, signos da textualidade, uma vez que integram o circuito de produção, circulação e recepção.

Enfatiza-se a importância dos *memes* para uma reflexão acerca do compromisso ético nas redes sociais. Nesse sentido, os *memes*, apesar de sua configuração notadamente de cunho humorístico, também podem cumprir outras finalidades comunicativas nas diversas situações de circulação. Assim, Guerreiro e Soares (2016, p. 186) atestam que esse tipo de texto “presente nas redes sociais, é destinado, comumente, para efeito de humor, porém, percebe-se também uma crítica social, política e cultural”.

É possível propor uma análise, que comporte a dimensão da escolha lexical, da seleção de imagens, da organização do texto, do perfil do leitor e a adequação do texto à situação sociocomunicativa. Os autores consideram que a análise de *memes* representa uma possibilidade para verificar como ocorre a construção do sentido, “levando em consideração os personagens presentes, a interação com o observador e a composição das imagens, bem como o momento da produção, a inferência do leitor, a cultura e o contexto social”. (GUERREIRO E SOARES, 2016, p. 189).

No subcapítulo seguinte serão descritas as figurinhas animadas: *emoji*, *sticker* e *GIF*, uma vez que elas são complementares à constituição e à análise do gênero *meme*.

5.2 FIGURINHAS ANIMADAS: EMOJI, STICKER E GIF

Quando se fala em *emoji*, *sticker* e *GIF*, pode-se dizer que de certo modo, a interação “sempre foi multimodal”, no sentido de que humanidade sempre se comunicou por meio de diferentes entonações, diferentes expressões faciais e diferentes gestos para interagir uns com os outros. Como pontua Kress (2010, p. 5),

"os gestos estão presentes em todas as culturas, mesmo que em formas bastante diferentes", e, sabe-se que as imagens aparecem na comunicação humana desde a pré-história. Entretanto, com o advento das tecnologias digitais, pictogramas (pictograma ou pictógrafo é um símbolo que representa um objeto ou conceito por meio de desenhos figurativos), ideogramas (é um símbolo gráfico para representar uma palavra ou um conceito abstrato) e os logogramas (é um símbolo ou grafema único que denota um conceito concreto ou abstrato da realidade - um logograma que denota um conceito através de um símbolo gráfico é um ideograma) ganharam suas versões digitais, ou seja, tornaram-se gêneros digitais.

Nesse contexto, os primeiros *emojis* (figura 2) foram criados por Shigetaka Kurita (designer japonês, conhecido por ser um dos principais criadores do *emoji*) para uma companhia telefônica japonesa, a NTT Docomo, "uma década antes de serem lançados pela *Apple*", como informou a Negishi (2014). Como inspiração, Kurita recorreu ao mangá, caracteres chineses e placas de rua. Ele procurou símbolos que transmitissem, instantaneamente, pensamentos ou emoções, sem inspirar sentimentos de gosto ou desgosto fortes na forma como uma imagem poderia representar.

Assim, os resultados foram 176 imagens, de 12 por 12 pixels, que se tornaram a base para todos os *emojis* seguintes.

Figura 2 - Emojis



Fonte: Extraída do *site* vetores e ilustrações de *Emoji* para download/Freepik (2022).

Em 2013, os *emojis* chegaram aos smartphones, e como afirma Porter (2014), "tornaram-se uma língua franca para determinados usuários de mensagens de texto e mídias sociais". Ainda segundo esta autora, os *emojis*, *sticker* e *GIF* permitem que as pessoas pontuem seus textos com centenas de imagens coloridas, que variam de um arranha-céu a um copo de martini ou a um focinho de porco.

Os usuários de *WhatsApp* estão sempre demandando mais desenhos. Na época em que Porter (2014) publicou seu artigo no *Wall Street Journal*, ela relatava uma campanha para a inclusão de um *emoji* de cachorro quente e outra para a inclusão de no mínimo quatro rostos com tons de pele diferentes. Essas opções estão hoje disponíveis para uso em *WhatsApp*. Quando se escolhe um *emoji* de gesto com as mãos ou o rosto de um homem ou de uma mulher, por exemplo, como forma de se trabalhar a inclusão social e se abolir com o preconceito racial, aparecem seis opções de cor de pele.

A rigor, *emojis* são apenas as figuras geradas pelo Unicode, que segundo o glossário da empresa, é um padrão para representação digital de caracteres usados para a escrita de todas as línguas, mas a palavra tem sido usada também para designar os *stickers*.

Os *stickers* (figura 3), que já existiam no concorrente *Telegram*, diferente dos *emojis* (são criados a partir da combinação de símbolos no teclado), podem ser criados por desenhos e até fotos, por exemplo.

Figura 3 - *Stickers*



Fonte: Extraída do site tudo celular.com (2022)

Os *emojis* e *stickers* podem funcionar como pictogramas e também como ideogramas, como explica Sternbergh (2014). Como argumenta Lebduska (2014), os *emojis*, como toda linguagem, sofrem limitações contextuais. Dentro de uma mesma cultura, assim como as palavras, os significados dos *emojis* podem ter variações de significado sutis, dependendo do contexto.

Esses exemplos reforçam a afirmação de Adami e Kress (2010, p. 185), quando dizem que: "cada meio, cada tecnologia que usamos para representar e para comunicar - para construir e disseminar sentido – proporciona tanto possibilidades sociais e materiais e restrições". Um exemplo de restrição está no fato de se poder usar *emojis* por meio de tecnologias móveis e as mensagens nem sempre serão semelhantes às produzidas se lidas em outros ambientes. Uma exceção são as redes sociais *Facebook* e *Twitter*, que exibem tanto *emojis* quanto *stickers* próprios dessa rede. Esses recursos de linguagem (*emojis* e *stickers*), originaram-se e são utilizados com as seguintes finalidades: substituir palavra(s), expressar emoção, indicar afeto, função de intensificador e expressar ironia.

Cabe uma ressalva ainda, que a linguagem publicitária, sempre atenta ao que se passa na sociedade, tem se apropriado de forma muito criativa de elementos da

web, levando-os para o texto impresso ou para o vídeo. Som e imagem (junção de linguagens) compõem um todo, que transmitem com criatividade uma mensagem publicitária. Os *emojis* não são meras ilustrações, pois junto com a mensagem em áudio, faz emergir, de forma muito criativa, uma rede complexa de sentidos.

Já no que refere às definições de *GIF*, segundo alguns *sites*, é um formato de imagem, assim como JPG e PNG, por exemplo. Ele pode ser usado para imagens estáticas ou imagens animadas, porém o *GIF* (figura 4) não é, de fato, um vídeo. Além de não ter áudio, ele é uma junção de imagens de baixa compressão, que quando passadas, dão a sensação de movimento (infelizmente, no papel impresso, não se dá para observar tal movimento). Desde quando foi criado, as imagens com este formato podem ser compartilhadas sem gastar muita banda de *internet*, propiciando cada vez mais a sua popularização.

