



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS – FACALE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO, MESTRADO EM LETRAS



DOMITILLA MEDEIROS ARCE

**TESSITURAS DO LETRAMENTO DIGITAL NA PRODUÇÃO DO
GÊNERO MEME POR ESTUDANTES DO NONO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

DOURADOS/MS
2019

DOMITILLA MEDEIROS ARCE

**TESSITURAS DO LETRAMENTO DIGITAL NA PRODUÇÃO DO GÊNERO
MEME POR ESTUDANTES DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da UFGD, Área de Concentração: Linguística e Transculturalidade, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Edilaine Buin Barbosa.

DOURADOS/MS
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A668t Arce, Domitilla Medeiros

Tessituras do letramento digital na produção do gênero meme por estudantes do nono ano do Ensino Fundamental II [recurso eletrônico] / Domitilla Medeiros Arce. -- 2019.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Edilaine Buin.

Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Letramentos hipermediáticos. 2. Gênero digital meme. 3. Textos multimodais. 4. Textos sincréticos. I. Buin, Edilaine. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



DOMITILLA MEDEIROS ARCE

TESSITURAS DO LETRAMENTO DIGITAL NA PRODUÇÃO DO GÊNERO
MEME POR ESTUDANTES DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre.

Dourados – MS, 17 de junho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Edilaine Buin Barbosa
Universidade Federal da Grande Dourados
Programa de Pós-Graduação em Letras
Presidente

Dr^a. Fabiana Poças Biondo Araújo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro Titular Externo
(Participação Remota)

Dr. Arnáilton de Souza Gama
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Membro Titular

Dr^a. Thayse Figueira Guimarães
Universidade Federal da Grande Dourados
Programa de Pós-Graduação em Letras

DEDICATÓRIA

Dedico a todos os professores que refletem sobre sua prática docente e buscam aperfeiçoar-se cada vez mais na arte de ensinar e aprender.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e aos meus antepassados pela força proporcionada nesta caminhada!

Aos meus pais, Elecir Ribeiro Arce e Euzanete Medeiros da Costa, que me deram a vida e sempre demonstraram a importância da educação e da leitura na formação de seus filhos. Aos meus irmãos, Ticiane e Anatólio Medeiros Arce, companheiros de desafios e de aprendizados.

Ao meu esposo, Aparecido Montora, que sempre me apoiou incondicionalmente. Às amigas Erima Catenacci e Luzia Bernardes, presentes da graduação em Letras. À Bianca Meneguini, amiga e parceira intelectual de inúmeras reflexões!

À Prof.^a Eliane Miqueletti, pela leitura e sugestões teóricas no campo da semiótica. À banca examinadora – Prof.^a Fabiana Biondo, Prof. Anailton Gama, Prof.^a Thayse Guimarães – pela leitura atenta e apontamentos essenciais ao aperfeiçoamento e evolução desta dissertação. Estendo meus agradecimentos ao membro suplente, Prof. Marcelo Saporas.

À direção e coordenação pedagógica dos 9º anos da Escola Estadual C. A., especialmente à Prof. D. B. e aos estudantes que participaram da pesquisa e produziram os textos analisados. Agradeço também ao Prof. A. N. e aos discentes da Escola Municipal E. Q., que participaram das entrevistas semiestruturadas e contribuíram com o diagnóstico que norteou a investigação.

Aos colegas e professores do Programa de Pós Graduação em Letras da UFGD que me acompanharam nesta desafiadora jornada! À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos recebida durante um ano.

Em especial, à Prof.^a Edilaine Buin, pessoa e profissional que muito admiro! Obrigada por orientar-me na construção desta pesquisa de mestrado!

Enfim, agradeço aos ensinamentos provenientes da abordagem terapêutica em Constelação Familiar Sistêmica, de Bert Hellinger, os quais proporcionaram a tomada de consciência e a harmonia necessárias para superar as adversidades com equilíbrio!

Gratidão!!

“[...] nas arquiteturas líquidas do ciberespaço, tornam-se necessariamente líquidas também as linguagens que, leves e livres de quaisquer obstáculos físicos, velozmente transitam por elas.”
(SANTAELLA, 2013, p. 19)

RESUMO

ARCE, Domitilla Medeiros. Tessituras do letramento digital na produção do gênero meme por estudantes do nono ano do Ensino Fundamental II. Dissertação de Mestrado em Letras. UFGD, Dourados, 2019. Orientadora Prof.^a Dr.^a Edilaine Buin Barbosa.

Embora no Brasil urbano contemporâneo, a tecnologia possua um caráter ubíquo, constatamos que, após duas décadas da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), as tecnologias digitais ainda são precariamente utilizadas na Educação Básica. Diante desse cenário, nos perguntamos: como fomentar práticas de letramento digital explorando os gêneros digitais e como a escola pode contribuir para aprofundar esse conhecimento, tornando-o um instrumento de atuação crítica? Assim, objetivamos analisar os impactos de uma sequência de ensino (CORDEIRO, 2015) que envolvesse os letramentos digitais na disciplina de Língua Portuguesa, em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Dourados-MS. A partir do diagnóstico das entrevistas semiestruturadas, optamos pela produção do *meme* (pois se trata de um gênero digital que muito circula entre os estudantes) e desenvolvemos uma sequência de ensino que propiciou uma leitura mais profunda e crítica do gênero e a sua produção. O *corpus* é composto pelas produções multimodais dos discentes, pelo áudio das entrevistas semiestruturadas e pela videogravação da intervenção. A pesquisa, de abordagem qualitativa e base interpretativa, enquadra-se como pesquisa participante e está inserida no campo da Linguística Aplicada, tendo como aporte teórico os estudos sobre (Multi)letramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; STREET, 2006; 2014; BARTON; LEE, 2015; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016); Gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997; CORRÊA, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; VOLOCHINÓV, 2018) e Semiótica Narrativa (Greimasiana) (BARTHES, 1990; FIORIN, 1999; GREIMAS; COURTÉS, 2008). Essa interface entre os estudos aplicados da linguagem, a semiótica e as práticas que envolvem o letramento digital dá à pesquisa seu caráter transdisciplinar. Portanto, consideramos os memes, constituídos por fotos com legenda, tanto textos multimodais quanto textos sincréticos, uma vez que integram em sua forma o verbovisual na mesma enunciação. Por fim, a seleção e análise dos memes propiciou o delineamento dos letramentos digitais (hipermidiáticos) acionados pelos estudantes-autores para a criação destes textos digitais; enquanto que, a teoria semiótica foi empregada para analisar o produto final, isto é, os memes (textos sincréticos) gerados a partir de tais letramentos. Por sua vez, os letramentos evidenciaram que os estudantes utilizaram mais os aplicativos de *smartphone* do que o *site* sugerido no comando da atividade, que detêm um conhecimento semiótico intuitivo, que buscam explorar efeitos de realidade na construção dos sentidos e que recorrem ao humor sem apelar a clichês preconceituosos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos hipermidiáticos. Gênero digital meme. Textos multimodais. Textos sincréticos.

ABSTRACT

ARCE, Domitilla Medeiros. *Tessituras of Digital Literacy in the Meme Genre produced by ninth grade students of Elementary School*. Master's degree dissertation in languages, UFGD, Dourados, 2019. Advisor: Prof. Edilaine Buin Barbosa.

Although in contemporary urban Brazil, the technology has a ubiquitous character, we realized that after two decades of publication of the National Curriculum Parameters (PCN) (BRAZIL, 1998), the digital technologies are still precariously exploring in Basic Education. Considering this scenario, we have some questions: How to foment digital literacies practices by exploring the digital genres?; How can the school contribute to deepening this knowledge, making it an instrument to acting critically? Thus, we aimed to analyze the impacts of a teaching sequence (CORDEIRO, 2015) involving digital literacies in the Portuguese Language subjects, in the ninth grade classes of Elementary School of a public school in Dourados City, Mato Grosso do Sul State, Brazil. Based on the diagnosis of semi-structured interviews, we decided for the meme genre production (because the students read and share a lot this digital genre on the Internet) and developed a teaching sequence that made possible a deeper and critical reading about the genre and its production. The corpus is composed for the multimodal productions of the students, the audio of the semi-structured interviews and the video recording of the intervention at school class. This participatory research, inserted in applied linguistics field, has a qualitative approach and an interpretative basis. Furthermore, the research has as theoretical contribution the studies on Multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2000; STREET, 2006; 2014; BARTON; LEE, 2015; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), Speech Genres (BAKHTIN, 1997; CORRÊA, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; VOLOCHINÓV, 2018) and Narrative Semiotics (Greimas' Semiotics Theory) (BARTHES, 1990; FIORIN, 1999; GREIMAS; COURTÉS, 2008). This interface between the applied linguistics studies, the semiotics and the practices that involve digital literacy gives to the research its transdisciplinary character. Therefore, we consider the memes, composed by photos and subtitle, both multimodal texts and syncretic texts, since they integrate the verbal and the no verbal in the same enunciation. Finally, the selection and analysis of the memes provided the delineation of the digital literacies (hypermidiatic) mobilized by the student authors for the creation of these digital texts; while the semiotic theory was used to analyze the final product: the memes (syncretic texts) generated from such literacies. On the other hand, the literacies demonstrated: the students used more mobile applications than the website suggested for activity command; they had an intuitive semiotic knowledge; they explored effects of reality to construct the texts' senses and they knew how to use the humor without appealing to biased clichés.

KEY WORDS: Hypermedia Literacy; Meme Genre; Multimodal texts. Syncretic texts.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Sala de Apoio Educacional Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Etec – Encontro das Tecnologias Educacionais

GIMP – GNU *Image Manipulation Program* (*software* livre de edição de imagens)

ONGs – Organizações Não- Governamentais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

Progetec – Professor Gerenciador das Tecnologias Educacionais e Recursos Midiáticos

SE – Sequência de Ensino

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

URL – *Uniform Resource Locator* (Localizador Padrão de Recursos) de uma rede de *internet* ou *intranet*.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Participantes do processo de geração de registros	25
Quadro 2 – Roteiro para entrevistas semiestruturadas	26
Gráfico 1 – Sistematização dos memes em categorias temáticas	40
Quadro 3 – Categorias de letramentos.....	51
Quadro 4 – Multiletramentos ou Letramentos (multi/ hiper)mediáticos	54
Figura 1 – Meme da estudante T6	73
Quadro 5 – Letramentos hipermidiáticos acionados pela estudante T6.....	74
Quadro 6 – Relações entre conteúdo e expressão da figura 1	77
Figura 2 – Meme do estudante T20	80
Quadro 7 – Letramentos hipermidiáticos acionados pelo estudante T20	81
Quadro 8 – Relações entre conteúdo e expressão da figura 2	83
Figura 3 – Meme do estudante T30	86
Quadro 9 – Letramentos hipermidiáticos acionados pelo estudante T30	87
Quadro 10 – Relações entre conteúdo e expressão da figura 3	89
Figura 4 – Meme do estudante T10	91
Quadro 11 – Letramentos hipermidiáticos acionados pelo estudante T10	92
Quadro 12 – Relações entre conteúdo e expressão da figura 4	94
Figura 5 – Meme da estudante T22	96
Quadro 13 – Letramentos hipermidiáticos acionados pela estudante T22	97
Quadro 14 – Relações entre conteúdo e expressão da figura 5	99
Figura 6 – Meme da estudante T2	100
Quadro 15 – Letramentos hipermidiáticos acionados pela estudante T2	101
Quadro 16 – Relações entre conteúdo e expressão da figura 6	103
Figura 7 – Meme do estudante T18	105
Quadro 17 – Letramentos hipermidiáticos acionados pelo estudante 18	106
Quadro 18 – Relações entre conteúdo e expressão da figura 7	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1- TRAJETO METODOLÓGICO	17
1.1 Materiais e métodos	18
1.2 O projeto de geração de registros	22
1.3 Instrumentos de geração de registros	24
1.3.1 O instrumento entrevista semiestruturada	24
1.3.2 O instrumento Sequência de Ensino (SE):	
do planejamento ao desenvolvimento	29
1.3.2.1 A Sequência de Ensino (SE) e o corpo discente	33
1.4 A definição do <i>corpus</i> do estudo e a seleção dos dados	37
1.4.1 A categorização dos memes	39
CAPÍTULO 2- TDICS, MULTILETRAMENTOS E SEMIÓTICA:	
O GÊNERO MEME NA ESCOLA	43
2.1 As TDICs e a escola	44
2.2 Os multiletramentos e as tecnologia digitais	49
2.2.1 Eventos e práticas de letramentos	49
2.2.2 O digital nos multiletramentos	51
2.3 Na trilha dos memes: texto, discurso e gênero digital.....	56
2.3.1 O gênero digital meme	59
2.4 A semiótica narrativa	62
CAPÍTULO 3- RETRATOS DO GÊNERO DIGITAL MEME:	
ANALISANDO AS PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES	69
3.1 Os textos são parte do tecido da vida social	70
3.1.1 Categoria Escola	73
3.1.2 Categoria Pais e Filhos	86
3.1.3 Categoria <i>Crushes</i> e Amigos	96
3.1.4 Categoria Dieta e Beleza	100
3.1.5 Outros	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	120
Anexo 1: Sequência de Ensino	121
Anexo 2: Termo de compromisso	148
Anexo 3: Demonstrativo da existência de infraestrutura	149

INTRODUÇÃO

“Não produzimos sentido textual sem uma memória.”
(LEMKE, 2012, p. 139)

Esta dissertação é resultado de reflexões fomentadas por uma trajetória que começou em 2015, quando ingressei no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Letras/UFGD. Nesta época, ainda como acadêmica do 2º ano de Letras¹ (licenciatura), por meio da observação em sala de aula de uma escola pública estadual, percebi que as tecnologias digitais ainda eram pouco exploradas no âmbito escolar. Dois anos depois, durante a realização dos estágios curriculares obrigatórios, em duas diferentes escolas públicas, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, constatei que o cenário permanecia praticamente o mesmo.

A partir das percepções advindas da prática, aliadas à teoria absorvida pelas leituras do campo da Linguística Aplicada e dos estudos dos Multiletramentos, eclodiram as seguintes questões de pesquisa: i) Como fomentar práticas de letramento digital, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, em turmas do 9º ano de uma escola pública, utilizando a tecnologia e a infraestrutura disponíveis (sala de tecnologias educacionais)?; ii) Quais gêneros digitais são familiares aos estudantes e como a escola pode contribuir para aprofundar esse conhecimento, para que possam vir a tê-lo como instrumento de atuação crítica?; iii) Que impacto tem na escola, no âmbito dessa disciplina, o trabalho com determinado gênero discursivo digital?

Decorrente das questões de pesquisa, surge como objetivo geral: Analisar os impactos de uma sequência de ensino que envolva os letramentos digitais na disciplina de Língua Portuguesa, em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Dourados-MS. E como objetivo específico: Investigar como os estudantes acionam certos saberes semióticos e das práticas sociais, inter-relacionando-os, para produzirem o meme. Ademais, pelo perfil da pesquisa, desenvolvida no âmbito escolar, há ainda objetivos pedagógicos: a) Praticar a leitura, interpretação e análise multicultural e multissemiótica do gênero digital meme; b)

¹ Em março de 2014, entrei no curso de Letras da UFGD como portadora de diploma. Minha primeira graduação foi concluída em 2007, na UEMS, bacharelado em Turismo – Ênfase em ambientes naturais. A licenciatura em Letras foi concluída apenas em fevereiro de 2018, em detrimento da greve das federais que se estendeu, em 2015, por quase 5 meses. O ingresso no Mestrado em Letras da UFGD deu-se em abril de 2017. Por isso, os dois primeiros semestres do mestrado foram realizados concomitantemente com o quarto ano de Letras.

Desenvolver novo repertório textual (multimidiático) e uma reflexão crítica acerca do compartilhamento de informações na internet; c) Produzir, sob a perspectiva do letramento crítico informacional, um gênero digital, o meme.

Cabe destacar que a opção pelo meme deu-se a partir do diagnóstico propiciado por entrevistas semiestruturadas realizadas entre a mestranda e estudantes do 8º ano de duas escolas públicas, por meio das quais constatou-se que esse gênero era bastante lido pela maioria dos discentes entrevistados, e por vezes compartilhado sem uma reflexão acerca do seu conteúdo. Além disso, embora fossem leitores assíduos, com raras exceções, os estudantes não eram autores, isto é, não produziam seu próprio meme.

O trabalho com os memes foi alicerçado na perspectiva dos letramentos críticos (COPE; KALANTZIS, 2000; STREET, 2006; 2014; ROJO, 2009) e procurou estimular um olhar mais perspicaz sobre o compartilhamento de informações na *Web*, além do combate ao *cyberbullying*. Para ampliar o repertório dos discentes, a sequência de ensino desenvolvida trouxe também outros gêneros digitais e multissemióticos, não mencionados nas entrevistas, para serem interpretados: a nuvem de palavras, o diagrama, o anúncio publicitário e a propaganda.

Tais textos apresentavam ainda, temáticas interdisciplinares que os incentivaram a pensar sobre certas questões: novo consumidor (faz compras online e se baseia no *feedback* de quem já comprou para efetivar sua compra), meio ambiente e sustentabilidade, leitura na infância e sua importância. Este exercício reflexivo desencadeou nos educandos percepções acerca da relevância do conhecimento de mundo (repertório) para a interpretação textual, como também, as seguintes constatações: as imagens (estáticas ou em movimento) são textos visuais; a imagem não é meramente ilustrativa, pois, sua leitura complementa ou explicita a parte verbal.

Apesar de a sequência de ensino trabalhar alguns gêneros multimodais, foi preciso fazer um recorte e optar pela produção de apenas um deles (o meme), que pudesse ser criado com os recursos da sala de tecnologias educacionais da escola.

Sendo assim, este trabalho analisa, sob o aporte dos estudos aplicados da linguagem, em interface com a semiótica narrativa, a produção de uma manifestação cultural que tem se propagado nas redes sociais: o gênero digital meme – texto multimodal e sincrético. Pelo viés da perspectiva semiótica, compreende-se esse objeto como um fenômeno de linguagem, o qual emerge de práticas sociais mediadas pela *internet*, com conteúdo e expressão retextualizados.

Para sustentar as análises dos textos produzidos pelos estudantes, este trabalho, de base qualitativo-interpretativista, apresenta primeiramente um cabedal teórico, de modo a justificar não apenas as escolhas traçadas no percurso da pesquisa, como também corroborar que a teoria e a prática caminham lado a lado, que uma contribui com a outra. Por conseguinte, a dissertação está estruturada em três capítulos: 1- Trajeto metodológico; 2- TDICs, multiletramentos e semiótica: o gênero meme na escola e 3- Retratos do gênero digital meme: analisando as produções dos estudantes.

O primeiro capítulo trata dos materiais e métodos utilizados: explicita o percurso e os instrumentos da geração e seleção dos registros; caracteriza os participantes desse processo; o *corpus* produzido (entrevistas semiestruturadas, videogravação das aulas e produção textual do gênero meme). Este capítulo mostra como a pesquisa foi realizada, elucidando as escolhas feitas e a metodologia empregada.

O capítulo 2 evidencia as concepções teóricas que alicerçam a pesquisa: trata das TDICs ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, pensando numa possível contribuição destas à escola contemporânea (BARTON; LEE, 2015), sem incorrer na ilusão de que a tecnologia digital resolverá os problemas que prevalecem no sistema educacional brasileiro; destaca os desdobramentos conceituais de multiletramentos (ROJO, 2009; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), consoante à Pedagogia dos Multiletramentos do Grupo de Nova Londres, abordando os eventos e as práticas de letramentos. Discorre ainda sobre texto, discurso e gênero do discurso (conforme acepção do Círculo de Bakhtin) (BAKHTIN, 1997; CORRÊA, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; VOLOCHINÓV, 2018) – conceptualizações relevantes ao entendimento do meme como gênero digital e texto multimodal/multissemiótico e sincrético. Na sequência, são explicitados alguns conceitos da semiótica narrativa (BARTHES, 1990; GREIMAS; COURTÉS, 2008; FIORIN; DISCINI, 2018) utilizados nas análises dos memes produzidos pelos educandos.

A interface entre a linguística aplicada e a semiótica narrativa é tecida no terceiro capítulo, que traz a sistematização e a categorização dos memes produzidos, conforme o tema mais evidente. Procuramos desenvolver uma análise que busca delinear os letramentos hipermidiáticos requeridos à construção destes textos, para, em seguida, explorar as relações estabelecidas entre os planos do conteúdo e da expressão do meme criado a partir de tais letramentos.

Por fim, as considerações finais abordam as principais constatações trazidas por meio desta investigação, que procurou contribuir com o campo dos estudos aplicados da linguagem, abarcando os multiletramentos, as TDCIS, a leitura semiótica e o ensino de línguas, consoantes às demandas de uma escola do século XXI.

CAPÍTULO 1:

TRAJETO METODOLÓGICO

“[...] letramentos digitais são uma área de investigação em rápida evolução, pois as tecnologias e seu uso mudam em ritmo acelerado. O que funciona um ano num curso pode ser inadequado no próximo, e os cursos precisam estar num estado de fluxo constante, com espaços para inovação.” (BARTON; LEE, 2015, p. 215)

Neste capítulo, trataremos sobre a metodologia utilizada (pesquisa participante); o campo teórico (estudos aplicados da linguagem); o processo de geração de registros – marcado pelas entrevistas semiestruturadas e pelo desenvolvimento da sequência de ensino – e os critérios para a seleção dos dados, além do porquê da escolha do meme como o gênero digital produzido pelos estudantes. Também contextualizaremos o ambiente institucional no qual foi desenvolvido a sequência de ensino e os fatores externos que influenciaram nossos caminhos durante o percurso da investigação.

Explicitaremos ainda, as cinco categorias² nas quais os textos foram sistematizados, conforme o tema mais evidente em cada um: 1) Escola; 2) Pais e Filhos; 3) *Crushes* e Amigos; 4) Dieta e Beleza; e 5) Outros. Também destacaremos os critérios de seleção que levaram a escolha dos sete memes analisados no capítulo 3, após a elucidação teórica (capítulo 2).

1.1 Materiais e métodos

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2013) e base interpretativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), enquadra-se como pesquisa participante (SCHMIDT, 2006; BRANDÃO; BORGES, 2007) e está inserida no campo da Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2009), tendo como aporte teórico os estudos sobre: i) Multiletramentos (KLEIMAN, 1995; COPE; KALANTZIS, 2000; STREET, 2006; 2014; ROJO, 2009; 2013; SIGNORINI, 2012; BARTON; LEE, 2015; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016); ii) Gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997; CORRÊA, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; VOLOCHINÓV, 2018) e iii) Semiótica Narrativa (BARTHES, 1990; FIORIN, 1999; BARROS, 2005; DISCINI, 2005; GREIMAS; COURTÉS, 2008; PIETROFORTE, 2015; 2017; FIORIN; DISCINI, 2018).

Em relação ao aporte teórico³, no campo da Linguística Aplicada (daqui por diante, LA) ou Estudos Aplicados da Linguagem, a prática dá suporte à teoria e vice-versa. A LA caracteriza-se por possuir uma natureza inter e transdisciplinar; por ser

² Embora tais categorias nos permitam aglomerar e classificar os memes conforme o tema que mais se destaca e se configura nas produções, elas não são exatas.

³ Neste capítulo metodológico, trataremos apenas da Linguística Aplicada, pois os estudos sobre multiletramentos e as nossas concepções de gêneros do discurso e semiótica narrativa serão elucidadas no capítulo 2.

orientada para as práticas sociais e valorizar a contextualização em nome das múltiplas realidades; por investigar problemas de uso da linguagem em ação, em contextos específicos (em geral, tem uma maior preocupação com o retorno dos resultados aos seus colaboradores, seja comunidade ou instituição participante da pesquisa), o que exige ética e responsabilidade social (MOITA LOPES, 2009).

Contudo, a LA perpassa o enfoque da linguagem como prática social em uso e em contexto: “[...] se constitui como prática problematizadora [...] que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que tem clara postura epistemológica.” (FABRÍCIO, 2006, p. 60-61). Logo, é impossível haver neutralidade na produção de conhecimento, pois nas próprias teorias adotadas situam-se práticas sociais e históricas (FABRÍCIO, 2006; KLEIMAN; SANTOS, 2014). Dessa maneira:

concebemos a LA como um campo transdisciplinar ou, até mesmo indisciplinar, de investigação científica, o que se traduz na utilização de abordagens teórico-metodológicas originárias de diferentes disciplinas em função da construção de objetos de investigação complexos, envolvendo questões de pesquisa que focalizem a linguagem em algumas das diversas manifestações da vida diária. O diálogo estabelecido com diferentes disciplinas se justifica pelo deslocamento, transformação e, até mesmo, produção de categorias teóricas de referência, sem o compromisso de simplesmente fortalecer os pressupostos teórico-metodológicos nas disciplinas mobilizadas. (SILVA; GONÇALVES, 2014, p. 56).

Portanto, a LA respeita e se interessa pela alteridade, ou seja, pela voz do outro – importante elo para estabelecer diálogos, interação e, conseqüentemente, empoderamento da comunidade participante da pesquisa (MOITA LOPES, 2009). As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e o ciberespaço apontam uma correlação entre os estudos sobre letramentos, aprendizagem e o campo aplicado dos estudos da linguagem, destacando a relação entre linguagem, tecnologia e sociedade sobre a qual a linguística aplicada precisa aprofundar-se diante da complexidade dos efeitos da incorporação das TDICs pelas sociedades contemporâneas (SCHEIFER, 2016).

Ademais, as pesquisas de abordagem qualitativa implicam organização, divisão e intercorrelação do material, visando identificar tendências e padrões relevantes. Posteriormente, as tendências, os padrões e as relações identificadas são repensadas e reavaliadas por meio de um “nível de abstração mais elevado” (LUDKE;

ANDRÉ, 2013, p. 53), decorrente das inferências estimuladas pela natureza interpretativa da abordagem qualitativa.

No tocante ao método, de modo geral, as pesquisas participantes alinham-se a projetos que abarcam “*ações sociais de vocação popular*” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53 – itálico dos autores), isto é, agências sociais – como ONG’s e universidades – deslocam a pesquisa a uma determinada comunidade, que pode ser escolar ou não. Neste processo, tais pesquisas atuam como “[...] um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política [...]” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53). Consequentemente, por seu dinamismo e integração a uma “ação social comunitária”, não há um modelo único ou uma metodologia científica própria a todas as abordagens da pesquisa participante, já que “deve-se partir sempre da busca de *unidade entre a teoria e a prática*, e construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente.” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54 – itálico dos autores).

Nesta perspectiva, que alinha teoria e prática sob um viés crítico-reflexivo, o adjetivo *participante* pressupõe uma certa predisposição “à discussão sobre papéis e lugares do pesquisador e dos indivíduos e grupos na condição de colaboradores e interlocutores.” (SCHMIDT, 2006, p. 35). De acordo com Gil (2008, p. 31), “tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa”.

Embora ambas sejam intituladas *participantes*, já que o pesquisador vai a campo e estabelece um envolvimento junto as pessoas com as quais ele está pesquisando, na pesquisa participante o pesquisador detém o poder no que diz respeito à construção do conhecimento, ou seja, é o pesquisador, quem decide o objeto da pesquisa, ao invés da comunidade, como ocorre com a pesquisa-ação. Nesta investigação, a tomada de decisão acerca do objeto da pesquisa foi alicerçada pelo diagnóstico propiciado pelas entrevistas semiestruturadas, aplicadas na primeira etapa da pesquisa.

Além disso, a pesquisa participante tem níveis diferentes de participação: o pesquisador pode ser um participante totalmente observador (conversa e até interage, porém não interfere em nada, é totalmente observador) ou totalmente participante (conversa, interage, questiona, contribui, interfere o tempo todo ou em determinados

momentos) – como é o caso desta pesquisa, marcada pela interação entre a pesquisadora⁴ e os colaboradores (professores-colaboradores⁵ e estudantes⁶).

Na prática, a pesquisa participante encontra-se “[...] explicitamente definida como resultado do diálogo, da interlocução e da negociação cultural e interpessoal entre pesquisadores e pesquisados.” (SCHMIDT, 2006, p. 30). O enfoque ético, portanto, deve permear as relações entre os envolvidos (pesquisadora, escolas, professores e alunos), pois as interpretações, o arranjo de saberes, a transposição de distâncias psicológicas e socioculturais geradas pelo diálogo corresponderão às posições dos protagonistas da pesquisa, sendo formatadas pelo “interjogo de diferenças” inerentes ao encontro de identidades e alteridades que permeiam a atmosfera do diálogo (SCHMIDT, 2006). Dito de outro modo, no decorrer da pesquisa de campo, o posicionamento dos envolvidos é evidenciado nas negociações de valores e atitudes, isto é, nas relações de poder, formas de apropriação e destinação do saber, percepção dos efeitos de dominação e de emancipação/divulgação do conhecimento.

O modelo participativo, por sua vez, contribui com uma visão interna das práticas de letramentos e das estratégias sociais construídas pela comunidade. Com base em Brandão e Borges (2007), elencamos como principais traços da pesquisa participante os seguintes aspectos consoantes ao perfil desta investigação: i) a opção pelo trabalho junto às classes sociais menos privilegiadas economicamente (intencionalidade política): realização da pesquisa em uma escola pública; ii) definição de problemas em função de uma realidade concreta e compartilhada, percebida pela observação e corroborada por meio de entrevistas semiestruturadas; iii) interação entre educação básica e superior; iv) programação proposta pela pesquisadora, mas somente executada após a aprovação do grupo escolar; e v) atuação da pesquisadora e da ação educativa numa perspectiva de geração de propostas de ação e mudança social (leitura de imagens, interpretação de textos multimodais e produção de um gênero digital na escola).

⁴ Empregaremos o termo *pesquisadora* para nos referirmos a mestranda autora desta dissertação.

⁵ A aceção *professores-colaboradores* abrange o docente de Língua Portuguesa da escola municipal e a docente de Língua Portuguesa da escola estadual, os quais, gentilmente, aceitaram participar dessa pesquisa de mestrado.

⁶ Ao longo do texto, empregaremos o termo *estudantes* para nos referirmos tanto aos discentes dos 8º anos (da escola municipal e da escola estadual) que foram entrevistados, quanto aos dos 9º anos (da escola estadual) que assistiram às aulas da sequência de ensino e produziram o gênero digital meme.

Após a caracterização do tipo de pesquisa desenvolvido, explicitaremos seu projeto de geração de registros.

1.2 O projeto de geração de registros

Geração ou coleta de dados? Aparício (2014, p. 93) explicita que a expressão ‘geração de dados’ é mais adequada, já que “‘coleta’ supõe que os dados já estão prontos, prestes a serem colhidos, o que não ocorre em uma pesquisa qualitativa, em que os dados são oriundos do trabalho analítico e interpretativo do investigador”. Entretanto, o primeiro passo é a geração de registros, para depois selecionar os dados dentre todos aqueles que formam o *corpus*.

A geração de registros teve início com as entrevistas semiestruturadas, embora as reflexões que originaram o projeto de pesquisa tenham sido fomentadas a partir da participação da pesquisadora no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁷, em 2015 e 2016. Por meio do programa, percebemos que apesar de os estudantes estarem cercados por diversos gêneros discursivos digitais (e multissemióticos) fora do âmbito escolar, esses gêneros não eram trabalhados na escola, tampouco as habilidades e competências exigidas pelos letramentos digitais.

A partir das percepções provenientes da prática, aliadas à teoria absorvida pelas leituras no campo da LA e dos estudos sobre multiletramentos, surgiram as seguintes questões de pesquisa: i) Como fomentar práticas de letramento digital, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, em turmas do 9º ano de uma escola pública, utilizando a tecnologia e a infraestrutura disponíveis (sala de tecnologias educacionais)?; ii) Quais gêneros digitais são familiares aos estudantes e como a escola pode contribuir para aprofundar esse conhecimento, para que possam vir a tê-lo como instrumento de atuação crítica?; iii) Que impacto tem na escola, no âmbito dessa disciplina, o trabalho com determinado gênero discursivo digital?

⁷ Entre 2015 e 2016, ainda na graduação, a pesquisadora participou como bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Letras UFGD), projeto “Leitura, Oralidade, Escrita e Reescrita de Gêneros Textuais: ações de Letramentos”, coordenado pelas Professoras Alexandra Santos Pinheiro e Edilaine Buin. Na sequência, ao longo de 2017, a pesquisadora realizou os estágios supervisionados obrigatórios em Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Portanto, a mestranda vivenciou a realidade de três escolas públicas, visto que o PIBID, o estágio I (Ensino Fundamental II) e o estágio II (Ensino Médio) foram realizados em diferentes instituições de ensino.

Decorrente das questões de pesquisa, delineamos como objetivo geral: Analisar os impactos de uma sequência de ensino que envolva os letramentos digitais na disciplina de Língua Portuguesa, em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Dourados-MS. E como objetivo específico da pesquisa: Investigar como os estudantes acionam certos saberes semióticos e das práticas sociais, inter-relacionando-os, para produzirem o meme. Ademais, temos como objetivos específicos pedagógicos: a) Praticar a leitura, interpretação e análise multicultural e multissemiótica do gênero digital meme (ou de outro gênero digital a ser definido com base nas entrevistas com os estudantes participantes); b) Desenvolver novo repertório textual (multimidiático) e uma reflexão crítica acerca do compartilhamento de informações na internet; c) Produzir, sob a perspectiva do letramento crítico informacional, um gênero digital, o meme.

Os objetivos pedagógicos foram contemplados na sequência de ensino, elaborada a partir do diagnóstico proporcionado pelas entrevistas semiestruturadas. Embora as entrevistas tenham sido realizadas em 2017, com estudantes do 8º ano de duas escolas públicas (uma estadual e outra municipal), cujo ambiente era desconhecido pela pesquisadora, por questões temporais, a sequência de ensino foi desenvolvida apenas em uma das escolas (a estadual), em 2018, quando os discentes entrevistados já estavam no último ano do Ensino Fundamental II. Assim, o produto final da sequência é composto pelas produções do gênero digital meme por duas turmas de 9º ano da escola estadual.

A opção pelo meme deu-se após as entrevistas semiestruturadas, por meio das quais confirmamos que esse gênero era bastante lido pela maioria dos estudantes e, muitas vezes, compartilhado sem uma reflexão crítica acerca do seu conteúdo. Além disso, embora fossem leitores assíduos, com raras exceções, os educandos eram autores, isto é, não produziam tais textos.

Na próxima seção, trataremos dos instrumentos utilizados na geração de registros, as entrevistas semiestruturadas e a sequência de ensino.

1.3 Instrumentos de geração de registros

1.3.1 O instrumento entrevista semiestruturada

Em pesquisas qualitativas, a maioria das entrevistas é semiestruturada, por “[...] possibilitar a condução da conversa conforme os interesses do pesquisador e por deixar espaço tanto para uma participação mais espontânea do entrevistado quanto para uma intervenção do pesquisador para aprofundar algum assunto se necessário.” (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2014, p. 223). Este instrumento estabelece uma relação de interação por não impor uma ordem rígida de questões, pois:

[...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica. (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

Como não conhecíamos os estudantes que seriam entrevistados, consideramos as entrevistas semiestruturadas, por sua flexibilidade, o melhor instrumento para interagir de maneira informal. Em novembro de 2017, foram entrevistados 85 estudantes do período matutino de sete diferentes turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II, de duas escolas públicas de Dourados- MS, uma estadual e outra municipal. Os alunos entrevistados, com idade entre 12 e 14 anos, foram sugeridos pelo professor-colaborador da escola municipal e pela professora-colaboradora da escola estadual. Como as entrevistas aconteceram no final do quarto bimestre e no horário das aulas, para não atrapalhar o andamento das atividades, trabalhamos com uma amostragem de 40%, ou seja, entrevistamos 85 discentes (38 da escola municipal e 47 da estadual) de um montante de 210⁸. O quadro a seguir elucida quem é quem no processo de geração de registros:

⁸ Na escola municipal havia três oitavos anos (A, B e C); na estadual, cinco, mas somente quatro deles (A, B, C e D) participaram das entrevistas. Como na instituição municipal eram três turmas, consideramos que quatro da outra escola já seria suficiente. Para selecionar os alunos que seriam entrevistados, a professora-colaboradora utilizou como critério as maiores notas em Língua Portuguesa; enquanto que, o professor-colaborador escolheu os discentes que demonstraram maior motivação (levantando as mãos e pedindo para participar) para serem entrevistados.

Quadro 1 – Participantes do processo de geração de registros


PARTICIPANTE	DESCRIÇÃO
Pesquisadora	Mestranda em Letras, autora desta dissertação.
Professor-colaborador	A. N., professor de Língua Portuguesa das três turmas de 8º ano (A, B e C) da escola municipal (parceira na etapa das entrevistas semiestruturadas, realizadas em 2017).
Professora-colaboradora	D. B., professora de Língua Portuguesa da escola estadual. D.B. colaborou com a pesquisa na etapa das entrevistas semiestruturadas, realizadas com estudantes do 8º ano (A, B, C, D), em 2017. A parceria continuou em 2018, quando a sequência de ensino foi desenvolvida nas duas turmas de 9º ano (A e B) nas quais D. B. dava aulas, na mesma escola estadual.
Estudante(s), Educando(s), Discente(s), Aluno(s)	Discentes dos 8º anos A, B e C da escola municipal, com idade entre 12 e 14 anos em 2017. Participaram somente da etapa das entrevistas.
	Discentes dos 8º anos A, B, C e D da escola estadual, com idade entre 12 e 14 anos em 2017. Participaram da etapa das entrevistas.
	Discentes dos 9º anos A e B da escola estadual, com idade entre 12 e 15 anos no primeiro semestre de 2018. Participaram da etapa do desenvolvimento da sequência de ensino e produziram o gênero digital meme. Alguns destes estudantes também foram entrevistados em 2017.
Estudantes T2; T6; T10; T18; T20; T22; T30	Referência aos estudantes-autores dos memes analisados no capítulo 3: T2, T6 e T10 são alunos do 9º ano A; os demais, T18, T20, T22 e T30, do 9º ano B. A escolha dos textos deu-se em função do produto final, não da turma pertencente. Já a opção pela letra T para representar tais alunos, justifica-se pelo fato desta consoante predominar no termo estudantes-autores.

