



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS**

**RIVALDO FERREIRA DA SILVA**

**ENSINO CRÍTICO DO GÊNERO MULTIMODAL MEME NAS AULAS DE  
LÍNGUA INGLESA: UMA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS  
MÚLTIPLOS**

**CAMPINA GRANDE  
2022**

RIVALDO FERREIRA DA SILVA

**ENSINO CRÍTICO DO GÊNERO MULTIMODAL MEME NAS AULAS DE  
LÍNGUA INGLESA: UMA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS  
MÚLTIPLOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado a/ao Coordenação/Departamento do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Letras Língua Inglesa.

**Área de concentração:** Linguística Aplicada.

**Orientador:** Prof. Me. Telma Sueli Farias Ferreira

**CAMPINA GRANDE  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586e Silva, Rivaldo Ferreira da.  
Ensino crítico do gênero multimodal meme nas aulas de língua inglesa [manuscrito] : uma perspectiva dos letramentos múltiplos / Rivaldo Ferreira da Silva. - 2022.  
78 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

"Orientação : Prof. Me. Telma Sueli Farias Ferreira ,  
Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC."

1. Ensino de língua inglesa. 2. Gênero multimodal . 3. Multiletramento. 4. Letramento digital. I. Título

21. ed. CDD 372.652 1

RIVALDO FERREIRA DA SILVA

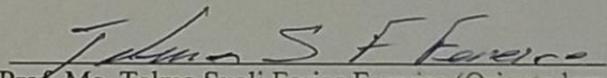
ENSINO CRÍTICO DO GÊNERO MULTIMODAL MEME NAS AULAS DE  
LÍNGUA INGLESA: UMA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

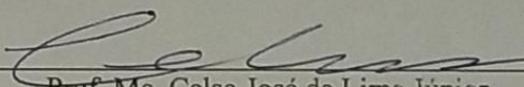
Trabalho de Conclusão de Curso  
(Monografia) apresentado a/ao  
Coordenação/Departamento do Curso de  
Letras Inglês da Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito parcial à obtenção  
do título de graduado em Letras Língua  
Inglês.

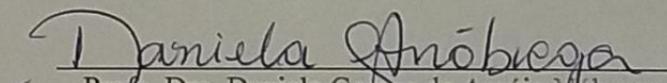
Área de concentração: Linguística  
Aplicada.

Aprovada em: 29/07/2022.

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Me. Telma Sueli Farias Ferreira (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Me. Celso José de Lima Júnior  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nobrega  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Não por egoísmo, mas por todas as vezes que eu não optei pelo caminho mais fácil, o de desistir. Nesses termos, a mim, DEDICO.*

## AGRADECIMENTOS

O bom de finalizar ciclos é que nós podemos voltar ao tempo e observar como se deu todo o processo. O processo que aqui refiro-me, inicia-se lá em 2018 com a decisão em cursar Letras Inglês e que nesses 4 anos e 6 meses, eu me (re/de) construí centenas de vezes; algumas vezes mais forte, outras nem tanto, mas acima de tudo, eu pude vivenciar o meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico, os quais os considero como significativos, mas reconheço a incompletude de toda a minha construção.

Nessa jornada, moldada por fases boas e construtivas, eu não as enfrentei sozinho. Conteí e venho contando com o apoio de inúmeros seres, alguns ainda nesse plano, outros já partiram, mas todos eternizados no meu coração. Então, início esses agradecimentos, a priori, bastante emocionado, agradecendo ao nosso bom Deus pela oportunidade de vivenciar tantas conquistas nos últimos anos e a Santa Terezinha por me ajudar sempre a tomar boas decisões. Como costumo dizer: “Valeu, Deus!”.

Agradeço também, do fundo do meu coração:

Aos meus pais, por terem feito tudo que puderam para a realização deste sonho. Foi um empenho mútuo, e sem a ajuda emocional e financeira de vocês, eu não teria quebrado tantos limites como eu quebrei. Obrigado por toda a motivação e superação que compartilhamos juntos. Os amo mais que tudo.

Aos meus irmãos, Rosy, Roberta, Ricardo, Rafaela e Rianna, por terem me dado suporte emocional quando precisei. Ora, fazendo-me rir, ora me estressando, mas sou muito grato pela vivência e pelas contribuições de cada um nessa jornada, mesmo que parte do processo nós passamos distante fisicamente, mas sempre estiveram ligados a mim pelo sangue.

À Professora Telma, por ter me orientado nesta verdadeira batalha. Admiro bastante a sua pessoa e levo para a minha vida todos os conselhos e as partilhas de conhecimento que vivenciamos nessa jornada. Agradeço muito pelas oportunidades de ter sido aluno, monitor e professor do PADLI e do LIFET; sem esses projetos de extensão a minha formação teria sido, até certo ponto, limitada às teorias, mas com a prática e com o direcionamento da senhora, seja por meio de reflexões e *feedback*, eu pude quebrar muitos dos meus limites. O meu muito obrigado, respeito e admiração.

À minha amiga-irmã Jackeline, que pelo curso, pelos projetos e pelas mesmas raízes pernambucanas fomos ligados. Eu agradeço bastante pela parceria que foi sendo

construída; nossa jornada na UEPB foi marcada por mútuas ajudas. Sem a sua ajuda, tudo teria sido mais difícil e solitário essa jornada acadêmica. Obrigado por tudo.