Figura 4 - GIF



Fonte: *GIF* – o que é dicas para usar! – Blog Etus

Assim como os *memes*, os *GIFS* se tornaram ferramentas úteis para comunicar piadas, emoções e ideias. Em um mundo globalizado, com alto uso de redes sociais, a comunicação propiciou que as curtas imagens animadas ganhassem espaço e conseguissem passar uma mensagem rápida e de fácil acesso.

Entretanto, apesar de o formato ser amplamente utilizado, ele é altamente defasado, pois possui grande limitação de cores. O *GIF* é capaz de armazenar 256 cores, o que para os moldes atuais, torna inviável sua utilização comercial, visto que

as imagens atuais são capazes de armazenar números de informações muito superiores.

Há dez anos, desenvolvedores da Mozilla tentaram substituir o *GIF* pelo APNG, que era um PNG animado, porém o projeto não deu certo. Isso aconteceu por que muitos navegadores não aceitavam o formato ou demoraram a programar formas de utilizá-lo.

Antes do HTML 5, lançado em 2014, o HTML não aceitava formatos de vídeo, mantendo a opção de utilizar *GIFS*. Além de todos os fatores, os desenvolvedores constataram que fazer *GIF* era um método mais fácil e mais ágil, portanto, não fazia sentido migrar para outro formato.

A seguir, no subcapítulo que trata da análise do *corpus* do presente trabalho, serão apresentados os 4 *memes* escolhidos e retirados de *sites* e/ou páginas. Em seguida, será feita a análise de cada um deles, tendo como base a metodologia de Motta-Roth (2011) e as características propostas por Bakhtin, descritas no capítulo 3, buscando a aplicação das dimensões linguísticas em cada um dos *memes* escolhidos, tendo em vista que tal gênero se caracterizará pelo a) conteúdo temático, por apresentar conteúdo diversificado; b) estilo textual, por apresentar a linguagem verbal e não verbal; e, por fim, c) composição, por conta da presença de diferentes semioses.

5.3 ANÁLISE DO CORPUS

Há de se destacar que, em etapa anterior à aplicação das categorias teóricas à análise do *corpus*, promoveu-se uma extensa busca por materiais teóricos e levantamentos de dados sobre os *memes* digitais. Esse trabalho realizou-se por meio de investigação, que se deu de forma multimidiática e por meio da hipermídia, ou seja, buscou-se recortes de *memes* nos mais variados e diferentes meios presentes na *internet*, tais como: *Google*, *Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp*, e selecionou-se 4 *memes* (todos extraídos da fonte nas cores em preto e branco – cores originais dos *corpus*) das seguintes páginas, com a temática voltada para o empoderamento feminino: “*olhakiridinha*”, “*diva depressão*” e “*animo apps*”.

Destaca-se que a importância de se escolher essa temática voltada para o empoderamento feminino, dá-se ao fato de ser uma temática bem relevante para se trabalhar em sala de aula na atualidade, tendo em vista que, abordar tal tema, ratifica o quanto a mulher já conquistou de espaço em meio a uma sociedade tão machista,

mas lembra também, do quanto ainda precisa ser conquistado e alcançado no que se refere aos espaços e direitos feministas.

Uma característica importante, que pode ser observada nesta análise de *memes*, está relacionada à capacidade que assuntos variados têm de atingirem determinado sentido, uma vez que quem cria o *meme* pode lançar mão de diversos recursos linguísticos, como, metáforas, ironia, abreviações, gírias, sinais de pontuação que dão ênfase ao texto - a exemplo da exclamação, aspas e fonte caixa alta. Também podem ser usados símbolos, signos e outros elementos, que caracterizam o *meme* como um gênero discursivo multimodal e multissemiótico, conforme já foi mencionado. A organização desses elementos, tanto verbais como não verbais, colabora para a formação de um texto coerente. Ainda há outra perspectiva interessante, que diz respeito aos leitores que compartilham e comentam os *memes*, os quais também podem ser associados aos elementos externos à linguagem.

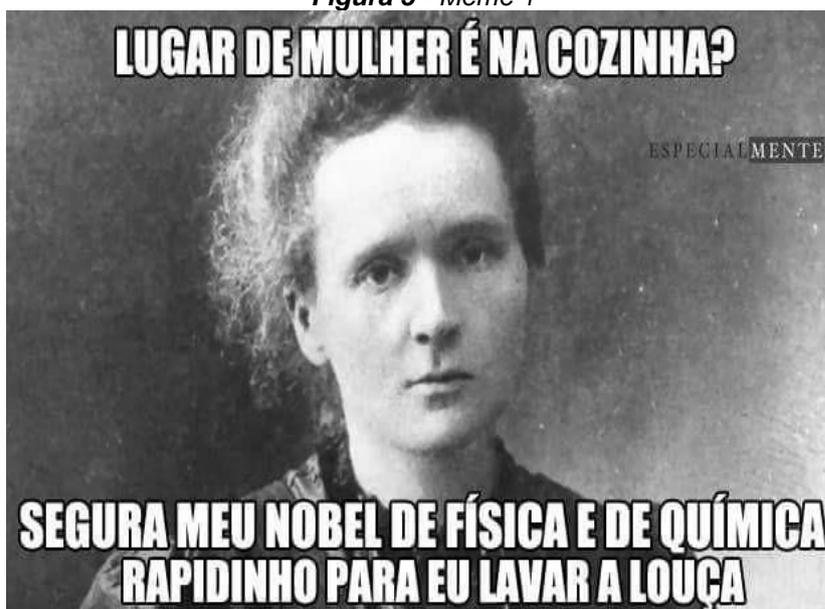
Ainda, por meio da linguagem dos *memes*, o sujeito interage com seu interlocutor, problematizando e dando sentido ao conjunto de ideias que fluem no convívio social, as transformações que a sociedade passa, contribuindo para a percepção do indivíduo como sujeito autônomo e dinâmico. Mesmo diante de tanta possibilidade de criação, os leitores já conseguem de longe identificarem um *meme*. Mesmo que se tenha uma diversidade de linguagem, a leitura rápida e visual são algumas das principais características que ajudam a reconhecer o gênero e sua funcionalidade comunicativa rodeada de humor, ironia, sarcasmo e crítica social.

Nesse cenário, a seguir, será apresentada a aplicação da metodologia de análise de gêneros textuais, proposta por Motta-Roth (2011) e com características postas por Bakhtin (2010), que traz como *corpus* o *meme* – objeto escolhido para a análise em questão.