Fonte: Arce, 2019.

As entrevistas foram realizadas em grupos, isto é, com trios ou quartetos de alunos. O áudio foi gravado. Embora os estudantes soubessem que o áudio estava sendo gravado, agiram naturalmente e as entrevistas ocorreram como um bate-papo entre os educandos e a pesquisadora. Os dados gerados por este instrumento são provenientes de ambas as instituições.

Por meio das entrevistas semiestruturadas (ver roteiro no quadro 2, a seguir), identificamos seus principais usos e habilidades com um *smartphone* ou computador (de gabinete ou *notebook*) conectado à *internet*: pesquisa escolar e entretenimento – principalmente redes sociais.

Quadro 2 – Roteiro para entrevistas semiestruturadas

PERGUNTAS ABERTAS
<p>1) Você tem <i>smartphone</i>? Sabe qual é o sistema operacional dele?</p> <p>2) O que você usa mais: computador ou celular/<i>smartphone</i>?</p> <p>3) Para que você usa seu <i>smartphone</i> ou computador?</p> <p>4) Você tem acesso à <i>internet</i> (móvel) pelo seu celular?</p> <p>5) Você tem acesso à <i>internet</i> na sua casa? De qual tipo (ADSL, via rádio, a cabo, etc.)?</p> <p>6) E na escola, você tem acesso ao Laboratório de Tecnologia/ Sala de Tecnologias Educacionais? Tem <i>internet</i> em todos os computadores?</p> <p>7) Em quais redes sociais você tem conta aberta?</p> <p>8) Você tem e-mail? Lembra do endereço eletrônico? Por que abriu essa conta de e-mail?</p> <p>9) Você costuma ler tirinhas, HQs, charges, minicontos e microcontos?</p> <p>10) Você já viu imagens como esta?</p> <p>a) Onde você costuma ver estas imagens?</p> <p>b) Já recebeu algumas delas?</p> <p>c) Já compartilhou algumas destas imagens?</p> <p>d) Já pensou em criar uma imagem como esta, composta por foto e texto verbal?</p>

<p>Texto multissemiótico mostrado pela tela do <i>smartphone</i> da pesquisadora, sem aludir ao gênero.</p>

Em geral, os alunos que possuíam computador e/ou *tablet* e *smartphone* alegaram usar todos os aparelhos, embora predominasse o uso do celular. Durante as entrevistas, não questionamos o porquê do maior uso do *smartphone*, contudo, conjecturamos que isso se dá pela sua mobilidade e praticidade. No tocante ao sistema operacional, nem todos os estudantes conheciam esse “termo técnico”, embora, quase 100% soubesse dizer se era *Android*, *iOS* ou *Windows Phone*. Em relação ao tipo de *internet* da residência (ADSL, via rádio, a cabo), quase todos souberam responder, predominando a internet via rádio.

As redes sociais mais utilizadas pelos discentes eram *Facebook*, *Snapchat*, *YouTube*, *Whats’App* e *Instagram*. A colaboração dos estudantes, por sua vez, deu-se, principalmente, pelo fornecimento de informações sobre seus principais usos com o computador e *smartphone*; se costumavam ler tirinhas, HQs, charges, minicontos, microcontos; se já tinham visto textos como o da imagem mostrada (um meme composto por foto com legenda) na tela do *smartphone* da pesquisadora, sendo as respostas afirmativas unânimes, seguidas do nome do gênero, “meme”. Um dos educandos da escola estadual chegou a conceituar o gênero: “*O meme, na verdade, é algo que se repete, que as pessoas ficam falando sobre. Quando algo faz muito sucesso se torna viral. Começou em 2005 quando o YouTube foi criado.*” Tal excerto comprova que este aluno não é um mero leitor de memes e usuário de redes sociais, pois ele foi capaz de elaborar um conceito para algo muito visto/lido e além disso, informar, com exatidão, o ano do surgimento da plataforma *YouTube*.

Os dados gerados direcionaram a escolha dos textos e gêneros que seriam abordados pela sequência de ensino. Também corroboraram que o meme se destacava como um gênero digital muito lido e compartilhado pelos estudantes, de ambas as escolas, nas redes sociais. Entretanto, a maioria deles não era autor, apenas leitor, pois, somente cinco alunos (quatro da escola estadual e um da municipal), já havia produzido um meme com imagem e texto verbal. Dentre estes, dois discentes da escola estadual afirmaram ter criado um meme a partir da foto de um colega de classe. Em um dos casos, o texto visual chegou a ser compartilhado no grupo de *WhatsApp* da turma. Embora a foto fosse tirada e “memetizada” sem permissão, havia uma regra a ser seguida, o meme era do grupo de amigos, não sendo compartilhado com outras “tribos”.

Como um dos estudantes que teve a foto memetizada estava presente, quando questionado pela pesquisadora sobre como ele se sentiu ao ter uma foto, que foi tirada

sem autorização, transformada e compartilhada como meme, o discente riu e disse ter encarado tudo como uma brincadeira.

No tocante ao hipergênero histórias em quadrinhos (HQs) (RAMOS, 2013), sete estudantes (quatro da estadual e três da municipal) disseram ser leitores de *mangás* – histórias em quadrinhos criadas ao estilo japonês. Um destes alunos, da escola municipal, afirmou ser fã de *anime* (ou *animê*) – desenhos animados de origem japonesa ou os elementos relacionados a esses desenhos (como os olhos muito grandes, redondos ou rasgados) – e usuário do aplicativo Amino, que reúne comunidades de fãs, como por exemplo, de animes. Rojo (2012) explicita que a composição dos animes envolve a escolha de imagens, às vezes provenientes de *mangás*, as transições, a sincronia com o *Rock*, a referência solidária à letra, efeitos de coloração e transição.

Por meio das entrevistas constatamos que o hipergênero HQ era conhecido pela maioria e lido por alguns, enquanto que os subgêneros microcontos e minicontos eram desconhecidos de quase todos, com exceção de uma aluna da escola municipal. Alguns fizeram a associação com os contos já estudados na escola e, a partir dos elementos lexicais, construíram uma ideia de como seriam tais textos.

Por outro lado, todos conheciam o meme, gênero muito compartilhado por eles através do *Facebook* e *WhatsApp*. Perguntamos se havia algum critério para enviar tais textos ou se eles compartilhavam todos os memes que recebiam. Alegaram somente reencaminhar ou marcar os amigos nas postagens do *Facebook* “quando tem algo a ver com a situação” ou “se não for muito besta”, conforme mencionado por entrevistados de ambas as instituições.

Lima e De Grande (2013) recomendam que os docentes levem à sala de aula discussões profícuas envolvendo as produções com as quais os jovens já têm contato fora da instituição de ensino, “para que tanto os professores quanto os alunos possam, de fato, ser desafiados a se engajarem em atividades de leitura e escrita mais próximas das atuais demandas da nossa sociedade.” (LIMA; DE GRANDE, 2013, p. 46). Desse modo, optamos pela produção de um gênero digital que os estudantes, na maioria dos casos, eram leitores, mas não autores. Ademais, a proliferação desses textos na *Web*, algumas vezes, veiculando conteúdo sexista, xenofóbico e racista, evidencia a necessidade de uma abordagem crítica, de modo a combater tanto a criação quanto o compartilhamento de conteúdo preconceituoso.

Barton e Lee (2015) elencam algumas performances decorrentes das atividades de escrita pela *Web*: i) encontros multilíngues mais informais: podem acarretar o uso de línguas minoritárias e incentivar a tolerância com as variedades linguísticas; ii) projeção de novas identidades e percepções de si; uso da multimodalidade: (re)combinação de recursos semióticos e linguagem; iii) adaptação às mudanças constantes motivadas pelas novas *virtualidades*, fortemente mediadas por textos; iv) maior reflexão acerca da própria aprendizagem, o que acarreta novas maneiras e diferentes formas de aprendizagem; v) remodelação de práticas vernáculas: as práticas vernáculas tornam-se públicas; vi) seleção, classificação e categorização de diferentes maneiras: práticas colaborativas, partilha do saber digital; vi) fomento a leitura e a escrita pela mudança da relação entre a escrita e leitura.

Na próxima subseção, relataremos o desenvolvimento da sequência de ensino, elaborada a partir do diagnóstico trazido pelas entrevistas semiestruturadas.

1.3.2 O instrumento Sequência de Ensino (SE): do planejamento ao desenvolvimento

Antes de explicitarmos o conceito de Sequência de Ensino (SE), apresentaremos algumas características da escola estadual, da professora-colaboradora e do corpo discente, relevantes à compreensão de como se deu o desenvolvimento da sequência de ensino.

Apesar de as entrevistas semiestruturadas terem sido realizadas em duas escolas, decidimos desenvolver a sequência em apenas uma delas. Optamos pela instituição que possuía a sala de tecnologias educacionais melhor estruturada, com um número suficiente de computadores para os estudantes de cada turma trabalharem em duplas, ou seja, pelo menos 16 máquinas funcionando e com acesso à internet. Esse foi nosso critério para optar pela escola estadual.

A escola municipal também possuía sala de tecnologias, contudo os computadores eram bem mais antigos e muitos não estavam funcionando. Alguns dos entrevistados sequer sabiam que sua escola tinha uma sala de tecnologias educacionais. Nesta instituição, cerca de 85% dos educandos entrevistados tinha acesso à internet na residência; quem não possuía, alegou utilizar as *LAN Houses*⁹ do bairro.

⁹ As típicas *LAN (Local Area Network) Houses* ou Rede Local de Computadores, muito comuns na primeira década dos anos dois mil, praticamente foram extintas. As que permaneceram, precisaram

No tocante às expectativas com o uso das tecnologias nas escolas e as reais condições de trabalho, este cenário evidencia que há uma lacuna entre os avanços teóricos em letramentos digitais e a prática escolar efetiva.

Inaugurada em 2004, a escola municipal atende quase 850 alunos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos – Fundamental. Possui doze salas de aulas, dois banheiros para alunos, uma sala de tecnologias educacionais, sala de recursos multifuncionais (para Apoio Educacional Especializado – AEE), cozinha, refeitório, pátio coberto, quadra poliesportiva, secretaria; sala de direção; sala de coordenação; sala de professores e biblioteca¹⁰.

Já a instituição de ensino estadual, fundada nos anos 1960, oferece o Ensino Fundamental I (do 2º ao 5º ano), no período vespertino, e o Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), no período matutino. Com 988 alunos matriculados, sua infraestrutura é composta por quinze salas de aula, todas equipadas com ar-condicionado; sala de recursos multifuncional; sala de tecnologias educacionais; cozinha; refeitório, quadra coberta; sala de apoio pedagógico; secretaria; sala de direção; sala de coordenação; sala de professores com dois banheiros; três banheiros para alunos, sendo um adaptado para pessoas com necessidades educacionais especiais; almoxarifado; biblioteca; bicicletário e dois estacionamentos¹¹.

Trata-se de uma instituição representativa dentre as escolas públicas da região central de Dourados, com uma comunidade escolar, de certo modo, privilegiada por ter uma sala de tecnologias educacionais em condições de uso. Esta sala somente pode ser usada pelos estudantes quando acompanhados de um docente, mediante agendamento prévio. No ano de 2017, alguns dos entrevistados mencionaram ter utilizado a sala de tecnologias duas vezes: uma delas com a professora de ciências, outra, com a de história. Conforme diagnosticado pelas entrevistas, quase 100% dos estudantes do oitavo ano desta escola tinha acesso à internet em suas residências.

reinventar-se, oferecendo novos serviços e produtos – cursos de informática, formatação de computadores, venda de acessórios e outros produtos de informática, etc. –, agregando valor aos já existentes.

¹⁰ Informações consultadas no blog da escola e confirmadas durante visita à instituição de ensino. Por questões éticas, não mencionaremos o nome da escola, nem o *link* que dá acesso direto ao seu blog.

¹¹ Informações consultadas no Projeto Político Pedagógico da Escola de 2017, disponível no *site* da Secretaria Estadual de Mato Grosso do Sul (<<http://www.sed.ms.gov.br/escolas/>>, acesso em: 2 ago. 2018.). Por questões éticas, não mencionaremos o nome da escola, nem o *link* que dá acesso direto ao PPP da instituição de ensino.

Com o início do ano letivo de 2018, nos dirigimos à escola estadual para formalizar a parceria por meio da documentação necessária exigida pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da UFGD – Termo de compromisso entre a instituição de ensino e a pesquisadora (anexo 2) e Demonstrativo de existência de infraestrutura (anexo 3) – e explicar o projeto à diretora e a coordenadora pedagógica dos nonos anos, bem como, para dirimir quaisquer dúvidas. Após ler a sequência de ensino (anexo 1), a coordenadora pedagógica nos forneceu um *feedback* positivo acerca da importância em incluir a leitura de imagens, habilidade, segundo ela, cada vez mais requerida em exames e provas de concursos.

Ademais, a docente Progetec – Professor Gerenciador das Tecnologias Educacionais e Recursos Midiáticos, responsável pela sala de tecnologias educacionais da escola, decidiu aliar nosso projeto ao dela. Até 2018¹², anualmente, o Progetec de cada instituição desenvolvia um projeto e o apresentava no Encontro das Tecnologias Educacionais (Etec), evento no qual eram socializadas as experiências que envolviam o uso das tecnologias educacionais e recursos midiáticos integrados às práticas pedagógicas.

Em 2018, a escola estadual possuía quatro nonos anos e a professora-colaboradora, nossa parceira durante a realização das entrevistas semiestruturadas no ano anterior, dava aulas em dois deles, A e B. Pelo fato de a docente disponibilizar-se a ceder algumas das suas aulas para aplicarmos a sequência e, por alguns dos alunos entrevistados no ano anterior integrarem estas turmas de estudantes, preferimos desenvolver a sequência nestas duas classes.

A professora-colaboradora, D. B., dá aulas de Língua Portuguesa há mais de uma década. Ao longo de quase três anos, participou do PIBID-Letras da UFGD como professora-supervisora, contribuindo com a iniciação à docência dos acadêmicos de Letras vinculados à escola estadual C. A. Em conversas informais, D. B. revelou que não tinha conhecimento sobre letramento digital e mostrou-se disposta a compreendê-lo por meio da prática, mediando a nossa entrada na escola e, principalmente, aceitando que desenvolvêssemos uma sequência de ensino que explorasse textos

¹² Em janeiro de 2019, o governo do Estado de Mato Grosso do Sul, via decreto, extinguiu a função dos profissionais Progetec, que desempenhavam atividades de gerenciamento das salas de tecnologias em todo o Estado. Esses profissionais, com conhecimentos pedagógicos e qualificados na área de informática e mídias digitais, foram substituídos por técnicos de nível médio, sem qualquer conhecimento pedagógico, para atuarem nesta função que era exclusiva de professores.

multissemióticos, multiletramentos e gêneros digitais nas duas turmas de nono ano em que ela dava aulas.

Dessa maneira, D. B. facilitou o nosso acesso à escola e cedeu 10 de suas aulas, cinco com cada turma (divididos em três encontros), para o desenvolvimento da sequência. Dias antes da aplicação do piloto no 9º ano A, ela recebeu uma cópia digital e, posteriormente, uma impressa, da sequência elaborada, para dar sugestões sobre os textos selecionados ou acerca da organização das aulas. Ela aprovou o material sem a necessidade de realizarmos alterações.

A professora-colaboradora assistiu às duas primeiras aulas ministradas no 9º ano A, consultando o material recebido, conforme o andamento dos slides. No primeiro encontro, ela interviu chamando a atenção dos discentes quando estes falavam ao mesmo tempo, ou iniciavam uma conversa paralela com o colega ao lado. Também auxiliou a pesquisadora montando o projetor multimídia disponibilizado pela escola.

Semanas depois, no 9º ano B, um fato chamou a atenção. No início da aula, a professora-colaboradora lembrou que a entrega de boletins havia acontecido no último sábado, que tinha conversado com alguns pais, destacando que houve um percentual satisfatório de presença destes na escola. O comentário da professora sobre a presença dos pais na escola para a entrega de boletins repercutiu na percepção dos estudantes durante o exercício reflexivo de retextualização dos *templates* dos memes analisados. Assim, a retextualização dos memes, feita oralmente pelos educandos, explorou principalmente situações envolvendo a entrega de notas (altas ou baixas) e a presença dos pais na escola para conversar com a coordenadora e buscar boletins. Neste mesmo dia, durante a explicação da pesquisadora sobre remixagem e *mashing up*¹³, D. B. contribuiu com um exemplo, mencionando que a paródia pode utilizar esse recurso.

O desenvolvimento da sequência de ensino será explicitado com maiores detalhes no subitem a seguir.

¹³ *Mashing up* (mistura) é a combinação de duas canções para criar um diálogo inesperado, podendo incluir a dublagem ou uma nova legenda de um filme ou clipe para surpreender os espectadores (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM 2016, p. 54-55). Para maiores informações sobre o conceito, consultar a subseção 2.3.1 do capítulo 2.

1.3.2.1 A Sequência de Ensino (SE) e o corpo discente

A Sequência de Ensino (daqui por diante SE) constitui-se em um aglomerado de planos de aulas com objetos de ensino interconectados. Seu objetivo geral é comum, enquanto que, os específicos delinham-se conforme cada aula, pois:

a lógica estrutural de uma sequência de ensino, nos seus princípios sequenciais e hierárquicos, é perceptível através dos encadeamentos das diferentes atividades escolares que a integram. Estes revelam as tramas de organização dos conteúdos ensinados, assim como a seleção das dimensões passíveis de ensino, efetuada pelo professor. A partir da comparação das diferentes sequências de ensino, estas tramas e dimensões são evidenciadas e permitem, assim, a reconstrução do(s) objeto(s) ensinado(s) nas classes observadas. (CORDEIRO, 2015, p. 117).

Focamos na elaboração de uma SE (anexo 1) que abarcasse, de forma crítica, tanto o meme, quanto alguns gêneros digitais já vistos fora da escola, porém não mencionados pelos estudantes durante as entrevistas. Por isso, selecionamos alguns desses gêneros não humorísticos, como a nuvem de palavras, o diagrama, o anúncio publicitário e a propaganda, presentes nos mais variados suportes (camisetas, canecas, *blogs*, revistas impressas e digitais, provas de vestibular e ENEM), para, depois, abordar o meme e, então, conduzir a proposta de produção de um gênero digital que eles conheciam e liam, porém (com poucas exceções) não escreviam.

A SE abrangeu um total de cinco horas/aulas, quatro delas destinadas à análise de textos multimodais (nuvem de palavras, diagrama, propaganda, anúncio publicitário e memes) e reflexão com toda a turma, acompanhada pela discussão de algumas questões intrínsecas aos textos discutidos, como: o perfil do novo consumidor, leitura na infância, meio ambiente e desenvolvimento sustentável, ética e compartilhamento de informações na *internet* (com breve menção ao Marco Civil da Internet ou Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o seu uso), combate ao *cyberbullying* e aos crimes digitais.

Por meio da abordagem destas questões, tencionamos que os estudantes, que têm idade entre 12 e 15 anos, percebessem: i) a relevância da leitura crítica e do conhecimento de mundo, inclusive para ler um texto multimodal, independentemente do gênero; ii) os perfis de consumidores (*online* e tradicional) e as formas de realizar compras (pela *internet*, aguardando dias/semanas pela chegada do produto no endereço informado, ou indo até uma loja física e saindo desta com o produto

adquirido); iii) o valor do respeito, seja face a face ou em ambientes virtuais; iv) a importância do desenvolvimento sustentável para o equilíbrio entre meio ambiente e crescimento econômico para a sociedade atual e futura; v) que é possível explorar o humor sem recorrer a clichês preconceituosos ou discriminatórios. Ademais, também trabalhamos a origem e o conceito de memes e de textos multimodais.

Durante a interpretação de cada meme trazido na SE, propusemos que os discentes ressignificassem o texto verbal de cada *template* (molde) e oralizassem o novo texto para a turma. Por meio deste exercício reflexivo, percebemos que grande parte das ideias trazidas pela ressignificação das legendas reportavam-se ao cotidiano da instituição de ensino e às relações interpessoais: notas, boletim, provas, reunião com os pais na escola, amizades e paixões. Tais linhas temáticas se mantiveram nas produções, sendo constatadas na categorização dos memes criados pelos discentes. Em ambas as turmas, a interação dos alunos durante a SE revelou que eles, apesar de serem leitores de memes, não conheciam a origem do termo e jamais haviam pensado no meme (transmissão histórico-cultural) como um par análogo ao gene (transmissão genética), sendo ambos os termos marcados pelo pressuposto da replicação (genética vs. cultural).

Além disso, quando interpelados pela pesquisadora sobre o que são textos multimodais, alguns discentes foram capazes de construir um conceito e oralizá-lo para a turma (*“Texto multimodal é aquele que possui mais de uma modalidade, que pode ser a parte escrita e uma foto ou desenho”*), bem como citar exemplos destes textos tratados na SE, demonstrando que novos conhecimentos foram aprendidos e incorporados ao já existentes, uma vez que sabiam explicar o que era meme, liam tais textos multimodais, mas não conheciam sua origem.

Já a última hora/aula ficou destinada à produção do texto multimodal na sala de tecnologias educacionais. Dessa maneira, a SE foi dividida em três encontros ao longo de três semanas: os dois primeiros com duas aulas cada; o último, com uma aula. Consideramos o desenvolvimento da sequência com a primeira turma (9º ano A) como um piloto, momento da pesquisa destinado a descobrir eventuais pontos fracos e sanar problemas em potencial. Felizmente, o tempo planejado coincidiu com o tempo real utilizado. O piloto demonstrou que a SE atendia aos objetivos da pesquisa e de cada aula planejada.

Entretanto, nem tudo ocorreu de acordo com o planejado. No dia combinado para os estudantes do 9º ano A produzirem o gênero digital meme na sala de

tecnologias educacionais, a conexão com a *internet* foi interrompida nos dez primeiros minutos da aula, não retornando até o final desta. Diante da falta de conexão, optamos por elucidar o comando da atividade (anexo 1) e solicitar que os alunos a realizassem em casa, agora individualmente (não mais em duplas como expresso no comando), e a enviassem no *e-mail* da pesquisadora dentro de, até 10 dias. Isso não invalida a pesquisa, pois traz dados do contexto, relevantes para a questão dos letramentos digitais e a educação no interior do Brasil.

Apesar de a professora-colaboradora atribuir nota à atividade, foram recebidos apenas 17 textos, ou seja, pouco mais da metade da turma, com 31 alunos, encaminhou o meme à pesquisadora. Durante as entrevistas, verificamos que os alunos tinham conta de *e-mail* aberta, utilizada geralmente para jogos de *videogame*, compras *online* e abertura de contas em redes sociais. Embora usassem os *e-mails* esporadicamente ou não se lembrassem mais da senha, abrir uma conta e enviar um *e-mail* não constituía um obstáculo para esses jovens, pois eles tinham essa habilidade, conforme disseram nas entrevistas. Elencamos duas hipóteses, correlacionadas, para o não cumprimento da atividade: i) desmotivação pelo fato de a atividade não ser desenvolvida durante a aula de língua portuguesa, na sala de tecnologias da escola, de acordo com o planejado; ii) desinteresse em realizar a atividade, que tornou-se uma “tarefa a mais” para ser feita em casa.

Com a segunda turma (9º ano B), a última etapa da SE também precisou ser adaptada. Os dois primeiros encontros aconteceram em semanas concomitantes. Todavia, o fechamento da SE, na semana subsequente, foi adiado em decorrência da convocação, em caráter de urgência, de uma assembleia dos professores durante a greve dos caminhoneiros¹⁴. Na semana posterior, foi procrastinado devido ao ensaio para a festa junina e na seguinte, por causa da interrupção do acesso à *internet* por problemas técnicos, que se estendiam já há alguns dias.

Esse problema de conexão nas salas de tecnologias educacionais das escolas de Mato Grosso do Sul também foi apontado em um estudo de Santos; Kanashiro e Biondo (2017, p. 82), realizado com acadêmicos do PIBID Letras-EaD da UFMS,

¹⁴ Paralisação nacional que teve início em 21/05/2018 e estendeu-se por 11 dias. Os grevistas se manifestaram contra os reajustes frequentes e sem previsibilidade mínima nos preços dos combustíveis, principalmente do óleo diesel, realizados pela estatal Petrobras; pelo fim da cobrança de pedágio por eixo suspenso e do imposto PIS/Cofins sobre o diesel. A paralisação e os bloqueios de rodovias causaram a indisponibilidade de alimentos e remédios; a escassez e alta de preços da gasolina, com longas filas para abastecer. Além disso, em várias cidades, aulas e provas foram suspensas, frotas de ônibus reduzidas e voos cancelados.

segundo o qual “ainda há muitos desafios a serem superados no que se refere ao uso das TIC [Tecnologias da Informação e Comunicação] em situações educacionais”, uma vez que “um dos grandes problemas reside na baixa qualidade de conexão com a internet e a manutenção de alguns computadores.”

Sendo assim, como tínhamos um calendário a cumprir, novamente a produção teve que ser realizada fora da sala de tecnologias educacionais. Desse modo, entregamos o comando aos discentes do 9º ano B, composto por 30 alunos, esclarecemos dúvidas e solicitamos que eles produzissem o meme e o encaminhassem no e-mail da pesquisadora também dentro de até 10 dias. Da mesma forma, recebemos apenas 17 textos. Diante da adaptação exigida, no que tange ao comando da produção, nos dois casos, além do *site* Gerar Memes e do editor de apresentação do Linux Educacional 5.0, ambas as turmas poderiam ainda utilizar o editor de apresentação da Microsoft (Power Point) ou algum aplicativo de *smartphone*.

Cabe destacar que, antes de elaborarmos o comando da produção, um protótipo foi testado pela pesquisadora na sala de tecnologias educacionais da escola. Assim, verificamos sua viabilidade testando as duas opções do comando (*site* Gerar Memes e o editor de apresentação do Linux Educacional 5.0) sugeridas para a criação do texto multimodal. A *internet* estava funcionando normalmente e a atividade foi realizada sem contratempos.

Constatamos que, em ambas as turmas, a metade das produções foi criada no *site* indicado, Gerar Memes (<https://www.gerarmemes.com.br/>) – informação corroborada pela assinatura do *site* – e o restante por meio de aplicativos (*apps*) de *smartphone*, provavelmente pela sua praticidade e pelo fato de a maioria desses estudantes não ter o hábito de usar editores de apresentação (como o *Power Point*), conforme diagnosticado nas entrevistas. Todavia, na primeira turma, um dos alunos usou outro *site*, em inglês, não mencionado pela pesquisadora, o *Meme Creator* (<https://www.memecreator.org/>). Essa informação, que evidencia a habilidade com a língua inglesa e com a navegação pela *Web*, pode ser confirmada por meio do *link* adjunto no e-mail enviado pelo discente, uma vez que este *site* não assina os memes e permite que o usuário compartilhe o meme criado através de um *link* que dá acesso direto ao meme no formato JPG.

Por fim, embora inicialmente a adaptação exigida diante dos problemas de conectividade com a internet tenham causado uma preocupação e, de certo modo, interferido na quantidade de textos recebidos, por outro lado, propiciou a mobilização

de uma gama maior de letramentos. Tal constatação somente foi percebida durante a análise dos dados. Dito de outro modo, o fato de os estudantes terem utilizado diferentes aplicativos para criar os memes acarretou o acionamento de um número maior de habilidades, o que tornou as análises, elucidadas no capítulo 3, menos padronizadas e mais autênticas.

No tocante ao envio dos textos, cabe mencionar que uma discente do 9º ano B relatou à professora-colaboradora não ter conseguido encaminhar o meme porque o endereço de e-mail estava errado. Assim, a aluna imprimiu o texto produzido e o entregou à docente, que atribuiu nota pela realização da atividade. Nossa hipótese é de que a estudante tenha copiado o endereço de e-mail faltando algum caractere. Como os comandos já estavam impressos, a adaptação da atividade foi explicitada oralmente à turma, sendo solicitado que todos anotassem o endereço de e-mail, escrito na lousa pela pesquisadora, na própria folha do comando recebido.

Na próxima seção, que finaliza este primeiro capítulo, comentaremos sobre a definição do *corpus* específico deste estudo.

1.4 A definição do *corpus* do estudo e a seleção dos dados

O *corpus* da pesquisa é composto pelas produções multissemióticas dos discentes (gênero digital meme), pelo áudio das entrevistas semiestruturadas e pela videogravação da intervenção –, isto é, o desenvolvimento da sequência de ensino. Os áudios e as videograções constituíram-se em material de consulta ao longo da escrita da dissertação. Tais dados foram relevantes para pensarmos sobre a participação dos estudantes em todo o processo, como também para refletirmos acerca das escolhas temáticas dos memes produzidos.

Durante a apresentação do conceito de memes e a discussão sobre replicação, cabe destacar a fala de um aluno do 9º ano A: “*Meme tem prazo de validade, pode ficar saturado.*” Esta percepção do estudante traz implícitos três fatores relevantes à compreensão de um texto viralizado como o meme: i) o contexto de produção e disseminação do texto; ii) a cultura envolvida (o conhecimento linguístico e de mundo necessários à interpretação do texto); iii) a remixagem e/ou retextualização incorporada para gerar um novo texto a partir de um exemplar anterior. Esta

constatação corroborou que o educando estava prestando atenção à aula e refletindo a respeito do que era trazido pela pesquisadora.

Com base no diagnóstico propiciado pelas entrevistas semiestruturadas, pelos relatos dos discentes durante o desenvolvimento da SE e pela leitura das produções do gênero digital meme, destacam-se as seguintes *performances* dos estudantes: i) com o *smartphone*, *tablet* ou computador escutam música, assistem videocliques, filmes e séries, leem textos diversos (verbais e não verbais) com certa frequência e por motivos variados (entretenimento ou pesquisa para trabalhos escolares); ii) por meio da interpretação do diagrama da sequência de ensino (anexo 1), muitos dos estudantes verbalizaram que se identificam com o novo consumidor, que realiza compras *online*, dá *feedbacks* nos *sites* de compras e antes de comprar, baseia-se no *feedback* dos próprios consumidores para efetuar a compra com maior confiabilidade em relação à qualidade, tamanhos e prazo de entregas das mercadorias vendidas *online*; iii) com a produção do texto multimodal meme, escolheram os *templates* com os quais se identificavam, cujas imagens dialogam com o texto verbal construído, retratando, em geral, práticas vernáculas e situações cotidianas com humor e ironia.

Além disso, em geral, a participação dos dois nonos anos revelou que eles têm facilidade com a leitura de imagens. Tal prática de letramento se dá sobretudo fora da escola, estimulada pelo bombardeio de textos visuais – estáticos e em movimento –, todavia não exige a escola de aperfeiçoá-la de forma crítica e reflexiva.

Neste estudo, portanto, a geração de registros e a seleção qualitativa de dados é considerada como parte integrante do processo, não apenas o produto final – o gênero digital meme. Também procuramos dar atenção ao processo que antecedeu a produção do gênero: a interação estabelecida em sala de aula, a reação dos educandos diante dos textos e temas trazidos, a participação deles nos exercícios reflexivos de retextualização dos *templates*. Ademais, com ambas as turmas, os contratempos que influenciaram o adiamento e a alteração da proposta de produção – que precisou ser realizada fora da sala de tecnologias educacionais – integram esse amplo processo denominado geração de registros.

Na subseção abaixo, explicitaremos a categorização dos memes e os critérios de seleção dos sete textos analisados.

1.4.1 A categorização dos memes

Antes de ilustrarmos as categorias, lembramos que o comando da atividade de produção deu-se após os estudantes serem incentivados a refletir sobre uma série de questões (principalmente ética na internet e combate ao *bullying* e *cyberbullying*); tido contato com a história e a conceptualização dos memes; e analisado diferentes textos multimodais (anúncio publicitário, nuvem de palavras, diagrama, memes), para, então, tornarem-se autores críticos de um gênero que eles costumavam ler e compartilhar, mas não criar.

Como “[...] os textos são parte do tecido da vida social” (BARTON; LEE, 2015, p. 25), os memes criados pelos estudantes evidenciam fortemente o pertencimento a um grupo (de adolescentes). Por conseguinte, suas produções são dialógicas –, uma vez que o dialogismo é constitutivo da linguagem (BAKHTIN, 1997) – e heterogêneas, sendo permeadas por outras vozes e, portanto, de já-ditos retomados para satirizar, ironizar ou simplesmente corroborar um acontecimento discursivo.

Para melhor explorarmos a linguagem não verbal (imagética), buscamos aporte na semiótica narrativa (greimasiana), pois quando um elemento do plano de expressão (manifestação de um determinado conteúdo) relaciona-se com o plano do conteúdo (o que o texto diz e como diz) para produzir sentidos, dá-se uma relação semissimbólica. Por isso, “o sentido é definido pela semiótica como uma rede de relações” (PIETROFORTE, 2015, p. 12) estabelecida a partir de um nível fundamental que direciona para estratos mais gerais e abstratos.

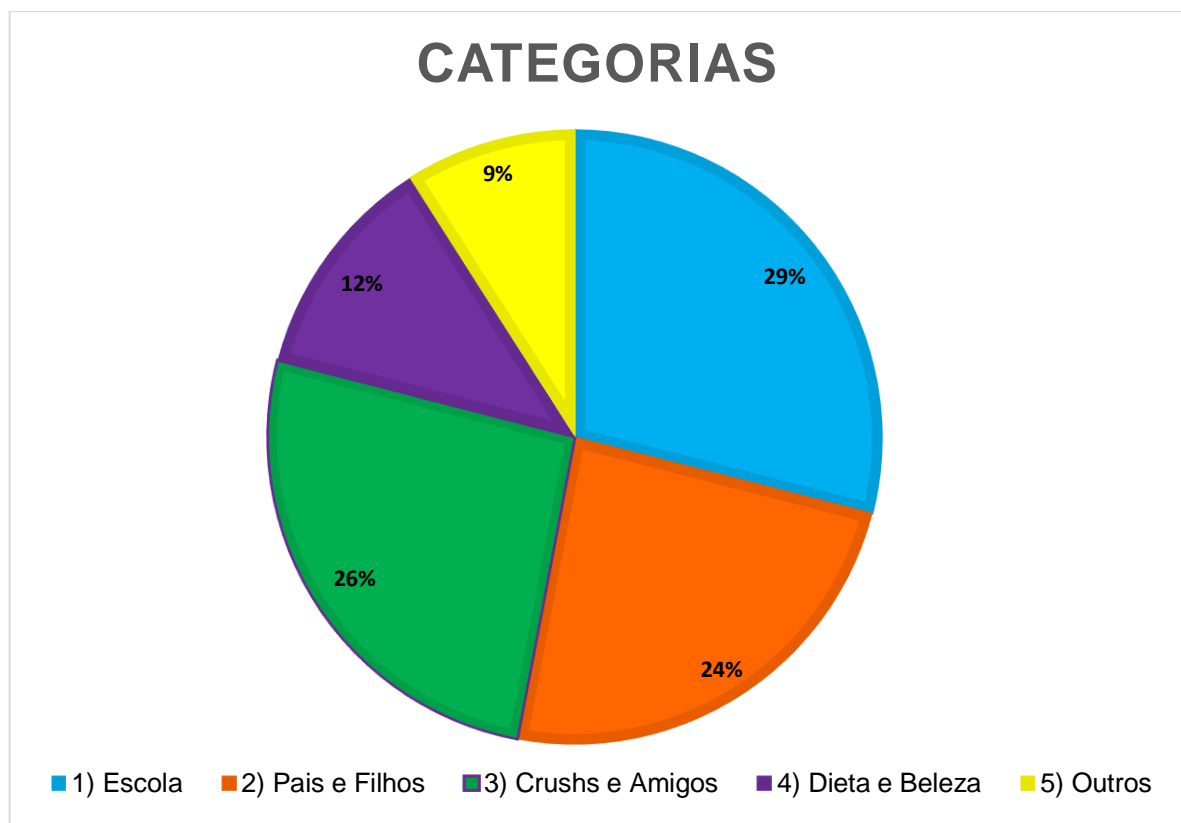
Dito de outro modo, a semiótica “[...] é uma teoria do texto: um ‘todo de sentido’ composto pelo plano de conteúdo, parte inteligível na qual se aplica o percurso gerativo de sentido e plano de expressão, parte sensível, forma de apresentação do conteúdo que pode ocorrer na forma verbal, não verbal ou sincrética.” (MIQUELETTI; ESCOPARO, 2013, p. 3). Nesse sentido, os memes constituídos por fotos com legenda são textos sincréticos, uma vez que integram em sua forma o verbovisual na mesma enunciação.

No tocante à sistematização desses textos sincréticos em categorias, norteamos-nos a partir dos temas explorados. Conforme Volóchinov (2018, p. 229 – itálico do autor): “o tema é um *complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação. O tema é uma reação da consciência em constituição à formação da existência. A significação é um artefato técnico de*

realização do tema.” Assim sendo, “[...] o tema deve apoiar-se em alguma significação estável, caso contrário ele perderá a sua conexão com aquilo que veio antes e que veio depois, ou seja, perderá totalmente o seu sentido.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 229). Tema e sentido, portanto, estão intrinsecamente atrelados à coerência textual e ao contexto da enunciação, evidenciando que “[...] a construção da coerência textual passa por questões mais complexas, não limitadas à língua em si, relacionadas ao contexto e às histórias dos sujeitos [...]” (BUIN, 2015, p. 104).

Com base em tais conceptualizações, arrolamos as temáticas – conjuntos de temas explorados pelos memes produzidos – e as sistematizamos em cinco categorias¹⁵ que nortearam sua organização. O gráfico a seguir ilustra as categorizações destes textos, bem como seus respectivos percentuais:

Gráfico 1 – Sistematização dos memes em categorias temáticas



Fonte: Arce, 2019.