À Professora Marta Furtado (*in memoriam*) que tanto me motivou e abrilhantou a primeira parte do meu curso. Obrigado por ter ofertado aquela monitoria da disciplina de Gêneros Discursivos, foi ali que começou a minha carreira como um pesquisador; infelizmente, não tivemos tempo de finalizar a pesquisa, mas com o tempo, eu pude finalizar e eternizar as nossas ideias. *R.I.P, Lady!*

Ao meu saudoso avô e a meu tio (ambos *in memoriam*), por terem feito parte da minha caminhada. Destaco a figura do meu avô, o qual não tive a oportunidade de contar que eu seria (sou) professor. Imagino a felicidade que seria, ahhh, quem dera poder compartilhar tudo isso...

À Professora Karyne, que tanto me inspira desde a disciplina de Prática Pedagógica e mais recentemente com a monitoria de Sociolinguística. O cuidado que a senhora tem em possibilitar um ensino humanizador, me motiva ainda mais a ser um professor que visualiza o processo de ensino-aprendizagem enquanto possibilidade de emancipação.

Ao Professor Celso, que tanto me motiva e me ajuda nos processos seletivos da vida. A sua alegria nos contagia, eu o admiro bastante. Obrigado pelas ricas contribuições na minha formação, especialmente no que tange à produção acadêmica.

À Professora Daniela, que com sua energia contagiante, reforçou ainda mais minha paixão pela escrita com o componente de Redação I. Minha eterna gratidão.

À Professora Nevinha, que tanto contribuiu para a minha formação.

Ao Professor Fábio Marques, coordenador dos projetos de ensino que participei, o PIBID e a Residência Pedagógica, os quais (trans)formaram a minha visão de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Minha gratidão!

À Professora Viviane, que tornou a disciplina de Estágio II, uma excelente fonte de reflexões sobre a *práxis*. O meu muito obrigado.

À Professora Jéssica por ter continuado com a monitoria em um período de ensino de tantas tribulações devido ao caos instaurado pela pandemia. O meu muito obrigado.

À Professora Elizabeth e à Professora Denise Lino do PPGLE/UFCG pelas duas que cursei como aluno especial. Foram discussões enriquecedoras que tivemos nos dois últimos semestres. A minha eterna gratidão.

À Professora Jacqueline Deolindo da Revista Discente Planície Científica pela confiança depositada a minha pessoa para ocupar uma das vagas de revisor de textos da revista. O meu muito obrigado.

Aos meus amigos, Bruna e Fernando, pelo companheirismo de sempre e pela amizade que data deste o Fundamental I. Vocês moram no meu coração. Obrigado pelas caronas, pelos risos e desesperos ao longo dessa árdua caminhada, sem vocês, tudo teria se tornado mais difícil.

Às minhas amigas Amanda Marinho e Ana Tamires por terem sido peças essenciais na primeira parte do meu curso.

Às minhas amigas Eduarda e Hevilla que me motivam bastante. Minha gratidão pela amizade de vocês.

Às minhas amigas Clara e Sneha, embora nunca tenhamos nos visto, vocês são muito importantes para mim. Obrigado por ouvir tantos desabafos meus.

Aos meus amigos Laís, Fernanda, Isaque, Mízia, Alisson, Francineide, Ernani, Aniely, Luan, Vradimir, Beatriz, Arlindo, Clecinara e Ranniely, por tantos desabafos ao longo dessa jornada.

À equipe da Pró-reitoria de Assistência Estudantil, que proporcionou auxílio para subsidiar a minha estadia em Campina Grande nos últimos três anos.

À UEPB por ter me acolhido tão bem.

À CAPES por ter financiado as minhas duas bolsas de projetos de ensino (PIBID e Residência Pedagógica).

Aos meus colegas de sala que contribuíram significativamente para a minha formação ao longo do curso.

Aos professores do Curso de Letras Inglês da UEPB – Campus Sede ainda não mencionados aqui, o meu muito obrigado. Posso assegurar que tive os melhores.

Aos meus alunos do PADLI, LIFET, PIBID e da Residência Pedagógica, agradeço por contribuírem para a minha formação prática.

A mim, por nunca ter desistido e por ter enfrentado tantas situações nos últimos anos em prol da realização deste sonho.

E por fim, agradeço aos meus filhos de quatro patas, Neves, Ana Catarina, Eufrazina, July Emanuel e Nicolas (*in memoriam*) por arrancarem de mim, os meus mais sinceros sorrisos (e raivas, às vezes, rsrs).

Com lágrimas de gratidão, assino estes agradecimentos!

*“Que durante o percurso nós possamos nos encontrar como seres inconclusos e inacabados. E que a nossa jornada, moldada por fases, seja de (re/de) construções” (Autoria própria, 2022).*