5.3.1 **Meme 1**

Nesse sentido, o primeiro *meme* (figura 5), ocupando a sua função de fazer uma crítica social por meio do humor, rebate ao posicionamento machista, que insiste em afirmar que o lugar de mulher é apenas na cozinha.

Figura 5 - Meme 1



Fonte: pinterest.com/olhakiridinha

Ao se observar a figura 5, fica evidente que o *meme* está se referindo à cientista Marie Curie (1903), uma vez que é a imagem dela que aparece compondo o cenário multimodal, mas também permite que se faça referência à Maria Goeppert-Mayer (1963) e Donna Strickland (2018), uma vez que essas duas cientistas também ganharam o prêmio Nobel de Física, em períodos distantes um do outro, ratificando que o lugar da mulher não é apenas na cozinha, mas sim, onde mais ela quiser.

Marie Curie ganhou o prêmio Nobel de Física, em 1903. Depois dela, 60 anos se passaram até que Maria Goeppert-Mayer foi premiada, em 1963. E mais 55 anos decorreram até que em 2018 uma terceira mulher ganhou um Nobel de Física: a canadense Donna Strickland compartilhou com dois homens o prêmio, por avanços na tecnologia de *laser* que transformaram feixes de luz em ferramentas de precisão. (*site da ASCOM ABC, 2018*).

Ainda segundo a Ascom ABC (2018), para ratificar a questão do empoderamento feminino, destacou:

(...) ao premiar duas invenções que hoje são usadas em aplicações nas áreas da medicina, o Nobel mostra ao mundo que **ciência gera desenvolvimento** e melhoria de vida. “O aspecto mais interessante desta premiação é a presença de Donna. Em física somente duas outras mulheres haviam sido premiadas, Marie Curie e Maria Goeppert-Mayer, ambas em física nuclear. Donna, com sua premiação em física da matéria condensada, com uma componente interdisciplinar importante, quebra o jejum de 55 anos sem mulheres no Nobel. Ela surge como um sinal de novos tempos. Mulheres agora podem ser protagonistas em todos os espaços, inclusive em física”, conclui. (*site da ASCOM ABC, 2018*).

Assim, para melhor se observar e analisar a caracterização das dimensões de gênero linguístico-discursivo do descrito *meme*, a seguir, no quadro 5, serão apresentadas as dimensões de análise dos gêneros textuais/digitais: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

QUADRO 5 – MEME 1: DIMENSÕES DE GÊNERO DISCURSIVO

<p align="center">FORMA COMPOSICIONAL (PLANO GLOBAL)</p>	<p>Refletindo sobre a estrutura composicional do <i>meme</i> em análise, observa-se que a linguagem verbal se encontra em forma de pergunta e resposta, caracterizando-se pelo predomínio da tipologia textual injuntiva (dar ordem). O questionamento, que se dirige indistintamente a um interlocutor difuso (“lugar de mulher é na cozinha?”), é respondido de maneira irônica por meio de um pedido/ordem (“segura meu Nobel de Física e de Química rapidinho para eu lavar a louça”), com a presença de verbo no modo imperativo e da expressão no diminutivo, modalizada, “rapidinho”. A linguagem verbal só adquire sentido quando articulada à imagem da cientista Marie Curie, que remete a mulheres, também cientistas, já agraciadas pelo prêmio, como Maria Goeppert-Mayer (1963) e Donna Strickland (2018), ratificando assim a tese de que o lugar da mulher não é só na cozinha, mas sim, onde ela mais desejar;</p>	
<p align="center">CONTEÚDO TEMÁTICO</p>	<p>O conteúdo temático gira em torno da crítica ao sexismo, ainda tão presente na sociedade contemporânea, realizando a função de crítica social por meio do humor e contrapondo-se ao posicionamento sexista tradicional que insiste em afirmar que “lugar de mulher é na cozinha”;</p>	
<p align="center">ESTILO</p>	<p>a) <u>Aspectos discursivos do estilo</u></p>	<p><u>Tipos de discurso</u>: predomina a tipologia injuntiva, marcada pela presença do diálogo e do verbo “segurar” no modo imperativo;</p> <p><u>Ancoragem</u>: o autor se apresenta e se coloca no/perante o texto, como um observador, uma vez que, ainda que não haja a presença dos travessões no <i>meme</i>, fica claro que o autor permite que a personagem da história (Marie Curie), utilizando-se de pronomes e flexões verbais de 1ª pessoa (meu Nobel e pra eu lavar a louça),</p>

		<p>fale livremente, representando as demais cientistas: Maria Goeppert-Mayer (1963) e Donna Strickland (2018) nesta relação;</p> <p><u>Gerenciamento das diferentes vozes</u>: o discurso e falas se centram na cientista referenciada (Marie Curie), a qual interroga alguém, mas que não aparece tal fala/resposta desta pessoa por ela interrogada, no <i>meme</i> apresentado. Entretanto, destaca-se que a fala de Marie Curie, além de fazer menção às demais cientistas, Maria Goeppert-Mayer (1963) e Donna Strickland (2018), socialmente, também representa a voz de muitas outras mulheres, que diariamente são humilhadas e escutam que seu lugar é apenas na cozinha;</p> <p><u>Modalização do discurso</u>: como é a personagem que está falando o discurso no <i>meme</i>, não há a presença de modalizações;</p>
	<p>b) <u>Aspectos textuais do estilo</u></p>	<p>A <u>sequência textual</u>: ocorre linearmente entre as duas falas, compondo seu plano global, e que podem ser narrativas e injuntivas; os mecanismos e recursos linguísticos (morfológicos, sintáticos, prosódicos, lexicais), contribuem para assegurarem a <u>coesão</u> e a <u>coerência</u> do texto e permitem a progressão temática;</p> <p>Não há a presença de organizadores textuais, mas as conexões entre suas partes são estabelecidas e mostram suas divisões, por meio do questionamento e afirmação feita; Também não são encontrados conectores temporais (como “no início”, “em primeiro lugar”) e os conectores lógico-argumentativos (tais como: “entretanto”, “logo”, “portanto”, “mesmo porque”, etc);</p>

	c) <u>Aspectos linguísticos do estilo</u>	<p>Verbos presentes no gênero: segurar (ele aparece de forma imperativa (segura) – fazendo referência à segunda pessoa do singular - tu, no intuito de dar ênfase à solicitação); lavar: aparece na primeira pessoa do singular, como forma de reforçar a ideia sustentada pela personagem do <i>meme</i>; ser (é): indica estado permanente. Ele é um dos principais verbos de ligação, e como tal, sua função é ligar o sujeito e suas características (predicativo do sujeito);</p> <p>A variedade linguística no texto empregada no texto é informal, marcada pela leveza, característica de um grupo de falantes mais jovens, próxima da oralidade (“rapidinho”, “pra eu lavar”);</p> <p>O gênero apresenta características multimodais/multissemióticas (articulação da linguagem verbal e não verbal) e a utilização das convenções da escrita, ou seja, da pontuação e da correta ortografia, letras todas em caixa alta (maiúsculas) – indicando gritos com intensidade, como forma de chamar mais atenção.</p>
--	---	--

Fonte: Adaptado o material de apoio da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

5.3.2 *Meme 2*

No *meme 2* (figura 6), retrata-se uma forma de posicionamento feminino, que conforme pode ser observado na figura, a mulher aparece com o semblante reflexivo e pensativa, pelo contexto, permite-se dizer, que é por conta do quanto a mulher já foi tão maltratada e desrespeitada, emocionalmente falando.