A **Categoria 1- Escola** engloba os textos que abordam situações que se desenrolam no âmbito escolar, incluindo questões como dificuldades da convivência

¹⁵ Embora tais categorias nos permitam aglomerar e classificar os memes conforme o tema que mais se destaca e se configura nas produções, elas não são exatas.

em sala de aula, notas de provas/trabalhos e aprovação. É a categoria com maior abrangência, incluindo 29% da amostragem. Tal resultado não nos surpreende, pois durante a análise dos memes da sequência de ensino, grande parte das sugestões dos estudantes em relação à ressignificação dos *templates* lidos e interpretados versavam sobre o âmbito escolar.

Com 24%, a **Categoria 2- Pais e Filhos** abarca os memes que falam sobre as relações com os genitores (principalmente entre as matriarcas e os filhos/filhas), geralmente com humor, em diversos ambientes: rua, residência e escola (quando os pais são convocados pela instituição para a entrega de notas ou mediante advertência recebida pelo filho).

Já a **Categoria 3- Crushes e Amigos** abrange os memes que têm como temática a paixão e a amizade, isto é, relações amorosas ou fraternas. Assim, a “queda” ou “paixonite” por alguém (interesse amoroso) é personificada por meio da gíria “*crush*”, muito utilizada pelos adolescentes, tanto face a face quanto no âmbito virtual. Literalmente, *crush* significa “esmagar”, mas o vocábulo assumiu nova roupagem e designa o alvo da paixão. Com 26%, essa categoria é a segunda mais expressiva. Poderíamos incluir a segunda e a terceira categorias numa única, denominada relações humanas, a qual abrangeria 50% das amostragens. Porém, ao dividi-las evidenciamos os tipos de relações, se familiares ou não familiares (isto é, por amizade ou paixão).

Com 12% da amostragem, a **Categoria 4- Dieta e Beleza** compreende os memes relacionados à alimentação ou à estética, ironizando arquétipos ou tratando com humor situações que remetem às dietas e restrições alimentares em busca de hábitos mais saudáveis.

Por último, incluímos os textos que não se enquadram em nenhuma das categorias anteriores e que trazem, cada um, temáticas diferentes – Copa do Mundo de Futebol, pavor proveniente de uma lenda urbana e sátira à incoerência de um cartum infantil (Bob Esponja) – numa espécie de categoria denominada **Outros**. Tal categorização é menos expressiva, abrange 9% das produções.

No capítulo 3, após a sistematização teórica (capítulo 2), serão analisados sete textos representativos das categorias elencadas. A escolha pautou-se em determinados critérios que envolvem os multiletramentos e a mobilização de recursos linguísticos e semióticos: a) sintonia verbovisual (entre imagem e texto verbal) e imagem visual e *layout* atrativos; b) exploração da remixagem e de outras habilidades

que acionam os letramentos hipermidiáticos; c) emprego de recursos linguísticos, como subtendidos e ironia; d) criticidade e criatividade. Todos os 34 textos recebidos possuíam ao menos dois destes macrocritérios elencados, contudo, para a análise, selecionamos aqueles de cada categoria que exploravam o maior número de recursos.

No próximo capítulo, à luz da Pedagogia dos Multiletramentos, discorreremos acerca dos conceitos basilares que sustentarão nossas análises: texto, discurso e gênero; gênero meme e semiótica narrativa.

CAPÍTULO 2

TECNOLOGIAS, MULTILETRAMENTOS E SEMIÓTICA: O GÊNERO MEME NA ESCOLA

“[...] a escola não pode dar-se ao luxo de ignorar o papel cada vez mais significativo que a mídia digital passou a desempenhar na vida da maioria dos jovens.” (BUCKINGHAM, 2010, p. 53)

“[...] linguagem e letramento estão no cerne de grande parte da mudança social atual, porque são a linguagem e o letramento que estruturam o conhecimento e possibilitam a comunicação.” (BARTON; LEE, 2015, p. 44)

Neste capítulo teórico, primeiramente discorreremos acerca das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (daqui por diante, TDICs), pervasivas no cotidiano extraescolar dos estudantes participantes da pesquisa, mas ainda pouco exploradas no âmbito escolar. Sob a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, trataremos sobre a amplitude dos letramentos, os quais abarcam tanto os ditos tradicionais (como por exemplo, escrever um bilhete manualmente), quanto aqueles denominados “novos”, principalmente os que envolvem o ciberespaço e exigem competências como a leitura de textos não lineares e a edição de imagens em aplicativos, por exemplo.

Na sequência, explicitaremos nossas concepções de texto, discurso e gênero do discurso. Tais conceptualizações são essenciais para compreendermos os memes como textos multimodais/multissemióticos e gênero discursivo digital. Em seguida, trataremos sobre a origem e características dos memes e aspectos da semiótica narrativa, teoria utilizada, em interface com a dos multiletramentos, para analisarmos os memes produzidos pelos estudantes.

2.1 As TDICs e a escola

A tecnologia digital, por ser pervasiva, isto é, ubíqua, permeia as experiências vividas pelas pessoas em diferentes espaços (escola, universidade, *shopping*, empresa, templo religioso, residência) – face a face ou *online* –, com as mais variadas finalidades (trabalho, lazer, estudo, participação na vida familiar).

Conforme Signorini (2012), o marco da difusão tecnológica digital é passagem da ‘página’ (*Web 1.0*) para o ‘portal’ (*Web 2.0*). O advento da *Web 2.0* – “aplicativos da *Web* que permitam aos usuários criar e publicar seu próprio conteúdo *online*” (BARTON; LEE, 2015, p. 22) – modificou o conceito de *internet*, que passou de bidimensional a tridimensional, já que a *Web 2.0* é gerada por:

[...] ferramentas baseadas na *web* como *blogs*, *wikis* e *sites* de redes sociais, focadas na comunicação, no compartilhamento e na colaboração, e que, portanto, transforma usuários comuns da *internet*, de consumidores passivos de informação, em colaboradores ativos de uma cultura partilhada. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 18).

A analogia com a página dá a ideia de um objeto estático e bidimensional, enquanto que, a analogia com o portal “[...] realça a tridimensionalidade criada com a interseção de múltiplos espaços ou planos acessíveis através dos pontos de linkagem que constituem o portal e fazem dele um pórtico de passagem para o chamado ciberespaço.” (SIGNORINI, 2012, p. 286-287).

O uso de dispositivos e tecnologias digitais convivem com ambas as práticas, novas e antigas (grafolinguísticas). Neste contexto, a metáfora da fronteira, “linha nítida de demarcação entre domínios”, dá lugar a metáfora espacial da borda, “espaço comum e fluido entre domínios” (SIGNORINI, 2012, p. 286) para explicitar as relações construídas nesses processos híbridos.

A difusão tecnológica acarreta uma reapropriação, de modo a facilitar as atividades cotidianas. O processo de mediação tecnológica tem acontecido rotineiramente, em um curto período de tempo, não sendo, portanto, percebido sem uma reflexão acerca desse evento (BARTON; LEE, 2015). Trata-se de um fenômeno que está ressignificando, redefinindo ideias, conceitos e interpretações que provocam significativas transformações – socioeconômicas, culturais e políticas e culturais – na sociedade contemporânea. (SILVA; FERNANDES; SILVA, 2017).

Tais mudanças perpassam a inovação tecnológica, pois trazem transformações sociais e históricas, as quais também impactam a linguagem, os letramentos, as práticas comunicativas e conseqüentemente, a aprendizagem. Desse modo:

[...] os atuais contextos de aprendizagem são um híbrido de espaços físicos e virtuais que vão se sobrepondo, fluindo um para dentro do outro, amarrados pelas novas tecnologias. Num cenário ideal (e num crescente número de cenários do mundo real), espaços de aprendizagem físicos e virtuais fortalecem a plasticidade uns dos outros. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 309).

Essa plasticidade do apreender, ou seja, sua capacidade de moldar-se conforme as necessidades, também interferem na maneira de ensinar em uma sociedade permeada pelas tecnologias digitais, embora o uso dessas tecnologias ainda seja pouco explorado no Ensino Básico, o que exige reflexões acerca do papel das novas mídias no tocante às práticas sociais de letramento.

Trata-se de superar o determinismo tecnológico e “ajudar as pessoas a desenvolver uma consciência crítica de como usar espaços *online* de modo eficaz” (BARTON; LEE, 2015, p. 34), dentro e fora da escola. No entanto, apesar dessas

práticas se perpetuarem entre as mais variadas faixas etárias, nos mais diversos espaços, motivadas principalmente pelas necessidades decorrentes do trabalho, estudo, lazer, há uma tendência a propagar um determinismo tecnológico ou a nomear o público mais habilidoso ou dependente dessas tecnologias. Um dos termos empregados são nativos digitais (PRENSKY, 2001) ou geração digital.

Contudo, é preciso cautela com a retórica da *geração digital*, a qual “[...] essencializa os jovens e pode nos levar a ignorar desigualdades e diferenças entre eles.” (BUCKINGHAM, 2010, p. 43). Segundo o autor, o determinismo tecnológico se fortalece pela crença de que a tecnologia sempre acarreta mudanças psicológicas e/ou sociais, independentemente de como e quem as utilize. Ademais, o desenvolvimento tecnológico está permeado por interesses mercadológicos, uma vez que é o lucro que movimenta os novos lançamentos. Portanto, “tecnologias não são artefatos neutros moralmente, nem pelo viés dos usos que lhe damos, nem pelo dos programas de ação que elas nos impõem em amplas escalas de tempo e espaço.” (BUZATO, 2016, p. 177).

No tocante ao acesso às tecnologias, Buckingham (2010) destaca que vivenciamos um crescimento da lacuna entre a cultura escolar e a cultura fora da escola. Grande parte das experiências dos estudantes com a tecnologia se dá fora da escola, “[...] no contexto do que é denominado de *cultura tecnopopular*. E a diferença entre o que ocorre aí e o que ocorre na sala de aula é impressionante.” (BUCKINGHAM, 2010, p. 43 – itálico do autor).

Embora reconheçamos que a tecnologia digital possa contribuir com o ensino (ao facilitar, por exemplo, o acesso e a propagação da informação), é preciso combater o determinismo tecnológico por meio de um posicionamento crítico e reflexivo, consciente de que a tecnologia digital por si mesma não é a solução aos problemas enfrentados pelo sistema educacional, como, o fracasso escolar. A educação perpassa materiais e métodos imbuídos de uma visão meramente conteudista, pois também envolve a humanização, isto é, o olhar para as necessidades do outro, o respeito, a consciência política e social (FREIRE, 1996), já que “educar é substantivamente formar.” (FREIRE, 1996, p. 16).

Não basta ter computadores e internet em sala para o educando obter automaticamente as informações que lhe são necessárias; precisamos, antes de tudo, ensiná-los a gerenciá-las para o desenvolvimento das habilidades linguístico-linguageiras. Dito de outro modo, usar o computador em sala de aula para navegar ou

jogar sem propósito; usar uma lousa digital para apenas reproduzir o conteúdo e os exercícios (mesma coisa que se faz com o quadro negro); utilizar o *blog* como depósito de textos (o discente escreve no caderno e repassa para o *Blogger* ou *WordPress*), ao invés de produzi-lo direto no computador – são ações insuficientes, pois se constituem em reprodução das práticas grafolinguísticas (OLIVEIRA, 2012). Os estudantes, portanto, precisam passar do patamar de consumidores passivos de produtos que lhe chegam à tela para produtores e/ou leitores críticos (SIGNORINI, 2012; GONÇALVES; BUIN, 2016).

O ensino de línguas no século XXI envolve uma variedade de letramentos, os quais perpassam o letramento impresso tradicional e incluem as mídias digitais (ROJO, 2009). As tecnologias digitais somente se constituirão em artefatos do ensino-aprendizagem de línguas se forem apropriadas pelos docentes e discentes em suas práticas sociais. De acordo com a perspectiva Vygotskyana, artefatos são “[...] ‘objetos’ materiais ou simbólicos, sócio-historicamente construídos para mediar a ação do homem sobre o meio ou sobre o outro e para se atingirem determinadas finalidades.” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 625-626).

Diante do exposto, nos perguntamos como o domínio de práticas de linguagem e letramento digital podem tornar-se artefatos e contribuir com o ensino e aprendizagem de línguas na escola? Consoante à Barton e Lee (2015), a naturalização das novas práticas eclode na sua própria incorporação. Assim, práticas já existentes passam a ser realizadas de outros modos para atender a novas demandas ou necessidades (BARTON; LEE, 2015). Porém, tais práticas digitais não minimizam a importância das instituições de ensino, embora a mudança das práticas de letramento implique outra concepção de escola, pautada no entendimento de que as tensões são inevitáveis perante a multiculturalidade, tanto dominantes, quanto marginais (como por exemplo, o grafite).

Esta visão pedagógica (*multi*)cultural/linguística tem como cerne as ideias desenvolvidas e propagadas pelo *New London Group* – grupo internacional de pesquisadores que se reuniu pela primeira vez em 1994, em New London (New Hampshire, EUA), para pensar em soluções às inquietações que permeavam a educação, a partir do encontro entre língua e sociedade, potencializado pela diversidade cultural –, as quais originaram a chamada pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000). Consoante aos autores:

uma pedagogia dos Multiletramentos [...] concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que a linguagem. Estes diferem de acordo com a cultura e o contexto, e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. [...] Os Multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia: em que a linguagem e outros modos de significado são recursos representacionais dinâmicos, constantemente sendo refeitos por seus usuários enquanto trabalham para alcançar seus diversos propósitos culturais¹⁶. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5 – tradução nossa).

Nessa perspectiva, os dois papéis basilares da escola são: i) formar cidadãos democráticos e protagonistas, “multiculturais em sua cultura e políglotas em sua língua” (ROJO, 2009, p. 115); ii) promover um diálogo *polifônico* e contra-hegemônico entre os textos e discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais para “transformar *patrimônios em fatrimônios*” (ROJO, 2009, p. 115). Busca-se propiciar experiências significativas que incluam produções críticas, que abarquem diferentes culturas e circulem em diversos ambientes. Essa experiência crítica arrola-se na reflexão, na sustentação argumentativa, na pertinência dos comentários, no respeito, na imagem que se passa e, principalmente, na confiabilidade das fontes, o que leva a “[...] apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Esse processo de mediação multicultural, que abarca tanto o pedagógico quanto o tecnológico, tornou-se inerente às dinâmicas de “[...] ‘produsagem’ (produção de mídia capitaneada pelos próprios usuários) que passam a pautar a relação das pessoas com as mídias e seus conteúdos, e, portanto, com suas representações de mundo e culturas de aprender.” (SECOLIM-COSER, 2016, p. 41). Tais usuários são denominados *produsuários (producers)*, um híbrido de usuário e produtor (SILVA, 2013). Nesse cenário, a produção do texto pode ser concomitante ao seu compartilhamento. Para atender a essa nova demanda, são necessárias práticas efetivas, que realmente envolvam o âmbito digital e contemplem as habilidades demandadas pelas dinâmicas de “produsagem”.

Barton e Lee (2015) defendem o desenvolvimento de uma pedagogia em que a esfera *online* seja central e não introduzida apenas para incrementar práticas atuais,

¹⁶ Tradução livre do original, em inglês: “A *pedagogy of Multiliteracies [...] focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects. [...] Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy: one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes*” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5)

já que “[...] o que se passa na sala de aula está estreitamente ligado ao que acontece fora dela”. (BARTON; LEE, 2015, p. 216).

Diante do exposto, evidenciamos que, embora na sociedade contemporânea, convivam práticas sociais tradicionais (por exemplo, grafolinguísticas) e novas (que requerem o uso das mídias digitais, por exemplo), não podemos ignorar que novas competências e habilidades passarão a ser demandadas, independentemente de as instituições de ensino as incluírem no seu currículo.

Na seção a seguir, trataremos de alguns conceitos como multiletramentos, letramentos hipermidiáticos e multimidiáticos, inerentes aos letramentos digitais. Visando uma maior fluidez da leitura, dividimos a seção em duas subseções: i) Eventos e práticas de letramento; e ii) O digital nos multiletramentos.

2.2 Os multiletramentos e as tecnologias digitais

2.2.1 Eventos e práticas de letramento

De acordo com a inserção (ou não) do fator sociocultural de uma coletividade, há duas formas de conceber o letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro, alicerça-se na perspectiva tecnicista (deslocada do contexto social), que enfatiza o individual e centra-se no desenvolvimento intelectual; o segundo, destaca as práticas de letramento articuladas a estruturas culturais e de poder em diferentes contextos.

Os propagadores do modelo autônomo instituíram uma falsa polaridade entre o técnico e o cultural (STREET, 2006; 2014). Tal dicotomia é combatida pela vertente ideológica, uma vez que, ao invés de negar os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, procura “[...] entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo.” (STREET, 2014, p. 172). O letramento ideológico norteia-se por um contexto social mais amplo e inclui a cultura da minoria no conglomerado cultural, evitando as polaridades tão difundidas no passado. Assim:

o conceito letramento (*literacy* em inglês) inclui um amplo leque de conhecimentos, práticas sociais, valores e atitudes relacionados ao uso social dos textos escritos em cada comunidade. Desse modo, o letramento abarca o domínio e o uso do código alfabético, a construção receptiva e produtiva de textos, o conhecimento, o domínio das funções e dos propósitos dos diferentes gêneros discursivos de cada âmbito social, os papéis do leitor e do autor, os valores sociais associados a estes papéis (identidade, *status*, posição social), o conhecimento que se constrói nestes textos e que circula na comunidade e na representação de mundo que transmitem, etc.¹⁷ (CASSANY, CASTELLÁ, 2010, p. 354 – tradução nossa).

Os estudos sobre letramentos são recentes. Constituem uma área de pesquisa desenvolvida nas três últimas décadas (BARTON; LEE, 2015). Kleiman e Santos (2014) lembram que as metodologias dos estudos de letramento têm suas raízes na abordagem etnográfica e na ideia sociolinguística de eventos de fala. Barton e Lee (2015, p. 24-25) explicam que essa “teoria sociocultural de leitura e escrita parte do que as pessoas fazem com a linguagem escrita em suas vidas”, pois “[...] o letramento é uma atividade social, e a melhor forma de descrevê-lo é em termos de práticas de letramento das pessoas”.

Segundo Marcuschi (2007), todo evento de letramento – atos comunicativos mediados por textos escritos ou orais – é situado e dinâmico. O essencial nesses eventos é a interação da escrita e da fala, uma vez que a fala pode acontecer em torno de um texto escrito e vice-versa. As práticas de letramento (ou práticas sociais de linguagem) de determinado grupo, por sua vez, estão inter-relacionadas ao papel da leitura e da escrita (valorizados ou não valorizados, locais ou globais), como sistema simbólico e tecnológico – abrangendo contextos específicos e diversos, presentes em outros âmbitos além da escola (a maior agência de letramento), tais como igreja, família, mídias (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009).

Em um nível mais alto de abstração, as práticas de letramento incorporam os eventos de letramento, as ações empíricas às quais o letramento é essencial, os modelos populares desses eventos e as questões ideológicas que o sustentam (STREET, 2014). Tais práticas são empregadas nos eventos de letramento e implicam

¹⁷ Tradução livre do original, em espanhol: “*El concepto literacidad (literacy en inglés) incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.*” (CASSANY, CASTELLÁ, 2010, p. 354)

decisão, negociação e uso da língua, desencadeando-se tanto em esferas conectadas (*online*) quanto naquelas sem redes de *internet* (*offlines*).

Os usos da leitura e da escrita também acompanham as mudanças das práticas sociais de letramento (do grafolinguístico para a plataforma digital), alterando, por exemplo, a materialidade do texto quando um jornal, carta ou romance passam para a esfera *online*, situando-se em uma tela ao invés de um pedaço de papel. Por outro lado, um *post* no *microblog* *Twitter* já nasce numa tela: é integrante de um conjunto de mensagens (*tweets*) anteriores/posteriores ou remete a outro escrito de outra página, de outra conta – pode ser um *post* original do autor ou um ‘*retweet*’ (Postagem de um *tweet*), escrito por outro membro do *microblog* (BARTON; LEE, 2015).

2.2.2 O digital nos multiletramentos

Na contemporaneidade, a compreensão e produção de textos – “compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses)” (ROJO, 2012, p. 19) – requer multiletramentos, isto é, múltiplas capacidades e práticas letradas. Para o *New London Group*, o termo *multiletramentos* encapsula dois argumentos principais, engajados à cultura emergente, institucional e global: i) “a multiplicidade de canais de comunicação e mídias”; ii) “a notoriedade da cultura e da diversidade cultural”¹⁸ (KOPE; KALANTZIS, 2000, p. 5 – tradução nossa). Portanto, os multiletramentos apontam para dois tipos de multiplicidades: de culturas e de linguagens (ou semiótica).

A partir daí, Rojo (2009) concebe três categorias de letramentos: multiculturais, multissemióticos e críticos, esboçadas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Categorias de letramentos

MULTICULTURAIS	Abarcam os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares, com as quais alunos e professores estão envolvidos – como os produtos da cultura de massa. Essa triangulação que a escola pode fazer, enquanto agência de letramento patrimonial e cosmopolita, entre as culturas locais, global e valorizada é particularmente importante – em especial no Brasil – quando reconhecemos a relevância em se formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser ‘multicultural em sua cultura’ e a lidar com as diferenças socioculturais.
-----------------------	--

¹⁸ Tradução livre do original, em inglês: “*The first argument engages with the multiplicity of communications channels and media; the second with the increasing salience of cultural and linguistic diversity.*” (KOPE; KALANTZIS, 2000, p. 5)

MULTISSEMIÓTICOS	Personificam-se na leitura e na produção de textos em diversas linguagens e semioses: verbal oral e escrita, musical, imagética (imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV), corporal e do movimento (danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico), matemática, digital etc. Essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos e acarretam a necessidade de um trabalho interdisciplinar. Inclui as diversas mídias e suportes em que os textos circulam: os impressos, as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e as digitais.
CRÍTICOS	Abrangem os textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias. Na escola, é importante a presença de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando.

Fonte: Adaptado de Rojo (2009, p. 119-120).

O trabalho com multiletramentos normalmente envolverá o uso de novas tecnologias, uma vez que parte dos gêneros, mídias, linguagens e culturas (popular, local, de massa) de referência (ou já conhecidas) dos estudantes para buscar um enfoque crítico, ético, plural e democrático de textos/discursos que ampliem o repertório cultural dos educandos, em direção a outros letramentos, valorizados (contos) ou desvalorizados (picho). (ROJO, 2012). Por isso, abrange os aspectos culturais globais e locais (dominantes ou marginalizados) e os modos comunicativos/semióticos (modos ou semioses: grafia, imagem, som, gesto), incluindo inúmeros letramentos (impressos, analógicos, digitais), todos imbricados com a linguagem (BARTON; LEE, 2015).

Nesse contexto, os letramentos tornaram-se multiletramentos, sendo necessárias novas ferramentas e habilidades – além das escritas manual e impressa, tais como: videogravação, tratamento da imagem, edição e diagramação.

Entretanto, o termo multiletramentos vêm sendo substituído por **letramento hipermidiático**, devido ao caráter, não somente “multi”, mas sobretudo, “hiper” dos textos (por exemplo, hipertextos) (ROJO, 2012). Por conseguinte, “a mistura entre áudio, vídeo e dados interconectados por meio de *links* é o que configura a hipermídia” (LIMA; DE GRANDE, 2013, p. 41), uma vez que “a integração de semioses, o hipertexto, [...] um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia.” (LIMA; DE GRANDE, 2013, p. 42).

Assim, “a hipermídia é constituída pela hibridização de linguagens, processos sígnicos, códigos e mídias. Essa é sua parte multimídia.” (SANTAELLA, 2013, p. 198). Já o seu caráter hiper, manifesta-se pela sua capacidade de armazenamento de informações fragmentadas/articuladas em uma estrutura reticulada. Tais partes integralizam-se e transmutam-se em incontáveis versões virtuais quando “o receptor se coloca em posição de coautor” (SANTAELLA, 2013, p. 198).

Por outro lado, Dudeney; Hockly e Pegrum (2016) consideram o termo **letramentos multimidiáticos** mais abrangente do que multiletramentos ou letramento hipermidiático. Independentemente do termo empregado, com base nas práticas sociais ou habilidades requeridas, os autores estabelecem um conjunto de letramentos-chave com foco em quatro eixos: i) linguagem: comunicação de sentidos através da própria linguagem, abarcando alguns canais que a suplementam; ii) informação: habilidades de acessar, avaliar e administrar a informação vêm se sobrepondo a memorização; iii) conexões: alimentar as conexões vincula-se a comunicar sentido e gerenciar informações; e iv) (re)desenho: reformatar os próprios textos em um ambiente instável ou seja, *redesenhar* significações. No quadro a seguir, explicitamos as habilidades requeridas por cada um destes letramentos-chave:

Quadro 4 – Multiletramentos ou Letramentos (multi/ hiper) midiáticos

EIXO	LETRAMENTO-CHAVE	HABILIDADES
Linguagem	Impresso	Compreender e criar uma variedade de textos escritos que envolvam o conhecimento de gramática, vocabulário e das características discursivas.
	Em SMS	Comunicar eficientemente em internetês (linguagem marcada pela abreviação utilizada no meio virtual).
	Em hipertextos	Processar <i>hyperlinks</i> ¹⁹ (<i>links</i> compostos por um endereço URL ou imagens <i>linkadas</i> que vão de uma página da <i>Web</i> ou arquivo para outro ou interligam partes de um texto e imagens a outros documentos) apropriadamente e usá-los para incrementar com eficiência um documento ou artefato.
	Multimídia	Interpretar e criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeos. Exemplos: infográfico, produção de um anúncio em <i>vodcast</i> (vídeo <i>podcast</i> ou método de distribuição de vídeos por meio da

¹⁹ Dito de outro modo, “[...] se chama *hyperlink*, a conexão entre dois pontos no espaço digital, um conector especial que aponta para outras informações disponíveis e que é o capacitador essencial do hipertexto e da hipermídia.” (SANTAELLA, 2013, p. 198)

		<i>internet</i>), <i>slide show</i> audiovisual, episódio transmídia de uma história popular <i>online</i> .
	Em jogos	Habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e de alcançar objetivos no interior deles.
	Móveis	Navegar, interpretar informação, contribuir com informação e se comunicar por meio da <i>internet</i> móvel, incluindo a habilidade de se orientar no espaço da <i>internet</i> e da realidade aumentada (a informação proveniente da internet se sobrepõe ao mundo real).
	Em codificação	Ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador com a finalidade de criar ou confeccionar <i>softwares</i> e canais de mídia.
Informação	Classificatório/ Em etiquetagem	Interpretar e criar <i>folksonomias</i> eficientes, isto é, índices de recursos <i>online</i> gerados pelo usuário visualmente representados como nuvens de <i>tags</i> (palavras-chave ou metadados que atuam como uma etiqueta para organizar informações, agrupando aquelas que receberam a mesma marcação).
	Em informação	Avaliar, de forma crítica, documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, verificando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação.
	Em filtragem	Reduzir a sobrecarga de informação usando redes profissionais e sociais <i>online</i> como mecanismos de triagem. Saber onde buscar informações confiáveis.
Conexões	Pessoal	Usar ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade <i>online</i> desejada.
	Em rede	Organizar redes <i>online</i> profissionais e sociais para filtrar e obter informações; se comunicar e informar outros; construir colaboração e apoio; desenvolver uma reputação e exercer influência.
	Participativo	Contribuir para a inteligência coletiva das redes digitais e para alavancá-las a serviço de metas pessoais/coletivas.
	Intercultural	Interpretar documentos e artefatos provenientes de uma gama de contextos culturais, bem como comunicar mensagens eficientemente e interagir construtivamente com interlocutores pertencentes a diferentes contextos culturais.
(Re)Desenho	<i>Remix</i>	Criar novos sentidos ao samplear (gravar e processar sons por meio de um sampleador); modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais. É a remixagem de conteúdo <i>online</i> . Por exemplo: memes dos <i>LOLcats</i> (fotos remixadas de gatos com legendas adicionadas).

Fonte: Adaptado de Dudeney; Hockly; Pegrum (2016, p. 22-58).

Conforme exposto, há uma gama de habilidades requeridas pelos letramentos, sejam eles interdependentes (conectados entre si) ou, dependentes de letramentos prévios. Seu ponto em comum é o uso de tecnologias, sobretudo digitais.

A trajetória da nominalização letramento digital é permeada pela influência de vários termos confluentes: letramento computacional, letramento informacional, letramento tecnológico, letramento visual, letramento TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), entre outros. Entretanto, nenhum desses termos englobava todas as habilidades esperadas de uma pessoa digitalmente letrada. Posteriormente, sob a perspectiva das comunicações digitais mediadas pela *internet*, apareceram outros termos: letramento eletrônico e letramento digital. Esse último surgiu em 1997, com o lançamento do livro “*Digital Literacy*”, de Paul Gilster. O termo conquistou espaço entre os usuários e acabou por cristalizar-se pelo uso (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014).

Qualquer objeto (sociotécnico), produzido por tecnologias da informação e comunicação, é compreendido como artefato digital, pois envolve tanto os “sistemas e programas computacionais (*softwares*) e suas ‘interfaces de usuário’, quanto os objetos físicos que os abrigam (computadores, mas também os vários objetos móveis e fixos produzidos pelas chamadas computação ubíqua, pervasiva [...]” (SIGNORINI; CAVALCANTI, 2010, p. 422). O artefato digital é também um objeto semiótico em função de:

[...] um modelo de estrutura topológica em que sistemas simbólicos, ou linguagens, estão dispostos em camadas descontínuas e heterogêneas: na base, a linguagem numérica ou ‘de máquina’, em seguida a linguagem de programação ou código, e no nível mais alto a linguagem de interface de usuário (linguagem natural, gráfica, imagética, sonora, hipermidiática). (SIGNORINI; CAVALCANTI, 2010, p. 432).

Embora os textos digitais sejam gerados por “fluxos de códigos”, suscetíveis a regras de montagem e de exibição, podem ser (re)organizados e (re)construídos incessantemente, repetida e interativamente (SACHS, 2016). A “digitalidade” é a parte técnica do letramento, propiciada pelo uso do computador para criar ou “transformar textos, sons, cores, ou seja, qualquer mídia e linguagem, em um código binário, que permite a manipulação desses elementos digitalmente, abrindo possibilidades antes inimagináveis de combinação e recombinação.” (MARSARO, 2013, p. 178).

Os letramentos digitais, portanto, constituem “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.” (DUDENEY, HOCKLY;

PEGRUM, 2016, p. 17). Tendo em vista as constantes inovações tecnológicas, consideramos que sempre serão demandadas novas habilidades e, conseqüentemente, novos letramentos.

Na próxima seção, discorreremos sobre os memes, textos denominados multimodais, sincréticos e gênero discursivo digital.

2.3 Na trilha dos memes: texto, discurso e gênero digital

Para Bakhtin (1997, p. 279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...]”. Nesse sentido, seu uso é tão múltiplo quanto as próprias esferas da atividade humana. Fiorin (2018, p. 13-14) explicita que “a linguagem responde a uma necessidade natural da espécie humana, a de comunicar-se. [...] No caso da linguagem verbal, ela deve ser aprendida sob a forma de uma língua, a fim de se manifestar por meio de atos de fala”.

Já o texto, uma das manifestações linguísticas, é um enunciado com materialidade discursiva, “[...] um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos [...]. É também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante.” (CAVALCANTE, 2017, p. 20). Ao constituir-se como evento comunicativo, o texto “materializa-se como processo, uma vez que é uma atividade mediada pelos atores sociais que interagem com ele.” (CAVALCANTE; MARCUSCHI, 2007, p. 125).

A construção e o funcionamento do texto eclodem de um trabalho conjunto entre coenunciadores (produtores e receptores), em situações reais de uso da língua. A estabilidade do texto, por sua vez, está condicionada a sua adaptação ao contexto e aos objetos de sua enunciação (CAVALCANTE; MARCUSCHI, 2007). Inclusive quando a enunciação é organizada por um indivíduo, sendo seu conteúdo e significação projetados a partir do seu ponto de vista, ela se constitui fora deste indivíduo, no meio social. Conseqüentemente, o enunciado “[...] é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 216).

Por conseguinte, o enunciado reflete as finalidades e condições das esferas da atividade humana, não apenas por seu conteúdo temático, mas, principalmente, por sua composição, pois:

[...] Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Dito de outro modo, os elementos constitutivos (sujeitos, atividades e interesses em tensão) do gênero se alicerçam em três dimensões: tema (conteúdo temático), forma de organização textual (construção composicional) e recursos linguísticos (o estilo, o próprio gênero). Dessa maneira, os gêneros se organizam pelo contexto linguístico-textual e pela dimensão social, que engloba o espaço-tempo da ação comunicativa, a situação de interação e a orientação valorativa (SILVA; ALMEIDA, 2013).

A escolha do gênero determina-se em função da especificidade da comunicação verbal e da temática. Logo, não é o texto que se encaixa no gênero, mas este é o ponto de partida, uma vez que está na base do projeto discursivo. Rojo e Barbosa (2015, p. 26) distinguem gêneros (romance, crônica, artigo científico e outros) de tipos de texto (narração, descrição, argumentação/ dissertação, exposição e injunção), destacando que estes são classes ou categorias de uma gramática de texto, isto é, “[...] ‘uma construção teórica’ – que busca classificar os textos com base em suas características linguísticas (léxico, referenciação, sintaxe, relações lógicas de coerência e coesão, tipos e tempos dos verbos, natureza da composição)”. Assim, uma tipologia de texto pode aglomerar diferentes gêneros. Por exemplo, o tipo injuntivo abarca os gêneros receita, bula de remédio, manual de instruções. Por outro lado, o gênero romance pode permear duas tipologias, como a narração e a descrição, na qual uma acaba se sobrepondo a outra (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2015).

Ademais, “os gêneros mudam no decorrer do tempo histórico. Igualmente como as espécies, alguns podem permanecer durante um período longo, em formas relativamente estáveis e podem chegar a coexistir com seus próprios ‘descendentes’” (LEMKE, 2012, p. 143-144); ou ainda, acoplar formações retóricas de outros gêneros ou somente gerar subtipos de gêneros, como é caso dos minicontos, microcontos e

nanocontos (subgêneros do conto). Por conseguinte, “[...] com o desenvolvimento contínuo das novas tecnologias, novas formas de interação estão ainda se estabilizando, ratificando o pensamento bakhtiniano de que o gênero é, ao mesmo tempo, estabilidade e mudança.” (CAVALCANTE, 2017, p. 43-44).

A evolução pode ocorrer em contextos funcionais diversos, já que “os gêneros são formações sociais de natureza semiótica, isto é, são construções sociais, produtos de práticas sociais convencionais de produção de sentido, que pertencem ao sistema de intertextualidade de uma comunidade [...]” (LEMKE, 2012, p. 138).

Como construções sociais, o gênero manifesta um discurso, pois traz ideologias incorporadas em sua memória discursiva, isto é, já-ditos. O gênero perpassa a arte (literário e poético), arrolando-se à vida, ao social, pela circulação dos discursos (jornalístico, científico, artístico, de entretenimento, familiar) e pela enunciação (práticas de linguagem situadas), às quais arregimenta-se as formas de interação e comunicação, verbais e socioideológicas (ROJO, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015). Assim:

[...] **gênero dá forma**, sim, mas a **um discurso**, a **uma enunciação**. Isso porque o que interessa aos autores [Bakhtin, Medvédev, Volóchinov²⁰] é o **tema** ou a **significação** das enunciações, dos discursos viabilizados pelos textos ou enunciados, ou seja, a significação/tema prenhe da ideologia e da valoração, único fim de um enunciado vivo. Por isso, **forma de discurso**, de **enunciação**. E não **forma de texto**, de **enunciado**. Por isso também, depois, os gêneros **discursivos ou de discurso** e não **de texto/textuais**. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 42 – grifo das autoras).

Nesse sentido, o texto é a materialidade do enunciado, enquanto que o discurso é a enunciação, pois engloba, além dessa tessitura, uma ideologia, uma cultura, uma historicidade, uma memória, isto é, as relações dialógicas. Dessa forma, o “gênero como realidade de língua em discurso” é uma característica gerada pela “íntima relação entre sociedade, história e língua/linguagem” (CORRÊA, 2013, p. 485). O autor prefere a denominação “gênero do discurso” a “gênero textual”, por considerar que aquela abarca o caráter histórico dessas relações dialógicas que incorporam já-

²⁰ Essas obras de ‘autoria disputada’ – Bakhtin ou Medvédev? Bakhtin ou Volóchinov? – foram, por muito tempo, atribuídas por muitos somente a Bakhtin, diminuindo até mesmo a importância acadêmica e o estatuto teórico dos colaboradores [...]. Mais recentemente, graças a novos dados biográficos de Bakhtin vindos à luz, a tendência é tratar essas obras como coautoria ou como autoria de Medvédev e de Volóchinov, respectivamente, já que estilo e ideologia são bastante diferentes no restante da obra. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 41).

ditos, reatualizados no ato de produção, “o que [...] atesta a heterogeneidade que constitui todo gênero.” (CORRÊA, 2013, p. 486-487).

A classificação (ou caracterização) de um gênero (oral ou escrito) passa pelo dialogismo e sua identificação dependerá do seu reconhecimento (tema, composição ou estilo) como pertencente a determinado gênero. A partir disso, se estabelecem a formulação dos argumentos, a atribuição de papéis e relações (mais, ou menos, hierárquicas) aos participantes da interação verbal (CORRÊA, 2013).

Outro fator inerente aos gêneros do discurso é a dinamicidade, a qual se fundamenta na ideia de relações intergenéricas. O escrevente pode alicerçar-se num dado gênero e incorporar aspectos de outros gêneros, consoantes à finalidade da enunciação num momento histórico específico (CORRÊA, 2013). A hibridez de alguns gêneros acarretada por mudanças sociais, também é motivada pela interação, pelas mídias e semioses envolvidas (OLIVEIRA, 2012).