## RESUMO

A variedade dos meios de comunicação, dada a diversidade de práticas sociais linguística e culturalmente situadas, nos direcionam, no âmbito atual de hipermídias e de constante (re)atualizações, para gêneros textuais emergentes destes contextos, os quais lidam, a priori, com diferentes materialidades linguísticas e visuais. À luz desses argumentos, esta monografia tem por objetivo discutir sobre o gênero multimodal meme e suas possíveis utilizações no viés crítico dentro do escopo escolar a partir da Pedagogia dos Multiletramentos por meio de uma revisão de literatura. Pretendeu-se, então, responder a seguinte pergunta de pesquisa: como o gênero multimodal meme pode ser utilizado no escopo escolar no viés crítico a partir da Pedagogia dos Multiletramentos? Esta pesquisa insere-se no escopo da Linguística Aplicada e no que tange à metodologia, nossa pesquisa possui traços de uma revisão de literatura integrativa e classifica-se como sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa-interpretativista, de natureza aplicada, cujos objetivos são de caráter exploratório, de procedimentos documentais. Dessa forma, para embasar teoricamente esta monografia, discorreremos, especialmente, sobre letramento enquanto prática social (STREET, 1995, 2003, 2010, 2012, 2013), bem como os redesenhos dos letramentos (CAZDEN, *et al.*, 1996, 2021; ROJO; MOURA, 2012). Posteriormente, discutimos sobre os letramentos digitais na era hiperconectada (BUZATO, 2006; DUDENEY, *et al.*, 2016; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Em uma concepção de gênero textual como ação social situada (BAKHTIN, 1979, 1992; MARCUSCHI, 2002, 2004). No que se refere à multimodalidade (JEWITT, 2013; KRESS; LEEUWEN, 1996) e textos multimodais (WIGGINS, 2019). E por fim, tecemos ponderações sobre gênero multimodal meme (DANTAS, 2021; SHIFMAN, 2013). Os materiais selecionados para ser o *corpus* desta pesquisa, foram, respectivamente, um artigo de periódico e uma dissertação de mestrado. Frente a estes *corpora*, foram selecionados dezesseis (16) excertos, os quais, após as nossas discussões/análises crítico-interpretativistas evidenciou-se que ambos os relatos de experiência analisados instigaram a produção de sentido crítico, tendo como aspecto basilar o consumo e a produção gênero multimodal meme a partir de temáticas situadas com a realidade sociocultural dos alunos envolvidos.

**Palavras-chave:** Ensino de língua inglesa. Gênero Multimodal Meme. Pedagogia dos Multiletramentos. Letramentos Digitais. Sentido Crítico.

## ABSTRACT

The wide range of means of communication, due to the diversity of linguistically and culturally situated social practices, leads us, in today's context of hypermedia and frequent (re)updating, to text genres which emerge from these contexts, dealing with several linguistic and visual materialities. In light of such considerations, this monography aims at discussing the multimodal text genre meme in a critical perspective and its possible applications in the school environment, based on the Pedagogy of Multiliteracies through a literature review. It was intended, therefore, to answer the following research question: how the multimodal text genre meme can be used critically in the school scope from the Pedagogy of Multiliteracies? This research has been inserted in the scope of Applied Linguistics and as far as methodology is concerned, we divided this study into two stages: initially, our research has characteristics of an integrative literature review and later (ii) it is classified as being a qualitative-interpretivist research, of an applied nature, whose objectives are exploratory, with documental proceedings. In this way, to theoretically support this monograph, we discuss, especially, about literacy as a social practice (STREET, 1995, 2003, 2010, 2012, 2013), as well as the redesigns of literacies (CAZDEN, et al., 1996, 2021; ROJO; MOURA, 2012). Subsequently, we discuss digital literacies in the hyperconnected era (BUZATO, 2006; DUDENEY, et al., 2016; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). In a conception of textual genre as situated social actions (BAKHTIN, 1979, 1992; MARCUSCHI, 2002, 2004). Regarding multimodality (JEWITT, 2013; KRESS; LEEUWEN, 1996) and multimodal texts (WIGGINS, 2019). And finally, we made considerations about multimodal meme genre (DANTAS, 2021; SHIFMAN, 2013). The selected materials to be the *corpus* of this research were, respectively, a journal article and a master's dissertation. Considering these *corpora*, sixteen (16) fragments were chosen, which, after our critical-interpretative discussions/analysis, it was evident that both experience reports analyzed, instigated the production of critical meaning, having as a basic aspect the consumption and production of the multimodal text genre meme from situated topics related to students' sociocultural context.

**Keywords:** English Language Teaching. Multimodal Text Genre Meme. Pedagogy of Multiliteracies. Digital Literacies. Critical Sense.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	O Mapa dos Multiletramentos	26
Figura 2 –	Os Quatro Movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos	27
Figura 3 –	Práticas Letradas Situadas Inseridas nos Ambientes Digitais	34
Figura 4 –	Exemplo de meme	42
Figura 5 –	Exemplo de mimetismo e o <i>remix</i> a partir de um material original	43
Figura 6 –	Produção feita por duas alunas do Material 01 – FP (2019)	60
Figura 7 –	Produção feita por um aluno do Material 02 (2021)	68

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Definição de Letramentos	20
Quadro 2 –	Letramentos Digitais e Focos de Investigação	31
Quadro 3 –	Conceitos-chave da Multimodalidade segundo Jewitt (2013)	39
Quadro 4 –	Características do Gênero Multimodal Digital Meme	46
Quadro 5 –	Etapas da Revisão de Literatura Integrativa	48
Quadro 6 –	Materiais para Análise/Discussão dos Resultados	50
Quadro 7 –	Categorias de Análise dos Dados	51
Quadro 8 –	Contextualização do Relato de Experiência do Material 01	53
Quadro 9 –	Contextualização do Relato de Experiência do Material 02	61
Quadro 10 –	Procedimentos que Antecedem à Produção	63
Quadro 11 –	Resgate das Categorias de Análise após as Discussões	69