Após muitas rejeições e longas lutas feministas, que deixaram marcas, houve bons e históricos avanços, no que se refere ao processo de equilíbrio e autonomia emocional. Assim, eis que a mulher começou a tomar uma nova postura e novos posicionamentos, como, por exemplo: a de uma mulher bem resolvida, decidida e com uma alta dose de amor próprio.

Nesse contexto, o *meme* apresentado, subjacente à linguagem verbal e não verbal presentes no texto, levanta o seguinte e interessante questionamento: ainda é preciso mesmo que a mulher se sujeite a certas situações para ter a companhia de alguém?

Sabe-se que a sexta-feira, geralmente, é o dia da semana mais desejado e esperado pelo trabalhador, pois ela abre as portas para o final de semana (descanso, expectativa de bons momentos, dentre outras coisas boas e agradáveis). Já a segunda-feira de manhã, traz a memória de uma semana inteira de batalhas pela frente.

Portanto, o texto se apropria dessa memória coletiva para fazer a posterior analogia: por que tratar como sexta-feira (“desejada e esperada”) quem te trata como manhã de segunda (leia-se “rejeitada”)? O conteúdo temático, nesse caso, envolve a autoestima da mulher.

Figura 6 - Meme 2



Fonte: Facebook.com/Divadepressão

Atualmente, a dinâmica socioespacial vem cada dia mais exigindo perfis de mulheres assim: bem resolvidas, decididas e que se imponham seus limites, desejos e bem-estar físico e mental.

Segue abaixo, no quadro 6, a descrição das dimensões de gênero discursivo:

QUADRO 6 – MEME 2: DIMENSÕES DE GÊNERO DISCURSIVO

FORMA COMPOSICIONAL (PLANO GLOBAL)	Em relação à estrutura composicional, percebe a relação de harmonia e complementaridade entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal. A imagem que aparece em primeiro plano é a de uma atriz mulher, em postura pensativa/reflexiva;	
CONTEÚDO TEMÁTICO	O conteúdo temático envolve a autoestima da mulher, a valorização de si mesma, o amor próprio e o desejo de receber um tratamento respeitoso de sua parceria;	
ESTILO	a) <u>Aspectos discursivos do estilo</u>	<u>Tipos de discurso</u> : de certo modo, predomina a tipologia injuntiva, em forma de aconselhamento, sugestão, marcada pela presença da expressão verbal “não trate ” no modo imperativo.
		<u>Ancoragem</u> : o autor se apresenta e se coloca no/perante o texto, como um observador, uma vez que, ainda que não tenha a presença dos travessões no <i>meme</i> , fica claro que a fala dita, é como se fosse da mulher, que aparece na imagem, a qual utiliza o termo: “não trate”, como meio de aconselhar a outras mulheres.
		<u>Gerenciamento das diferentes vozes</u> : há a presença das vozes de todas as mulheres de um momento histórico em que se luta pela igualdade de direitos entre os gêneros;
	b) <u>Aspectos textuais do estilo</u>	A <u>sequência textual</u> ocorre de modo linear, podendo ser considerada injuntiva; os mecanismos e recursos linguísticos (morfológicos, sintáticos, prosódicos, lexicais), contribuem para assegurarem a <u>coesão</u> e a <u>coerência</u> do texto e permitem a progressão temática;
	Não há a presença de organizadores textuais;	

		Também não são encontrados conectores temporais (do tipo “no início”, “em primeiro lugar”) e os conectores lógico-argumentativos (tais como: “entretanto”, “logo”, “portanto”, “mesmo porque”, etc);
	c) <u>Aspectos linguísticos do estilo</u>	<p>Verbos presentes no gênero: tratar (ele aparece de forma imperativa (trate/trata) – fazendo referência à segunda pessoa do singular - tu, no intuito de dar ênfase à solicitação);</p> <p>A escolha do registro é informal, próximo da oralidade, como se percebe pelo uso figurado dos dias da semana “segunda-feira” e “sexta-feira”, em uma relação de analogia ao tratamento dado às pessoas com as quais se convive;</p> <p>O gênero apresenta características multimodais/multissemióticas (mistura da linguagem verbal e não verbal) e a utilização das convenções da escrita, ou seja, da pontuação e da correta ortografia.</p>

Fonte: Adaptado o material de apoio da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

5.3.3 Meme 3

Já no *meme* 3 (figura 7), constituído com a imagem de Audrey Hepburn-Ruston, mais conhecida como Audrey Hepburn (atriz filantropa britânica), representa a imagem de muitas mulheres, que são portadoras da autoconfiança e da autenticidade, ao demonstrar total despreocupação com a opinião alheia.

A partir da análise do referido *meme*, pode-se inferir e levantar diversas e interessantes pautas, como, por exemplo: a mulher pode ser segura de si, equilibrada, sabe o que quer, tem amor próprio, é bem resolvida, dentre outras infinitudes de possibilidades. E, essas questões, abrem leques para outras séries de análises em relação às mulheres, como, por exemplo: não são influenciáveis, tomam as próprias decisões, assumem facilmente seus erros, dentre outras atitudes.

Figura 7 - Meme 3



Fonte: pinterest.com/olhagiridinha

Conforme inferência do *meme*, independentemente de opiniões de terceiros, para uma mulher que é bem resolvida, pouco importa o que os outros pensem ou falem sobre ela. Ela sabendo o valor e o espaço que cabe a ela, é o que de fato importa. Infelizmente, na sociedade machista em que se vive, criou-se a constante necessidade de ter de ficar reforçando essa ideia (não estou ligando para sua opinião, sua opinião não importa para mim, etc).