Sendo assim, um trabalho com os gêneros que circulam no ambiente digital, por exemplo, mobilizará conhecimentos que perpassam os relativos à disciplina de Língua Portuguesa, pois envolverão habilidades com as mídias digitais (conforme será evidenciado no capítulo 3, por meio das análises dos memes). Como os objetos digitais são expressos matematicamente, por meio dos algoritmos, podem ser transformados em código binário (sampleados) pela digitalização de um objeto anterior, “[...] o que permitirá simulá-lo, reproduzi-lo mesclá-lo, enfim, sujeitá-lo às propriedades interativas da nova mídia.” (SILVA, 2016, p. 150).

Na subseção a seguir, trataremos do gênero digital meme, destacando suas origens e características como um tipo relativamente estável de enunciado.

2.3.1 O gênero digital meme

O etólogo Richard Dawkins cunhou o vocábulo “meme²¹” para abarcar a ideia do que seria um correspondente com o gene da biologia, amparando-se na teoria darwiniana da evolução natural para relacionar sua teoria *do egoísmo do gene* com a

²¹ O termo “meme” passou a ser conhecido a partir de 1976, com a publicação, no Reino Unido, do livro de Richard Dawkins, “*The Selfish Gene*”, traduzido no Brasil como “O gene egoísta”. A teoria de Dawkins foi aprofundada duas décadas depois, por Susan Blackmore, no livro “*The Meme Machine*”. Na obra, Blackmore (1999) procurou resolver algumas questões fundamentais da área e conceber definições conceituais centrais da memética, aplicando-a em variados fenômenos sob a égide da ideia de imitação.

cultura. Nesse sentido, o meme, assim como o gene (unidade da hereditariedade, que carrega uma informação genética por meio dos cromossomos) é uma unidade de replicação. Porém, o meme circula de cérebro em cérebro por meio de um processo que, de maneira ampla, pode ser chamado de imitação, já que:

é por imitação, em um sentido amplo, que os memes podem replicar-se. Mas, da mesma maneira como nem todos os genes que podem se replicar têm sucesso em fazê-lo, da mesma forma alguns memes são mais bem sucedidos no 'fundo' do que outros. Isto é análogo à seleção natural. (DAWKINS, 1979, p. 113).

No entanto, para Passos (2012), o sentido da nominalização meme baseia-se também na pressuposição aristotélica ou platônica da representação imitativa a que se supõe no Tratado da Poética de Aristóteles, segundo o qual, a arte tem uma função puramente mimética²², ou seja, imitativa da realidade humana.

Diversos fatores, sobretudo psicológicos, biológicos e culturais (meméticos), interferem na probabilidade de um determinado meme ser apreendido, retido na memória e propagado à posteridade (TOLEDO, 2013). As mudanças podem torná-los mais ou menos passíveis de serem copiados e repassados, pois “quanto mais provável de ser imitado, quanto mais adaptado ao seu meio, que é a mente humana, mais comum ele será. E poderá se tornar ainda mais comum se sofrer novas modificações que o tornem ainda mais provável de ser imitado.” (TOLEDO, 2013, p. 184).

Já no contexto das práticas comunicacionais pelas redes sociais, o uso do termo *meme* de internet abrange “[...] uma ideia em forma de uma foto, vídeo, frase ou *hashtag* (#) difundido pela internet toda.” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 280). Pensando o meme como um gênero do discurso, consideramos tais características como pertencentes ao conteúdo temático, além do seu aspecto social de partilha: o meme é utilizado para manifestar/compartilhar opiniões, críticas e experiências com humor, sarcasmo ou ironia. Porém, só atinge a sua função social de crítica e humor se fizer sentido para o receptor ou enunciatário. Logo, o meme comunica – às vezes, quase que instantaneamente ao ocorrido – um posicionamento,

²² Consoante à Passos (2012), empregamos neste fragmento a expressão já dicionarizada *mimética* para nos referirmos à imitação. Ao longo desta seção, contudo, utilizaremos o termo *memética* para aludir à teoria dos memes, conforme Toledo (2013); Horta (2015) e Blackmore (1999) (no inglês, *memetic*: memética).

uma visão de mundo. Tal forma de expressão pode ocorrer por meio da ressignificação de uma informação, pela releitura de uma imagem, vídeo ou texto verbal, originando novos sentidos e novos textos.

Os memes de LOLcats – fotos remixadas de gatos com legendas adicionadas – são um exemplo deste gênero discursivo. Os LOLcats costumam ser disseminados de maneira viral, espalhando-se pela replicação. No tocante ao remix:

[...] pode implicar mudar o *slogan* de um anúncio para subverter a mensagem original. Pode envolver o uso do Photoshop em determinada imagem de uma figura política numa foto anterior para lançar nova luz sobre a política que ela pratica. Pode acarretar ‘mashing up’, isto é, combinar duas canções preexistentes para criar um diálogo inesperado entre suas letras. Pode incluir dublar ou legendar criativamente um filme para surpreender os espectadores. [...]. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 54-55).

O *remix* é uma prática comum que ressignifica e origina novos memes utilizando, por exemplo, o mesmo *template* (“molde” de uma foto). Desse modo, os memes da *internet* podem ser constituídos pelo não verbal – fotos ou GIFs²³ – ou pelo verbal (*hashtag* ou frase) ou por ambos (não verbal e verbal) – vídeos, tirinhas, fotos com legenda. Tais formatações evidenciam a construção composicional do gênero meme. Embora não haja uma estrutura composicional rígida, o meme constitui um tipo de enunciado relativamente estável e, portanto, possui um caráter normativo (estrutural) que permite sua classificação como meme.

Quanto ao estilo, nesses jogos de linguagem meméticos, além da mimese (imitação), se destaca a paródia e o *détournement* – subtipos de relações intertextuais por derivação (CAVALCANTE, 2017) – os quais, associados ou não a elementos de carnavalização (absurdo), exagero, excesso (repetição de um conteúdo, de um tema) e humor, contribuem para destacar o risível das situações cotidianas nos mais diversos âmbitos (políticos, econômicos, escolares). Apesar da repetição, principalmente de algumas fotografias, as cópias não são idênticas, pois geram novos textos. Esse ato de ressignificar uma informação repetidamente, “[...] de maneira paródica e de modo excessivo cria uma tensão, uma situação de cúmulo, na qual o

²³ O GIF (*Graphics Interchange Format* ou Formato de Intercâmbio de Gráficos) é um formato de imagem em cores, compactadas em um só arquivo, muito usado na internet. Foi lançado em 1987, pela CompuServe, para substituir o preto e branco do formato RLE. Um tipo de GIF bastante conhecido é o GIF animado. Apesar de o formato GIF ser muito popular na *Web* por conta de seu tamanho compacto, ele tem uma paleta limitada de cores – 256 no máximo –, sendo por isso, mais utilizado para armazenar ícones e pequenas animações. Informações disponíveis em: <<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-gif.html>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

objeto ao ser interpretado é levado a sair de sua normalidade.” (HORTA, 2015, p. 113). Além disso, em geral, os memes possuem uma linguagem coloquial, com fortes marcas de oralidade, isto é, traços da fala na escrita.

Os memes, portanto, buscam retratar – seja com perplexidade, crítica social ou apenas comicidade – os eventos cotidianos, nos quais os papéis de enunciador e enunciatário são constantemente trocados. Ademais, os genes dos memes da *internet* vão se proliferando e sofrendo mutações (de ordem criativa, inovadora ou apenas imitativa) na significação.

Assim sendo, “tomado como uma linguagem, o meme comporta uma concepção de mundo.” (HORTA, 2015, p. 62). Pensar os memes no ambiente da internet desencadeia um novo olhar acerca do percurso gerativo do sentido, o qual envolve as representações socioculturais, o contexto, o(s) intertexto(s) e a interatividade por meio das mídias digitais.

Na seção a seguir, trataremos sobre a semiótica narrativa, teoria com a qual estabelecemos uma interface para analisar os textos multissemióticos, sincréticos²⁴, produzidos pelos estudantes – o gênero digital meme.

2.4 A semiótica narrativa

Para abarcar as múltiplas semioses do gênero digital meme, buscaremos uma interface com a semiótica proposta por Algirdas Julien Greimas. Os seguidores de Greimas preferem chamar essa teoria de semiótica narrativa; dispensam até a ideia de uma semiótica greimasiana. O que a diferencia das demais teorias (semióticas), inclusive da semiologia (teoria geral do signo preconizada por Saussure), é a ênfase no processo de constituição da significação:

²⁴ O termo texto sincrético é utilizado pela semiótica francesa para integrar os textos construídos a partir da mobilização de mais de uma linguagem. Como afirma Discini (2005, p. 57): “No plano de conteúdo estão as vozes em diálogo, está o discurso. No plano da expressão está a manifestação do sentido imanente, feita por meio da linguagem sincrética, que integra o visual e o verbal sob uma única enunciação”.

[...] A Semiótica estuda a significação, que é definida no conceito de texto. O texto, por sua vez, pode ser definido como uma relação entre um plano de expressão e um plano de conteúdo. O plano de conteúdo refere-se ao significado do texto, ou seja, como se costuma dizer em semiótica, ao que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz. O plano de expressão refere-se à manifestação desse conteúdo em um sistema de significação verbal, não verbal ou sincrético. (PIETROFORTE, 2015, p. 11).

Essa dinâmica de planos pode ser explicitada a partir do seguinte exemplo: o conteúdo de um romance pode ser adaptado para o cinema em um plano de expressão sincrético, ou inspirar uma tela a partir de planos de expressão não verbais (PIETROFORTE, 2015). Do mesmo modo, o conteúdo de uma tela pode ser manifesto em uma poema ou letra de música.

Por conseguinte, a teoria da significação não está centrada nas relações entre os signos, mas sim no trajeto suscitado por tais relações. O sentido é concebido como um processo gerativo, podendo ser analisado a partir do nível mais simples e abstrato, ao mais complexo e concreto, sistematizado por Greimas no modelo teórico conhecido como “percurso gerativo de sentido” e que se organiza em três níveis de construção dos sentidos: fundamental, narrativo e discursivo (PIETROFORTE, 2015; 2017), nas quais:

[...] a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima; no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito; o terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação. (BARROS, 2005, p. 9).

No tocante ao modelo teórico “percurso gerativo de sentido”, cabe destacar que utilizaremos neste trabalho apenas alguns aspectos relacionados ao nível discursivo, nível mais concreto no qual observamos as questões ideológicas do discurso, a instauração da enunciação. A enunciação articula-se entre o plano de expressão e o plano do conteúdo, espalhando-se pela discursivização das estruturas de linguagens. A discursivização “se articula por meio de operações de debreagem e de embreagem, determinando [...] o discurso em terceira e em primeira pessoa, [...] em qualquer momento do percurso gerativo.” (BERTRAND; STANGE, 2014, p. 20).

O mecanismo de instauração de pessoas, espaços e tempos no enunciado é uma operação enunciativa denominada debreagem. Por meio desta operação, a instância da enunciação projeta fora dela as categorias ligadas a sua estrutura de

base (a pessoa, o tempo e o espaço) para constituir os elementos sobre os quais se assenta o enunciado-discurso (FIORIN; DISCINI, 2018).

A debreagem pode ser enunciativa ou enunciva. Na enunciativa, instalam-se no enunciado os actantes (os diferentes agentes envolvidos) da enunciação (*eu/tu*), a qual acarreta uma narrativa em que o narrador se explicita como *eu*, podendo também enunciar claramente o leitor a quem se dirige. Instauram-se também o espaço do *aqui, aí, ali, lá, acolá* e dos tempos relacionados diretamente ao ato de dizer (concomitância, anterioridade e posteridade ao presente, ou seja, presente, pretérito e futuro). Assim, “A debreagem enunciativa produz a enunciação enunciada, ou seja, as marcas da enunciação que estão no enunciado.” (FIORIN; DISCINI, 2018, p. 188).

Nesse contexto, as relações entre os actantes podem gerar troca de papéis e, conseqüentemente, novas identidades e/ou representações (figurativizações). Portanto, à medida que se inserem numa translação, os actantes adquirem identidades específicas, tornando-se atores. Quando estabelecidas, as relações entre os atores alteram os seus respectivos atributos, produzindo novas identidades. (SACHS, 2016).

Na debreagem enunciva instalam-se no dito os actantes do enunciado (*e/e*), o que estabelece uma narrativa em que o narrador se ausenta daquilo que diz, como se os fatos narrassem a si mesmos. Instauram-se ainda os espaços que não têm nenhuma relação com o espaço enunciativo, demonstrando que mesmo o que parece escapar ao ato enunciativo é enunciado.

Por outro lado, a embreagem é o efeito de retorno à instância de enunciação, produzido pela suspensão da oposição entre dois termos de uma das categorias (de pessoa, de espaço ou de tempo). Por isso, “nessa operação, neutralizam-se as diferenças constitutivas dessas categorias, o que leva à utilização de uma pessoa com valor de outra, de um marcador de espaço com sentido de outro ou de um tempo com significado de outro.” (FIORIN; DISCINI, 2018, p. 189). Os autores exemplificam com uma entrevista de Edson Arantes do Nascimento (Pelé) à revista *Veja*, na qual este, ao falar de si mesmo, faz uma neutralização da oposição entre a primeira e a terceira pessoas e não diz “eu”, mas Pelé, ou seja, objetiva sua subjetividade em duas personagens: “*até o Edson, que conhece o Pelé desde criança, ficou impressionado com os números.*”

Trata-se de um fenômeno linguístico que evidencia que as categorias de pessoa, espaço e tempo são construções da linguagem. A embreagem, portanto,

produz efeitos de aproximação e de distanciamento, acarretando maior ou menor subjetividade ou objetividade à categoria de pessoa; como também, *presentificação* e *absenteização* à categoria de espaço; ou conjunção e deslocação, realidade e virtualidade, inacabamento e não início à categoria de tempo (FIORIN; DISCINI, 2018).

Por isso, toda embreagem pressupõe uma debreagem anterior, já que é preciso haver uma marca que indique ao leitor que uma pessoa, um tempo ou um marcador de espaço estão sendo usados no lugar de outro. Além das operações enunciativas (debreagem e embreagem) das categorias da enunciação (a pessoa, o espaço e o tempo) elucidadas, há ainda uma terceira, a *convocação*, que abrange os demais elementos linguísticos (locuções, ditados populares, gírias, etc.) evocados durante o processo de discursivização de uma unidade linguística (FIORIN; DISCINI, 2018).

Dessa maneira, a enunciação convoca as possibilidades ausentes e as torna presentes. Assim, “a recorrência de traços semânticos é que estabelece que leituras devem ou podem ser feitas de um texto. Uma leitura não tem origem na intenção do leitor de interpretar o texto de uma dada maneira, mas está inscrita no texto como virtualidade, como possibilidade.” (FIORIN; DISCINI, 2018, p. 197). Nem todas as interpretações são admitidas, somente as condizentes aos traços de significação reiterados, repetidos, recorrentes ao longo do texto.

Por conseguinte, uma pintura, na qual o conteúdo é articulado de acordo com a categoria semântica *vida vs. morte*, por exemplo, pode ter sua expressão formada consoante a uma categoria plástica *luz vs. sombra*, de modo que a sombra refira-se à morte e a luz, à vida. Os termos que apresentam uma dupla negação são denominados dito contrários; já os termos que apresentam apenas uma negação são chamados de ditos contraditórios. Há ainda as relações de implicação (ou de complementariedade), pois afirmar um termo imbrica negar o outro²⁵.

Além das negações simples e complexas, a semiótica imprime qualidades positivas a um dos termos da categoria e negativas ao outro: “Chama-se euforia à sensibilização positiva e disforia, à negativa. Como termos contrários, *euforia vs. disforia* formam a categoria fórica que, ao lado da categoria semântica *s1 vs. s2*, estrutura o nível fundamental” (PIETROFORTE, 2015, p. 15). Aplicando a categoria

²⁵ Para explicitar essas relações, a teoria as representa a partir de uma esquematização denominada “modelo do quadrado semiótico”, no qual setas marcam os percursos possíveis das redes de relações (PIETROFORTE, 2015).

fórica aos termos *vida vs. morte*, na maioria das vezes, o termo vida é euforizado e o termo morte, disforizado.

No que tange à categoria semiótica plástica, cabe destacar, além da pintura, a fotografia que “[...] frequentemente aparece articulada com um sistema semiótico verbal, compondo o que a semiótica chama de texto sincrético. Quando isso acontece, o sentido do texto deve ser determinado nas relações estabelecidas entre os dois sistemas.” (PIETROFORTE, 2015, p. 49). Assim, o texto verbal (por exemplo, uma legenda), quando articulado a uma imagem (uma fotografia), compõe um texto maior (sincrético), o qual pode integrar o mesmo conteúdo da foto.

A relação entre verbal e não verbal, conforme Barthes (1990), pode acontecer de dois modos: em função da ancoragem (fixação) e/ou da etapa (revezamento). Na primeira, a parte verbal auxilia na construção do sentido explicando o que consta na imagem (como ocorre nas legendas) e, conseqüentemente, delimitando sua polissemia; na segunda, a imagem (fotografia, desenho) e a escrita (legenda) se complementam, a exemplo das histórias em quadrinhos e dos memes. Greimas e Courtés (2008, p. 21) definem a ancoragem como o:

[...] ato de pôr em relação grandezas semióticas pertencentes quer a duas semióticas diferentes (a imagem publicitária e a legenda; o quadro e seu nome), quer a duas instâncias discursivas distintas (texto e título): a ancoragem produz o efeito de transformar uma das grandezas em referência contextual, permitindo, assim, desambiguar a outra.

Em todos os memes produzidos pelos estudantes participantes deste estudo, dá-se ambas as relações, tanto de ancoragem quanto de etapa, como mostraremos mais adiante, no próximo capítulo. Apesar de geralmente os memes utilizarem fotos e GIFS de baixa resolução, principalmente por serem mais leves e facilitarem seu compartilhamento via *internet*, acreditamos que isso não desqualifica a análise do semissimbolismo.

Para analisar tais textos sincréticos – que acionam linguagens de manifestação verbais e não verbais –, exploraremos tanto o plano do conteúdo, quanto o plano de expressão e suas categorias plásticas: topológicas (relativas ao espaço ou sua organização), eidéticas (formas, como angular *vs.* arredondado, reto *vs.* curvo) e cromáticas (cores: valores – claro *vs.* escuro; tonalidades – quente *vs.* frio; luminosidade – opaco *vs.* brilhante).

Consoante à Greimas (1984), os termos de uma mesma categoria plástica, que se encontram em copresença em qualquer um dos níveis do plano de expressão, são denominados formantes plásticos. Constituem-se pela seleção de elementos e sua consecutiva combinação, isto é, uma parte da cadeia da expressão (correspondente a uma unidade do plano do conteúdo) faz correlação com elementos do plano do conteúdo. Por outro lado, “embora seja da mesma natureza, o contraste plástico define-se como a copresença, na mesma superfície, dos termos opostos (contrários ou contraditórios) da mesma categoria plástica (ou de unidades mais vastas, organizadas da mesma maneira).” (GREIMAS, 1984, p. 38). Os procedimentos de análise, portanto, baseiam-se nas semelhanças e nos contrastes (oposições) entre os contornos, luzes, cores e posicionamentos espaciais.

Estas relações semissimbólicas oferecem uma nova leitura do mundo pela associação de cores e formas (plano de expressão) ao sentido (plano do conteúdo). Se o semissimbolismo entre categorias plásticas (plano de expressão ou modo poético) e semânticas (plano do conteúdo ou modo referencial) estiver ausente, o modo referencial delimita a polissemia da imagem. Nos sistemas semissimbólicos, a conformidade entre estes planos não se estabelece a partir de unidades, como nos sistemas simbólicos, mas pela correlação entre categorias (oposição que se fundamenta numa identidade) dos dois planos. Na gestualidade, por exemplo, a categoria da expressão verticalidade vs. horizontalidade correlaciona-se à categoria do conteúdo afirmação vs. negação (FIORIN, 1999).

Assim sendo, a compreensão de um texto com função estética exige que se entenda não somente o conteúdo, mas também o significado dos elementos da expressão. Os sistemas semissimbólicos constituem a base dos textos sincréticos (GREIMAS; COURTÉS, 2008). Jean-Marie Floch, um dos principais fundadores da semiótica plástica ou visual (colaborador de Greimas na construção da teoria semiótica geral), explorou em seus trabalhos o conceito de semissimbolismo, empregando-o no estudo da pintura, fotografia, arquitetura, anúncios publicitários e histórias em quadrinhos. A utilização das categorias plásticas pela semiótica francesa constitui-se em uma proposta de Floch.

Por fim, tanto o texto não verbal, quanto o verbal, direcionam o olhar do enunciatário para determinado percurso e para intenções subjacentes à própria construção destes textos. Em textos não verbais, como a pintura e a fotografia,

[...] categorias plásticas topológicas, eidéticas e cromáticas são manipuladas, e seus efeitos de sentido orientam percursos do olhar sobre esses objetos. Combinadas, as categorias de expressão geram modos de relação entre o enunciador e o enunciatário, estabelecendo pontos de vista de como o enunciado deve ser olhado. (PIETROFORTE, 2017, p. 67).

Diante do exposto, em textos sincréticos, como os memes da internet, uma leitura pela semiótica de Greimas apresenta ganhos ao abarcar sua linguagem – verbal e imagética – polissêmica, ironizadora, mimética. Entendemos a linguagem dos memes pela perspectiva do dialogismo linguístico e do aspecto dialógico do discurso (BAKHTIN, 1997). A concepção da linguagem como dialógica evidencia a enunciação como um acontecimento discursivo (que envolve tanto a fala, quanto a escrita) historicamente produzido e circunscrito num tempo e num espaço, indo além do “dado cronológico e sociogeográfico do encontro” (CORRÊA, 2013, p. 491). Dessa maneira, “a escrita tomada como modo de enunciação é, portanto, também, um lugar em que se produzem sujeito e sentido como categorias históricas [...]” (CORRÊA, 2013, p. 491-492).

No caso da produção dos memes, para construir sentido e afirmar suas relações com os significados expressos, são mobilizados recursos semióticos e tecnológicos (digitais), combinando “imagens e outros recursos visuais com a palavra escrita online” (BARTON; LEE, 2015, p. 33). Embora desencadeie novas relações entre linguagem e imagem e, conseqüentemente, novas formas de esses modos atuarem em conjunto, a imagem não está substituindo a escrita (BARTON; LEE, 2015).

No próximo capítulo, analisaremos sete textos produzidos pelos discentes participantes da pesquisa. Buscaremos aporte nos estudos sobre multiletramentos para delinear as habilidades hipermidiáticas exigidas à criação do texto multimodal. Na sequência, discutiremos sobre o produto final (o texto em si), empregando os conceitos semióticos tratados nesta seção.

CAPÍTULO 3:

**RETRATOS DO GÊNERO DIGITAL MEME:
ANALISANDO AS PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES**

“As práticas de letramento perpassam os vários espaços da comunidade, assim como, no nosso entendimento, texto é algo que se constitui para além dos limites da língua. E, conseqüentemente, a construção da coerência textual passa por questões mais complexas, não limitadas à língua em si, relacionadas ao contexto e às histórias dos sujeitos e, portanto, dentro de uma concepção de texto como artefato, em detrimento do entendimento do texto como propriedade da língua.” (BUIN, 2015, p. 104)

Neste capítulo, apresentaremos as análises de sete memes produzidos pelos estudantes dos dois nonos anos do Ensino Fundamental II participantes da pesquisa. Como, em geral, os memes retratam situações cotidianas, optamos por quantificar os textos com base nesse critério temático, o que desencadeou cinco categorias: 1) Escola; 2) Pais e Filhos; 3) *Crushes* e Amigos; 4) Dieta e Beleza; e 5) Outros – sistematizadas conforme o tema mais evidente em cada texto. A partir daí, com base nos letramentos digitais acionados para a produção do texto, bem como nos recursos linguísticos e semióticos mobilizados, selecionamos os textos de cada categoria que se destacavam no tocante aos seguintes critérios, que retomam o objetivo geral da pesquisa (analisar os impactos de uma sequência de ensino envolvendo os letramentos digitais na disciplina de Língua Portuguesa, em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública): a) sintonia verbovisual (entre imagem e texto verbal) e imagem visual e *layout* atrativos; b) exploração da remixagem e de outras habilidades que envolvem os letramentos hipermidiáticos; c) emprego de recursos linguísticos, como subtendidos e ironia; d) criticidade e criatividade. Desse modo, as análises estão alicerçadas tanto nos estudos dos multiletramentos e nas ideias de dialogismo, quanto na semiótica narrativa.

Na primeira seção, retomaremos brevemente cada categoria e pontuaremos alguns aspectos inerentes a todos os textos produzidos. Na seção subsequente, destacaremos os letramentos hipermidiáticos requeridos à criação dos memes selecionados e as relações entre os planos do conteúdo e expressão destes textos digitais e sincréticos.

3.1 Os textos são parte do tecido da vida social

O subtítulo que abre esta seção é uma citação de Barton; Lee (2015, p. 25), já trazida no capítulo 1 e aqui retomada para ratificar a tessitura social e dialógica inerente aos textos. Os memes criados pelos discentes evidenciam seu pertencimento a um grupo (de adolescentes estudantes de uma escola pública do interior brasileiro). Portanto, suas produções são dialógicas –, uma vez que o dialogismo é constitutivo da linguagem (BAKHTIN, 1997) – e heterogêneas, sendo permeadas por outras vozes e, por sua vez, de já-ditos retomados para satirizar, ironizar ou simplesmente corroborar um acontecimento discursivo (CORRÊA, 2013).

Tais produções foram arroladas em cinco categorias que evidenciam a temática comum em cada grupo de textos. Cabe destacar a predominância, em todas as categorias, do uso da locução conjuntiva com sentido temporal “eis que” e da conjunção temporal “quando”. Tal acontecimento não nos surpreendeu, pois durante a sequência de ensino, no processo interativo propiciado pela ressignificação dos *templates* (moldes) dos memes trazidos pela pesquisadora, foi notável o emprego, pelos estudantes, de *eis que* e *quando*, com sentido de *no momento em que*, para referirem-se ao momento da enunciação. Fiorin (2008, p. 175) explica que a conjunção *quando* “indica sempre um aspecto pontual”, uma simultaneidade.

Consideramos ambas as expressões equivalentes, embora a formalidade do advérbio “eis” destaque, intencionalmente, uma oposição no plano do conteúdo entre as categorias formal vs. informal, em decorrência do gênero ter como característica a linguagem coloquial, com fortes marcas de oralidade. Por conseguinte, o uso desses elementos linguísticos se manteve nas produções, já que 59% dos textos trazem a conjunção *quando* e 32%, a locução *eis que* – o que totaliza 91% das amostras. Isso evidencia que tais expressões são associadas ao gênero, marcado pelo *agora* da enunciação.

Em todos os memes produzidos pelos estudantes, observamos que as relações entre os sistemas verbal e não verbal se dão em função tanto de ancoragem (fixação), quanto de etapa (revezamento). O sistema verbal (legenda) auxilia na construção do sentido, explicando o que consta na imagem – ancoragem; mas também, a imagem (fotografia, desenho) e a escrita (legenda) se complementam – etapa. De acordo com Ribeiro (2018, p. 32): “a colocação de uma legenda em uma imagem pode ampliar, reduzir ou reconduzir o sentido do que se vê/lê. [...]”. Ainda conforme a autora, não há neutralidade na seleção e no posicionamento de textos e fotos em uma página impressa ou da *Web*. Toda escolha, portanto, é intencional.

Já as imagens utilizadas como *templates* (*moldes*), em quase todos os casos, são resultado de um *print* de um vídeo²⁶ – proveniente de desenhos animados, séries,

²⁶ A ação de tirar um *print* de um vídeo se dá por meio da exportação de uma imagem fixa de um produto audiovisual. Cada um dos quadros ou imagens fixas de um produto audiovisual é denominado *frame* (moldura, em inglês) e seu produto, *video frame*. Há programas específicos para isso, como por exemplo, o *Adobe Premiere*. Grande parte dos memes da *internet* (e também os criados pelos estudantes participantes da pesquisa) utiliza *prints* de videogravações como *template*, uma vez que viabiliza a captura de imagens com poses, trejeitos e expressões faciais que retratam (ou flagram) as emoções humanas de forma natural ou encenadas por atores (de modo a parecerem naturais) em uma produção artística.

telenovelas, *vlogs*, *realities shows* – disponibilizados na *Web*. Os moldes escolhidos pelos estudantes, na maioria dos casos, trazem uma fotografia ou ilustração de personagens já conhecidos da grande mídia. Nestes *templates*, centralizar o elemento que é foco da ação é uma constante, pois estes textos têm por característica recortar uma cena e ressignificá-la, inserindo um novo texto verbal para gerar uma outra enunciação. Quando retratam pessoas, em geral, o *close* das imagens abarca o rosto e parte do tórax ou, somente o rosto. Por sua vez, a focalização da imagem causa um efeito de aproximação do leitor, denominado *debreagem* enunciativa.

Notamos, também, efeitos de realidade ou de referente, isto é, “[...] ilusões discursivas de que os fatos contados são ‘coisas ocorridas’, de que seus seres são de ‘carne e osso’, de que o discurso, enfim, copia o real.” (BARROS, 2005, p. 59). Dessa forma, são efeitos de sentido produzidos no discurso e criados por meio de procedimentos diversos, como, por exemplo, a construção da cena que serve de referente ao texto, dando a impressão de ser uma situação real.

Por outro lado, além do conhecimento sobre o gênero, constatamos, a partir das reflexões sobre os textos criados, que a produção de um meme exige, ainda, multiletramentos específicos, os quais abarcam diferentes eixos²⁷ (linguagem, conexões e *(re)*desenho) e letramentos-chaves: impresso (conhecimento linguístico-discursivo e semiótico); em SMS (comunicação eficientemente em internetês); móveis (navegar, interpretar/contribuir com informação e se comunicar por meio da *internet* móvel); em rede (capacidade de filtrar, obter informações e comunicar pela *Web*, como também construir colaboração e apoio, desenvolver uma reputação e exercer influência); intercultural (interpretar documentos e artefatos provenientes de uma gama de contextos culturais, comunicar mensagens eficientemente e interagir com interlocutores pertencentes a diferentes contextos culturais); e *remix* (modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais).

Conforme demonstraremos nas próximas subseções, a criação de um meme exigiu dos produzíveis (SILVA, 2013), leitores críticos e agora também produtores de memes, além de saberes linguístico-discursivos, interacional e de mundo, conhecimentos sobre tecnologia digital, necessários à “produzagem” (SECOLIM-COSER, 2016), ou seja, produção de mídia (texto digital) a partir das relações desses

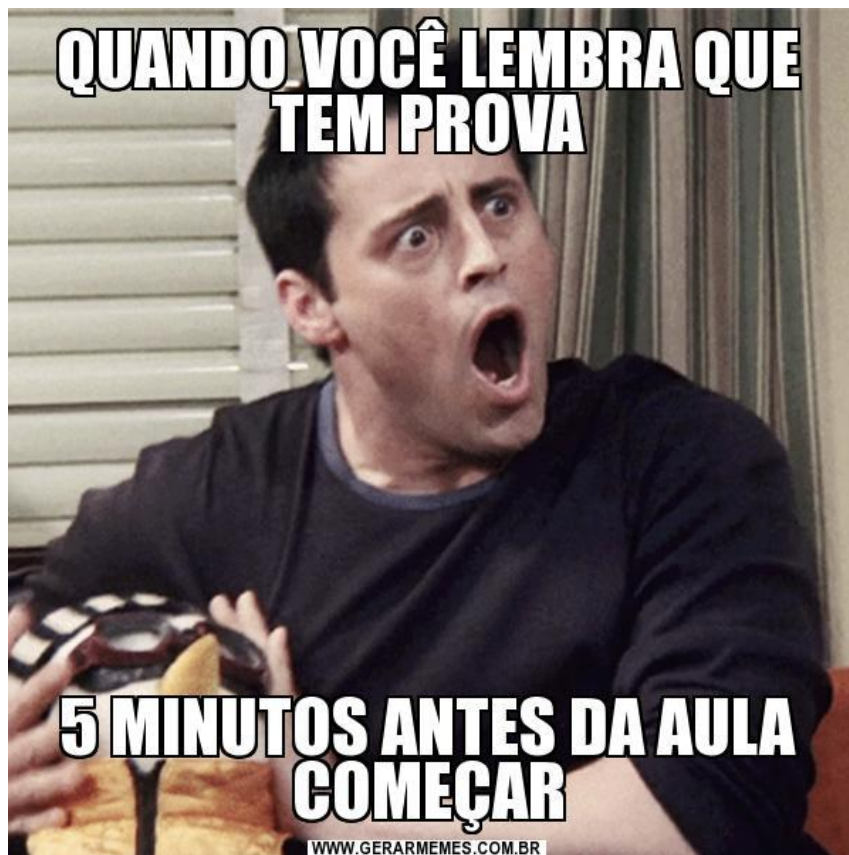
²⁷ Para maiores detalhes, consultar o quadro 4 (p. 50-51) do capítulo 2.

estudantes-autores com as mídias e seus conteúdos, e, conseqüentemente, com suas representações de mundo e culturas. Nesse cenário, permeado pelo sincrônico, o texto produzido pode ser uma remixagem de um texto anterior e, sua produção dar-se concomitantemente ao seu compartilhamento.

Nas subseções a seguir, analisaremos sete dos 34 textos do *corpus*, sendo dois textos da categoria “Escola” e dois, da “Pais e Filhos”; e um de cada das demais categorias: “Crushes e Amigos”, “Dieta e Beleza”, “Outros”.

3.1.1 Categoria Escola

Figura 1 – Meme da estudante T6



Fonte: Dados da pesquisa.

A fotografia retrata o ator americano Matt LeBlanc interpretando o mulherengo Joey Tribbiani, personagem da famosa série dos Estados Unidos, “*Friends*”. Com o

término de “*Friends*”, LeBlanc ainda deu vida ao personagem por mais duas temporadas (de 2004 a 2006) na série “*Joey*”²⁸.

Conjecturamos que a escolha deste *template* no *site* indicado pelo comando da atividade (anexo 1) deu-se, sobretudo, pela forma caricatural da boca exageradamente aberta e pelo olhar petrificado que acentua a expressão de espanto ou choque. Além disso, a inclinação do pescoço para a esquerda evidencia esses traços de exagero proporcionados pelos trejeitos dos lábios, olhos e sobrancelhas. Durante a SE, procuramos explorar a leitura do não verbal e constatamos que os alunos possuíam um conhecimento intuitivo acerca da leitura de imagens, desenvolvido, provavelmente, pela grande exposição a textos imagéticos fora do âmbito escolar.

No tocante aos efeitos de exagero proporcionados pelos trejeitos, acreditamos que foram percebidos pela estudante-autora, a qual, elegeu tal fotografia intencionalmente, de modo a construir a ironia (o personagem representa um aluno que, embora seja relapso, deseja ter êxito na prova e, o fato de não ter se preparado para a avaliação lhe causa temor).

Acerca da criação deste texto digital, elencamos, no quadro abaixo, alguns multiletramentos (ou letramentos multi/hipermidiáticos) que foram mobilizados para a sua produção:

Quadro 5 – Letramentos hipermidiáticos acionados pela estudante T6

LETRAMENTO-CHAVE	HABILIDADES
Impresso	Elaboração de um texto escrito que envolve conhecimentos gramaticais, discursivos e semióticos.
Em hipertextos	Processamento do <i>link</i> referente ao endereço URL do <i>site</i> Gerar Memes, onde o <i>template</i> foi selecionado. Todos os memes criados podem ser compartilhados, diretamente do <i>site</i> , para as redes sociais <i>Facebook</i> , <i>Twitter</i> e <i>Pinterest</i> . Cada meme criado no <i>site</i> gera um <i>link</i> , que pode ser acessado e salvo no formato <i>jpg</i> .
Multimídia	Criação de texto multimidiático (composto por imagem e texto verbal) no <i>Website</i> Gerar Memes.
Móveis	Navegação pela <i>Web</i> , interpretação de informação, contribuição com nova informação. A capacidade de comunicar-se por meio da <i>internet</i>

²⁸ A série “*Friends*”, produzida entre 1994 e 2004, foi criada por David Crane e Marta Kauffman. Informações disponíveis em: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Friends>> e <[https://en.wikipedia.org/wiki/Joey_\(TV_series\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Joey_(TV_series))>. Acesso em: 10 set. 2018.

	móvel, inclui a habilidade de orientar-se no espaço da <i>Web</i> e da realidade virtual.
Em informação	Avaliação de documentos e artefatos para verificar se o conteúdo da imagem selecionada e do texto escrito produzido estão em sintonia.
Em filtragem	Capacidade de buscar informações confiáveis (utilizar o <i>site</i> sugerido pela pesquisadora) para reduzir a sobrecarga de informação e otimizar a busca.
Pessoal	Uso de ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade <i>online</i> desejada.
Intercultural	Interpretação de documentos e artefatos provenientes de uma gama de contextos culturais e históricos; comunicação eficiente de mensagens.
Remix	Criação de novos sentidos por meio da modificação e/ou combinação de textos e artefatos preexistentes. A foto do <i>template</i> não foi alterada, porém, foi construído um novo texto verbal, que traz à tona um outro contexto, o da sala de aula. A remixagem do conteúdo <i>online</i> originou um novo texto multissemiótico.

Fonte: Arce, 2019 (Adaptado de Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016).

No que tange ao letramento-chave denominado impresso, incluímos além do gramatical e do discursivo, o semiótico, já que a construção deste texto verbovisual e digital também mobilizou tais conhecimentos: topológicos (formas), eidéticos (espacialidade – bordas, *layout*) e cromáticos (contrastes, realces). Para acessar o endereço do *Website*, foram acionados letramentos em hipertextos. Já o multimídia exigiu o acesso a mais de uma mídia digital: após ser produzido no *site*, o texto foi baixado em um aparelho com acesso à *internet* (*smartphone/tablet/notebook*) e distribuído, via provedor, para um endereço de *e-mail* específico (da pesquisadora). Assim, demandou duas outras competências: fazer *download* do meme gerado, baixando-o do *site*, e *upload* (anexá-lo e enviá-lo via *e-mail*).