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EL	Eventos de Letramento
NLG	<i>New London Group</i>
NLS	<i>New Literacy Studies</i>
PL	Práticas de Letramento
TDICS	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Novos Estudos sobre Letramento: os letramentos como práticas sociais situadas...18</b>	
<b>2.2 Redesenhos do letramento.....</b>	<b>23</b>
<i>2.2.1 Multiletramentos e Letramentos Múltiplos.....</i>	<i>23</i>
<i>2.2.2 Letramentos Digitais: as TDICS na era hiperconectada.....</i>	<i>30</i>
<b>2.3 Gêneros textuais multimodais: o meme como artefato culturalmente digital.....</b>	<b>36</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 Natureza da pesquisa.....</b>	<b>48</b>
<i>3.1.1 Contexto de investigação e corpus da pesquisa.....</i>	<i>49</i>
<i>3.1.2 Categorias de análise dos dados.....</i>	<i>51</i>
<b>4 ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>53</b>
<b>4.1 Discussões sobre o Material 01 – FP (2019).....</b>	<b>53</b>
<b>4.2 Discussões sobre o Material 02 – D (2021).....</b>	<b>61</b>
<b>4.3 Resultados encontrados.....</b>	<b>69</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>74</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Como interactantes de uma sociedade híbrida, plural, multifacetada e em constante (trans)formação, nos deparamos em nossas relações cotidianas com a necessidade de nos adequarmos frente às diferentes práticas sociais e contextos que nos rodeiam. Nesses termos, os novos meios de comunicação e informação estão modificando a forma que a linguagem vem sendo usada, realçando, dessa maneira, a necessidade de metalinguagens para os diferentes contextos e práticas situadas do uso destas, enquanto artefatos socialmente (re)construídos.

A variedade dos meios de comunicação, dada a diversidade de práticas sociais linguística e culturalmente situadas, nos direcionam, no âmbito atual de hipermídias e de constante (re)atualizações, para gêneros textuais emergentes destes contextos, os quais lidam, a priori, com diferentes materialidades linguísticas e visuais. Diante dessa esfera, os textos que circulam digitalmente, são, na atual configuração, multimodais, devido às múltiplas linguagens que tais apresentam. À luz desses novos cenários, inserimos, então, o gênero textual multimodal meme, sendo este um artefato (re)construído e mantido nos meios digitais e que culturalmente lidam com uma variedade de linguagens e recursos multissemióticos presentes em sua composição estrutural, os quais, costumeiramente, são ótimos veículos para se promover discussões, críticas, humor e ironia sobre temáticas situadas em contextos da vida cotidiana. Sendo, este, o gênero multimodal meme, uma materialidade a ser explorada e produzida no ambiente escolar.

À vista do exposto, o objeto de estudo desta pesquisa ancora-se no escopo da Linguística Aplicada, sendo este relacionado ao gênero multimodal meme em aulas de língua inglesa a partir da Pedagogia dos Multiletramentos. Posto isso, nosso interesse de investigar tal objeto, parte de três fatores motivadores, a saber: (i) o primeiro dá-se a partir da relevância acadêmica do tema/objeto proposto para os estudos sobre multiletramentos e gêneros multimodais emergentes nos mais diversos e híbridos contextos digitais; (ii) o segundo fator remete ao fato de que existe uma lacuna de pesquisas científicas na Universidade Estadual da Paraíba, a nível de Graduação, que tenham o objeto de estudo supracitado como foco, e por fim (iii) o terceiro fator parte das experiências (extra)curriculares do pesquisador desenvolvidas ao longo da graduação em Programas de Ensino (PIBID e Residência Pedagógica), Projetos de Extensão e Estágios Supervisionados de regência a partir da elaboração e aplicação de Sequências Didáticas e planos de aula direcionados para à didatização de gêneros multimodais digitais, especificamente para o gênero meme.

Para que possamos alcançar o nosso objetivo geral, o de discutir sobre o gênero multimodal meme e suas possíveis utilizações no viés crítico dentro do escopo escolar a partir da Pedagogia dos Multiletramentos por meio de uma revisão de literatura, buscamos respostas para a seguinte pergunta de pesquisa: como o gênero multimodal meme pode ser utilizado no escopo escolar no viés crítico a partir da Pedagogia dos Multiletramentos? Diante desta pergunta, delineamos os seguintes objetivos específicos na tentativa de responder, mesmo que parcialmente, a nossa inquietação.

- (i) Discutir o conceito de letramento como Prática Social à luz dos Novos Estudos do Letramento (NLS);
- (ii) Fazer reflexões teóricas sobre os multiletramentos com enfoque no Letramento Digital;
- (iii) Apontar as possíveis utilizações do gênero multimodal meme nas aulas de língua inglesa como ferramenta de letramento digital tendo como base a produção de sentido crítico nas diferentes práticas situadas híbridas, multifacetadas e plurais presentes na sala de aula.

No que tange à metodologia, nossa pesquisa possui traços de uma revisão de literatura integrativa e classifica-se como sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa-interpretativista, de natureza aplicada, cujos objetivos são de caráter exploratório, de procedimentos documentais. Nesses termos, os materiais selecionados para ser o *corpus* desta pesquisa, são, respectivamente, um artigo de periódico e uma dissertação de mestrado. Como mobilizações para analisar os dois *corpora* selecionados, e fazendo jus ao objeto de estudo desta pesquisa, estabeleceu-se, com base nos argumentos do nosso referencial teórico, categorizações para analisar e contrastar os dados, a saber ancorados no Mapa dos Multiletramentos, nos Quatro Movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos e nos Processos Intelectuais dos Letramentos Digitais.