Abaixo, no quadro 7, para a melhor compreensão das características desse *meme*, seguem as descrições das dimensões de gênero discursivo:

QUADRO 7 – MEME 3: DIMENSÕES DE GÊNERO DISCURSIVO

<p align="center">FORMA COMPOSICIONAL (PLANO GLOBAL)</p>	<p>O gênero digital descrito trata-se de um <i>meme</i>, o qual expõe a realidade de uma parte das mulheres brasileiras: bem resolvidas, donas de suas vidas e que não precisam da opinião alheia para seguirem e alimentarem seu ego;</p> <p>O <i>meme</i> centra-se na seguinte questão: por que a mulher teria de ser submissa às opiniões alheias?</p> <p>O <i>meme</i> encontra-se organizado dentro dos seus contextos de enunciados, com a distribuição das informações e os elementos na linguagem verbal (escrita) e não verbal (cor usada no <i>meme</i>: preto e branco) – multimodalidade e multissemiótica, imagem de uma mulher e letras em caixa alta e também em itálico, com o objetivo de chamar a atenção do leitor;</p>				
<p align="center">CONTEÚDO TEMÁTICO</p>	<p>Crítica social feminina, por meio do <i>meme</i>, em relação à dependência de opiniões alheias para estarem bem, uma vez que parte das mulheres já conquistaram bastante espaço, e esse espaço, dá a essas mulheres autoconfiança para não serem reféns de julgamento alheio;</p>				
<p align="center">ESTILO</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="633 834 824 1185"> <p>a) <u>Aspectos discursivos do estilo</u></p> </td> <td data-bbox="824 834 2063 1185"> <p><u>Tipos de discurso</u>: a tipologia predominante é a narrativa;</p> <p><u>Ancoragem</u>: o autor se apresenta e se coloca no/perante o texto, como um observador, uma vez que, ainda que não tenha a presença dos travessões no <i>meme</i>, fica claro que a fala dita, é como se fosse da mulher, que aparece na imagem, a qual utiliza o termo: não estou ligando (fala na 1ª pessoa do singular).</p> <p><u>Gerenciamento das diferentes vozes</u>: comporta a voz de todas as mulheres que lutaram e ainda lutam pela igualdade de direitos entre os gêneros;</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="633 1185 824 1380"> <p>b) <u>Aspectos textuais do estilo</u></p> </td> <td data-bbox="824 1185 2063 1380"> <p>A <u>sequência textual</u> ocorre de modo linear, podendo o enunciado ser considerado narrativo; os mecanismos e recursos linguísticos (morfológicos, sintáticos, prosódicos, lexicais), contribuem para assegurarem a <u>coesão</u> e a <u>coerência</u> do texto e permitem a progressão temática;</p> </td> </tr> </table>	<p>a) <u>Aspectos discursivos do estilo</u></p>	<p><u>Tipos de discurso</u>: a tipologia predominante é a narrativa;</p> <p><u>Ancoragem</u>: o autor se apresenta e se coloca no/perante o texto, como um observador, uma vez que, ainda que não tenha a presença dos travessões no <i>meme</i>, fica claro que a fala dita, é como se fosse da mulher, que aparece na imagem, a qual utiliza o termo: não estou ligando (fala na 1ª pessoa do singular).</p> <p><u>Gerenciamento das diferentes vozes</u>: comporta a voz de todas as mulheres que lutaram e ainda lutam pela igualdade de direitos entre os gêneros;</p>	<p>b) <u>Aspectos textuais do estilo</u></p>	<p>A <u>sequência textual</u> ocorre de modo linear, podendo o enunciado ser considerado narrativo; os mecanismos e recursos linguísticos (morfológicos, sintáticos, prosódicos, lexicais), contribuem para assegurarem a <u>coesão</u> e a <u>coerência</u> do texto e permitem a progressão temática;</p>
<p>a) <u>Aspectos discursivos do estilo</u></p>	<p><u>Tipos de discurso</u>: a tipologia predominante é a narrativa;</p> <p><u>Ancoragem</u>: o autor se apresenta e se coloca no/perante o texto, como um observador, uma vez que, ainda que não tenha a presença dos travessões no <i>meme</i>, fica claro que a fala dita, é como se fosse da mulher, que aparece na imagem, a qual utiliza o termo: não estou ligando (fala na 1ª pessoa do singular).</p> <p><u>Gerenciamento das diferentes vozes</u>: comporta a voz de todas as mulheres que lutaram e ainda lutam pela igualdade de direitos entre os gêneros;</p>				
<p>b) <u>Aspectos textuais do estilo</u></p>	<p>A <u>sequência textual</u> ocorre de modo linear, podendo o enunciado ser considerado narrativo; os mecanismos e recursos linguísticos (morfológicos, sintáticos, prosódicos, lexicais), contribuem para assegurarem a <u>coesão</u> e a <u>coerência</u> do texto e permitem a progressão temática;</p>				

		<p>Não há a presença de organizadores textuais; Também não são encontrados conectores temporais (do tipo “no início”, “em primeiro lugar”) e os conectores lógico-argumentativos (tais como: “entretanto”, “logo”, “portanto”, “mesmo porque”, etc);</p>
	<p>c) <u>Aspectos linguísticos do estilo</u></p>	<p>Verbos presentes no gênero: ligar (ele aparece na primeira pessoa do singular (ligando) – de modo, a convencer efetivamente quem lê a frase, de que ela não está ligando para a opinião alheia); estar (ele também aparece na primeira pessoa do singular (estou) e é um verbo de ligação, o qual está ligando os termos e dando sentido à frase. A escolha do registro é informal, próximo da oralidade (“pra”).</p>

Fonte: Adaptado o material de apoio da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

5.3.4 Meme 4

O quarto e último *meme* analisado refere-se à imagem da garotinha americana Zoe Roth (figura 8), observando um teste de controle de chamas do corpo de bombeiros. Na imagem, pode-se notar que dois enunciados são postos em primeiro plano (um na parte superior e outro na parte inferior da figura).

De acordo Donavan (2018), seu pai teria tirado a foto e a publicado e, posteriormente, utilizado a legenda *Firestarter*, de modo a sugerir que a menina tivesse dado início às chamas.

Essa imagem tornou-se uma das mais populares da *Internet* no ano de 2004 e ficou mundialmente conhecida como *disaster girl* (menina desastre), tendo sido replicada, desde então, em milhares de *memes* na *internet*, a propósito dos mais variados temas.