O letramento móvel, por sua vez, envolveu a orientação pela *Web*, a interpretação das informações recebidas e, conseqüentemente, a contribuição, de forma sincrônica (instantaneamente à produção) ou não-sincrônica, com informação nova. Por exemplo, o meme criado pela estudante-autora ficou salvo e disponível para *download* no *site* Gerar Memes ou para compartilhamento via *link* gerado pelo *site*. Cada meme criado gera um *link*, que possibilita acessar e salvar a imagem no formato jpg. Já o letramento informacional, associado ao em filtragem, envolveu a verificação e a seleção de um *template* em sintonia com o texto escrito e de acordo com os preceitos (conteúdo produzido livre de qualquer tipo de discriminação – homofóbica, xenofóbica, misógina, etc.) discutidos durante a SE.

No tocante ao letramento pessoal, o texto digital criado reproduz, com humor, um acontecimento desencadeado num âmbito escolar/universitário que pode ter sido relatado por alguém ou vivenciado/ imaginado pela discente. Nesse sentido, o intercultural implicou, além da interpretação de artefatos verbovisuais e da comunicação eficiente de mensagens, um evento particular específico: o momento da lembrança de uma prova, poucos minutos antes da sua realização.

Por fim, embora a foto do *template* não tenha sido alterada, foi construído um novo texto verbal, que traz à tona um novo contexto, o da sala de aula. Portanto, mesmo sem alterar a fotografia, houve remixagem do conteúdo e do *layout*, uma vez que o tamanho da fonte pode ser controlado pelo autor do meme, que também pode definir qual parte do texto escrito ficará no plano superior (ou optar apenas pelo plano inferior), se será todo em caixa alta, ou apenas a primeira letra do enunciado.

Desse modo, a criação de um “simples” meme exigiu da discente uma gama de letramentos hipermidiáticos, os quais são constituídos por “[...] uma linguagem tecida de multiplicidades, heterogeneidades e diversidades de signos que passaram a coexistir na constituição de uma realidade semiótica distinta das formas previamente existentes de linguagem.” (SANTAELLA, 2013, p. 243). Os letramentos mobilizados para a conclusão da atividade corroboram que, além de conhecer o gênero, é preciso dominar conhecimentos específicos, pois sua produção se dá no âmbito digital, no qual, o suporte é um *Website* ou, em outros casos, um aplicativo baixado em *smartphone* ou ainda, um *software* usado num computador. Nesse sentido:

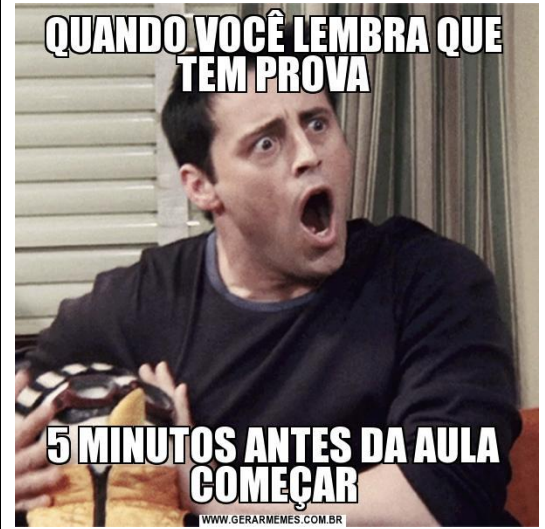
Essa mistura densa e complexa de linguagens, feita de hiper-sintaxes multimídia – povoada de símbolos matemáticos, notações, diagramas, figuras, também povoada de vozes, músicas, sons e ruídos – inaugura um novo modo de formar e configurar informações, uma espessura de significados que não se restringe à linguagem verbal, mas se constrói por parentescos e contágios de sentidos advindos das múltiplas possibilidades abertas [...] pela visualidade e pelo discurso verbal. (SANTAELLA, 2013, p. 245).

Tal multiplicidade de linguagens e mídias, acionadas durante o processo de produção deste texto multissemiótico, evidenciam, além do letramento digital da aluna, as incontáveis possibilidades de construções do texto verbovisual. Essa característica do gênero foi explorada durante o desenvolvimento da SE, que teve como premissa a leitura crítica de textos multimodais como o meme. Conseqüentemente, o letramento crítico pode ter desencadeado mudanças sociais (avaliação do conteúdo e da mensagem transmitida pelo texto escrito e/ou visual antes de compartilhá-lo) e

psicológicas (acionamento dos princípios éticos antes de compartilhar fotos, textos verbais ou vídeos na *Web*, visto que as postagens estão sujeitas a viralização). Por isso, conforme mencionado no capítulo 2, “tecnologias não são artefatos neutros moralmente, nem pelo viés dos usos que lhe damos, nem pelo dos programas de ação que elas nos impõem em amplas escalas de tempo e espaço.” (BUZATO, 2016, p. 177).

A seguir, analisaremos, sob o viés da semiótica narrativa, o produto final propiciado pelos letramentos hipermidiáticos da discente: o texto sincrético meme. Sendo assim, estabelecemos as seguintes relações entre os planos de conteúdo e de expressão:

Quadro 6 – Relações entre conteúdo e expressão da figura 1

	Categorias do Plano de Expressão	Efeitos no Plano de Expressão	Efeitos no Plano de Conteúdo
Topológicas: Superior vs. inferior Vertical vs. horizontal Diagonal vs. perpendicular	Central vs. marginal Aproximação vs. distanciamento	Foco vs. dispersão	
Cromáticas: Preto vs. branco	Bicromático vs. colorido	Destaque vs. opaco Calma vs. inquietação	
Eidéticas: Reto vs. arredondado	Homogêneo vs. heterogêneo	Regularidade vs. desvio Serenidade vs. choque	

Fonte: Arce, 2019.

No que tange à categoria topológica (referente à organização espacial ou distribuição dos elementos que fazem parte da imagem), o texto possui uma estrutura retangular quase quadrada, sem bordas destacadas, com uma figura centralizada, o ator, que ocupa toda a extensão (tamanho na diagonal) da fotografia. O foco recai sobre a centralidade da cabeça e de parte do tórax do homem, que se sobrepõem a um fundo perpendicular. Dependendo do enquadramento, obtém-se diferentes efeitos de sentido. No *site* onde o meme foi criado, o plano de fundo é sempre a imagem do próprio *template*.

Na categoria cromática, o fundo claro evidencia o suéter escuro do homem, que ocupa praticamente metade da fotografia. A cor escura da roupa, por sua vez, destaca o branco e o laranja (opaco) do boneco de neve (pelúcia). Do mesmo modo, os cabelos e os olhos escuros do homem contrastam com sua pele clara. Há também duas zonas: superior – tomada pela cabeça e pescoço – e inferior – composta pelo suéter, por parte do braço esquerdo desnudo em virtude da manga estar arregaçada, e pelas mãos do homem. O branco representa a calma (paz) que havia antes da recordação; o preto, a inquietação (terror) proveniente da aproximação do teste. O traje casual, as mangas arregaçadas e o brinquedo evidenciam a descontração do ambiente, sensação que é quebrada com a lembrança da prova.

No tocante à categoria eidética (formas), nas extremidades predominam as formas retas (linhas horizontais/ vertical da janela; linhas verticais da cortina; sobancelhas retas); angulares (retângulos do chapéu do boneco e ponta do nariz deste); e arredondadas (olhos e boca do homem, gola do suéter; aro/lentes dos óculos do boneco). O exagero dos olhos e da boca do ator trazem à tona o choque, em oposição à regularidade das formas retas.

Dessa maneira, essas categorias plásticas (topológicas, eidéticas e cromáticas) são manipuladas e seus “efeitos de sentido orientam os percursos do olhar sobre esses objetos”, uma vez que “combinadas, as categorias de expressão geram modos de relação entre o enunciador e o enunciatário, estabelecendo pontos de vista de como o enunciado deve ser olhado.” (PIETROFORTE, 2017, p. 67).

A ancoragem (fixação) entre os sistemas verbal (texto escrito) e não verbal (fotografia) explicita o que acarretou a súbita reação de choque: a lembrança da prova, quase na hora de seu início; portanto, verbal e não verbal são complementares. A impressão que passa é a de que o personagem estava sossegado, brincando despreocupadamente com uma pelúcia que ele encontrou ao acaso, quando de repente, emerge a lembrança de uma obrigação previamente agendada, porém esquecida até aquele momento.

Por outro lado, se a expressão fosse de ira, ao invés de espanto, o verbal traria um outro efeito de sentido, desprovido da comicidade. Por conseguinte, o verbal e o não verbal se completam, uma vez que o abalo emocional (desespero) provém desta relação entre imagem e enunciado verbal. Tal relação também acarreta a oposição serenidade vs. tensão, em que a serenidade é o termo euforizado (positivo) e a tensão, o disforizado (negativo).

Ademais, desencadeia-se um processo de debreagem enunciativa, na qual a instância (*ego-hic-nunc*) de instauração do sujeito discursivo opera num tempo (o agora, ou seja, o momento da fala) e num espaço (o aqui, a sala de aula), a partir do qual se projetam pessoas, espaços e tempos que simultaneamente povoam o enunciado e as configurações discursivas que criam e explicam simulacros linguísticos do mundo natural. Por isso, toda enunciação comporta uma intencionalidade em suas operações enunciativas, pois “[...] a enunciação tem o poder de convocar aqueles a quem diz *tu* e instaurar como pessoa aqueles a quem dá a palavra. [...]” (FIORIN, 2008, p. 42).

Por conseguinte, no enunciado verbal “Quando você lembra que tem prova 5 minutos antes da aula começar”, por meio do verbo *lembra* e de seu complemento *tem*, ambos no tempo presente, produzem um efeito de sentido que simula uma concomitância dos fatos narrados (as ações de lembrar algo e a de ser obrigado a fazer algo) com o momento da enunciação, além de enunciar um *eu* sob a forma de um *tu* (FIORIN, 2008), expresso por meio do pronome de tratamento *você*. Surge, assim, a categoria semântica esquecimento vs. recordação, na qual a recordação é o termo disforizado (sensibilização negativa), uma vez que acarreta um sobressalto.

Por fim, cabe pontuar que além da voz do autor do texto, há ainda a do *Website* na qual o meme foi criado, o Gerar Memes, que padroniza a fonte e a cor (branca) do texto verbal, bem como o *layout* de sua assinatura, sempre centralizado e próximo à borda inferior, escrito com letras maiúsculas, na cor preta, sob um fundo branco.

A seguir, analisaremos mais um meme da Categoria Escola, que destacará outras habilidades:

Figura 2 – Meme do estudante T20

EIS QUE TE PERGUNTAM COMO VOCÊ VAI PASSAR DE ANO



Fonte: Dados da pesquisa.

O segundo meme da Categoria Escola traz o Pica-Pau (*Woody Woodpecker*), famoso personagem do desenho animado homônimo, criado em 1940 pelo artista de *storyboard*²⁹ Walt Lantz, que estrelou vários curta-metragens de animação distribuídos pela Universal Pictures. Provavelmente, o estudante autor do meme é um fã do personagem, que ainda hoje continua na mídia televisiva. Ademais, em 2017, foi lançado no Brasil o longa-metragem “Pica-Pau: o filme”. Em fins de 2018, a Universal Pictures anunciou que Pica-Pau ganhará episódios inéditos, os quais serão transmitidos pelo canal oficial do personagem no *YouTube*. Essa mudança de suporte (do analógico para o digital) demonstra a adaptação do estúdio às demandas do público do século XXI.

No tocante aos letramentos-chaves mobilizados para a construção deste texto digital, destacamos, no quadro 7, as seguintes habilidades:

²⁹ Em tradução livre, ilustrador que cria esboços sequenciais de cartuns.

Quadro 7 – Letramentos hipermediáticos acionados pelo estudante T20

LETRAMENTO-CHAVE	HABILIDADES
Impresso	Criação de texto escrito, envolvendo tanto o conhecimento morfosintático da língua, quanto o discursivo e o semiótico.
Em hipertextos	Processamento de <i>hiperlinks</i> (endereços URL, imagens <i>linkadas</i> de <i>Websites</i> ou de outros documentos) para incrementar um documento ou artefato.
Multimídia	Criação e envio de texto em diferentes mídias. O texto foi criado num <i>software</i> de edição de imagens, via computador, e enviado para um endereço de <i>e-mail</i> específico (da pesquisadora).
Móveis	Navegação e interpretação de informações para orientar-se no espaço da <i>internet</i> .
Em informação	Avaliação crítica de documentos, artefatos e <i>softwares</i> .
Em filtragem	A escolha do <i>template</i> e a opção por um <i>software</i> corrobora a capacidade de buscar informações na <i>Web</i> e de filtrar os dados coletados.
Pessoal	Construção de uma identidade <i>online</i> baseada na astúcia, que explora ferramentas digitais para transmitir essa imagem. A autoria do texto é legitimada pela logomarca do criador do texto multimodal (César).
Intercultural	Interpretação de documentos e artefatos; comunicação eficiente de mensagens; interação com interlocutores pertencentes a outros contextos culturais.
Remix	Remixagem de conteúdo <i>online</i> para interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais. A inserção do texto verbal, da figura da cola e da logomarca do autor no <i>template</i> original modificou o texto imagético preexistente para criar novos sentidos, isto é, o ressignificou.

Fonte: Arce, 2019 (Adaptado de Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016).

Dentre os memes analisados, este é o único que não utiliza a própria imagem como plano de fundo do sistema verbal (plano superior). Ademais, traz a assinatura do autor do meme, sob a forma de uma logomarca, próxima à margem direita inferior, sobreposta ao pavimento. Tal logomarca é composta por uma esfera que envolve o nome “César” e exibe um C estilizado.

O estudante remixou a imagem original, modificando-a ao acrescentar, além do texto verbal e da logomarca, um novo elemento verbovisual: a figura de um objeto, tubo de cola, acompanhada de sua nominalização – cola. Tanto a inserção da logomarca, quanto a da figura do tubo de cola, corroboram que a criação deste texto verbovisual demandou a habilidade com algum *software* de edição de imagens, como o GIMP (*GNU Image Manipulation Program*), o *Photoscape* ou o *Adobe Photoshop*, uma vez que os aplicativos de *smartphone* não possuem tais recursos.

O texto multimodal gerado pela remixagem a partir das multimídias exploradas pelo aluno evidenciam, além do seu letramento digital, seu letramento crítico, conhecimento semiótico, linguístico-discursivo e criatividade, manifestadas pelo uso de novos elementos (verbais e não verbais) para enriquecer o texto e marcar sua autoria. O letramento crítico pode ter suscitado mudanças sociais (avaliação do conteúdo e da mensagem transmitida pelo texto verbovisual antes de compartilhá-lo) e psicológicas (acionamento dos princípios éticos antes de produzir e publicar um texto na *Web*, já que as postagens estão sujeitas a viralização).

O letramento intercultural, por sua vez, envolveu a interpretação de documentos e artefatos para comunicar mensagens eficientemente e interagir com interlocutores pertencentes a outros contextos culturais e faixas etárias: o famoso personagem Pica-Pau representa um aluno malandro que não hesita em trapacear para superar os obstáculos, vencer seus adversários ou alcançar um objetivo. Por conseguinte, o estudante-autor procurou construir uma identidade *online* (letramento pessoal) baseada na malandragem, explorando a imagem de um tubo de cola líquida para representar a ação de “colar” na prova como uma solução para concretizar um objetivo: passar de ano (ser aprovado para uma outra série).

A criação deste texto multimodal acionou ainda, outros letramentos, imbricados ao já discutidos: em hipertexto (busca de imagens na *Web*, acessadas pelo processamento de *hiperlinks*); móveis (orientação pela *Web* e interpretação das informações obtidas); em informação (avaliação das imagens e conteúdos encontrados na busca pela *Web*); e em filtragem (seleção de imagens que atendessem às expectativas desencadeadas pelo texto verbal idealizado). Todos estes letramentos hipermidiáticos mobilizados ratificam que uma gama de habilidades foram necessárias para a produção deste meme.


Além disso, os letramentos digitais são, concomitantemente, produtores e resultados de apropriações tecnológicas que retratam:

processos e conflitos socioculturais que sempre existiram [...], mas também abrem a possibilidade de transformações (inovações, aberturas de sentido, instabilidades estruturais, etc.) com as quais os que educam, numa perspectiva crítica e não-conformista, precisam se engajar [...]. (BUZATO, 2010, p. 289-290).

Nesse sentido, embora o meme retome uma questão sociocultural já antiga (colar na prova), a aborda sobre uma nova ótica, por meio de um gênero multimodal

que demanda habilidades com as mídias digitais, explora os subtendidos e estabelece relações entre os planos de conteúdo e de expressão do texto sincrético gerado pelos letramentos hipermidiáticos. Na sequência, discorreremos sobre tais relações semióticas:

Quadro 8 – Relações entre conteúdo e expressão da figura 2

	Categorias do Plano de Expressão	Efeitos no Plano de Expressão	Efeitos no Plano de Conteúdo
<p>EIS QUE TE PERGUNTAM COMO VOCÊ VAI PASSAR DE ANO</p>  <p>tenho de bolar um plano</p>	<p>Topológicas: Superior vs. inferior</p>	<p>Central vs. marginal</p>	<p>Foco vs. dispersão</p>
	<p>Vertical vs. horizontal</p>	<p>Distanciamento vs. aproximação</p>	
	<p>Cromáticas: Vermelho, amarelo e laranja vs. azul e verde</p>	<p>Cores quentes vs. cores frias</p>	<p>Vivacidade vs. opacidade</p> <p>Efervescência vs. frieza</p>
	<p>Eidéticas: Reto vs. sinuoso</p>	<p>Uniforme vs. multiforme</p>	<p>Regularidade vs. desvio</p> <p>Retidão vs. tortuosidade</p>

Fonte: Arce, 2019.

Neste texto, conforme já evidenciado, características do personagem – malandragem e esperteza – vêm à tona através da enunciação impressa no enunciado verbal e não verbal, os quais se complementam pela relação de etapa. Como a mensagem escrita explicita o sistema não verbal (imagético), delimitando a polissemia do termo *cola* a partir do contexto trazido pela locução *passar de ano*, também desencadeia-se uma relação de ancoragem.

A presença do tubo de cola parcialmente escondido reforça a ideia de coisa errada, antiética, ou mesmo, fora da lei. O sentido empregado é o figurativizado, ou seja, a ação de copiar as respostas da(s) provas(s) do(s) colegas(s) ou de olhar anotações sobre o conteúdo (em papéis, borrachas, mãos) durante a avaliação escrita sem consulta, ato que constitui uma infração. O gesto de dedo na cabeça e o olhar de introspecção são marcas de pensamento que remetem à elaboração de ideias para solucionar algo ou tomar uma decisão. A escolha do personagem é intencional e destaca a oposição malandragem vs. proibidade, que permeia tanto os episódios do cartum, marcados pela astúcia do Pica-Pau (hábil em enganar os outros

personagens), quanto o âmbito de uma sala de aula, na qual um aluno se considera esperto colando na prova.

No que se refere ao plano da expressão, a distinção dos tipos/tamanhos/cores das fontes (preta no plano superior e amarela no inferior) destacam a organização dos espaços, formas e contrastes de cores. O meme possui uma estrutura retangular, quase quadrada, com uma borda que separa o primeiro enunciado (localizado no plano superior) da imagem e também do segundo enunciado. Sua construção destaca a verticalidade de uma figura central, o corpo ereto do pássaro, margeado por um fundo formado por um terreno com linhas horizontais e por parte de uma parede vertical. No tocante ao enquadramento, como o plano de fundo abarca a maior parte da imagem, isso propicia um efeito de distanciamento entre o esquivo Pica-Pau e o enunciatário, já que aquele ocupa apenas um quinto da imagem total. Além disso, induz o leitor a olhar para outros elementos que não estão em destaque, como o tubo de cola líquida.

O enquadramento, portanto, relaciona-se às categorias enunciativas de espaço, tempo e pessoa produzindo efeitos de subjetividade ou objetividade. O conjunto de procedimentos destinados a constituir o discurso como um espaço e um tempo, povoados de atores diferentes do enunciador, constitui a chamada competência discursiva (GREIMAS; COURTÉS, 2008), que manifesta-se pela produção do texto multimodal e pela interação das linguagens/semioses verbal e imagética, em consonância com o contexto de enunciação.

Já as cores quentes representam a vivaz sagacidade do pássaro, enquanto que, as frias, a frieza de suas decisões. As tonalidades frias (verde do gramado; azul do corpo da ave) e neutras (marrom acinzentado do pavimento; branco da embalagem da cola, da barriga e luvas do pássaro) contrastam com as quentes do Pica-Pau (vermelho do topete), do cenário (vermelho da parede, laranja da tampa da cola) e principalmente, com o amarelo do enunciado verbal. No que tange à eidética, predominam as formas sinuosas (do pavimento e do gramado) e as retas (e verticais) da parede vermelha, além das arredondadas dos olhos do pássaro e da logomarca usada pelo discente para assinar o meme. Tais formas representam o ângulo para o qual o Pica-Pau olha diante dos dois caminhos que ele pode tomar: o reto ou o torto.

No plano do conteúdo, podemos destacar a categoria superior vs. inferior, representada pelos enunciados 1) “Eis que te perguntam como você vai passar de ano”, no plano superior e 2) “tenho de bolar um plano”, no inferior. Num primeiro

momento, no enunciado 1, a instância da enunciação instaura um *eu* (que diz algo para um *tu* sob a forma de *você*), *aqui* (contexto escolar), *agora* (evidenciado por meio do verbo *perguntam*, no tempo presente). Em seguida, o *agora* é substituído por um *amanhã* trazido à tona pela locução verbal *vai passar*, muito utilizada para expressar o futuro na oralidade, ao invés de *passará*.

Ainda sobre o primeiro enunciado, de acordo com a uniformidade de tratamento, quando escrevemos ou nos dirigimos a alguém, não é permitido, segundo a norma padrão, mudar ao longo do texto, a pessoa do tratamento escolhida inicialmente. Por exemplo, se começamos a chamar alguém de *você*, não poderemos usar *te* ou *teu*, mas sim *a*, *lhe* e *seu*, pois embora os pronomes de tratamento se dirijam à 2ª pessoa, toda a concordância deve ser feita com a 3ª pessoa. Assim, os verbos, os pronomes possessivos e os pronomes oblíquos empregados em relação a eles devem ficar na 3ª pessoa. Dessa maneira, respeitando a pessoa do tratamento escolhida, há duas opções para o enunciado 1: i) “Eis que *te* perguntam como *tu* vais passar de ano” e ii) “Eis que *lhe* perguntam como *você* vai passar de ano”.

O enunciado 2 (“tenho de bolar um plano”), por sua vez, atua como um pensamento e ressalta a subjetividade do *eu*. O verbo *ter* é usado como modalizador, pois expressa obrigatoriedade (ou a necessidade de fazer algo). Este verbo preposicionado tem como complemento um verbo no infinitivo (*bolar*, derivado do substantivo *bola*), com sentido de criar, imaginar ou acertar algo. Essa ação verbal é complementada pelo olhar e pela presença de uma das mãos do Pica-Pau na cabeça, reforçando a necessidade de se pensar em algo, de usar o raciocínio para encontrar uma solução a um problema.

A seguir, analisaremos dois textos multimodais da categoria Pais e Filhos, a figura 3 e a figura 4.

3. 1. 2 Categoria Pais e Filhos

Figura 3 – Meme do estudante T30



Fonte: Dados da pesquisa.

Kermit, o Sapo (antes de 2011 era chamado no Brasil de “Caco, o Sapo”) é um dos mais conhecidos Muppets criados por Jim Henson, os quais já estrelaram várias séries, especiais de televisão e filmes de cinema. Apesar de o Kermit agir como um líder e ser caracterizado como calmo, em alguns momentos, ele entra em pânico ou fica irritado (e/ou frustrado) com o caos ao seu redor³⁰. Conjecturamos que o autor do meme conheça este personagem, pois há vários curtas-metragens no *YouTube*. Além disso, o último filme, “Os Muppets”, foi lançado no Brasil no final de 2011; também é possível encontrar bonecos de pelúcia dos Muppets em várias lojas virtuais e físicas.

No que tange aos letramentos digitais acionadas para a criação deste meme, pontuamos que, as habilidades requeridas são semelhantes às da figura 1, já que ambos os textos foram criados no mesmo *site*. Apesar disso, como os objetos de

³⁰Kermit nasceu como um fantoche nos anos 1950, nos EUA. O personagem apareceu pela primeira vez na televisão brasileira no programa infantil Vila Sésamo (*Sesame Street*), veiculado entre 1972 e 1976 na Rede Globo. Informações disponíveis em: <http://pt-br.muppet.wikia.com/wiki/Caco,_o_Sapo> e <<https://www.dw.com/pt-br/1969-estreia-de-vila-s%C3%A9samo/a-676336>>. Acesso em: 4 set. 2018.

enunciação, o contexto e o *template* são distintos daquele, os letramentos impresso, em informação, em filtragem, pessoal, intercultural e até o remix trarão novas informações, como pode ser constatado no quadro abaixo:

Quadro 9 – Letramentos hipermediáticos acionados pelo estudante T30

LETRAMENTO-CHAVE	HABILIDADES
Impresso	Produção de um novo texto verbovisual que demandou conhecimentos gramaticais, discursivos e semióticos.
Em hipertextos	Processamento do <i>link</i> referente ao endereço URL do <i>site</i> Gerar Memes. Cada meme criado no <i>site</i> gera um link, que pode ser acessado e salvo no formato jpg. Todos os memes gerados também podem ser compartilhados, diretamente do <i>site</i> , para as redes sociais <i>Facebook</i> , <i>Twitter</i> e <i>Pinterest</i> .
Multimídia	Criação de texto multimidiático em <i>Website</i> . Após ser criado, o meme é baixado (<i>download</i>) em aparelho com acesso à <i>internet</i> (<i>smartphone/tablet/notebook</i>), anexado (<i>upload</i>) e enviado por <i>e-mail</i> à pesquisadora.
Móveis	Navegação pela <i>Web</i> , interpretação de informação, produção de nova informação, comunicação virtual síncrona e não-síncrona.
Em informação	Avaliação crítica de documentos e artefatos para construir um texto verbovisual em sintonia.
Em filtragem	Capacidade de selecionar uma imagem em consonância com o texto verbal gerado.
Pessoal	Uso de ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade <i>online</i> de filho angustiado por causa da demora da mãe no bate-papo na rua. O texto digital criado reproduz, com humor, uma situação familiar que pode ter sido relatada por alguém ou vivenciada/ imaginada pelo estudante-autor.
Intercultural	Interpretação de documentos e artefatos provenientes do âmbito televisivo e cinematográfico norte-americano, associado a um contexto sociocultural local, comunicando eficientemente uma mensagem que aborda, com humor, uma situação familiar ficcionalizada/vivenciada.
Remix	Criação de novos sentidos por meio da modificação e/ou combinação de textos e artefatos preexistentes: a inserção de um novo texto verbal no <i>template</i> acarretou a remixagem do conteúdo <i>online</i> e originou um novo texto multimodal.

Fonte: Arce, 2019 (Adaptado de Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016).

Essa multiplicidade de linguagens e mídias, ativadas durante o processo de produção deste texto, destacam, além do letramento hipermediático do aluno, uma nova temática, contexto e *template*, explorados por um texto multimodal criado no *site* Gerar Memes. No tocante ao letramento pessoal, o estudante-autor utilizou ferramentas digitais para formatar e projetar uma identidade *online*: a de filho

entediado, no interior do veículo, aguardando a mãe finalizar a conversa para seguirem seu caminho. O texto digital criado reproduz, com humor, uma situação que pode ter sido relatada por alguém ou vivenciada pelo discente. Dessa forma, os efeitos de realidade (ou de referente) dão-se pela ilusão discursiva de que os fatos contados ocorreram e de que os seres envolvidos são de ‘carne e osso’ (BARROS, 2005). Tais efeitos de sentido são produzidos pelo discurso e criados por meio de procedimentos diversos, como, por exemplo, a construção da cena que serve de referente ao texto, dando a impressão de ser uma situação real.

Nessa perspectiva, o discente utilizou um artefato para satirizar e ressignificar algo do dia a dia que o incomoda. Em Dourados (município com mais de 220 mil habitantes)³¹, segunda maior cidade do estado de Mato Grosso do Sul, ainda acontece de as pessoas pararem para conversar na rua e permanecerem, dentro do carro, com o motor ligado, apenas com o vidro do motorista abaixado. Todavia, episódios como este são mais comuns em municípios vizinhos, que possuem um número menor de habitantes e trânsito menos intenso. Como os memes retratam situações cotidianas, o estudante-autor resolveu explorar este fato, mobilizando seu conhecimento semiótico para selecionar uma imagem em sintonia com o texto verbal imaginado, acionando desse modo, também conhecimentos linguístico-discursivos.

A remixagem do conteúdo *online* originou um novo texto multimodal, que acarretou a criação de novos sentidos por meio da modificação e/ou combinação de textos e artefatos preexistentes. A abordagem de uma situação cotidiana local deu-se pela apropriação tecnológica, que ressignificou um personagem estadunidense, transformando-o em outro personagem. Nesse sentido:

[...] ao participarem de atividades em que a tecnologia é relevante, as pessoas adaptam e modificam o significado da mesma, por meio da interação social (negociação de sentidos) em torno de seus usos; mas também de que, ao fazê-lo, as pessoas vão transformando a si mesmas. Apropriação, portanto, passa de uma precondição a um sinônimo de transformação. Apropriar-se é igual a tornar-se (becoming). (BUZATO, 2010, p. 290).

Dessa forma, o discente escolheu uma figura internacional para enunciar um acontecimento pertencente ao âmbito local, desencadeado fora da escola, mas trazido para dentro dos seus muros com humor, por meio do texto digital gerado a partir da

³¹Estimativa conforme projeção do IBGE Cidades. Informações disponíveis em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/panorama>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

atividade solicitada pela sequência de ensino. O meme, portanto, traz à tona aspectos psicológicos, socioculturais e históricos, além de um contexto específico, permeado pela relação entre pais e filhos.

A seguir, trataremos das relações entre os planos de conteúdo e de expressão do produto final, proporcionado pelos letramentos multimidiáticos do estudante-autor:

Quadro 10 – Relações entre conteúdo e expressão da figura 3

	Categorias do Plano de Expressão	Efeitos no Plano de Expressão	Efeitos no Plano de Conteúdo
Topológicas: Superior vs. inferior Vertical vs. horizontal Diagonal vs. perpendicular	vs. vs. vs.	Distanciamento vs. aproximação Central vs. marginal	Interior vs. exterior
Cromáticas: Verde vs. Preto Translúcido vs. turvo	vs. vs.	Incolor vs. colorido	Natureza vs. cultura
Eidéticas: Angular vs. arredondado	vs.	Uniforme vs. multiforme	Liberdade vs. opressão

Fonte: Arce, 2019.

No tocante ao plano de expressão, o meme possui uma estrutura retangular, semelhante a um retrato fotográfico comum. O fundo, composto pelo interior do veículo, destaca uma janela lateral. A cabeça do fantoche, seu pescoço e parte de seu tronco ocupam o plano central, verticalmente, presos por um cinto de segurança na diagonal. Apesar da transparência do vidro, o que possibilita visualizar o lado de fora, até segunda ordem, o bicho não pode sair, pois está confinado dentro do carro.

Na imagem, predominam as formas angulares vs. arredondadas, sendo estas evidenciadas pela cabeça e pelos olhos esféricos do anuro; e aquelas, pelas janelas, pelo braço esquerdo em formato de V, pela mandíbula e pelo colar com pontas triangulares. Portanto, as formas retas representam o confinamento dentro do veículo e as arredondadas, o mundo lá fora, ou seja, um ambiente que vai além da redoma de vidro na qual o personagem se encontra no momento da enunciação.

Neste texto sincrético, a frustração ou pesar do enunciado “Eu quando a minha mãe para pra conversar na rua” somente vem à tona a partir do não verbal, por meio

da boca retraída (expressando um muxoxo) do fantoche, o qual não tem como fugir da situação que se desenrola, pois está sentado dentro de um carro, usando cinto de segurança. Acreditamos que o estudante-autor tem consciência disso e que escolheu a imagem intencionalmente. No texto verbal, a opção pelo emprego da forma contraída da preposição *para* (*pra*) – comum na oralidade e também em textos informais –, evita a repetição simultânea de dois “paras”: i) verbo *parar* na terceira pessoa do presente do indicativo e ii) preposição *para* indicativa de finalidade.

Observamos ainda, a relação entre natureza e cultura (plano de conteúdo), sendo a primeira representada pelo sapo (animal) e pela cor verde; e a segunda, pelo veículo e pela cor preta do cinto de segurança e das borrachas que circundam as janelas. Ademais, estabelece-se uma relação de ancoragem, pois o verbal delimita a polissemia do não verbal, articulando a construção do sentido (e também do humor).

A complementariedade entre verbal e não verbal também auxilia na construção do efeito de sentido, constituindo uma relação de etapa. Desencadeia-se, assim, a categoria liberdade vs. opressão, uma vez que o filho, representado pelo fantoche, não tem escolha, devendo aguardar a mãe finalizar a conversa para que eles possam seguir seu caminho. O olhar e o rosto do boneco, voltados para a frente (para o enunciatário), reforçam o efeito de aproximação ou debreagem enunciativa, pois conforme Fiorin (2008, p. 44), “[...] há uma instalação no enunciado do *eu* enunciador, que utiliza o tempo da enunciação (o *nunc*)” e marca sua espacialidade (ali / lá na rua).

O enunciado, por sua vez, zomba de uma circunstância (a mãe para na rua para conversar e demora-se neste bate-papo) que pode ter sido vivenciada (efeito de realidade ou de referente) ou imaginada pelo autor, sendo enunciada na temporalidade do agora, pois “[...] o presente é o tempo em que coincidem o momento do evento descrito e o ato de enunciação que o descreve.” (FIORIN, 2008, p. 42).

A seguir, analisaremos mais um meme da Categoria Pais e Filhos, a figura 4:

Figura 4 – Meme do estudante T10



Fonte: Dados da pesquisa.

Este meme LOLcats (fotos remixadas de gatos com legendas adicionadas), criado no aplicativo *Meme Generator Free*, traz o *Captain Kitteh*, personagem de diversos memes em inglês, disseminado em 2012 pelo site Reddit³². O personagem é retratado a partir da perspectiva de um gato antropomorfizado, caracterizado como um piloto de linha aérea, que também se transforma em “gato de negócios” ou “gato aristocrata”. Acreditamos que a escolha deste *template* pelo estudante deu-se a partir do surgimento de uma ideia, motivada pelo contato com o molde disponível no aplicativo.

³²O Captain Kitteh representa um piloto de voos comerciais. Criado em 2005, o Reddit é um *site* que classifica o conteúdo com base em um sistema de pontuação determinado pelos votos dos usuários, chamados de “Redditors”. Essa comunidade desempenha um papel significativo na disseminação e criação de memes da *internet*. Informações disponíveis em: <<https://knowyourmeme.com/memes/captain-kitteh>> e <<https://www.reddit.com/r/brasil/>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

No quadro 11, destacamos os letramentos hipermidiáticos acionados pelo discente para a construção deste texto multimodal:

Quadro 11 – Letramentos hipermidiáticos acionados pelo estudante T10

LETRAMENTO-CHAVE	HABILIDADES
Impresso	Criação de texto escrito, que exige tanto o conhecimento morfossintático da língua, quanto o discursivo e o semiótico.
Multimídia	Processamento de aplicativo grátis (<i>Meme Generator Free</i>), baixado a partir do <i>Play Store</i> (loja oficial de aplicativos para o sistema operacional Android) do <i>smartphone</i> . Seleção de uma imagem dentre os <i>templates</i> disponíveis. Escolha da cor e do tamanho da fonte, do contorno, do alinhamento (à esquerda, centralizado ou à direita), largura do texto, letras maiúsculas (somente a primeira ou todas). <i>Download</i> do meme criado, que foi salvo na galeria do <i>smartphone</i> ; <i>upload</i> , via provedor de <i>e-mail</i> , para um endereço eletrônico específico (da pesquisadora).
Móveis	Uso do <i>Play Store</i> , interpretação de informações para fazer <i>download</i> , abrir e utilizar o aplicativo.
Em informação	Avaliação crítica dos conteúdos dos <i>templates</i> disponibilizados pelo aplicativo e do texto verbal criado.
Em filtragem	Capacidade de buscar informações adequadas e de filtrar os dados coletados.
Pessoal	Produção de um meme explorando a praticidade proporcionada pelo aplicativo. A identidade <i>online</i> transmitida pelo estudante-autor é a da obediência dissimulada.
Intercultural	Interpretação de documentos e artefatos de outros contextos (aviação, militar); comunicação eficiente de mensagens; interação com interlocutores pertencentes a outros contextos culturais.
Remix	Remixagem de conteúdo <i>online</i> para interpretar, responder, criar novos sentidos e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais. É a inserção de um novo texto verbal sobre o molde disponibilizado pelo aplicativo.

Fonte: Arce, 2019 (Adaptado de Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016).

Assim, a criação de um meme, via aplicativo (*Meme Generator Free*) de *smartphone*, acionou uma série de letramentos hipermidiáticos, que perpassam as habilidades com as multimídias. O letramento em informação exigiu discernimento para explorar e avaliar as imagens dos moldes disponibilizados pelo aplicativo. O letramento em filtragem demandou a capacidade de buscar informações adequadas e de filtrar os dados disponíveis; enquanto que, o multimídia envolveu a seleção da cor, o tamanho e o estilo da fonte, se haveria ou não contorno das letras; bem como, a definição do alinhamento (à esquerda, centralizado ou à direita), da largura do texto,

se somente a primeira letra seria em caixa alta, ou se todo o texto verbal digitado sobre o *template*.