Para embasar teoricamente esta monografia, usamos como referências os estudos de Buzato (2006), Freire (1982, 1986), Kleiman (1995, 2005), Rojo (2009), Soares (2006, 2010), Street (1995, 2003, 2010, 2012, 2013), Tfouni (2000), que discutem sobre os estudos sobre os letramentos, enquanto práticas sociais situadas. Nesse viés, sobre os redesenhos dos letramentos ancoramo-nos especialmente em Cazden e colaboradores

(1996, 2021), Gee (1996), Pinheiro (2020), Rojo e Moura (2012). Posteriormente, em nossas discussões teóricas sobre os letramentos digitais na era hiperconectada baseamos nas contribuições de Buzato (2006), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Gilster (1997), Lankshear e Knobel (2006), Schuartz e Sarmiento (2020), Spires e Bartlett (2012), Spires *et al.*, (2019), Zacariotti e Sousa (2019). Em uma concepção de gênero textual como ação social situada e estável, fundamentamo-nos em Bakhtin (1979, 1992), Dolz *et al.*, (2010). Marcuschi (2002, 2005), entre outros. No que se refere a multimodalidade, Callow (2014), Jewitt (2013), Kress e Leeuwen (1996, 2006) nos ajudam a discutir sobre artefatos carregados de significados metalinguísticos, os quais nos conduzem para os textos multimodais e nos apoiamos em Dionísio (2005), Moraes (2007), Sá (2008), Silva *et al.*, (2011) Wiggins (2019). E por fim, em nossas ponderações sobre o meme enquanto artefato culturalmente digital, respaldamo-nos nos estudos de Dawkins (1976), Dantas (2021), Kien (2019), Recuerdo (2009), Shifman (2013), Silva (2016).

Quanto à estruturação e sistematização, esta monografia divide-se em 5 seções. Primeiro, nossa introdução já apresentada. Posteriormente, tem-se o nosso referencial teórico, em que abordamos a literatura científica que discute sobre: (i) Novos Estudos sobre Letramento: os letramentos como práticas sociais situadas; (ii) Redesenhos do letramento e (iii) Gêneros textuais multimodais: o meme como artefato culturalmente digital. A partir disso, delineamos o nosso percurso metodológico, precedidos da nossa seção de discussões e resultados. E finalizamos, então, com a nossa seção de considerações finais.

Destacamos, a princípio, que devido às questões de cunho pessoal e de tempo, a proposta de pesquisa inicial ancorava-se em aplicar uma sequência de aulas destinadas a produção de memes com alunos de uma escola pública. Entretanto, frente às limitações encontradas ao longo do percurso, decidiu-se discutir como outros relatos de professores de inglês mediam suas aulas tendo aspecto basilar a produção de sentido crítico.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nosso referencial teórico está dividido nos seguintes tópicos: (i) Novos Estudos sobre Letramento: Os Letramentos como Práticas Sociais Situadas; (ii) Redesenhos do Letramento e suas subdivisões (Multiletramentos e Letramentos Múltiplos e Letramentos Digitais: as TDICS na era hiperconectada) e (iii) Gêneros Textuais Multimodais: o meme como artefato culturalmente digital. Nesses termos, espera-se reunir argumentos teóricos que representem o tema proposto, fundamentando e validando, dessa forma, nosso objeto de pesquisa, o do gênero multimodal meme em aulas de língua inglesa a partir da Pedagogia dos Multiletramentos.

### 2.1 Novos Estudos sobre Letramento: os letramentos como práticas sociais situadas

Nesta seção, reunimos argumentos que discutem sobre a imprecisão de uma definição única para o conceito de letramento (do inglês *literacy*), ancoramo-nos, dessa forma, numa perspectiva de letramentos, que considera as práticas sociais situadas, seus modos e suas (re)significações. Posto isto, tecemos considerações sobre o que (não) é letramento, enfatizando que letramento não é método, alfabetização ou habilidade, embora diálogos sejam estabelecidos entre tais. Seguimos discutindo sobre modelos de letramento autônomo e ideológico, bem como consideramos os eventos e práticas de letramento.

Em seus primeiros passos enquanto objeto de estudo, as práticas de leitura e escrita se ancoravam no campo da alfabetização. Posteriormente, devido a uma necessidade acadêmica em desassociar os estudos relacionados à escrita, enquanto prática social, dos estudos sobre alfabetização (KLEIMAN, 1995), surge, um conceito em inglês, o *literacy*, sendo este, a princípio, relacionado às habilidades de ler e escrever em seu caráter micro. O termo *literacy*, de acordo com Kleiman (1995), começou a ser traduzido e adaptado ao contexto brasileiro como sendo letramento (no singular)<sup>1</sup>, fazendo menção, como já foi pontuado, como habilidade de leitura e escrita.

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que a ideia de letramento aqui defendida se ancora na amplitude de práticas sociais híbridas, multifacetadas e plurais, sendo, nesses termos, o conceito de letramento usado no plural (letramentos). Neste trabalho usamos o conceito de práticas sociais híbridas, multifacetadas e plurais motivados por dois fatores, a saber: (i) os diferentes modos/canais de informação e comunicação emergentes dos novos contextos de ser e estar no mundo e (ii) culturas que dialogam cada vez mais com os modos, as relações de poder e as (re/de)construções de identidades. Assim, entende-se como híbrido tudo aquilo que (re)surge da mistura entre dois ou mais artefatos; por multifacetado entende-se a presença de características variadas e por plural, entende-se a multiplicidade de práticas sociais, a partir das quais interagimos.