Figura 8 - Meme 4



Fonte: animoapps.com

Destaca-se, contudo, a reflexão acerca de uma temática da ordem do dia: a vigilância sobre o corpo feminino no sistema patriarcal, que remete à culpabilização

da vítima na “cultura do estupro”, ou seja, ao “conjunto de violências simbólicas que viabilizam a legitimação, a tolerância e o estímulo à violação sexual” (SOUSA, 2017). A expressão popularmente conhecida e cristalizada de que “mulher de roupa curta ‘tá pedindo’” é um adágio que retrata o estereótipo circulante de que a vítima dos crimes de violência sexual é, perante a sociedade, a culpada por ter despertado a “lascívia” do agressor.

Já o enunciado posicionado na parte inferior da figura: “agora não falam mais”, para ser compreendido, precisa ser articulado à imagem ao fundo. A expressão facial sarcástica e o olhar direcionado para o observador de Zoe, em secundário plano, somam-se à imagem de uma casa em chamas no terceiro plano e introduzem o tom irônico e debochado do *meme*: uma crítica ao controle sobre o comprimento de roupas usadas por mulheres, culturalmente ligado a uma das formas de se oferecerem aos homens e, de modo estereotipado, ligado à relação ideologicamente construída entre roupa e moral. Neste momento, pode-se observar aqui, de modo explícito, a cultura do machismo em relação às vestimentas femininas.

Em relação à estrutura composicional, percebe-se a relação de complementariedade entre a linguagem não verbal (imagens em preto e branco), com foco no rosto da menina contrastando com a imagem da casa em chamas ao fundo; e, a linguagem verbal, em que dois enunciados são postos em primeiro plano com letras em caixa alta. Subjacente a essa estrutura composicional, encontra-se uma referência à relação tradicionalmente estabelecida entre o controle do corpo feminino e a construção social de moral que constitui as relações de gênero. De acordo com Cornell (2018), é a ideia de moralidade que está implícita em toda tentativa “de explicar teoricamente como é possível determinar um sistema que governe absolutamente a ‘maneira certa de se comportar’” (CONNELL, 2018, p. 128).

O texto se torna irônico ao apresentar uma personagem infantil feminina e chamar a atenção para ela, ainda que esteja abordando questões tão complexas e polêmicas do universo adulto, problematizando a visão romantizada de que a criança é, por natureza, um ser dócil, angelical e inocente, portador de um sentido de esperança para o mundo. A garota incendiária, ao contrário, não é nada inocente, ao trazer no rosto uma expressão conhecida como “sorriso de Monalisa”, de um sujeito que se apresenta satisfeito por atear fogo e reduzir a chamas um monumento simbólico do patriarcado opressor.

Por fim, em relação aos elementos estilísticos, predomina a tipologia narrativa, marcada pela extrema concisão, em que as poucas palavras são carregadas de sentido ao se articularem aos elementos imagéticos. Chama a atenção o emprego da linguagem informal (“tá pedindo”), o que favorece a disseminação do gênero e o aproxima ainda mais das novas gerações.

Segue abaixo, no quadro 8, as descrições das dimensões do gênero do discurso:

QUADRO 8 – MEME 4: DIMENSÕES DE GÊNERO DISCURSIVO

<p>FORMA COMPOSICIONAL (PLANO GLOBAL)</p>	<p>Em relação à estrutura composicional, percebe-se a relação de complementariedade entre a linguagem não verbal (imagens em preto e branco), com foco no rosto da menina contrastando com a imagem da casa em chamas ao fundo; e, a linguagem verbal, em que dois enunciados são postos em primeiro plano com letras em caixa alta. Subjacente a essa estrutura composicional, encontra-se uma referência à relação tradicionalmente estabelecida entre o controle do corpo feminino e a construção social de moral que constitui as relações de gênero;</p>	
<p>CONTEÚDO TEMÁTICO</p>	<p>Destaca-se, a reflexão acerca de uma temática da ordem do dia: a vigilância sobre o corpo feminino no sistema patriarcal, que remete à culpabilização da vítima na “cultura do estupro”, ou seja, ao “conjunto de violências simbólicas que viabilizam a legitimação, a tolerância e o estímulo à violação sexual” (SOUSA, 2017).</p>	
<p>ESTILO</p>	<p>a) <u>Aspectos discursivos do estilo</u></p>	<p><u>Tipos de discurso:</u> narração, marcada pela extrema concisão, em que as poucas palavras são carregadas de sentido ao se articularem aos elementos imagéticos. Chama a atenção o emprego da linguagem informal (“tá pedindo”), o que favorece a disseminação do gênero e o aproxima ainda mais das novas gerações.</p> <p><u>Ancoragem:</u> o autor se apresenta e se coloca no/perante o texto, como um observador, uma vez que, ainda que não tenha a presença dos travessões no <i>meme</i>, fica claro que a fala dita, é como se fosse da menina, que aparece na imagem, a qual utiliza o termo: meus vizinhos diziam... (fala na 1ª pessoa do singular);</p> <p><u>Gerenciamento das diferentes vozes:</u> carrega, simbolicamente, a voz de todas as mulheres que lutam pela igualdade de direito entre os gêneros;</p>

	b) <u>Aspectos textuais do estilo</u>	A <u>sequência textual</u> ocorre de modo linear, podendo ser considerado um enunciado narrativo; os mecanismos e recursos linguísticos (morfológicos, sintáticos, prosódicos, lexicais), contribuem para assegurarem a <u>coesão</u> e a <u>coerência</u> do texto e permitem a progressão temática;
		Não há a presença de organizadores textuais; Também não são encontrados conectores temporais (do tipo “no início”, “em primeiro lugar”) e os conectores lógico-argumentativos (tais como: “entretanto”, “logo”, “portanto”, “mesmo porque”, etc);
	c) <u>Aspectos linguísticos do estilo</u>	Verbos presentes no gênero: dizer, pedir e falar (todos eles aparecem na primeira pessoa do plural – de modo, a convencer efetivamente quem lê a frase, induzindo ao leitor a acreditar na concretização das ações descritas); A escolha do registro é informal (“tá pedindo”), bem característica do público produtor e consumidor do gênero;
	c) <u>Aspectos linguísticos do estilo</u>	Verbos presentes no gênero: dizer, pedir e falar (todos eles aparecem na primeira pessoa do plural – de modo, a convencer efetivamente quem lê a frase, induzindo ao leitor a acreditar na concretização das ações descritas); A escolha do registro é informal (“tá pedindo”), bem característica do público produtor e consumidor do gênero;
		O gênero apresenta características multimodais/multissemióticas (articulação entre linguagem verbal e não verbal) e a utilização das convenções da escrita, ou seja, da pontuação e da correta ortografia, com as letras todas em caixa alta (maiúsculas), como forma de chamar ainda mais atenção do leitor.

Fonte: Adaptado o material de apoio da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, apresentou uma abordagem linguístico-discursiva do gênero digital *meme*, metodologicamente falando, por meio da aplicação de categorias de análise de gêneros proposta por Motta-Roth (2011), articuladas aos aspectos teóricos, formulados por Bakhtin (2010).