Todo esse percurso, digital e multissemiótico, mobilizou a remixagem de conteúdo *online* para interpretar, responder, criar novos sentidos e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais. Dessa forma, um novo texto verbal foi inserido sobre o molde disponibilizado pelo aplicativo, ressignificando os sentidos, e, conseqüentemente, originando um outro texto multimodal.

A mensagem, por sua vez, abrangeu aspectos psicológicos, socioculturais e históricos, de modo que pudesse fazer sentido para o enunciatário/leitor. Independentemente do perfil do leitor, o conhecimento de mundo ou enciclopédico será essencial para que as nuances exploradas pelo estudante-autor sejam percebidas por meio da imagem selecionada: o uniforme e a pose remetem ao âmbito militar; a expressão do gato evidencia um olhar dissimulado para omitir algo (o comportamento assumido longe dos pais) e transmitir a imagem desejada, de comportamento exemplar, de obediência. Pressupomos que o estudante tenha consciência destes elementos semióticos, os quais foram essenciais à construção dos sentidos. Assim, para projetar uma identidade *online* de dissimulação da obediência, o discente acionou conhecimentos semióticos, linguísticos e discursivos (letramento impresso).

Esse texto digital, portanto, consiste de duas camadas distintas:

[...] a camada cultural, o que a tela nos mostra, e a camada computacional, a linguagem própria da máquina. Exemplos da primeira camada encontram-se nas enciclopédias, nos contos, nas histórias e enredos, na composição e ponto de vista, na mimese e na catarse. Exemplos da segunda encontram-se nas funções e variáveis, na linguagem da máquina e na estrutura dos dados. [...]. (SANTAELLA, 2013, p. 195)

Os letramentos hipermidiáticos mobilizados ratificam os inúmeros conhecimentos, tanto da camada cultural, quanto da camada computacional (SANTAELLA, 2013), requeridos para produção do texto. Além disso, a escolha de um aplicativo gerador de memes, não mencionado pela pesquisadora, demonstra a autonomia do estudante em buscar uma solução prática à realização da atividade, optando por um *app* de *smartphone* com inúmeras opções de *templates*. Conforme tratamos no capítulo 1, esse perfil que preconiza a praticidade, já havia sido detectado

durante as entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos, as quais demonstraram que estes jovens utilizam mais o *smartphone* do que o computador.

No quadro a seguir, trataremos das relações entre expressão e conteúdo deste texto digital, ao mesmo tempo, multimodal e sincrético:

Quadro 12 – Relações entre conteúdo e expressão da figura 4

	Categorias do Plano de Expressão	Efeitos no Plano de Expressão	Efeitos no Plano de Conteúdo
	Topológicas: Superior vs. inferior Vertical vs. horizontal	Distanciamento vs. aproximação Central vs. marginal	Interior vs. exterior
	Cromáticas: Branco e dourado vs. preto	Claro vs. escuro	Destaque vs. opaco
	Eidéticas: Angular vs. arredondado	Uniforme vs. multiforme	Liberdade vs. opressão

Fonte: Arce, 2019.

Na fotografia, o felino usa um traje de piloto de avião de companhia aérea, o qual remete a um traje militar devido à pose do gato, em posição de sentido, retratando uma performance militar que evidencia obediência. O uniforme é composto por quepe, gravata e camisa de manga curta com insígnias douradas nas mangas. O fato da camisa ser branca, assim como o bicho, contribui para que as mangas curtas do traje causem uma ilusão de ótica: é como se o felino estivesse de pé (na verdade, o gato está na posição de esfinge), em posição de sentido, vestindo calças brancas.

O fundo e a zona central são predominantemente bicromáticas, marcadas pela oposição claro vs. escuro do branco (texto verbal, parede, corpo do gato e parte do traje) e do preto (estante de livros, quepe e gravata). O claro representa a personalidade mostrada e o escuro, a encoberta. Essa dualidade é quebrada pelo colorido do amarelo (ou dourado) das insígnias nas mangas da camisa e do quepe; pelo verde dos olhos do felino e pelo ponto vermelho no meio do losango formado pela gravata. No tocante à composição topológica, o meme possui uma estrutura retangular no formato retrato, no qual destaca-se, ao centro, a figura verticalizada de um gato localizado dentro de uma caixa quadrada.

Já na categoria eidética destacam-se as formas angulares vs. arredondadas, sendo a primeira marcada pela estrutura da estante e da caixa, narinas e boca do gato, gravata e gola da camisa. A segunda, por sua vez, é composta pela cabeça e pelos olhos do felino, além do brasão no centro do quepe. As linhas angulares evidenciam um ponto de vista, uma perspectiva (a dos pais) e o desdobramento para adequar-se a um ambiente ou situação de obediência; enquanto que, as arredondadas correspondem a retomada de uma condição ou situação iniciais: de indisciplina.

Essa imitação de um padrão de comportamento destaca a comicidade, que, de acordo com Propp (1992), pode estar tanto nas semelhanças quanto nos contrastes. Nesse caso, algumas pequenas diferenças (o gato representa um garoto) contribuem para reforçar tais semelhanças (o estilo do uniforme remete ao âmbito militar). Assim, surge no plano de conteúdo a oposição obediência vs. subversão, marcada por dois comportamentos contrários: ordem diante dos pais e bagunça com a turma de amigos. A subversão, por aludir à agitação, curtição, é o termo euforizado, enquanto que, a obediência, o disforizado, por acarretar dominação e disciplina.

Porém, tal constatação depende da relação de ancoragem (fixação), na qual o enunciado verbal “Quando você está com seus amigos e seus pais aparecem” define quais são as pessoas a quem o enunciador se refere, delimitando a polissemia do texto. Já a complementariedade entre ambos os sistemas (verbal e não verbal) promove uma relação de etapa.

No que tange à instância da enunciação, instaura-se uma operação de debreagem enunciativa, em que o enunciador se coloca como *eu*, enunciando para o leitor (*você = tu*) sua conduta comportamental, simultaneamente ao ato de dizer num *agora* – estabelecido pelos verbos *está* e *aparecem* no presente do indicativo. O efeito de aproximação advém da pose militar e do olhar do felino em direção ao seu superior hierárquico.

Por outro lado, concomitante à aproximação, desencadeia-se um distanciamento marcado pela dissimulação do actante, que finge um comportamento exemplar longe dos pais. Esse fato é representado pela ilusão de que as mãos estão para trás, como se estivessem ocultando algo, como, por exemplo, sua real face e verdadeira índole.

Na próxima subseção, analisaremos um meme da Categoria *Crushes* e Amigos.

3. 1. 3 Categoria *Crushes* e Amigos

Figura 5 – Meme da estudante T22



Fonte: Dados da pesquisa.

O meme traz um personagem ícone da cultura inglesa, Mr. Bean, protagonista da série homônima criada por Richard Curtis e Rowan Atkinson (e estrelada por este último). Exibida entre 1990 e 1995, seus episódios foram remasterizados³³ no final dos anos 2000. O personagem – que é de poucas palavras e quando fala, parece resmungar – também deu origem a dois filmes e a uma série de desenhos animados. O humor se alicerça na excentricidade das soluções que Mr. Bean encontra para resolver seus problemas e na sua habilidade em gerar confusões³⁴.

³³ Remasterizar significa produzir um novo *master* (produto final), a partir de uma origem (matriz) já existente, seja ela um LP (*Long Play*), fita magnética, CD (*Compact Disc*), SACD (*Super Audio CD*), DVD (*Digital Video Disc*) ou DVD-áudio. O objetivo da remasterização é proporcionar maior qualidade e inteligibilidade (tirando ruídos, distorções, dando mais clareza) ao áudio ou vídeo original a fim de se obter uma nova matriz com qualidade superior. Informações disponíveis em: <<http://guedelhudos.blogspot.com/search/label/Bad%20Company>>. Acesso em: 20 set. 2018.

³⁴ Informações disponíveis em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Mr._Bean>. Acesso em: 20 set. 2018.

Consideramos, todavia, que a escolha deste *template* não se deu pelas características do personagem Mr. Bean, mas devido aos elementos semióticos do molde disponibilizado pelo aplicativo Memegene – O Gerador de Memes, em sintonia com o texto verbal imaginado pela discente. Cabe destacar que a aluna não se prendeu a paradigmas e selecionou uma figura masculina para representar sua identidade *online*, e expressar o amor platônico por um rapaz. Além da voz da estudante-autora, há uma outra, a do aplicativo no qual o meme foi criado. Este aplicativo marca sua origem inserindo uma assinatura padronizada (em letras de imprensa na cor amarela), no plano horizontal inferior esquerdo da figura.

No quadro a seguir, elucidamos os letramentos hipermidiáticos demandados para a construção do meme:

Quadro 13 – Letramentos hipermidiáticos acionados pela estudante T22

LETRAMENTO-CHAVE	HABILIDADES
Impresso	Produção de texto escrito a partir de conhecimentos morfossintáticos da língua portuguesa e de expressões provenientes da língua inglesa, além do domínio discursivo e de conhecimentos semióticos.
Multimídia	Processamento de aplicativo grátis pesquisado e baixado pelo <i>Play Store</i> do <i>smartphone</i> . Escolha de um <i>template</i> ; edição pela inserção do texto verbal. <i>Download</i> , na galeria do <i>smartphone</i> , do meme produzido. <i>Upload</i> , via provedor de e-mail, para o endereço eletrônico da pesquisadora.
Móveis	Uso do <i>Play Store</i> , interpretação de informações para fazer o <i>download</i> e utilizar o aplicativo.
Em informação	Avaliação crítica dos conteúdos dos <i>templates</i> disponibilizados pelo aplicativo.
Em filtragem	Capacidade de buscar informações e de filtrar os dados recebidos.
Pessoal	Criação de um meme explorando a praticidade propiciada pelo aplicativo. A mensagem transmitida pela autora do texto é a do amor platônico.
Intercultural	Interpretação de documentos/artefatos da cultura de língua inglesa (o personagem britânico Mr. Bean; o sentido da palavra “ <i>boy</i> ”); comunicação eficiente de mensagens; interação com interlocutores pertencentes ao mundo adolescente e/ou que conhecem a acepção “ <i>boy</i> ”.
Remix	Remixagem de conteúdo <i>online</i> para interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais, ou seja, modificação de textos preexistentes para criar novos sentidos e novos textos a partir de um mesmo molde.

Fonte: Arce, 2019 (Adaptado de Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016).

A opção da estudante por um aplicativo gerador de memes evidencia sua autonomia na busca de uma solução prática para realizar a atividade solicitada. Assim, ela utilizou um *smartphone* conectado à *internet* para criar o texto e, provavelmente, para enviá-lo à pesquisadora. O aplicativo *Memegene* disponibiliza inúmeros *templates* e também permite a seleção de uma foto da própria galeria do *smartphone*. A fonte e a cor das letras do enunciado é padronizada (sempre branca), porém pode-se gerenciar o tamanho e se a fonte será (ou não) em caixa alta.


Dessa maneira, a remixagem de conteúdo *online* para modificar textos preexistentes de modo a criar novos sentidos e novos textos a partir de um mesmo molde, mobilizou, além do domínio linguístico-discursivo e do letramento multimídia, conhecimentos semióticos, pois envolveu o tratamento do *layout* (fonte em caixa alta ou não) e a topologia do texto verbal (localização e tamanho da fonte).

A compreensão dos efeitos de sentido deste texto exige, ainda, o entendimento do termo em inglês, *boy*, que nesse caso pode ser transcrito como *garoto*. Ademais, o emprego da acepção “gato” para expressar a beleza do *boy*, aciona conhecimentos culturais contemporâneos do Português brasileiro informal, uma vez que, dependendo do contexto e da região brasileira, o verbete “gato” adquire novos sentidos: integra gírias, provérbios, nomeia peças de metal na construção civil e na marinha. Portanto, “a linguagem é feita nas relações entre as pessoas. [...] É por meio da interação com outras pessoas que a linguagem de transforma e se desenvolve, e os gêneros e estilos se solidificam, se desintegram e melhoram.” (BARTON; LEE, 2015, p. 50).

A interação, por sua vez, é subjacente à linguagem. Tais relações acarretam transformações nas relações entre as pessoas, nos gêneros que podem surgir ou hibridizar-se, nas demandas por novos letramentos. Nesse sentido, a produção deste meme exigiu, além dos letramentos hipermidiáticos, criatividade, conhecimentos semióticos e a compreensão de expressões da língua inglesa.

No quadro abaixo, apresentaremos as relações entre os planos de expressão e de conteúdo deste texto multimodal e sincrético:

Quadro 14 – Relações entre conteúdo e expressão da figura 5

	Categorias do Plano de Expressão	Efeitos no Plano de Expressão	Efeitos no Plano de Conteúdo
	Topológicas: Superior vs. inferior Vertical vs. horizontal Diagonal vs. perpendicular	Distanciamento vs. aproximação Central vs. marginal	Céu vs. inferno Sonho vs. realidade
	Cromáticas: Branco e azul claro vs. preto, vermelho e marrom acinzentado	Claro vs. escuro	Vibrante vs. opaco Paixão vs. aversão
	Eidéticas: Angular vs. arredondado	Homogêneo vs. heterogêneo	Regularidade vs. desvio Estupidez vs. perspicácia

Fonte: Arce, 2019.

No plano superior da fotografia, destaca-se uma pose caricatural, que expressa estupidez, composta pelo pescoço inclinado para a esquerda, testa contraída, sobrelhas arqueadas e sorriso de lábios cerrados. A relação de ancoragem entre a palavra e a imagem explica o motivo de tal performance: a passagem de um garoto, o “boy gato”, que desperta um amor platônico por causa de sua beleza.

O meme possui um formato de retrato, com as margens superior e inferior delimitadas por finas bordas, mais claras em relação ao fundo, que remete à nuvens. Sobressai-se a cabeça, o pescoço e parte do tórax do homem (na diagonal), os quais ocupam quase toda a extensão da fotografia. Essa composição gera um efeito de sentido “cabeça nas nuvens”, uma vez que os pensamentos do actante flutuam em direção a um certo rapaz bonito. Acreditamos que a estudante-autora tenha consciência desse efeito “cabeça nas nuvens”, pois construiu um texto verbal que corrobora essa ideia trazida pelo enquadramento da fotografia.

No plano cromático, o claro (fundo da foto e camisa branca) se contrapõe ao escuro (cabelos pretos do homem); o opaco (paletó de lã marrom acinzentado), ao vibrante (gravata vermelha). No eidético destacam-se as formas angulares (golas da camisa e do paletó, sobrelhas arqueadas) vs. arredondadas (cabeça e orelhas). A grafia do texto verbal (no plano inferior), monocromaticamente branco, se sobrepõe ao traje do personagem, utilizado como plano de fundo. As cores vibrantes

representam a emoção trazida pela passagem do *crush*, a qual vai se apagando conforme ele se afasta do ângulo de visão do actante. As cores quentes e frias também evidenciam a oposição paixão vs. aversão, sendo que uma gera repulsa, e a outra, atração. A repulsa é o termo disforizado, a paixão, o euforizado.

A partir do enunciado verbal, “Quando o boy gato passa”, instauram-se os actantes (*ele*: o *boy gato*), o *algures* do espaço (algum lugar não indicado) e o *então / naquele momento da passagem* (marcado pelo verbo no presente do indicativo: *passa*) – efeito de distanciamento chamado pela semiótica de *debreagem enunciativa*. Contudo, o *close* da imagem acarreta um efeito contrário: o de aproximação dos leitores (*debreagem enunciativa*), confirmando a coocorrência de ambos os efeitos (distanciamento e aproximação).

Na subsecção a seguir, analisaremos um meme da Categoria Dieta e Beleza, produzido pela discente T2:

3. 1. 4 Categoria Dieta e Beleza

Figura 6 – Meme da estudante T2



Fonte: Dados da pesquisa.

No meme da Categoria Dieta e Beleza, a foto da pequena chinesa intitulada “Grandes olhos redondos – tão fofos”, é um *print* de um vídeo de um minuto postado numa página do Facebook, com 2,8 milhões de visualizações e milhares de comentários (em mandarim, inglês e português)³⁵. O vídeo mostra a garotinha em momentos graciosos ao som de diferentes trilhas sonoras. A autoria e a origem da foto são representadas pela identificação (ID) numérica 75336442 e por ideogramas em mandarim, revelando a nacionalidade da criança.

Conjecturamos que a discente tenha produzido o texto no aplicativo Meme Generator Free (o mesmo utilizado pelo estudante-autor do meme da figura 4), que disponibiliza nove tipos de fontes, três alternativas de alinhamento (à esquerda, centralizado ou à direita) e a opção pela primeira letra do enunciado maiúscula ou todas maiúsculas/minúsculas. Este *app* oferece ainda, recursos específicos de formatação do texto verbal, empregados por T2: gerenciamento da cor e da espessura do contorno das letras. Os demais aplicativos testados (*The Meme Maker*, *Best Meme Generator by Memeful* e *Insta Meme*), que igualmente são grátis e não assinam os memes, não disponibilizam tantos recursos de formatação. Tampouco o *app* de edição de fotografias, Pixrl, que possui uma ferramenta de esmaecimento das letras, oferece esse leque de opções ao tratamento do texto verbal.

A exploração dos recursos do aplicativo *Meme Generation Free* e a busca por uma imagem fora da galeria do aplicativo, evidenciam o esmero da estudante na composição do texto, provavelmente, de modo a criar algo menos padronizado, mais autoral. Essa conduta também revela um certo requinte do seu letramento digital, delineado no quadro abaixo:

Quadro 15 – Letramentos hipermediáticos acionados pela estudante T2

LETRAMENTO-CHAVE	HABILIDADES
Impresso	Produção de texto escrito, abarcando conhecimentos morfossintáticos da Língua Portuguesa, além do domínio discursivo e semiótico.
Em hipertextos	Processamento do endereço URL da página do <i>Facebook</i> na qual o vídeo está disponível.
Multimídia	Uso de aplicativo grátis baixado no <i>Play Store</i> do <i>smartphone</i> . Print de uma imagem a partir de um vídeo disponibilizado na rede social <i>Facebook</i> . O <i>print</i> da foto foi selecionado pelo <i>app</i> na galeria do

³⁵ Vídeo disponível em: <<https://www.facebook.com/ai.Quotes/videos/1502720826507537/>>. Acesso em: 2 set. 2018.

	<i>smartphone</i> . A foto foi recortada no próprio aplicativo; em seguida, foi inserido o texto verbal e selecionada o tipo da fonte (dentre nove opções), a cor, o tamanho, o contorno, a espessura da borda da letra, o alinhamento, a largura do texto, se escrito totalmente em caixa alta ou apenas a primeira letra do enunciado. Quando pronto, o meme foi salvo na galeria do aplicativo e baixado (<i>download</i>) no aparelho, para ser anexado (<i>upload</i>) e enviado, via provedor de e-mail, para o endereço eletrônico da pesquisadora.
Móveis	Uso de redes sociais, interpretação de informações para dar <i>print screen</i> , fazer <i>download</i> , <i>upload</i> , abrir e utilizar aplicativos de <i>smartphone</i> .
Em informação	Avaliação crítica dos <i>templates</i> disponibilizados pelo aplicativo. Busca de imagens fora da galeria do aplicativo que poderiam tornar-se um <i>template</i> em sintonia com o texto verbal imaginado.
Em filtragem	Capacidade de buscar novas informações e de filtrar os dados coletados.
Pessoal	Produção de um meme explorando a praticidade proporcionada pelo aplicativo. A mensagem transmitida pela estudante-autora é a crítica à repressão alimentar (não comer doces), disfarçada como sugestionamento. A situação trazida à tona pode ter sido vivenciada ou ficcionalizada pela discente.
Intercultural	Comunicação eficiente de mensagens; interação com interlocutores de outros contextos culturais; interpretação de documentos e artefatos de um contexto internacional (China), cujo recorte (fotografia) passa a dialogar com sua realidade local, a partir da construção do texto verbal.
Remix	Remixagem de conteúdo <i>online</i> para interpretar, responder, criticar, criar novos sentidos e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais. O trecho de um vídeo foi transformado numa imagem estática (fotografia) por meio de um <i>print</i> , que recebeu um texto verbal numa outra língua (Português brasileiro), para gerar novo conteúdo com criticidade e humor.

Fonte: Arce, 2019 (Adaptado de Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016).

Conforme já mencionado, o aplicativo escolhido por T2 se destaca no tocante à edição e formatação do texto verbal. A exploração de tais ferramentas pela estudante-autora evidenciam, além do seu letramento multimídia, seu conhecimento semiótico, provavelmente, intuitivo: a discente recortou a fotografia de modo a gerar um enquadramento que destacasse o rosto da menina; ademais, tratou o *layout* do texto verbal, que abarcou aspectos topológicos (espacialidade), cromáticos (gerenciamento das cores e realces) e eidéticos (*design* das letras, que variam de acordo com o tipo de cada fonte).

Assim, “a colocação de uma legenda em uma imagem pode ampliar, reduzir ou reconduzir o sentido do que se vê/lê. O mesmo ocorre com a seleção e o posicionamento de fotos e de textos em uma página [...]” (RIBEIRO, 2018, p. 32). Podemos substituir o termo página por *template*, no qual o foco da fotografia/desenho

e a posição da legenda, interferem na construção dos sentidos e na atratividade do texto verbovisual.

Nesse sentido, a sintonia entre o verbal e o não verbal deram origem a um texto multissemiótico que trata da repressão alimentar (não comer doces), disfarçada como sugestionamento. A problemática trazida à tona é global (o consumo exacerbado de açúcar pode desencadear doenças como a obesidade e a diabetes) e pode ter sido vivenciada ou ficcionalizada pela discente. A comunicação eficiente da mensagem se dá pela interação com interlocutores de outros contextos culturais e faixas etárias; pela interpretação de documentos e artefatos de um contexto internacional (China), cujo recorte (fotografia) passa a dialogar com sua realidade local, a partir da construção do texto verbal.

A remixagem de conteúdo *online* deu-se pela criação de novos sentidos e construção, sobre outras remixagens no interior das redes digitais. O trecho de um vídeo produzido na China foi ressignificado, sendo transformado numa fotografia por meio de um *print*, que foi editado e recebeu um texto verbal numa outra língua (Português brasileiro), para gerar novo conteúdo com criticidade e humor.

Na sequência, trataremos das relações entre conteúdo e expressão deste texto multimodal e sincrético, que demandou uma gama de letramentos para a sua produção:

Quadro 16 – Relações entre conteúdo e expressão da figura 6

	Categorias do Plano de Expressão	Efeitos no Plano de Expressão	Efeitos no Plano de Conteúdo
	Topológicas: Superior vs. inferior Vertical vs. horizontal	Distanciamento vs. aproximação Central vs. marginal	Foco vs. Dispersão
	Cromáticas: Branco e cor-de-rosa vs. preto	Claro vs. escuro	Destaque vs. Opaco Alegria vs. tristeza
	Eidéticas: Retilíneo vs. arredondado	Homogêneo vs. heterogêneo	Resignação vs. sofrimento Regularidade vs. desvio Liberdade vs. opressão

Fonte: Arce, 2019.

Na categoria topológica, grande parte da estrutura retangular é tomada pela cabeça da menina (plano superior), pescoço e início do tronco (plano inferior). O fundo desfocado ocupa apenas uma pequena parcela da lateral esquerda. O *close* no rosto da menina gera um efeito de aproximação (debreagem enunciativa), que tenciona sensibilizar o leitor diante da causa defendida (o consumo de doces), explorando o sentimento de compaixão suscitado pela imagem de uma criança prestes a chorar – acontecimento evidenciado pelos olhos lacrimejantes e pelos lábios retraídos. Nossa hipótese é a de que a estudante tem consciência do efeito de sentido causado por tais expressões faciais (lábios retraídos e olhos lacrimejantes), já que este conhecimento semiótico intuitivo é fomentado pela grande exposição de imagens a que estes jovens estão imersos fora do âmbito escolar.

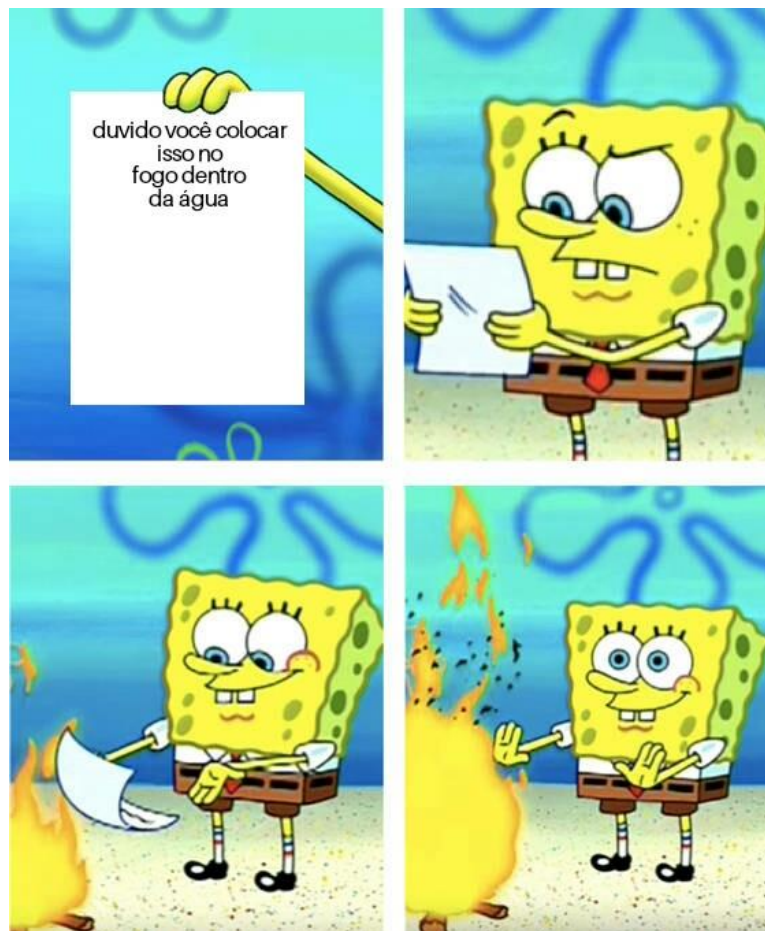
Na categoria eidética, destacam-se as formas retas (franja) vs. arredondadas (formato do rosto e olhos). As linhas retas representam a resignação diante da “regra imposta”; já as arredondadas, o desvio diante dessa norma. Na cromática, por sua vez, sobressaem-se o claro (pele branca, roupas brancas e cor-de-rosa) vs. escuro (cabelos e olhos pretos). Esta oposição também permeia o sistema verbal, que utiliza fonte na cor cinza escuro com bordas brancas – essenciais para destacar as letras sobre os cabelos escuros da criança.

No tocante à instância da enunciação, o narrador se coloca como *eu* e enuncia seu descontentamento para um *tu*. O *agora* é evidenciado pelo verbo no presente do indicativo (*falam*), num espaço não marcado, porém permeado pela oposição liberdade (comer doce) vs. opressão (não comer doce). Assim, a liberdade é o termo euforizado; a opressão, o disforizado.

A categoria superior vs. inferior, representada pelo verbal, separa a pessoa (*eu*: minha cara), no horizontal superior, da não-pessoa (*eles*: *falam*), no horizontal inferior. No entanto, o tom de desgosto do enunciado “Minha cara quando *falam* para não comer doce” somente vem à tona com o auxílio do não verbal: os olhos lacrimejantes e os lábios retraídos da menina. Além do processo de ancoragem, também desencadeia-se o de complementariedade – etapa – na construção dos sentidos de ambos os sistemas. Portanto, a causa da tristeza e das lágrimas da actante é a sugestão ou aconselhamento para não comer doces.

Na próxima subseção, concluiremos as análises com um dos memes classificado como “Outros”, grupo que abrange os textos que não se enquadram em nenhuma das quatro temáticas estabelecidas.

3. 1. 5 Outros

Figura 7 – Meme do estudante T18

Fonte: Dados da pesquisa.

Neste meme, o discente não seguiu o comando da atividade e o produziu no formato de tiras ao invés de foto com legenda. Nossa hipótese é a de que o estudante tenha sido atraído pelo *template*, que o inspirou a ressignificar um episódio já visto e transformá-lo em meme. Em relação às suas práticas sociais de letramento, este dado revela que apesar de o aluno não ter seguido o comando, não deixou de realizar a atividade, produzindo um meme composto por fotos com legenda. Corrêa (2013) explicita que o escrevente pode basear-se em um gênero e incorporar aspectos de outros, conforme a finalidade da enunciação num momento histórico específico. Ademais, na *Web*, maior propagadora destes textos, há uma diversidade de memes construídos em outros formatos – GIF, vídeo, tiras –, embora sejam mais comuns os *templates* de foto com legenda.

As quatro tiras seguem uma ordem cronológica (da esquerda para a direita) indispensável à construção do sentido do texto. De acordo com Ramos (2013, p. 109): “entre um quadrinho e outro, aparece apenas um espaço em branco [...]. Esse espaço criado recebe o nome de hiato ou sarjeta e trabalha necessariamente com a inferência do leitor.” No caso deste meme, a interpretação depende do conhecimento do enunciatário acerca do personagem (Bob Esponja Calça Quadrada³⁶ ou, simplesmente Bob Esponja) e do ambiente no qual ele vive (oceano). Bob é uma esponja-marinha que tem como características a bondade, o otimismo, a alegria e a ingenuidade. Ele mora na cidade submarina da Fenda do Biquíni, com outras criaturas marinhas antropomorfizadas, suscitando, no plano do conteúdo, a oposição natureza vs. cultura.

Este texto multimodal, cujo *template* denomina-se “*Spongebob Paper*”, também foi criado no aplicativo *Meme Generator Free* (assim como as figuras 4 e 6). No entanto, o estudante-autor explorou menos recursos do que T2 (autora da figura 6). A seguir, delineamos os letramentos hipermidiáticos requeridos à produção da figura 7:

Quadro 17 – Letramentos hipermidiáticos acionados pelo estudante T18

LETRAMENTO-CHAVE	HABILIDADES
Impresso	Produção de texto escrito, exigindo conhecimentos linguístico-discursivos e semióticos.
Multimídia	Processamento de aplicativo grátis pesquisado e baixado a partir do <i>Play Store</i> do <i>smartphone</i> . Escolha de uma imagem, sob o formato de tiras, dentre os <i>templates</i> disponíveis. Edição da cor e do tamanho da fonte, do alinhamento (centralizado), largura do texto escrito, opção por letras minúsculas, inclusive no início do enunciado. <i>Download</i> do meme criado e <i>upload</i> , via provedor de <i>e-mail</i> , para o endereço eletrônico da pesquisadora.
Móveis	Uso do <i>Play Store</i> , interpretação de informações para fazer <i>download</i> , abrir, utilizar o <i>app</i> e produzir o texto no próprio aparelho móvel.
Em informação	Avaliação crítica das imagens dos <i>templates</i> disponibilizados pelo aplicativo.
Em filtragem	Capacidade de buscar informações e de filtrar os dados coletados.
Pessoal	Produção de um meme explorando a praticidade proporcionada pelo aplicativo. A mensagem transmitida pelo estudante-autor é a da sátira por meio do absurdo proporcionado por uma situação incoerente.

³⁶ A série homônima de animação americana foi criada pelo biólogo marinho e animador Stephen Hillenburg, sendo produzida e exibida pela Nickelodeon desde 1999. Informações disponíveis em: <https://en.wikipedia.org/wiki/SpongeBob_SquarePants>. Acesso em: 10 set. 2018.

Intercultural	Interpretação de documentos e artefatos de outros contextos (cartum norte-americano, oceano, vida marinha); comunicação eficiente de mensagens; interação com interlocutores pertencentes a outros contextos.
<i>Remix</i>	Remixagem de conteúdo <i>online</i> para interpretar, responder, satirizar, criar novos sentidos e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais. É a inserção de um novo texto verbal sobre um molde disponibilizado pelo aplicativo.

Fonte: Arce, 2019 (Adaptado de Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016).

A produção deste texto multimodal mobilizou conhecimentos linguístico-discursivos (Língua Portuguesa) e semióticos (percepções de que o azul alude ao mar/oceano, expressões faciais que remetem à ira e à satisfação). A opção pelo *app Meme Generator Free* possibilitou a seleção do *template* sob o formato de tiras e a produção de um meme explorando a praticidade proporcionada pelo aplicativo. O letramento multimídia envolveu o uso do aplicativo, a seleção de um *template* de sua galeria imagens, a edição do texto verbal (cor preta, alinhamento centralizado, letras minúsculas e pequenas, sem bordas). Em seguida, exigiu o *download* do meme criado e o *upload*, via provedor de *e-mail*, para o endereço eletrônico da pesquisadora.

A mensagem transmitida pelo estudante-autor é a da sátira por meio do absurdo proporcionado por uma situação incoerente. Dessa forma, a identidade *online* é a de deboche de uma situação absurda. O letramento intercultural acionou a interpretação de documentos e artefatos do contexto estadunidense, trazendo um personagem de cartum famoso por sua ingenuidade. No episódio retratado, a ironia vem à tona quando o tolo Bob Esponja prova que é mais esperto do que quem o desafiou enviando um bilhete. O desafiador não é nomeado, contudo, podemos inferir que trata-se do próprio telespectador/leitor, imbuído de racionalidade, distante do mundo da ficção.

A ressignificação do acontecimento pela inserção de novos elementos, como o desafio por escrito e a sátira desencadeada pelo fato absurdo, cria novos sentidos e constrói sobre outras remixagens no interior das redes digitais. Surge assim, um novo texto verbal a partir de um molde do cartum disponibilizado pelo aplicativo.

No quadro a seguir, trataremos das relações entre os planos de expressão e de conteúdo deste texto multimodal e sincrético:

Quadro 18 – Relações entre conteúdo e expressão da figura 7

Categorias do Plano de Expressão		Efeitos do Plano de Expressão	Efeitos do Plano de Conteúdo
Topológicas: Superior vs. inferior Vertical vs. horizontal		Distanciamento vs. aproximação Central vs. marginal	Foco vs. Dispersão
Cromáticas: Azul vs. amarelo/dourado		Fria vs. quente	Água vs. Fogo Opaco vs. reluzente
Eidéticas: Retilíneo vs. arredondado		Heterogêneo vs. Homogêneo	Regularidade vs. desvio

Fonte: Arce, 2019.

Na categoria topológica ressalta-se a estrutura retangular composta por quatro tiras também retangulares. Para remeter ao oceano, o plano de fundo é sempre azul, o que evidencia o branco da folha de papel, o amarelo da esponja marinha e o dourado da fogueira. Nas tiras 1 e 2 há uma zona central que acarreta um efeito de aproximação do leitor (debreamento enunciativa): na primeira o foco destaca a folha de papel; na segunda, o olhar do desafiado Bob Esponja. Já a zona periférica é composta pela areia do fundo do oceano, delimitando o marginal vs. central.

Por outro lado, nas tiras 3 e 4, há um distanciamento do actante, que recua para englobar um novo elemento – a fogueira – e enfatizar as ações que seguem, decorrentes do desafio imposto: a queima da folha de papel nas chamas; o ato de aquecer as mãos no calor gerado pela fogueira.

No eidética, predominam as linhas retas (folha de papel, boca, dentes, corpo retangular e detalhes retangulares da calça), contrastando com as formas arredondadas dos olhos, poros do corpo da esponja e fogueira. A forma quadrilátera da esponja representa seu lado obtuso; a circularidade da fogueira, a solução encontrada para resolver um problema – demonstrando, ironicamente, a sagacidade de um personagem famoso por sua ingenuidade.

O *template* acima alude a um episódio no qual Bob Esponja, a Estrela-do-mar Patrick e Lula Molusco, fugindo do Urso do Mar, acampam e acendem uma fogueira. O humor, por sua vez, explora o insólito das cenas: i) uma fogueira é acesa no fundo do oceano; ii) a mensagem do desafio é trazida numa folha de papel, que permanece intacta na água e ainda queima nas chamas da fogueira. Essas incoerências geram a

oposição desatino vs. sensatez, estabelecidas a partir do absurdo que eclode no risível. Dessa maneira, “[...] tal qual uma piada, as tiras cômicas possuem um desfecho inesperado, que produz humor. Explicitar as estratégias utilizadas para isso, sejam elas linguísticas, visuais ou ambas, é a chave para entender tais textos.” (RAMOS, 2013, p. 112).

Diante do exposto, o sentido do texto se consolida através dos elos entre os dois sistemas (verbal e imagético), que se complementam (etapa). Mas, a mensagem linguística também elucida o desenho e demarca sua polissemia. O enunciado “duvido você colocar isso no fogo dentro da água” apenas se constitui um desafio e acarreta o absurdo se ancorado pelas imagens de cada tira. Nesse processo de debreagem enunciativa, instaura-se um *eu* – marcado pelo desinência verbal do verbo *duvidar* na primeira pessoa do presente do indicativo – que se dirige a um *tu*, expresso pelo uso do *você*, marcado como agora pela temporalidade verbal, em um *locus* determinado: uma fogueira no fundo do mar (*lá*).

O episódio da fogueira acendida no fundo do oceano também foi explorado por outros memes encontrados na *Web*, porém com diferentes textos verbais e *templates*, corroborando o preconizado no capítulo 2: de que os memes replicam-se por imitação (DAWKINS, 1979). O estudante-autor, portanto, acionou sua memória discursiva para transformar o fato absurdo em um novo meme, modificando-o e adaptando-o a um outro contexto (remixagem de conteúdo *online*).

Por fim, os sete textos analisados evidenciaram as tessituras dos letramentos digitais/hipermidiáticos mobilizadas pelos estudantes-autores para a produção do gênero digital meme. Por meio da associação entre linguagem escrita e imagens, foram construídos novos sentidos a partir dos temas em circulação nas redes digitais e contextos cotidianos, retextualizando questões do dia a dia com criticidade (uma das habilidades implicadas à produção de memes e esperadas quando se trabalha com a pedagogia dos multiletramentos), humor e/ou ironia.