Nesse contexto, Tfouni (2000) pontua que o conceito de letramento se instaura em solo brasileiro a partir da necessidade de ampliação do termo alfabetização. Assim, tendo como base os estudos do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, a respeito da importância da “leitura do mundo” para formação crítica dos indivíduos com base as práticas sociais que este participa (FREIRE, 1986), a alfabetização não estava dando conta dessa tarefa; nisso, o letramento se instaura no Brasil, sendo, posteriormente, uma abordagem mais ampla que envolve as práticas sociais de leitura e escrita. Vale ressaltar ainda que, embora os conceitos de alfabetização e letramento sejam/estejam intrinsecamente relacionados, não devem ser interpretados como sinônimos, como aconteceu inicialmente no Brasil, e nem dissociados (SOARES, 2010; 2004). Assim, para Soares (2004, p. 11), a alfabetização<sup>2</sup> é um “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica”, sendo, nesses termos, uma habilidade micro do uso da língua.

Hasan e Williams (1996), ao abordar o conceito de letramento, define-o como sendo semanticamente “saturado”, fazendo menção, a priori, a uma palavra que, a depender do contexto e de quem a usa, pode significar/representar diferentes conotações e significados. Posto isso, Soares (2010, p. 56) aponta que a depender do contexto que o conceito de letramento é usado, este pode significar/abordar diferentes perspectivas. Por exemplo, se for do ponto de vista linguístico, o letramento ancora-se nos aspectos da língua escrita; se for do ponto de vista psicológico, associa-se às “habilidades cognitivas necessárias para a compreender e produzir textos escritos”; por fim, se for do ponto de vista educacional/pedagógico, a autora destaca que o letramento se vincula às habilidades de leitura e escrita em “práticas sociais que envolvem a língua escrita”.

Considerando a imprecisão de uma única definição para o conceito de letramento(s) (MORTATTI, 2004; SOARES, 2006; STREET, 2012) que atendessem tanto às exigências contextuais de cada evento/prática letrada quanto os interesses de pesquisa dos pesquisadores precursores, decidiu-se, neste trabalho, construir a Quadro 1 reunindo algumas das definições do termo. Vale ressaltar, a princípio, que as definições aqui expostas são de pesquisadores que, baseados em suas pesquisas, ajudaram a (re)construir, aperfeiçoar e (re)atualizar o conceito supracitado. Nesses termos, conforme

---

<sup>2</sup> Considerando a indissociabilidade, e também o fato de alfabetização e letramento serem campos de estudos distintos, neste trabalho não iremos nos adentrar teoricamente ao primeiro conceito supracitado, embora esteja sendo mencionado em nossa seção inicial apenas a título de fluidez dos argumentos que subsidiaram e contribuíram para os estudos dos letramentos.

o referido quadro, usamos cinco definições de letramento(s), a saber ancorados em: Kleiman (1995), Buzato (2006), Soares (1998), Rojo (2009) e Street (1995, 2003, 2010, 2012, 2013).

**Quadro 1 - Definições de Letramento(s)**

<b>AUTOR (A):</b>	<b>DEFINIÇÃO:</b>
<b>Ângela B. Kleiman -</b>	“Conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).
<b>Marcelo E. K. Buzato -</b>	“Letramento, ou mais precisamente letramentos, são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, e são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos socioculturais” (BUZATO, 2006, p. 4).
<b>Magda Soares -</b>	“Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p. 72).
<b>Roxane Rojo -</b>	“Busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 98).
<b>Brian V. Street -</b>	Com base nos estudos de Street (1984, 1995, 2003, 2010, 2012, 2013) <sup>3</sup> chegamos à conclusão de que “os letramentos são práticas sociais, que não são neutras, únicas e universais, que são múltiplos e se complementam, e que variam de um (a) contexto/cultura para outro (a), contribuindo, nessa perspectiva, para a nossa capacidade de articular/usar/identificar/associar as práticas de leitura e escrita com a nossa realidade social”.

**Fonte: Elaboração própria (2022)**

Com base no exposto, faz-se imprescindível destacar que a concepção de letramentos aqui defendida, ancora-se especialmente nos estudos de Street (1984, 1995, 2003, 2010, 2012, 2013). Fica evidente, conforme mostrado no quadro acima, a conexão entre letramentos e os eventos/práticas letradas que envolvem aspectos da leitura e escrita quando confrontadas e inseridas nos diversos contextos situados de uso da língua(gem) em sociedade.

Dada a sua inter-relação com os discursos escolares, especialmente no que tange o ensino da escrita, o conceito de letramento vem, conforme pontua Kleiman (2005), causando confusões de entendimento. À vista do exposto, objetivando não promover rupturas, mas de clarear e nortear os estudos sobre esta corrente teórica, a autora aponta

<sup>3</sup> Com base nas leituras realizadas a respeito de letramento na concepção do professor-pesquisador e antropólogo Brian V. Street, decidimos construir, com base em seus estudos, uma definição de letramentos.

três argumentos teóricos do que não é letramento. Posto isto, o letramento, segundo Kleiman (2005), não é um método, nem alfabetização e nem habilidade, embora diálogos sejam estabelecidos entre cada um dos elementos supracitados.

Partindo do pressuposto que o letramento não é um método, logo entende-se que não se tem um padrão de regras de como aprendê-los/apreendê-los e ensiná-los de forma universal e adequada para todos os contextos de uso da língua(gem). Assim sendo, a visão de método aqui defendida é de um conjunto de procedimentos sistematizados por meio de um objetivo a ser alcançado e que podem ser usados de maneira uniforme, obtendo, como resultado, não importando o contexto de (re)produção, resultados idênticos. O letramento, conforme pontuado por Kleiman (2005), não possui características e nem é um método. Sendo reforçado de que “não existe um ‘método de letramento’. Nem **um** nem **vários**” (KLEIMAN, 2005, p. 9, grifos da autora).