Nessa perspectiva, para a aplicação prática dessa análise, além de pesquisas bibliográficas, houve também buscas em *sites* na *internet* para a escolha de quatro *memes*, que abordassem a temática do empoderamento feminino - temática escolhida, por conta de sua grande relevância social, para a aplicação da metodologia proposta.

Após a realização deste trabalho, pode-se observar a relevância de se compreender a relação existente entre a sociedade e a linguagem, por meio desse estudo dos *memes*. Qualquer ação humana, seja ela qual for, parte da interação por meio de uma linguagem. Nesse contexto, observou-se que nos últimos anos, verifica-se uma crescente maior facilidade de acesso às tecnologias móveis, conseqüentemente, isso também contribuiu para o surgimento dos gêneros digitais.

Assim, realizar a análise de alguns dos *memes* que circulam pela *internet*, também foi uma forma de buscar compreender como a sociedade vem se comportando, o que ela tem questionado e de qual forma tem buscado expressar suas questões sociais e suas críticas, sejam elas de cunho político, econômico, cultural, etc.

Durante os estudos, pode-se constatar que umas das vantagens de se debruçar sobre os estudos dos gêneros orais ou escritos, com a tecnologia em uso, dá-se pela possibilidade de se estimular a curiosidade dos expectadores, aproveitando-se desses recursos disponíveis no *WhatsApp* e outros específicos do mundo digital.

Nessa perspectiva, durante a análise do *corpus*, pode-se ratificar o quanto o gênero digital *meme* é capaz tecer fortes e interessantes críticas sociais a questões tão sérias, porém de forma leve, bem-humorada e interativa.

Por meio da metodologia aplicada, verificou-se ainda, que através da observação sistemática e ordenada de um *meme*, também é possível analisar as suas

dimensões discursivas: plano composicional (plano global), conteúdo temático e o estilo (aspectos discursivos, textuais e linguísticos), e isso facilita a compreensão de outros aspectos linguísticos.

Além disso, observou-se também que a era dos gêneros digitais tem exigido cada vez mais que o professor e o aluno conheçam os recursos tecnológicos que estão a sua disposição, utilizando-os de forma coerente, reflexiva e criativa, e para isso, docentes devem se afinar com novas práticas para o ensino de leitura e escrita de gêneros, na busca por “quebrar” a barreira do convencional, num processo sucessivo de construção de novos saberes.

Após as análises, acrescenta-se que a escrita nos meios digitais, realiza-se de forma mais livre, às vezes até mesmo informal e permite que os usuários atendam plenamente suas necessidades comunicativas, sem censuras, tendo em vista que nos espaços digitais, a escrita se dá de modo parecido às condições de fala, parte da necessidade de fazer contato com o outro e manter essas relações.

Por esse viés, pode-se afirmar que a linguagem multissemiótica se tornou peça fundamental para a comunicação nos dias de hoje. Uma vez que a educação pode promover formas de ajudar na organização do pensamento e ideias do sujeito, possibilitando-lhe uma visão mais crítica de mundo e o tornando capaz de usar a leitura e a escrita de maneira mais consciente, mas de forma mais natural. Além disso, pode ainda, no que se refere à metodologia de ensino-aprendizagem utilizada pelo educador, de modo a conhecer e a intervir na realidade e buscar melhorias para as implicações pedagógicas do trabalho com textos multimodais, contribuindo para a construção de sentidos na leitura desses sujeitos.

Acredita-se que dentro dos objetivos e problemática apresentada, conseguiu-se trazer as respostas para o que foi inicialmente proposto, que foi justamente: realizar a abordagem linguístico-discursiva do gênero digital *meme*, por meio da aplicação de categorias de análise de gêneros, proposta por Motta-Roth (2011), articuladas aos aspectos teóricos, formulados por Bakhtin (2010).

Após estudos, escritas dos capítulos do presente trabalho e aplicação da metodologia proposta, conclui-se que, na era tecnológica, torna-se imprescindível a inserção de textos multissemióticos nos planos de aula, uma vez que isso já faz parte espontaneamente do dia a dia dos sujeitos, além de também estarem propostos na BNCC.

Portanto, educadores, de modo interdisciplinar, devem fazer uso desses recursos, incluindo a análise de gêneros digitais (como *memes*), visando a realização de aulas mais dinâmicas e prazerosas em que os alunos participem e não se afastem do foco principal, tecnologicamente falando.

REFERÊNCIAS

ADAMI, E.; KRESS, G. **A social semiotic analysis of mobile devices: Interrelations of technology and social habitus**. In PACHLER, N.; BACHMAIR, B.; COOK, J. *Mobile learning: structure, agency, practices*. New York: Springer, 2010. p. 187-206.

Amato, R. F.. **A voz do líder: Arte e Comunicação nos palcos da gestão**. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2011.

ANTUNES, Maria Irandé Costa Moraes. **Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas**. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 20, n 1. Florianópolis, 2002. 65-75.

ASCON, 2018. Disponível em: <<https://www.abc.org.br/2018/10/03/pela-terceira-vez-uma-mulher-cientista-ganha-nobel-de-fisica/>>. Acesso em: 18 out. 2021.

BAKHTIN, M.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira com a colaboração de Lúcia T. Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

_____, **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

BARTON, E., 'Inductive discourse analysis: Discovering rich features'. In E. Barton & G. Stygall (eds.) *Discourse studies in composition*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2002, p. 19 – 42.

_____, **Linguistic Discourse Analysis: How the Language in Texts Works**, in: Bazerman C. & PRIOR, R. (orgs.), *What Writing Does and How It Does It: An*

Introduction to Analyzing Text and Textual Practices. Mahwah: Laurence Erlbaum, 2004, p. 57-82

BARTON, E., '**Inductive discourse analysis: Discovering rich features**'. In E. Barton & G. Stygall (eds.) *Discourse studies in composition*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2002, p. 19 – 42.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília. MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 18 out. 2021.

BAZERMAN, C. ***Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science***. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. Lei 11.947. Brasília, DF: Senado Federal: 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm> – Acesso em: 18 set. 2021.

BENVENISTE, E. 1988. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. Campinas/SP: Pontes.

_____. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de Linguística Geral II**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1989.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ, 1999. 353 p.

CAMPOS, M. I. B. **Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas**. Conexão Letras, v. 11, n. 16, 2016.

CORNELL, D. **O que é feminismo ético?** In: BENHABIB, S. *et al.* (org.). Debates feministas: um intercâmbio filosófico. Tradução: Fernanda Veríssimo. São Paulo: Editora da Unesp, 2018. p. 117-160.