Portanto, como os textos são parte do tecido social da vida (BARTON; LEE, 2015), os memes criados pelos discentes ratificam seu pertencimento a um grupo de adolescentes estudantes de uma escola pública do interior brasileiro, sendo permeados por outras vozes e, por sua vez, de já-ditos retomados para criticar, satirizar, ironizar ou simplesmente corroborar um acontecimento discursivo (CORRÊA, 2013). Estes textos verbovisuais, por serem sincréticos, estabelecem relações semissimbólicas, confirmando que toda escolha é intencional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Toda palavra é ideológica, assim como cada uso da língua [...]”
(VOLÓCHINOV, 2018, p. 219)*

Com este excerto de Volóchinov, pontuamos que cada palavra e todo uso da língua, seja *online* ou *offline*, traz em si um conjunto de ideias e convicções próprias de uma época, uma sociedade, um grupo (escolar, profissional, religioso), caracterizando uma determinada situação sócio-histórica. Diante da atual conjuntura extraescolar, permeada pelo imagético e pelo digital, retomamos as questões de pesquisa que impulsionaram este trabalho no campo dos estudos aplicados da linguagem: i) Como fomentar práticas de letramento digital, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, em turmas do 9º ano de uma escola pública, utilizando a tecnologia e a infraestrutura disponíveis (Sala de Tecnologias Educacionais)?; ii) Quais gêneros digitais são familiares aos estudantes e como a escola pode contribuir para aprofundar esse conhecimento, para que possam vir a tê-lo como instrumento de atuação crítica?; iii) Que impacto tem na escola, no âmbito dessa disciplina, o trabalho com determinado gênero discursivo digital?

Por meio das entrevistas semiestruturadas, identificamos os gêneros digitais e multimodais familiares aos estudantes e desenvolvemos uma sequência de ensino (SE) que abrangeu tanto gêneros já conhecidos/vistos pelos discentes, quanto alguns não mencionados, de modo a ampliar o repertório deles. Cabe destacar que a SE elaborada para as duas turmas de 9º ano pode ser adaptada para o Ensino Médio e propor a produção de outro gênero digital, como, por exemplo, o anúncio publicitário. Na sequência de ensino desenvolvida, a discussão sobre os memes explorou novas nuances e acarretou, sobretudo, um olhar crítico sobre a leitura, o compartilhamento e a produção destes textos. De certa forma, tal perspectiva crítica permeou todos os textos produzidos pelos estudantes, que souberam explorar o humor sem recorrer a clichês preconceituosos ou discriminatórios. Dentre os textos desprovidos de um olhar mais crítico também não constatamos alusões discriminatórias ou preconceituosas.

Diante do exposto, podemos afirmar que o meme, gênero muito lido e compartilhado pelos jovens fora da escola, pode mobilizar os letramentos hipermidiáticos no âmbito escolar, sendo explorado com criatividade e criticidade.

Apesar disso, retomamos o preconizado por Buckingham (2010), de que é preciso cautela com a retórica da geração digital, que ignora as desigualdades e diferenças entre os jovens, fortalecendo a crença do determinismo tecnológico, segundo o qual a tecnologia sempre acarreta mudanças psicológicas e/ou sociais, independentemente de como e quem as utilize. Como o desenvolvimento tecnológico está permeado por interesses mercadológicos, pois é o lucro que movimenta os novos lançamentos, as tecnologias não são artefatos neutros, nem pelos usos que lhe atribuímos, nem pelos programas de ação impostos no espaço-tempo (BUZATO, 2016). Nesse sentido, o olhar crítico para o meme, gênero que mais circula na comunidade em foco, pode ser um dos caminhos possíveis tanto para mobilizar letramentos digitais, quanto para trabalhar o letramento crítico. Assim, a escola, como responsável pela educação, pode driblar os interesses mercadológicos a favor da comunidade que atende.

O trabalho, por sua vez, procurou explorar e aprofundar um conhecimento que a maioria dos discentes já tinha por serem consumidores de memes da *internet*. Para demonstrar que atividades com a Língua Portuguesa no âmbito digital podem ser realizadas na escola, buscamos utilizar a infraestrutura escolar (sala de tecnologias educacionais) para a produção do gênero. Entretanto, falhas na conexão com a *internet* inviabilizaram a concretização da atividade na sala de tecnologias, transferindo sua realização para outro âmbito, o doméstico. Este fato também acarretou a modificação do tipo de equipamento eletrônico utilizado: do *desktop* da escola para o *smartphone* ou computador pessoal.

Embora a produção da atividade fora do âmbito escolar tenha reduzido o número de textos recebidos, por outro lado, acabou por possibilitar um delineamento mais real dos letramentos digitais dos estudantes, que utilizaram diferentes aplicativos, além de outro *site* de criação de memes e um *software* de edição de imagens. Ademais, o *software* e alguns aplicativos possuíam mais ferramentas de edição do que o *site* indicado no comando da atividade, ampliando o leque de habilidades acionadas pelos alunos. Dito de outro modo, apesar de inicialmente os problemas de conectividade terem causado apreensão e demandado uma adaptação do comando da atividade, ao longo das análises, percebemos que esse fato possibilitou que explorássemos mais recursos no tocante aos letramentos hipermidiáticos mobilizados à produção dos memes.

Apesar disso, acreditamos que práticas de letramento digital no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa podem ser fomentadas utilizando a tecnologia e a infraestrutura disponíveis na escola pública. Conforme evidenciado, uma alternativa às salas de tecnologias sucateadas ou com problemas de conexão é o uso do dispositivo móvel do próprio discente, principalmente se conectado à *internet*. Nesse caso, a questão maior é a disciplina e a maturidade exigidas para utilizar tais artefatos, tão associados ao lazer e entretenimento, para a pesquisa e estudo sem dispersar-se nas redes sociais. Todavia, cabe destacar que nem todas as escolas públicas possuem essa realidade: cem por cento das duas turmas de nono ano com *smartphone* e/ou computador e *internet* nas suas residências. Esse fator foi essencial para o cumprimento da atividade fora da escola.

De qualquer modo, embora na sociedade contemporânea, convivam práticas sociais tradicionais (por exemplo, grafolinguísticas) e novas (que requerem o uso das mídias digitais, por exemplo), não podemos ignorar que novas competências e habilidades passarão a ser demandadas, independentemente de as instituições de ensino as incluírem no seu currículo.

No tocante ao objetivo principal da pesquisa – Analisar os impactos de uma sequência de ensino que envolva os letramentos digitais na disciplina de Língua Portuguesa, em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Dourados-MS – tal impacto pode ser constatado por meio da qualidade de 95% dos memes produzidos, os quais incorporaram os preceitos discutidos nas aulas da SE. Contudo, para a análise, foram selecionados os memes de cada categoria que mobilizaram mais letramentos e exploraram mais recursos linguísticos e semióticos, corroborados pelos seguintes critérios: a) sintonia verbovisual, imagem visual e *layout* atrativos; b) exploração da remixagem e de outras habilidades que envolvem os letramentos hipermidiáticos; c) emprego de recursos linguísticos, como subtendidos e ironia; d) criticidade e criatividade.

Nessa perspectiva, as análises dos sete memes foram norteadas a partir do objetivo específico da pesquisa – Investigar como os estudantes acionam certos saberes semióticos e das práticas sociais, inter-relacionando-os, para produzirem o meme –, fundamentado na premissa de que os textos são parte do tecido social da vida (BARTON; LEE, 2015). Pelo fato de a investigação ser desenvolvida no âmbito escolar, estabelecemos também objetivos pedagógicos: a) Praticar a leitura, interpretação e análise multicultural e multissemiótica do gênero digital meme (ou de

outro gênero digital a ser definido com base nas entrevistas com os estudantes participantes); b) Desenvolver novo repertório textual (multimidiático) e uma reflexão crítica acerca do compartilhamento de informações na internet; c) Produzir, sob a perspectiva do letramento crítico informacional, um gênero digital, o meme. Tais objetivos foram atendidos pela elaboração e desenvolvimento da sequência de ensino.

Conforme enfatizamos ao longo da dissertação, os memes são textos multimodais e sincréticos. Portanto, para analisar as relações entre os planos do conteúdo e da expressão, buscamos uma interface com a semiótica narrativa. Com o estudo do plano da expressão e sua aplicabilidade ao objeto meme, podemos perceber como a semiótica se constitui num importante instrumento de análise de textos não-verbais, o que contribui significativamente diante da demanda por textos verbovisuais na sociedade contemporânea. Apesar de não nominalizarmos na SE os termos topológico, eidético e cromático, o conteúdo da semiótica entrou no Ensino Fundamental II de forma expressiva, imbricado às práticas sociais relevantes para os estudantes, munindo-os de recursos para atuar socialmente e criticamente.

O trabalho com os memes possibilitou ainda a sua sistematização como gênero do discurso, uma vez que não encontramos, na literatura consultada, uma caracterização mais ampla dos três elementos: conteúdo temático, composição e estilo. O conteúdo temático abarca os contextos das práticas comunicacionais pelas redes sociais, abrangendo uma ideia em forma de figura/foto, vídeo, frase ou *hashtag* (#) difundido pela *Web*, destacando seu aspecto social de partilha. O meme é utilizado para manifestar/compartilhar opiniões, críticas e experiências com humor, sarcasmo ou ironia, às vezes, quase que instantaneamente ao ocorrido. Mas, só atinge a sua função social se fizer sentido para o enunciatário.

No que tange à construção composicional, podem ser constituídos pelo não verbal – fotos ou GIFs – ou pelo verbal (*hashtag* ou frase) ou por ambos (não verbal e verbal) – vídeos, tirinhas, fotos com legenda. Embora não haja uma estrutura composicional rígida, o meme se configura como um tipo de enunciado relativamente estável, com um caráter normativo (estrutural) que permite sua classificação como meme. Assim, costumam ser disseminados de maneira viral, espalhando-se pela replicação. Uma prática comum que ressignifica e origina novos memes é o remix, inserindo, por exemplo, um novo texto verbal a um mesmo *template* (“molde” de uma imagem). Apesar da repetição, principalmente de algumas fotografias, as cópias não

são idênticas, pois, ao ressignificar uma informação repetidamente, geram novos textos.

Quanto ao estilo, em geral, os memes possuem fortes traços da oralidade na escrita. Ademais, nesses jogos de linguagem meméticos, além da mimese (imitação), se destaca a paródia que associada ou não a elementos de carnavalização ou absurdo, exagero, excesso (repetição de um conteúdo, de um tema) e humor, contribuem para destacar o risível das situações cotidianas nos mais diversos âmbitos (escolares, políticos, econômicos, familiares). Os memes comportam uma concepção de mundo e buscam retratar – seja com perplexidade, crítica social ou apenas comicidade – os eventos cotidianos, nos quais os papéis de enunciador e enunciatário podem ser constantemente trocados. Pensar os memes no ambiente da *internet* envolve as representações socioculturais, o contexto, o(s) intertexto(s) e a interatividade por meio das mídias digitais.

Na conclusão da sequência de ensino notamos uma certa perplexidade por parte de alguns estudantes, os quais não faziam ideia de que tantos conhecimentos eram acionados para o entendimento de um “simples” meme (texto tão comum na *internet*, associado ao entretenimento). Tais conhecimentos (linguístico-discursivos, de mundo/enciclopédico, interacional e semiótico) foram abordados durante a análise dos memes produzidos por estes discentes, que aperfeiçoaram sua leitura crítica e transformaram-se em autores de texto multimodal.

Por fim, após trilharmos pelo caminho metodológico, teórico e prático, podemos afirmar que as tessituras do letramento digital corroboram que as habilidades adquiridas pelos educandos fora dos muros da escola podem vir a ser exploradas, com criticidade, no âmbito escolar, de modo a tornarem as práticas escolares mais condizentes às demandas contemporâneas. Ademais, trabalhos educacionais como este, que envolveu os multiletramentos, as tecnologias digitais, os gêneros multimodais e o cotidiano dos educandos pode ser ampliado e adaptado à realidade de outras comunidades escolares e aos objetivos de cada projeto que venha a ser desenvolvido.

REFERÊNCIAS

- APARÍCIO, Ana S. M. Análise linguística na sala de aula: modos de construir um percurso de investigação. In: GONÇALVES, Adair V.; SILVA, Wagner R.; GÓIS, Marcos L. de S. (Org.). **Visibilizar a linguística aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas-SP: Pontes, 2014. p. 81-110.
- ARAÚJO, Júlio; PINHEIRO, Regina C. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: In: GONÇALVES, Adair V.; SILVA, Wagner R.; GÓIS, Marcos L. de S. (Org.). **Visibilizar a linguística aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas-SP: Pontes, 2014. p. 293-320.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Diana L. P. de. **Teoria Semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.
- BERTRAND, Denis; STANGE, Verónica E. Reflexões sobre a perspectiva gerativa em semiótica. Tradução de Arnaldo Cortina. In: CORTINA, Arnaldo; SILVA, Fernando M. da. (Org.). **Semiótica e comunicação**: estudos sobre textos sincréticos. Araraquara-SP: Cultura Acadêmica Editora, 2014. p. 13-21.
- BLACKMORE, Susan. **The meme machine**. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- BRANDÃO, Carlos R.; BORGES, Maristela C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.
- BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. Tradução de Ricardo Uebel. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.
- BUIN, E. Coerência textual na escola e práticas de letramento. **Raído**, Dourados, MS, v.9, n.18, jan./jun. 2015, p. 85-112.
- BUZATO, Marcelo E. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.3, dez. 2010, p. 283-304.
- _____. Cidadania Pós-social e encontros pós-humanos: integrando sentido, informação e emoção. In: _____ (Org.). **Cultura Digital e Linguística Aplicada**: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 173-204.
- CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep, M. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010, p. 353-374.
- CAVALCANTE, Marianne C. B.; MARCUSCHI, Beth. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, Luiz A.; DIONISIO, Angela P. (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 123-143.
- CAVALCANTE, Mônica M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Introduction – Multiliteracies: the beginning of an idea. In: _____ (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London and New York: Routledge – Taylor and Francis Group, 2000. p. 3-8.

CORDEIRO, Glaís S. Escrita de textos argumentativos em classes suíças francófonas do ensino médio: uma análise multifocal do objeto ensinado. **Raído**, Dourados, MS, v.9, n.18, jan./jun. 2015, p. 113-136.

CORRÊA, Manoel L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, set./dez. 2013, p. 481-513.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Tradução de Geraldo H. M. Florsheim. São Paulo: EDUSP – Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

DIONISIO, Angela P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz A.; _____. (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 177-196.

DISCINI, Norma. **Comunicação nos textos**. São Paulo: Contexto, 2005.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

FABRÍCIO, Branca F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FIORIN, José L. Sendas e Veredas da Semiótica Narrativa e Discursiva. **DELTA online**, São Paulo, v.15, n.1, fev/jul. 1999, p. 1-21. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 jan. 2019.

_____. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. A linguagem humana: do mito à ciência. In: _____ (Org.). **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2018. p. 13-43.

_____; DISCINI, Norma. O uso linguístico: a pragmática e o discurso. In: _____ (Org.). **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2018. p. 181-203.

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

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Paulo C.; BUIN, Edilaine. Práticas de escritas extraescolares reconfigurando as práticas escolares. **Desafios**: Palmas- TO, v. 2, n. 2, jan/jun. 2016, p. 111-136.

GREIMAS, Algirdas J. Semiótica figurativa e semiótica plástica. Tradução de I. Assis Silva. **Significação**, Araraquara-SP, v. 4, n. 1, p. 18-46, jun. 1984.

_____; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Lima Dias *et al.* São Paulo: Cultrix, 2008.

HORTA, Natalia B. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. 191 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização da escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

_____. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014.

_____; SANTOS, Cosme B. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: GONÇALVES, Adair V.; SILVA, Wagner R.; GÓIS, Marcos L. de S. (Org.). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas-SP: Pontes, 2014. p. 183-204.

LEMKE, Jay L. Tipologia, topologia, topografia: a semântica dos gêneros. Tradução de Hans Peter Wieser. **Rev. de Letras**, Fortaleza- CE, v. 1/2, n. 31, p. 138-152, jan./dez. 2012.

LIMA; Mariana B. de; DE GRANDE, Paula B. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, Roxane H. R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 37-58.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. São Paulo: E.P.U, 2013.

MACHADO, Anna R.; LOUSADA, Eliane G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça-SC, v. 10, n. 3, set./dez. 2010, p. 619-633.

MARCUSCHI, Luiz A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: _____; DIONISIO, Angela P. (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-55.

MARSARO, Fabiana P. Portais de editoras de livros didáticos: análise à luz dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p.175-191.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009.

OLIVEIRA, Márcia A. A. de. O trabalho do professor, as tecnologias e os gêneros multissemióticos: da construção de modelos didáticos a sequências de ensino. In: Congresso Internacional TIC e Educação, 2., 2012, Lisboa. **Anais**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012. p. 790-805. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/69.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006.

PASSOS, Marcos V. F. O gênero “meme” em propostas de produção de textos: implicações discursivas e multimodais. In: Congresso Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2., 2012, Uberlândia. **Anais do SIELP**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 1-15. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_204.pdf>. Acesso em: 18 set. 2017.

PIETROFORTE, Antonio V. **Semiótica Visual: os percursos do olhar**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Análise do texto visual: a construção da imagem**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**/MCB University Press, EUA, v. 9, n. 5, october 2001.

PROPP, Vladímir. **Comicidade e riso**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ática, 1992.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SCARAMUCCI, Matilde V. R. Metodologia de pesquisa sobre efeito de línguas: avanços e possibilidades. In: GONÇALVES, Adair V.; SILVA, Wagner R.; GÓIS, Marcos L. de S. (Org.). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas-SP: Pontes, 2014. p. 205-240.

RAMOS, Paulo. A leitura oculta: processos de produção de sentido em histórias em quadrinhos. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. Parábola Editorial, 2013. p. 103-118.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

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

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Apresentação: protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ____; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 7-9

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ____; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ____ (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.

_____; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SACHS, Rafael S. Mashups políticos nas jornadas de junho: afinal, o gigante acordou ou não? In: BUZATO, Marcelo E. K. (Org.). **Cultura Digital e Linguística Aplicada: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade**. Campinas: Pontes, 2016. p. 69-102.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Leonor W.; RICHE, Rosa C.; TEIXEIRA, Cláudia S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, Álvaro J. G.; KANASHIRO, Daniela S. K.; BIONDO, Fabiana P. Uso das TIC e experiência de autoria de materiais didáticos digitais: percepções de pibidianos do

curso de Letras EAD/UFMS. **Iniciação & Formação Docente**, UFTM, v. 4, n. 1, p. 69-85, 2017.

SCHEIFER, Camila L. Espaço- temporalidade e construção de sentidos em uma rede de letramentos: uma análise de transposições semiótico-materiais. In: BUZATO, Marcelo E. K. (Org.). **Cultura Digital e Linguística Aplicada**: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. Campinas: Pontes, 2016. p. 127-144.

SCHMIDT, Maria L. S. Pesquisa Participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006.

SECOLIM-COSER, Débora. Mediação, interação, compreensão: fazendo a diferença entre colaborar e cooperar. In: BUZATO, Marcelo E. K. (Org.). **Cultura Digital e Linguística Aplicada**: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. Campinas: Pontes, 2016. p. 19-43.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. Língua, linguagem e mediação tecnológica. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 419-440, Jul./Dez. 2010.

_____. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: _____; FIAD, Raquel S. (Org.). **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 282-303.

SILVA, Dáfnie P. da. Jogo de interface textual: práticas de letramento em MUD. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013. p. 93-109.

_____. Transcodificação cultural nos gêneros digitais de um MUD: encontrando o espaço de inovação do usuário via língua(gem). In: BUZATO, Marcelo E. K. (Org.). **Cultura Digital e Linguística Aplicada**: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. Campinas: Pontes, 2016. p. 147-172.

SILVA, Rivaldete O.; ALMEIDA, Maria de Fátima. Análise da Interação Verbal na Teoria Bakhtiniana. **Macabéa** – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 2, n. 1, p. 117-127, jun. 2013.

SILVA, Wagner R.; GONÇALVES, Adair V. Pesquisas a serem lembradas em linguística aplicada: participante e pesquisa-ação. In: _____; _____; GÓIS, Marcos L. de S. (Org.). **Visibilizar a linguística aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas-SP: Pontes, 2014. p. 53-79.

SILVA, Valdir; FERNANDES, Fernanda S.; SILVA, Rodrigo de S. Afinal, o que é, no contemporâneo, uma sala de aula? **Hipertextus Revista Digital**, Recife-PE, v.16, n. 1, p. 5-30, jun. 2017.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. **Filologia e Língua Portuguesa**, São Paulo, v.8, 2006, p. 465-488.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TOLEDO, Gustavo L. Uma crítica à memética de Susan Blackmore. **Rev. Filos. Aurora**, Curitiba, v. 25, n. 36, p. 179-195, jan./jun. 2013.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

ANEXOS

ANEXO 1

SEQUÊNCIA DE ENSINO

Fomentando o letramento digital pela leitura crítica e produção de textos multimodais



Dourados- MS
2018

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE ENSINO

- MINISTRANTE: Domitilla Medeiros Arce – Mestranda do PPG-Letras UFGD
- ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Edilaine Buin
- PROFESSORA- COLABORADORA: D. B.
- GERENCIADORA DE TECNOLOGIA: C. A. B. F.
- TURMAS PARTICIPANTES: 9º anos A e B da Escola Estadual C. A.
- DATA: março a junho de 2018

APRESENTAÇÃO:

Esta Sequência de Ensino (daqui por diante, SE) é parte integrante de uma pesquisa em andamento (projeto de mestrado em Linguística e Transculturalidade) que propõe o uso do texto multimodal para o desenvolvimento de estratégias de leitura crítica e produção de textos multissemióticos na disciplina de Língua Portuguesa em turmas do 9º ano de uma escola estadual de Dourados-MS. Esta SE também contribui com o letramento digital dos estudantes ao propor como atividade a produção de um gênero digital – o meme.

JUSTIFICATIVA

Apesar do uso intensivo da imagem fora do ambiente escolar – *games*, publicidade, redes sociais, cinema – sua sistematização e uso didático-pedagógico no currículo escolar ainda é incipiente, constituindo-se, muitas vezes, como detentora de um *status* secundário (apenas como complemento do texto escrito ou ilustração), permeado pela visão linear de texto e pela concepção de imagem como mero apêndice ilustrativo (OLIVEIRA, 2006; RIBEIRO, 2016).

Por outro lado, a leitura dos chamados textos multimodais – isto é, textos verbais e orais compostos por mais de uma semiose (verbal, imagética, sonora, gestual) – abrange modalidades comunicativas dentro de uma concepção multimídia de texto, a qual trabalha o linear, mas também o não linear; a sentença, mas também a imagem; considera as marcas tipográficas, topológicas e pictóricas, mas também faz uso do som e do movimento, das cores e dos gestos, dos gráficos, desenhos, diagramas e da simulação virtual dentro de estruturas hipertextuais (OLIVEIRA, 2006).

Assim, “de acordo com a sofisticação e a especialização dos gêneros de cada disciplina, diferentes especificações de multimodalidade textual são apresentadas, bem como diferentes letramentos são exigidos” (DIONÍSIO, 2007, p. 196). Dessa forma, o uso de textos multimodais demanda um desempenho na leitura, interpretação e produção de textos que perpassam o denotativo (decodificação). A essa leitura subjazem a interpretação do sentido figurado (conotativo), dos implícitos, da percepção do que foi omitido e das intenções. A conclusão do leitor se baseia nas pistas dadas pelo texto, alicerçada no que foi lido e refletido. Portanto, a construção do sentido se dá pelo dito e pelo velado, pelo verbal e pelo visual, ou seja, pela leitura multissemiótica.

Por fim, podemos apontar algumas implicações pedagógicas fomentadas pela análise do texto multimodal em sala de aula: comunica ludicamente, atrai a atenção do discente, ajuda na reflexão crítica, associa facilmente escola e mundo real, promove o engajamento social; flui como um jogo, no qual descobrir cores formas, linhas, ângulos, focos, luz e sombra, pode levar também a descobrir visões de mundo complexas e sutis (OLIVEIRA, 2006).

OBJETIVO GERAL:

- Fomentar o letramento digital pela leitura, análise crítica e produção de textos multimodais – o meme.

Objetivos específicos:

- Praticar a leitura, interpretação e análise multicultural e multissemiótica de textos multimodais;
- Propiciar uma reflexão crítica acerca do compartilhamento de informações na internet, abordando questões como ética e *cyberbullying*;
- Proporcionar, sob a perspectiva do letramento crítico, a produção de um texto multimodal, o gênero digital meme.

SEQUÊNCIA DE ENSINO

Fomentando o letramento digital pela leitura crítica e produção de textos multimodais

PARTE I: Analisando criticamente textos multimodais

PLANO DE AULA 1 (02 aulas)

TEMA: Textos multimodais

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: Nuvem de palavras; Diagrama; Anúncio publicitário e propaganda.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- i) Possibilitar um momento de fruição por meio da leitura da nuvem de palavras;
- ii) Oportunizar a leitura e a discussão do diagrama, abordando questões atuais como o novo consumidor, integrando escola e mundo real.
- iii) Propiciar a leitura e a discussão dos anúncios (propaganda e texto publicitário), destacando a relevância do hábito da leitura começar na infância, além de abordar questões como meio ambiente e desenvolvimento sustentável.

RECURSOS: Projetor multimídia; lousa; canetão.

METODOLOGIA: Aula interativa.

DESENVOLVIMENTO:

1ª aula

1º Momento: Fruição, preparando o percurso da reflexão – 10 minutos.

Projeção da nuvem de palavras da capa da SE.

Vocês conhecem textos como esse? Onde podemos encontrá-los? Que palavras se destacam na nuvem acima?

Nuvem de palavras são gêneros que podem ser encontrados online – em *sites*, páginas do Facebook, Blogs – ou impressos, em canecas e camisetas. Destacam-se palavras relacionadas à educação e a tecnologia digital.

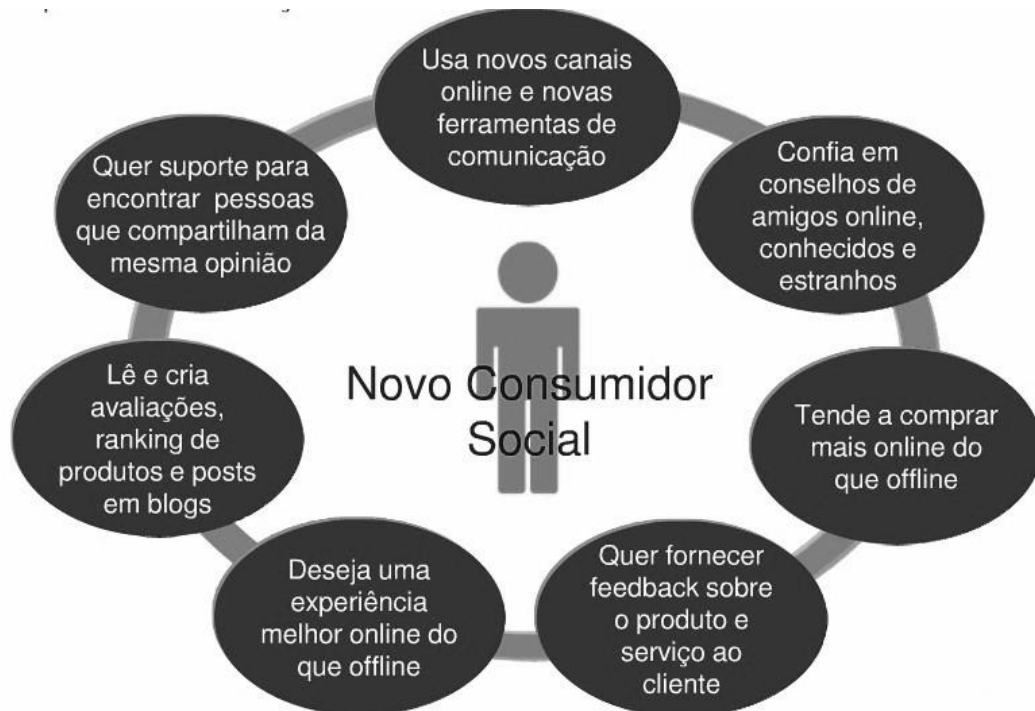
Nuvem de palavras ou **Word clouds**: sequência de palavras organizadas a fim de criar um determinado sentido por meio das relações estabelecidas entre elas. Uma das suas características é a preocupação estética em dispor as palavras observando a fonte, a dimensão e as cores das letras e do fundo. Assim, o criador se preocupa em dar uma forma ao conjunto de palavras que forma a nuvem. Quanto maior a fonte da palavra, maior sua ocorrência no texto retextualizado. Nuvens de palavras podem ser geradas (gratuitamente) no *site Word Art* (<https://wordart.com/>).

2º Momento: Projeção do diagrama e das questões propostas. Análise e discussão interativa com toda a turma – 20 minutos.

Observação: Por enquanto, não utilizar o termo multimodal nem conceituá-lo.

Projetar o texto e conduzir a interpretação com toda a turma. Chamar a atenção para aspectos como: título, estrutura (em gráficos), imagem (cores em escala de cinza, contraste claro e escuro, formas geométricas com uma figura central), texto verbal (implícitos e explícitos), suporte no qual esses textos aparecem, público-alvo. Realizar a interpretação textual oralmente, com a participação da turma, assim como, a análise das questões propostas.

Texto I



Fonte: ENEM 2017 (adaptado). In CIPRIANI, F. Disponível em: <www.snmsolutions.com.br>. Acesso em: 15 maio 2013 (adaptado).

1) O que o texto discute? O que podemos inferir por meio das características apresentadas pelo texto visual (linguagem verbal e não verbal)?

O texto fala sobre o consumidor do século XXI, chamado de novo consumidor social, o qual tende a se comportar de modo diferente do consumidor tradicional. Pela associação das características apresentadas no texto visual podemos inferir que esse novo consumidor sofre influência da cultura do comércio eletrônico (*e-commerce*), isto é, compra e venda em lojas virtuais mediadas pela internet. Esse novo consumidor sente necessidade de compartilhar sua opinião sobre o produto/serviço, bem como, checar o *feedback* dado por outros consumidores/clientes.

2) Vocês já viram textos visuais como esse? Qual é o gênero desse texto? Onde podemos encontrar textos assim? Qual sua finalidade?

O **diagrama** é uma representação gráfica de um determinado conceito ou ideia, um esquema que esboça uma conexão ou um fenômeno por meio de linhas, pontos, formas geométricas, figuras, texto verbal etc.

O gênero textual diagrama é encontrado em jornais, revistas, artigos de divulgação científica. Constitui um gráfico que apresenta informação de forma esquematizada e relacionada a algum tipo de área – saúde, prestação de serviços, política, economia de país ou empresa – e que aparece representada numericamente e em forma de tabela. Os diagramas facilitam a compreensão dos dados por não especialistas.

Os diagramas podem ser criados eletronicamente por meio de um aplicativo especial (Draw Express Diagram Lite, por exemplo) ou sites como o Draw.io (<https://www.draw.io/>). Em relação a sua estrutura ou formulação, estão baseados em diversos símbolos que servem para representar as operações específicas e que estão conectados por setas, as quais têm a função de indicar a sequência da operação. Já o círculo representa o ponto de conexão entre os processos. Além destes, outros símbolos universais (formas geométricas) são utilizados, como o retângulo e o losango.

3º Momento: Projeção da propaganda e das questões propostas. Análise e discussão interativa com toda a turma – 20 minutos.

Observação: Ainda não utilizar o termo multimodal nem conceituá-lo.

Projetar o cartaz da propaganda e conduzir a interpretação com toda a turma. Chamar a atenção para aspectos como: tema (leitura desde a infância), estrutura do cartaz (retangular, sem bordas destacadas, fundo branco), imagem (cores – o azul se destaca no fundo claro, o colorido da camiseta e da capa dos livros realça o contraste com o fundo neutro), texto verbal (implícitos e explícitos), suporte no qual esses textos aparecem, público-alvo. Realizar a interpretação textual oralmente, com a participação da turma, assim como, a análise das questões propostas.

Texto II

**Leia
para uma
criança.**

A cada livro,
o Brasil inteiro vira a página.
Gostar de ler é o início de
uma história cheia de descobertas
e aprendizados na vida da criança.
E tudo começa quando você abre
um livro para ela.

ADIVINHA QUANTO
EU TE AMO
A PÁGINA DO CÉU

The image shows a young boy smiling and holding a book titled 'ADIVINHA QUANTO EU TE AMO'. Below him are three other children's books: 'ADIVINHA QUANTO EU TE AMO', 'A PÁGINA DO CÉU', and another one with a girl's face on the cover. The background is white with blue text.

Fonte: ENEM 2017. Adaptado de Época, n. 698, 3 out. 2011.

3) Leia o cartaz e reflita sobre as seguintes questões:

a) Onde esse cartaz aparece? Em quais outros veículos de comunicação ele poderia aparecer? Qual a audiência pretendida?

O cartaz aparece na Revista Época impressa. Esse cartaz poderia aparecer em outra revista de veiculação nacional (como a Veja e/ou IstoÉ), jornais impressos (Folha de S. Paulo, por exemplo) ou *online*, em blogs que abordam temas como leitura e educação, *sites* governamentais ou privados (páginas de livrarias *online*). Como a revista é veiculada em todo o país, seu alcance é nacional, tendo como audiência pretendida o público leitor da revista.

b) Qual é a temática do cartaz? Que valores/atitudes são transmitidos? De quem/de qual grupo é a visão de mundo apresentada? Há contrastes/semelhanças com outras imagens que você já viu sobre o mesmo tema?

O cartaz tem como temática uma campanha, “Leia para uma criança”. Assim, seus princípios pautam-se na valorização e incentivo da leitura desde a infância. A visão de mundo apresentada é a de um grupo que reconhece a importância desse letramento (leitura oral) na formação do adulto leitor.

Observação: solicitar que os estudantes se pronunciem sobre a terceira parte da questão.

c) O cartaz acima é um anúncio que constitui uma propaganda. Qual é o objetivo dessa propaganda? Como é composto o texto (verbal e imagético) do cartaz?

Os **anúncios** mantêm uma estreita relação com a imagem. Essa relação entre texto e imagem potencializa a persuasão, isto é, busca o condicionamento do outro a um determinado fazer. A publicidade tem por objetivo vender produtos e serviços, ou seja, lucrar. Já a propaganda destina-se a vender ideias e ideologias (propaganda política, governamental, partidária). Assim, o texto publicitário/propaganda é formulado a partir de textos verbais (escritos ou falados) e não-verbais (imagens, sons, cheiros, ritmos, texturas, dentre outros). O envolvimento do consumidor/observador ocorre a partir dos apelos provocados: motivações, necessidades e aspirações, os quais fazem observadores/consumidores imaginarem a si próprios dentro do mundo da propaganda/publicidade. Um mundo de promessa daquilo que se poderia ter, um tipo de vida que é desejado, um lugar ou um estado de espírito que se almeja e que poderá ser obtido se o produto for consumido.

Esse anúncio é uma propaganda que tem por finalidade conscientizar os brasileiros acerca da necessidade de a formação leitora começar na infância. O fundo branco do cartaz harmoniza o conjunto verbo-visual e salienta o colorido expresso na criança e nos livros. O trecho principal do texto verbal “Leia para uma criança”, que está em destaque, possui a fonte maior e a cor (azul) diferente do restante do texto escrito. Na sequência, em fonte menor, na cor preta, o trecho em negrito, “A cada livro, o Brasil inteiro vira a página.”, metaforiza a mudança provocada pela informação, o avanço trazido pelo conhecimento.

Por fim, o fragmento sem negrito, cor preta, com fonte menor justifica o porquê da leitura começar na infância: “Gostar de ler é o início de uma história cheia de descobertas e aprendizados na vida da criança. E tudo começa quando você abre um livro para ela.” Em relação ao não verbal, com um enquadramento maior, se destaca a foto de um menino sorridente com um livro (“Advinha quanto eu te amo”) em seus braços, demonstrando a satisfação que a leitura propicia, pois ao tornar-se um costume, torna-se também um amor para a vida toda. Após a justificativa da relevância da leitura ser um hábito desde a infância, há ainda, em tamanho menor, a foto de três livros para o público infantil (um deles é o mesmo que o menino segura), demonstrando que há uma variedade de títulos a disposição dos leitores.

2ª aula

4º Momento: Projeção do texto publicitário e das questões propostas. Análise e discussão interativa com toda a turma – 30 minutos.

Observação: Não utilizar o termo multimodal nem conceituá-lo.

Projetar o cartaz do texto publicitário e conduzir a interpretação com toda a turma. Chamar a atenção para aspectos como: tema (meio ambiente e responsabilidade social), estrutura do cartaz (retangular, sem bordas destacadas, fundo verde), imagem (cores, contraste, sobreposições), texto verbal (implícitos e explícitos), suporte no qual esses textos aparecem, público-alvo. Realizar a interpretação textual oralmente, com a participação da turma, assim como, a análise das questões propostas.

Texto III



Fonte: Texto publicitário do Grupo Imagem Diagnóstico. 2015. Disponível em: <<http://www.i9propaganda.com.br/?p=2636>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

4) Leia atentamente o cartaz acima e reflita sobre as questões a seguir:

a) Onde esse cartaz aparece? Qual a audiência pretendida? Em quais outros veículos de comunicação esse cartaz poderia aparecer?

O cartaz foi salvo do site da i9 (Inove Propaganda), uma agência de publicidade e propaganda da Bahia. O anúncio foi elaborado para o cliente Grupo Imagem Diagnóstico (<http://www.imagemdiagnostico.com.br/especialidades>), em comemoração ao Dia Mundial do Meio Ambiente (5 de junho). Essa empresa, uma clínica médica baiana, atende várias especialidades e utiliza-se do chamado **marketing verde** para transmitir uma imagem de

empreendimento que se preocupa e respeita o meio ambiente. Essa imagem, ligada a ideia de desenvolvimento sustentável, pode cativar novos clientes da região que partilham desses mesmos valores. Esse cartaz também poderia aparecer sob a forma de anúncios no Yahoo Mail, Facebook, Instagram e outros.

b) Qual é a temática do cartaz? Que valores/atitudes são transmitidos? De quem/de qual grupo é a visão de mundo apresentada? Há contrastes/semelhanças com outras imagens que você já viu sobre o mesmo tema?