A relação entre letramento e alfabetização é de bastante evidência (KLEIMAN, 2005). Entretanto, letramento não é alfabetização, pois ambas as concepções possuem características teórico-metodológicas próprias, embora sejam/estejam integradas. Assim sendo, o conceito de alfabetização é definido por Kleiman (2005) como sendo um agrupamento de saberes (práticas) em relação a aquisição e domínio do código linguístico (sistema alfabético e ortográfico). Nesse sistema de trocas interconectadas entre letramento e alfabetização, é importante destacar que a participação efetiva, autônoma e eficaz dos indivíduos nas práticas de letramentos (formais/escolares) é mediada pela alfabetização destes.

Por fim, o terceiro elemento do que não é letramento versa sobre habilidades. À vista disso, Kleiman (2005, p. 16, grifos da autora) assinala que “o letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo)”. Com base no exposto, fica evidente que o letramento não é uma habilidade e que, em seu caráter escolar, não pode ser ensinado; de acordo a autora, os mediadores do processo de ensino e aprendizagem podem mediar, guiar e possibilitar meios para o desenvolvimento dos letramentos, mas não se ensina por meio de habilidades e técnicas.

Como interactantes de uma sociedade em constante (trans)formação, nos deparamos em nossas relações rotineiras com a necessidade de nos adequarmos frente às diferentes práticas sociais e contextos que nos rodeiam. Nesses termos, os novos estudos

sobre os letramentos desenvolvidos no âmbito do *New Literacy Studies*<sup>4</sup>, (doravante NLS), (BARTON, 1994; GEE, 1990; STREET, 1996) abordam uma nova versão dos letramentos, sendo esta, preocupada em entender e pensar o conceito de letramento como prática social que variam conforme as diversas práticas letradas se inserem (STREET, 1984).

Street (1984, 1988, 2003, 2013) aborda os conceitos de modelos de letramento, sendo eles de cunho autônomo e ideológico. Segundo o autor, o modelo de letramento autônomo pode ser considerado como sendo “um conjunto de habilidades técnicas uniformes a serem transmitidas àqueles que não as possuem” (STREET, 2003, p. 2). Nesse sentido, Street (2013, p. 53) acrescenta que neste modelo de letramento “fatores culturais e ideológicos” são desprezados e que podem ser caracterizados como “neutras e universais”, sendo, dessa forma, as práticas de escrita e leitura habilidades abstratas e isoladas.

Por outro lado, tem-se o modelo de letramento alternativo, o ideológico, que se ancora aos princípios do NLS, reconhecendo, nesses termos, os letramentos como práticas sociais que variam de contexto para contexto, bem como de cultura para cultura (STREET, 2013). A vista disso, pode-se concluir que no modelo de letramento ideológico temos as práticas de leitura e escrita ancoradas nas práticas sociais. Assim, na visão de Street (1984, 2001, 2003, 2013) podemos entender que os letramentos são práticas sociais, que não são neutras, únicas e universais, que são múltiplos e se complementam, e que variam de um (a) contexto/cultura para outro (a), contribuindo, nessa perspectiva, para a nossa capacidade de articular/usar/identificar/associar as práticas de leitura e escrita com a nossa realidade social.

Levando em consideração o que vem sendo discutido, não poderíamos deixar de mencionar e definir os conceitos de Eventos de Letramento e Práticas de Letramento, (doravante EL e PL), respectivamente. Os EL se aperfeiçoaram com os estudos de Heath (1982, p. 93), em que a pesquisadora define como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos”. Em uma versão mais ampla do conceito, Street (2003; 2012, p. 75) aponta que os EL se concentram em “uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”. Desse modo, podemos entender os EL como situações específicas em que práticas de leitura e escrita são observáveis.

---

<sup>4</sup> Traduzido para o português como sendo “Novos Estudos do Letramento”. Optamos, nesta pesquisa, por usar o acrônimo NLS para nos referirmos aos estudos desenvolvidos neste âmbito.

Por um outro ângulo, tem-se também as PL, termo este desenvolvido por Street (1984), para se referir às práticas sociais que envolvem questões sociais e culturais e que variam de contexto para contexto, de comunidade discursiva para comunidade discursiva, e que são modificadas e influenciadas por estas. Nesse prisma, vale destacar que devemos usar os conceitos de EL e PL como complementares e não como conceitos isolados, sendo, nesse contexto, indissociáveis (STREET, 1995). Com base no que vem sendo discutido, os letramentos, devido a constante alteração dos meios de comunicação e informação, se redesenham a partir desses novos cenários, sendo, a priori, ancorados nos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Nova Londres. Assim explanado, a nossa próxima seção discorre sobre tais redesenhos.

## **2.2 Redesenhos do Letramento**

Nesta seção, discutimos sobre a multiplicidade de práticas de letramento que circulam nos diversos âmbitos da sociedade atual, bem como os (novos) meios de comunicação que norteiam os (re)significados das relações humanas. Assim, iniciamos nossas discussões abordando a conceituação dos letramentos múltiplos, dada a sua natureza plural. Posteriormente, em uma perspectiva de cunho pedagógico, expomos a pedagogia dos multiletramentos, fazendo menção a diversidade tanto de linguagem quanto cultural nos ambientes escolares que são cada vez mais de natureza híbrida, multifacetada e plural. E por fim, navegamos sobre o conceito de letramentos digitais, frente às práticas situadas de leitura e escrita nos diversos suportes digitais que (re)surgem com o advento das TDICS.