COSTA-HÜBES, T. da. C; ESTEVES, L. R. O. **O gênero discursivo regras de jogo no livro didático do ensino fundamental**. Linha D'Água, v. 28, n. 2, 2015.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2008.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; M. A. (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DEVITT, D.A.; BERKOWITZ M.; SCHULTE, P.J.; MORRIS, R.L. **Estimating transpiration for three woody ornamental tree species using stem-flow gauges and lysimetry**. HortScience, Alexandria, v. 28, n.3, p.320-322. 1993.

DONOVAN, F. **Disaster girl meme explains what was really happening**. Unilad, 12 out. 2018. Disponível em: <<https://www.unilad.co.uk/featured/disaster-girl-meme-explains-fire/>>. Acesso em: 18 set. 2021.

ESCALANTE, P. R. P. **O potencial comunicativo dos memes: formas de letramento na rede digital**, 2015. (Dissertação), Mestrado em Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Comunicação Social.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco ANTONIO (2017, p. 70). **Processos de textualização em textos não verbais: formando professores na perspectiva dos multiletramentos**. Calidoscópico. 2019, 23 p.

Disponível em: <[file:///C:/Users/Janiele%20Fran%C3%A7a/Downloads/editor,+Art10+NEDER%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Janiele%20Fran%C3%A7a/Downloads/editor,+Art10+NEDER%20(1).pdf)>. Acesso em: 18 set. 2021.

Filho, C. M. (2008). **Para entender a comunicação, contatos antecipados com a Nova Teoria** (p.11-56). São Paulo: Paulus (Coleção temas da comunicação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24ª Ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

GUERREIRO, A.; SOARES, N. M. M.. **Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos**. In: Revista Texto Digital; UFSC, SC, Brasil, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2016v12n2p185>>. Acesso em: 18 out. 2021.

HALLIDAY, M. A. K.. **Explorations in the functions of language**. Londres: Edward Arnold. 1973.

_____. 1989. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective** (Parte A). Oxford/Geelong: OUP/ Deakin University Press.

_____. **An introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. & Hasar, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective** (Parte A). Oxford/Geelong: OUP/ Deakin University Press. 1989.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. 2015. 191 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

HYLAND, K. (2000). **Disciplinary discourse: social interactions in academic writing**. Singapura: Pearson Education Limited.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação. Campinas**. SP: Papirus, 2007.

Kerbrat-Orecchioni, C.. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KRESS, G. **Media literacy as cultural technology in the age of transcultural media**. In BAZALGETTE, C.; BREVORT, E.; J. SAVINO, J. (ed.) *New Directions: Media Education Worldwide*. London and Paris: BFI/ CLEMI, 1993a.

KRESS, G. **Against arbitrariness: the social production of the sign as a foundational issue in critical discourse analysis**. *Discourse & Society*, v. 4, n. 2, p. 169-191, 1993b.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010

Latour, B & Wolgar, S., **Laboratory Life – the Construction of Scientific Fcts**. New Jersey: Princeton University Press, 1986.

LEBDUSKA, L. (2014). **Emoji, Emoji, What for Art Thou? Harlot**. n.12. Disponível em: < <http://harlotofthearts.org/index.php/harlot/article/view/186/157> > – Acessado, em : 18 out. 2021

LEITE, Natália Costa; SILVA, Marden Oliveira. **WHATSAPP: CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO CHAT EM CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**, 2015 – volume 08 – Número: 1. Disponível em: < <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres> ->. Acesso em: 18 set. 2022.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Souza-e-Silva, C. P.; ROCHA, D. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros Textuais: Constituição e Práticas Sociodiscursivas**. Rio de Janeiro: Lucena, 2006.

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

_____. **Gêneros textuais definição e funcionalidades.** In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gênero textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro. Lucena, 2005.

MARTINO, L. M. S.; GROHMANN, R. **Ensinar metodologia: questões epistemológicas nas proposições de 33 programas de ensino da disciplina em cursos de jornalismo.** *Comunicação & Educação*, v. 22, n. 2, p. 21-35, 2017.

MILLER, C. R., **Genre as Social Action.** *Quarterly Journal of Speech*, 1984, 70: 151-67.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió: EDUFAL, 1999.

MORAN, José M. / Masetto, Marcos T. / Behrens, Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 21ª Ed. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. 3 ed. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011, v. 1, p. 153-173.

Motta-Roth, D. **ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNEROS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E A PESQUISA DE LINGUAGEM.** *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 24(2), 2008. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28317>

PICONI, L. B; REGISTRO, E. S. R; VALK, C. H. S. **O ensino de línguas via gêneros: possíveis abordagens teórico-metodológicas.** *Entretextos, Londrina*, v. 13, n. 1, 2013

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias.** Goiânia, 2005.

ROJO, R; BARBOSA. J.P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R.H. **Pedagogia dos multiletramentos.** In: ROJO, R. H. R; MOURA. E. *Multiletramentos na escola*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Santos, R. E. (2013). **As teorias da comunicação: da fala à internet** (4a ed., pp.11-36). São Paulo: Paulinas.

SILVA, A. A. **Memes virtuais: gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa.** *Revista Travessias*, v. 10, n. 3, p. 341 a 361, set./dez., 2016.

SILVA, M. P. B.; FRANCELINO, P. F.; MELO, R. M. **Relações dialógicas em memes da campanha publicitária “Eu sou a Universal”.** *Revista Prolíngua*. v. 12, n. 2, p. 175 – 187, out/dez de 2017. Disponível em:

<www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/download/38241/19384>.
Acesso em: 05 jun. 2022.

SOUSA, R. F. **Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 9-29, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p9>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SHIFMAN, L. **Memes in digital culture**. Cambridge: MIT Press, 2014.

Swales, J. M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University, 1990.

Tardif, M. & Lessard, C. (2014). **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas** (9a ed). Petrópolis, RJ: Editora vozes.

TEIXEIRA, Jerônimo. **O DNA das ideias**. 2013.
Disponível em: <<https://super.abril.com.br/ciencia/o-dna-das-ideias>>. Acesso em: 05 jan. 2022.

Van de Kopple, W. **Some Exploratory Discourse on Metadiscourse**, in: *College Composition and Communication*, 1985, 36:82-93.

ANEXO

QUADRO 9 - CATEGORIZANDO OS TIPOS DE TEXTOS E GÊNEROS TEXTUAIS

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO
<p>3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação;</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo;</p> <p>6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.</p>	<p>3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo;</p> <p>5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual;</p> <p>10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.</p>	<p>1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo;</p> <p>7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</p>

Fonte: Adaptado de BRASIL/BNCC (2017).