O cartaz tem como temática o apoio aos 4 R's da Sustentabilidade: Repensar, Reduzir, Reutilizar e Reciclar, lembrados em comemoração ao Dia Mundial do Meio Ambiente. Assim, essa empresa integra o movimento (de governantes, setor privado, mídia, comunidade científica e sociedade civil) de combate à crise ambiental pela educação ambiental, visando desenvolver nas pessoas conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a conservação dos recursos naturais e pelo consumo mais consciente (FUNVERDE, 2017).

Todas essas práticas estão pautadas nos valores do desenvolvimento sustentável e, não só diminuirão o volume de resíduos gerados diariamente, mas também permitirão o exercício de reuso e reciclagem, culminando em um gerenciamento mais eficiente dos resíduos. São atitudes simples e viáveis que podem ser incorporadas por toda a sociedade no dia a dia, a fim de proteger o ar, o solo e a água, bem como preservar grandes extensões de cobertura vegetal, trazendo como consequência melhores condições de saúde humana, qualidade de vida e saúde ambiental.

Observação: solicitar que os estudantes se pronunciem sobre a terceira parte da questão.

c) O cartaz acima é um anúncio que constitui um texto publicitário. Qual é seu objetivo? Como é composto o texto (verbal e visual) desse anúncio?

O objetivo do texto publicitário acima é gerar lucro por meio de um anúncio de empresa “verde”, isto é, que apoia os princípios da sustentabilidade e respeita o meio ambiente. O fundo (verde) do cartaz (um pouco mais claro no centro e escuro nas extremidades) remete ao verde das florestas e destaca o branco de todos os textos verbais. O texto verbal principal, “Reduzir, Reutilizar, Reciclar, Repensar”, localizado no lado esquerdo do cartaz, está grafado com letras maiúsculas e fonte maior do que o restante do texto escrito. Logo abaixo, com fonte menor, está o que motivou o cartaz, a comemoração do Dia Mundial do Meio Ambiente (5 de junho). No lado direito, o enunciado “Respeitar o MEIO transforma o nosso AMBIENTE” traz em destaque, grafados em caixa alta (letras maiúscula), os termos “meio” e “ambiente”. O uso da caixa alta auxilia a percepção de que o meio referido é o meio ambiente e evita a repetição da palavra “ambiente” na frase.

Na sequência, o fragmento em itálico, fonte menor, traz a voz do enunciador da mensagem: *“Para o Grupo Imagem Diagnóstico, cuidar da natureza faz bem à saúde”*. Propicia uma analogia entre a clínica que cuida da saúde das pessoas para que estas possam cuidar da saúde do planeta. Em seguida, aparecem três logotipos que constituem assinaturas das duas clínicas da marca (a da esquerda representa a clínica matriz, com 18 anos de tradição e a da direita a mais nova, a unidade regional). Os logotipos são semelhantes, ambos possuem um boneco que representa uma pessoa em pé, na qual passa um raio X. No centro desses logotipos, se destaca uma das principais especialidades da clínica médica, a cardiologia (cardio imagem). Esse logotipo possui ainda, na parte superior, um coração estilizado.

No centro do cartaz, seu fundo mais claro e iluminado destaca a árvore, cujas raízes estão sustentadas por uma representação esférica do planeta Terra. A árvore, que representa as florestas, depende desse solo (e dos seus mananciais) para sobreviver. Ademais, a saúde do planeta depende das florestas, que evitam erosões, purificam o ar (são os “pulmões do planeta”), servem de abrigo para animais, como os pássaros, fornecem alimentos e matérias-primas – simbolizam a vida.

5) Que modo verbal geralmente se destaca nos textos publicitários/ propagandas? Isso se aplica aos textos selecionados? Por quê?

Nos textos publicitários e propagandas, o modo verbal mais comum é o imperativo (leia, suba, salve, compre, use), utilizado para dar ordens, sugestões e conselhos. Além do imperativo, o modo infinitivo (reduzir, reutilizar, reciclar, repensar, respeitar) também pode ser utilizado. No texto VI, a opção pelo modo infinitivo deixa implícito a ideia de conscientização (agir consciente) pela sugestão, ao invés de uma ação imperativa, na qual a ação se dá por meio de uma ordem.

5º momento: Construir o conceito de textos multimodais com a turma –20 minutos
Que características estruturais podemos destacar dos textos lidos na aula de hoje e na aula anterior? Como são denominados estes textos que misturam mais de uma modalidade (o verbal – escrita; não verbal – imagem)?

TEXTOS MULTIMODAIS

A multimodalidade encontra-se nas múltiplas linguagens que utilizamos em situações de comunicação. Quando falamos, por exemplo, utilizamos, além da fala, gestos, movimentos corporais, entonações, etc. que vão ajudar a construir o sentido do texto que estamos elaborando. Na escrita, a multimodalidade ocorre quando temos o texto escrito (no papel ou na tela do

computador/smartphone) incorporado a uma imagem ou outra linguagem visual, como desenhos, fotografias, pinturas, gráficos, cores.

Em relação à modalidade escrita, a própria disposição da escrita no papel já é considerada visual (DIONÍSIO, 2007; RIBEIRO, 2016). Sendo assim, as práticas de leitura são múltiplas através da interatividade proporcionada pelas novas formas de leitura.

Observação: Anotar na lousa o que os discentes mencionarem para construir com eles o conceito de texto multimodal.

Além da nuvem de palavras, do diagrama, dos anúncios (cartazes da propaganda e do texto publicitário), que outros gêneros constituem textos multimodais?

Estimulá-los a pensar nas diversas modalidades de textos que circulam, tanto em suportes analógicos (livro didático, revistas e gibis impressos), quanto em suportes digitais (videoclipes; memes da internet).

AValiação: Os estudantes serão avaliados considerando a participação e a interação dos mesmos durante as aulas. A compreensão acerca da multimodalidade e do letramento crítico será avaliada no final, com a produção do gênero digital meme.

PLANO DE AULA 2 (02 aulas)

TEMA: Textos multimodais

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: Memes

OBJETIVOS ESPECÍFICO:

- i) Proporcionar a leitura e a análise crítica dos memes, permeada pela reflexão acerca do compartilhamento de informações na internet, abordando questões como ética e *cyberbullying*;
- ii) Perscrutar o implícito e o explícito nesses textos;
- iii) Destacar suas características mais marcantes – ironia, crítica, comicidade.

RECURSOS: Projetor multimídia; lousa; canetão.

METODOLOGIA: Aula interativa.

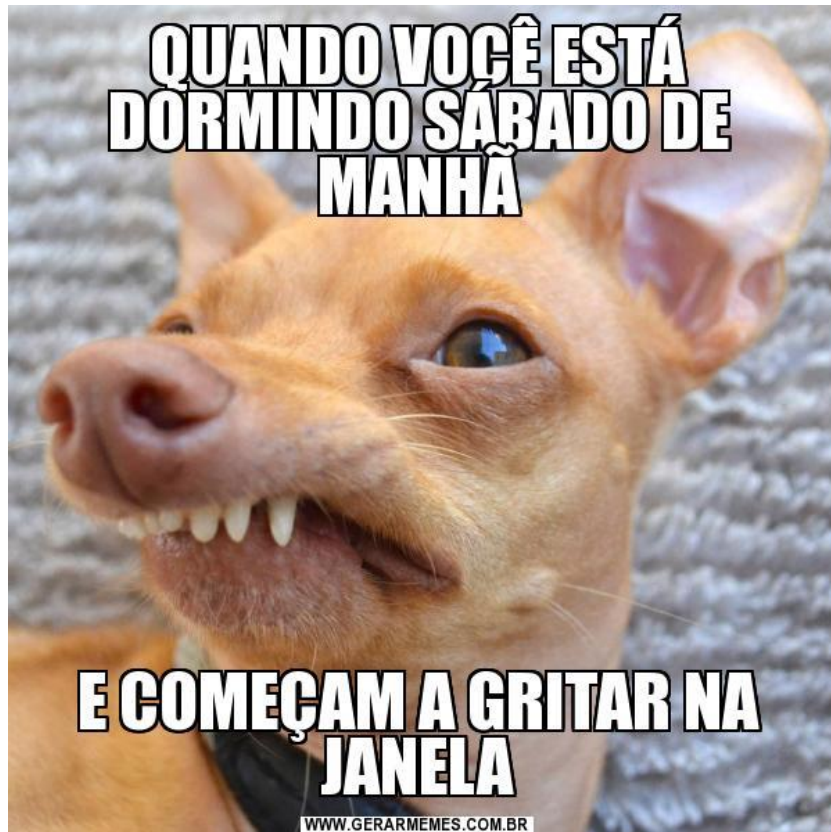
DESENVOLVIMENTO:

3ª aula

1º momento: Projeção dos memes (texto IV e V) e das questões propostas. Análise e discussão interativa com toda a turma – 30 minutos.

Projetar os textos e conduzir a interpretação oralmente. Chamar a atenção para aspectos como: tema (sono interrompido por barulho; acordar de mau-humor), estrutura do meme (foto colorida e retangular com fundo branco, sem bordas salientes), imagem (*close* na mandíbula do cão, com destaque para seus dentes), texto verbal (implícitos e explícitos), público-alvo (amigos, familiares, vizinhos).

Texto IV



Fonte: Meme do site Gerar Memes. Disponível em: <<https://www.gerarmemes.com.br/>>. Acesso em: 4 mar. 2018.

1) Você já viu a imagem acima? Quem é esta personagem? Que traço físico designa sua personalidade? Em que contextos este meme poderia ser utilizado? Que outros textos verbais poderiam ser aplicados a essa imagem para gerar novos sentidos? A pontuação e a ortografia estão consoantes à norma padrão?

Na foto, o tom castanho do animal se destaca no fundo branco, o qual possui uma textura, provavelmente macia, que pode ser um tapete ou carpete. A personagem é o Tuna, um cão Chiweenie (mix das raças Chihuahua e Dachshund), o qual estampa diversos memes na internet. Em 2010, Tuna foi encontrado abandonado no acostamento de uma estrada em San Diego, EUA, sendo adotado por Courtney Dasher (KELLY, 2014). Na expressão do animal, sobressai sua mandíbula recuada, com uma sobremordida (mordida profunda) exagerada – o que o deixa com uma aparência de cartum (explora-se o exagero de uma característica física). Além do foco na mandíbula e dentição, o olhar do animal, que revela apenas o olho esquerdo, dá a impressão de que o cão está pronto para atacar (morder quem se aproximar, por exemplo). Porém, o verdadeiro cão Tuna, por sua história de vida, simboliza superação e bom-humor. O cão tornou-se celebridade em 2012 por meio da sua conta no Instagram, com milhares de seguidores, “*Tuna melts my heart*” (Tuna derrete meu coração).

No meme, o verbal “Quando você está dormindo sábado de manhã e começam a gritar na janela” está de acordo com a linguagem informal padrão, reproduzindo a oralidade. Essa “queixa” pode suscitar outras reclamações, tais como sobre música alta na vizinhança, por exemplo.

Pensando em um novo texto verbal para este *template* (molde), gerei o meme abaixo. E vocês, que ideias tiveram?

Texto V



Fonte: Meme gerado no site Gerar Memes. Disponível em: <<https://www.gerarmemes.com.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

2) O que vocês entendem por memes da internet? Que elementos caracterizam o texto acima como meme?

O nome “**meme**” surgiu em 1976 com a publicação do livro “O Gene Egoísta”, de Richard Dawkins. O autor, amparado na teoria da evolução natural de Darwin, criou um pressuposto teórico da memética para se referir a evolução cultural e transformação social. Sendo assim, o “meme” é um par análogo ao “gene” (representação biológica, natural e componente orgânico do ser humano). Além disso, a nominalização “meme” se baseia na pressuposição aristotélica ou platônica da

representação imitativa do tratado da Poética, isto é, de que a arte imita a realidade humana (DAWKINS, 1979; PASSOS, 2012).

No contexto das práticas comunicacionais pelas redes sociais, o uso do termo meme de internet abrange “uma ideia em forma de uma foto, vídeo, frase ou hashtag (#) difundido pela internet toda” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 280). Um exemplo são os disseminados, de maneira viral, memes de LOLcats – fotos remixadas de gatos com legendas adicionadas –, as quais se espalham pela replicação, como os textos abaixo:



Fonte: LOL Cats. Disponível em: <<http://www.lolcats.com/page-6.html/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.



Fonte: LOL Cats. Disponível em: <<http://www.lolcats.com/page-6.html/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

“O **remix** pode implicar mudar o slogan de um anúncio para subverter a mensagem original. Pode ainda envolver o uso do Photoshop em determinada imagem de uma figura política numa foto anterior para lançar nova luz sobre a política que ela pratica. Pode acarretar ‘mashing up’, isto é, combinar duas canções preexistentes para criar um diálogo inesperado entre suas letras. Pode incluir dublar ou legendar criativamente um filme para surpreender os espectadores [...]” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 54- 55).

Dessa forma, os memes da internet podem ser constituídos somente por imagens não verbais – fotos ou GIFs (*Graphics Interchange Format* ou *Formato de Intercâmbio de Gráficos*) – ou verbais e não verbais (fotos com legendas adicionadas, tirinhas). O meme da internet é utilizado para manifestar/compartilhar opiniões, críticas e experiências com sarcasmo, ironia ou deboche entre os falantes da mesma língua. Porém, o efeito de humor dependerá do contexto em que o meme é compartilhado.

FALANDO EM REMIX E INTERNET...

Vocês sabiam que no Brasil há uma lei que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet?

É o **Marco Civil da Internet** ou **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Além do Marco Civil, há ainda a **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**, que institui o **Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**.



=> Qual é a origem da expressão *bullying*? Como combater o *bullying* e o *cyberbullying*?

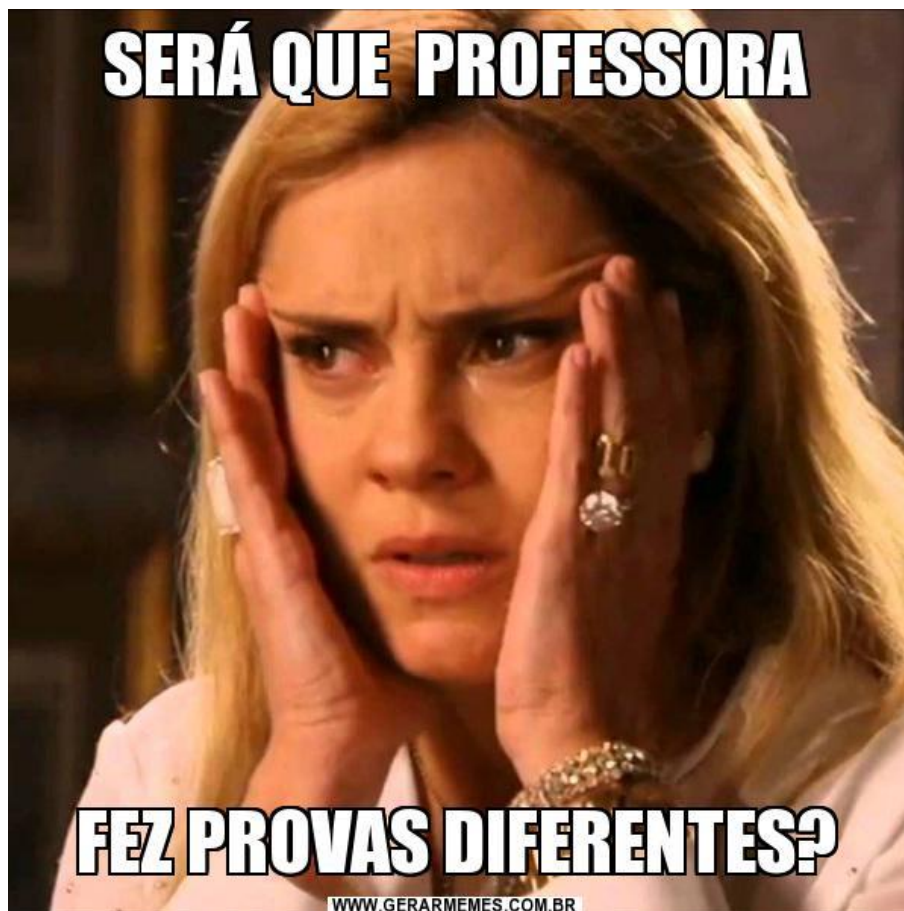
Termo originário do inglês *bully* (valentão, tirano, machão) que significa intimidar, amedrontar. No Brasil, pode ser entendido como o ato de bulir, mexer, tocar, bater, soquear, zombar, tripudiar, ridicularizar – intencional e repetidamente, sem motivo aparente, em que se faz uso do poder ou da força para intimidar ou perseguir alguém. A prática de *bullying* caracteriza-se por atitudes discriminatórias (culturais, corporais, atitudinais, de etnia, de gênero, religião etc.), pelo uso de apelidos pejorativos, por agressões físicas, por trotes em calouros nas faculdades etc.

Praticado através do envio de e-mails ameaçadores, mensagens negativas em sites de relacionamentos e torpedos com fotos e textos constrangedores para a vítima, o *cyberbullying* se constitui em um assédio ou violência virtual. Nas situações mais extremas, é possível levar o problema a delegacias especializadas em crimes digitais. Para que os e-mails com ameaças possam ser tomados como prova, eles devem ser impressos. No entanto, é essencial que também sejam guardados no computador para que a origem das mensagens seja rastreada. Nos sites de relacionamento, há uma opção de denúncia de conteúdos impróprios em suas páginas e, em certos casos, o conteúdo agressivo é tirado do ar.

2º momento: Projeção do meme (texto VI) e das questões propostas. Análise e discussão interativa com toda a turma – 20 minutos.

Projetar o texto e conduzir a interpretação oral. Chamar a atenção para aspectos como: tema, estrutura do meme (foto colorida e retangular com fundo desfocado), imagem (close no rosto da mulher, com destaque para sua expressão facial), texto verbal (implícitos e explícitos), público-alvo (estudantes do ensino básico e da graduação).

Texto VI



Fonte: Meme gerado no site Gerar Memes. Disponível em: <<https://www.gerarmemes.com.br/>>. Acesso em: 4 mar. 2018.

3) Você já viu a imagem acima? Quem é esta personagem? Que traço físico denomina sua personalidade? Em que contextos este meme poderia ser utilizado? Que outros textos verbais poderiam ser aplicados a essa imagem para gerar novos sentidos? A pontuação e a ortografia estão consoantes à norma padrão?

A loira usando blazer cor-de-rosa e joias (anéis e pulseira) é a personagem Carminha, vilã interpretada pela atriz Adriana Esteves na telenovela “Avenida Brasil”, exibida na Rede Globo em 2012. Esse meme se encaixa no âmbito escolar ou universitário, porém, a foto que denota preocupação (olhar tenso, testa contraída, mãos nas laterais do rosto) e dúvida (texto verbal e não verbal – expressão facial de tensão ou incerteza) podem ser retextualizados para enquadrar-se em outros contextos. O texto verbal “Será que [a] professora fez provas diferentes” apresenta um lapso: a ausência do artigo definido “a” (palavra variável em gênero e número que, posta antes de um substantivo, o determina), o que não impede a compreensão e o efeito de humor do texto.

Mencionar que todo texto deve ser revisado após ser escrito, pois uma leitura mais atenta evita lacunas na comunicação.

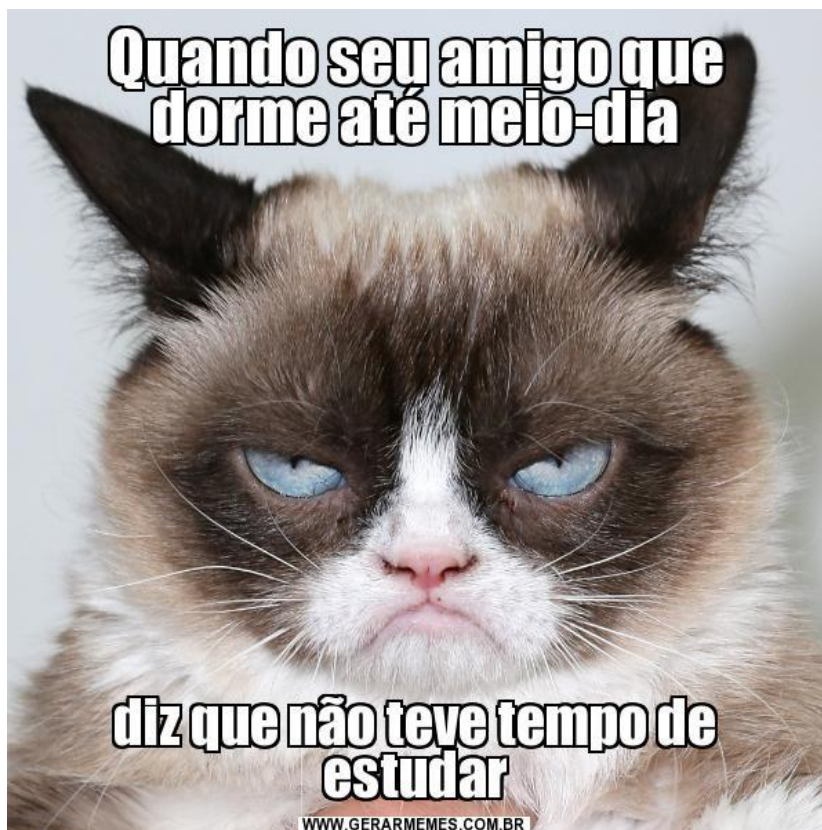
4ª aula

3º momento: Projeção dos memes (textos VII, VIII e IX) e das questões propostas. Análise e discussão interativa com toda a turma – 50 minutos.

Projetar o meme e conduzir a interpretação oralmente. Chamar a atenção para aspectos como: tema, estrutura do meme, imagem, texto verbal, público-alvo. Realizar a interpretação textual e a análise das questões propostas, que deverão ser realizadas com os três memes:

Você já viu a imagem acima? Quem é esta personagem? Que traço físico denomina sua personalidade? Em que contextos este meme poderia ser utilizado? Que outros textos verbais poderiam ser aplicados a essa imagem para gerar novos sentidos? A pontuação e a ortografia estão consoantes à norma padrão?

Texto VII

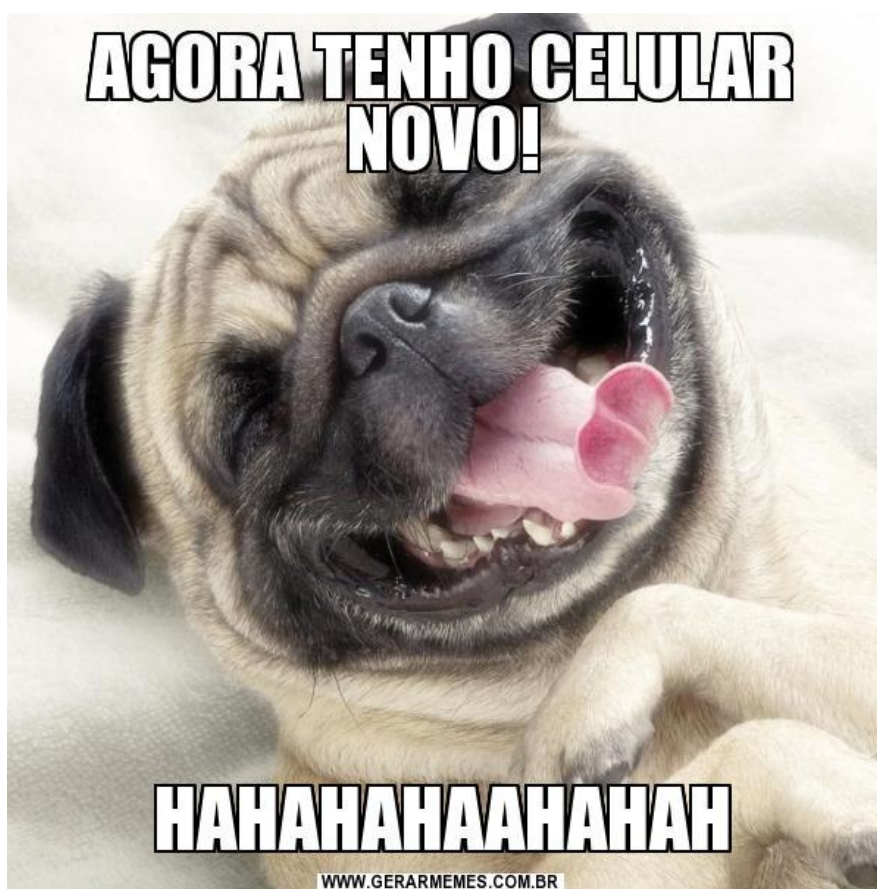


Fonte: Meme do site Gerar Memes. Disponível em: <<https://www.gerarmemes.com.br/>>. Acesso em: 4 mar. 2018.

Conhecida na internet como *Grumpy Cat* (Gato Rabugento), a gata da foto se chama Tardar Sauce e vive com sua dona, Tabatha Bundesen, nos EUA. (ROSSET, 2017). O olhar mal-humorado tornou-se o traço principal da personalidade do Gato Rabugento. Dependendo do ângulo da fotografia, da luz, da direção do olhar, do foco, do contexto e do texto verbal escolhido, a expressão facial da gata pode manifestar ira, desdém, cansaço, infelicidade. A foto escolhida para o meme – colorida, retangular, com fundo claro, sem bordas marcadas – destaca os olhos e a boca do animal, responsáveis pela expressão de desgosto explorada na imagem.

O meme acima poderia ser utilizado para criticar ou reclamar de um amigo/colega dorminhoco e preguiçoso quando o assunto é estudar para a prova ou fazer uma tarefa/trabalho da escola/faculdade. Além do texto verbal (consoante à linguagem informal padrão) “Minha cara quando meu amigo que dorme até meio-dia diz que não teve tempo de estudar”, poderiam ser atribuídos outros, como: “Me coloca no chão”, “Me deixa em paz!”, “Minha cara quando mexem nas minhas coisas sem autorização” – ressignificando seus sentidos.

Texto VIII



Fonte: Meme do site Gerar Memes. Disponível em: <<https://www.gerarmemes.com.br/>>. Acesso em: 4 mar. 2018.

O cãozinho da foto é um Pug, raça de cachorro originária da China. Sensível e terno, o Pug é um companheiro apegado, fiel a toda a família. A foto do cão anônimo, que caiu no domínio público, tem como fundo um tecido, macio de cor clara (aconchegante), no qual o animal se refestela, de barriga para cima, em um momento de plena alegria. Os olhos fechados e a língua de fora corroboram o riso manifestado no texto verbal “Agora tenho celular novo! Hahahahahahaha”. A onomatopeia (figura de linguagem que permite o uso de vocábulos para representar um som – ruído ou barulho –, ou seja, a palavra escrita tenta imitar o som do ruído) “haha” simboliza o riso exagerado (gargalhada). Inclusive a repetição do termo sete vezes, contribui para reforçar a gargalhada. Com outro texto verbal, a imagem poderia ser empregada em outros contextos, nos quais emerjam comicidade e/ou crítica (ironia).

Texto IX



Fonte: Meme do site Gerar Memes. Disponível em: <<https://www.gerarmemes.com.br/>>. Acesso em: 4 mar. 2018.

O personagem da foto é Rubens Gonçalves Barrichello ou Rubinho Barrichello, piloto recordista em participações na Fórmula 1; largou em 322 provas e conquistou 11 vitórias,

mesmo número de triunfos de Felipe Massa, ambos atrás de Ayrton Senna (41), Nelson Piquet (23) e Emerson Fittipaldi (14). Atualmente é piloto da Stock Car (MICHELETTI, 2018). Apesar da longa carreira, as comparações demonstram que Rubinho não conseguiu alcançar o número de vitórias dos famosos ex-pilotos brasileiros. Na foto, Barrichello aparece vestindo o macacão vermelho da Ferrari, equipe pela qual competiu durante alguns anos. No macacão é possível visualizar a marca (representação simbólica) da patrocinadora Shell (petrolífera multinacional) e o logotipo da patrocinadora Marlboro (marca de cigarros). Ainda em relação à fotografia, a expressão de choro é propiciada pela boca entreaberta e pelos olhos em lágrimas (embora na foto não se veja nenhuma lágrima caindo). Pelo uniforme do piloto podemos inferir que ele está no pódio, muito emocionado (chorando de emoção), talvez por ter conquistado uma vitória.

Entretanto, no meme, o texto verbal dá um outro sentido ao texto imagético. Assim, “Quando lembramos que hj é o *ultimo* dia de férias” dialoga com a expressão de choro da personagem. O texto escrito faz uso do internetês ao utilizar a grafia reduzida da palavra hoje (hj) e não acentua a proparoxítona “último”. Por outro lado, as reticências dão ideia de continuidade. Já o humor se consolida por ambas as linguagens, verbal e não verbal. Essa foto poderia gerar outros memes que tratam da tristeza, decepção, derrota, sem perder a comicidade.

AVALIAÇÃO: Os estudantes serão avaliados considerando a participação e a interação deles durante as aulas. A compreensão acerca da multimodalidade e do letramento crítico será avaliada ao final, com a produção do gênero digital meme.

PARTE III: Produzindo textos multimodais

PLANO DE AULA 3 (01 aula)

TEMA: Textos multimodais

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: Produção de texto multimodal – o gênero digital meme.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- i) Diagnosticar, após a sequência de aulas alicerçadas no letramento crítico, se os valores perpassados foram absorvidos pelos discentes nos textos multimodais produzidos;
- ii) Proporcionar, sob a perspectiva do letramento crítico, a produção de um texto multimodal, o gênero digital meme.

RECURSOS: Computadores da sala de tecnologia (02 estudantes por computador).

METODOLOGIA: Aula prática.

DESENVOLVIMENTO:

5ª aula

Agora é a sua vez! Para produzir o seu meme siga as instruções a seguir:

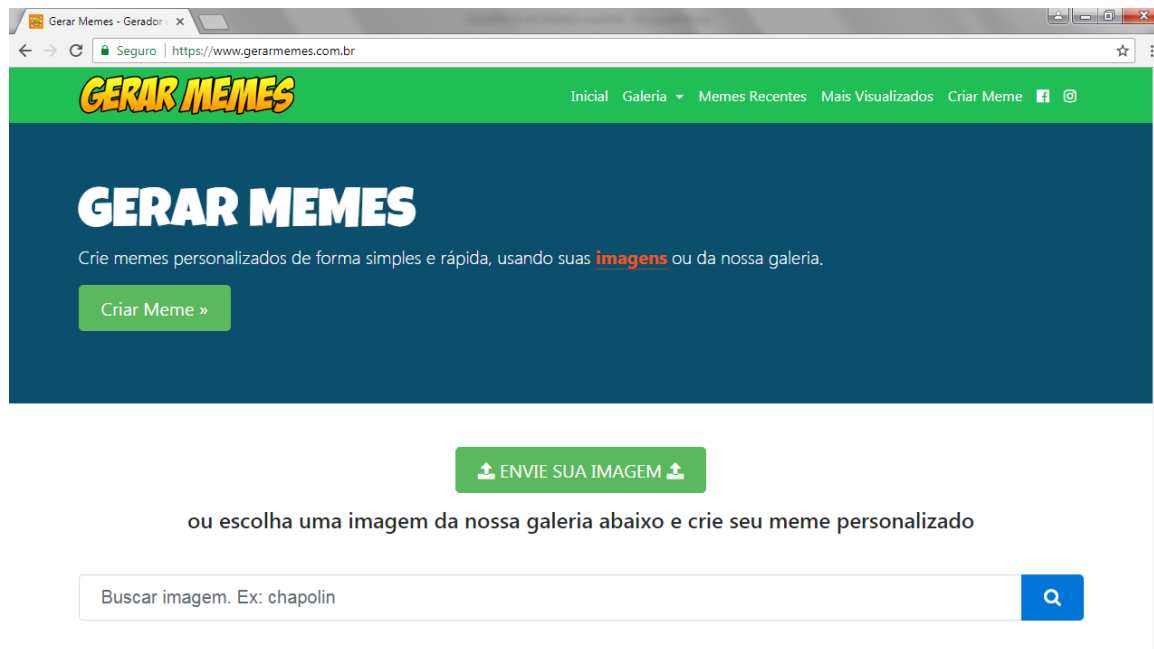
Opção 01: Produzindo o meme no Editor de Apresentação

Escolha uma foto no Google Imagens (leve em conta a ética na internet) e faça o download da imagem. Abra o Editor de Apresentação, escolha o layout de apresentação; defina a cor do plano de fundo (se necessário) e cole a imagem (ou clique em Inserir → figura). Digite a legenda na caixa de texto. Lembre-se que a legenda deve fazer sentido junto a foto para configurar o texto multimodal como meme. Para salvar, clique em Arquivo → exportar → formato JPEG.

Atenção!! A legenda deverá ser escrita em português padrão, respeitando a ortografia, a acentuação e a pontuação. Cada estudante deverá criar um meme e salvá-lo na área de trabalho com o seu nome (nome do estudante-autor).

Opção 2: produzindo o meme no site Gerar Memes

Entre no site Gerar memes (<https://www.gerarmemes.com.br/>) e busque um *template* (foto molde) no buscador (ou na Galeria do site) ou envie sua imagem já salva no computador:



A fonte (estilo da letra do texto) e a cor são padronizadas (sempre branca). Mas vocês podem gerenciar o tamanho da letra, como também se o texto verbal deverá ser todo escrito em caixa alta ou apenas a primeira letra da frase. Além do tamanho da letra, o criador do meme pode escolher, que trecho do texto vai na parte superior ou inferior da imagem. No plano inferior central da imagem, o site insere automaticamente sua assinatura (WWW.GERARMEMES.COM.BR), sempre padronizada (fundo branco, caixa alta, letra na cor preta).

Atenção!! A legenda deverá ser escrita em português padrão, respeitando a acentuação, a ortografia e a pontuação.

Após gerar o meme, vocês devem salvá-lo no formato JPEG. Porém, antes de salvá-lo na pasta downloads, renomeie o meme, inserindo o nome do autor (nome do estudante-autor). Clique na aba “exibir downloads” para conferir seu meme.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Marco Civil da Internet. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm>. Acesso em: 27 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em: 27 fev. 2018.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Tradução de Geraldo H. M. Florsheim. São Paulo: EDUSP – Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

DIAGRAMAS. *Software Draw.io Diagrams*. Disponível em: <<https://www.draw.io/>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 177- 196.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FUNVERDE. 4 R's da Sustentabilidade: Repensar, Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Dez. 2017. Disponível em: <<http://www.funverde.org.br/blog/4-rs-da-sustentabilidade-repensar-reduzir-reutilizar-e-reciclar/>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

GERAR MEMES. Disponível em: <<https://www.gerarmemes.com.br/>>. Acesso em: 4 mar. 2018.

KELLY, Samantha. Conheça Tuna, o Chiweenie que derreteu o coração da internet. 20 ago 2014. Disponível em: <<http://portaldodog.com.br/cachorros/noticias/conheca-o-tuna-o-chiweenie/>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

MICHELETTI, Marcos Júnior. Rubens Barrichello: Ex-F1, campeão da Stock Car. 2018. Disponível em: <<http://terceirotempo.bol.uol.com.br/que-fim-levou/rubens-barrichello-5014>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9. n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006.

PASSOS, M. V. F. **O gênero “meme” em propostas de produção de textos: implicações discursivas e multimodais**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Uberlândia. Anais...Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 1-15. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_204.pdf>. Acesso em: 18 set.2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016. 126 p.

ROSSET, Tatiane. Grumpy Cat, o gato rabugento, visita a Disney e tem o pior dia da vida dele. 27 fev. 2017. Disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/blog/pop/grumpy-cat-o-gato-rabugento-visita-a-disney-e-tem-o-pior-dia-da-vida-dele/>>. Acesso em: 4 mar. 2018.

WORD ART. *Word Clouds* (Nuvem de palavras). Disponível em: <<https://wordart.com/>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

ANEXO 2: Termo de compromisso (assinado pela diretora da escola estadual)

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL

TERMO DE COMPROMISSO

Autorizamos a coleta de dados referente a pesquisa intitulada **Desafios e potencialidades à produção de um gênero digital em turmas do 9º ano de uma escola pública**, coordenada pelo (a) pesquisador (a) Domitilla Medeiros Arce. A pesquisa será realizada nas dependências da **Escola Estadual** e os dados deverão ser utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e publicações na literatura científica relacionada.

Estou ciente que o projeto terá seu início somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético consubstanciado.

Declaramos que conhecemos a Res. 466/12 – CNS/CONEP e que seguiremos seus preceitos.

Dourados-MS, 07/02/2018.

(assinatura)

Nome:

RG: SSP/SP

CPF:

Cargo: Diretora

CNPJ: -65

ANEXO 3: Demonstrativo da existência de infraestrutura (assinado pela diretora da escola estadual)



**GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL**

DEMONSTRATIVO DA EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Autorizamos a pesquisadora Domitilla Medeiros Arce a utilizar a infraestrutura necessária para a realização da pesquisa com a garantia de atender eventuais problemas dela resultantes.

Estou ciente que o projeto terá seu início somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético consubstanciado. Declaramos que conhecemos a Res. 466/12 – CNS/CONEP e que seguiremos seus preceitos.

Título da pesquisa: **Desafios e potencialidades à produção de um gênero digital em turmas do 9º ano de uma escola pública**

(Descrever abaixo equipamentos, laboratórios, etc... que serão utilizados)

1. Sala de aula
2. Sala de tecnologia
3. Projetor Multimídia

Dourados-MS, 07 / 02 /2018.

De acordo,

(assinatura)

Nome:

RG: SSP/SP

CPF:

Cargo: Diretora

CNPJ: -65