### **2.2.1 Multiletramentos e Letramentos Múltiplos<sup>5</sup>**

Devido aos interesses de estudo desenvolvidos no âmbito dos NLS, abordando o letramento como prática social (STREET, 1984, 2001, 2003, 2013), surgiu frente às demandas emergentes do contexto tecnológico a necessidade de uma concepção de letramento que abarcasse as novas formas de leitura e escrita provenientes do ambiente

---

<sup>5</sup> Em uma ordem histórica/cronológica do desenvolvimento e aperfeiçoamento dos estudos dos letramentos se dá por meio de: (i) letramento; (ii) letramentos; (iii) letramentos múltiplos; (iv) multiletramentos/Pedagogia dos Multiletramentos. Entretanto, por não se tratar de uma pesquisa que visa mapear tais conceitos de forma cronológica, discutimos nesta seção sobre multiletramentos/Pedagogia dos Multiletramentos, posteriormente tecemos algumas considerações sobre letramentos múltiplos já encaminhando o leitor para um exemplo de letramentos múltiplos, a saber o digital. Haja vista que a seção posterior discute sobre Letramentos Digitais e objetivando também uma melhor fluidez entre as seções, justifica-se nossa escolha em escrever dessa forma.

digital. Nesses termos, um grupo de pesquisadores americanos, ingleses e australianos membros do Grupo Nova Londres<sup>6</sup>, *New London Group*, (doravante NLG), por meio de um manifesto, redesenharam e ampliaram a compreensão do conceito de letramentos, denominando, dessa forma, o termo de Multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996).

Em sociedades de culturas, línguas e modos de significar cada vez mais híbridas, multifacetadas e plurais, dá-se espaço para as múltiplas linguagens de cunho multimodal que emergem dos e nos novos cenários tecnológicos. Assim posto, Cazden *et al.*, (1996) pontuam que a diversidade (multi)cultural é apoiada e ampliada mediante a proliferação de canais de comunicação e de mídias, possibilitando, dessa forma, a (re)criação de formas de significar por meio da leitura e escrita crítica. Dado isto, os autores ainda acrescentam que os novos meios de comunicação e informação estão modificando a forma que a linguagem vem sendo usada, realçando, dessa maneira, a necessidade de metalinguagens para os diferentes contextos e práticas situadas do uso da língua(gem), enquanto um artefato socialmente construído.

Baseado no que vem sendo exposto, surge então a seguinte indagação: de que forma o NLG define os Multiletramentos? Para este grupo, os multiletramentos caracterizam-se, segundo Cazden *et al.*, (1996, p. 63), como sendo uma abordagem nova e ampliada da pedagogia do letramento e que leva em consideração a variedade dos meios de comunicação, dada a diversidade de práticas sociais linguística e culturalmente situadas. Os autores acrescentam que:

Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a língua e os modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários, à medida em que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais (*op. cit.*, p. 64)<sup>7</sup>.

Frente ao exposto, pode-se concluir, mesmo que provisoriamente, que os multiletramentos são uma versão mais abrangente dos letramentos e que levam em

---

<sup>6</sup> O manifesto (intitulado de *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*) escrito pelo NLG sobre um redesenho amplo do letramento foi idealizado, planejado e redigido por dez pesquisadores de nacionalidade americana, inglesa e australiana que vem (vieram) nas últimas décadas investigando fenômenos da pedagogia do letramento, culturas, discursos, mudanças sociais/culturais/discursivas, ensino de leitura e escrita etc. A saber, estes pesquisadores são: Courtney Cadzen, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Vale ressaltar que o grupo de pesquisadores se reuniu por uma semana em Nova Londres, *New Hampshire*, nos Estados Unidos, em 1994, para debater sobre os novos futuros sociais da pedagogia do letramento, termo este ampliado para Multiletramentos.

<sup>7</sup> “Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy, one in which language and other modes of meaning area dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes” (CAZDEN, *et al.*, 1996, p. 64).

consideração dois fatores norteadores: (i) a produção de sentidos/significados com a inserção das Tecnologias Digitais nas relações humanas e (ii) a diversidade cultural híbrida, multifacetada e plural que emergem nos/dos e para os ambientes digitais e que possibilita/provoca mudanças e reflexão crítica. Vale ressaltar, a priori, que as formas de produção de sentido anteriormente citadas vão além dos recursos materiais que englobam, nesses termos, fatores linguísticos, visuais, gestuais, espaciais, em síntese, considera-se os aspectos multimodais e as metalinguagens tendo como ponto de partida os canais ou modos digitais de (re)significação (CAZDEN *et al.*, 1996).

Diante das novas (re)configurações que o ambiente escolar precisa se inserir, dá-se espaço para as diferentes culturas, linguagens e modo de saber fazer e significar tendo como base o híbrido, o plural e o multifacetado que emergem a partir da globalização, especialmente com as constantes inserções e (re)atualizações das novas TDICS aplicadas as nossas relações diárias. Tal fenômeno multifacetado dialoga intrinsecamente com a realidade dos principais participantes do processo de ensino e aprendizagem, isto é, dos alunos (PRENSKY, 2001; ROJO; MOURA, 2012). Segundo Pinheiro (2020), os alunos da atualidade lidam com categorias de informações cada vez mais multidirecionais, multifacetadas e multissemiotizadas, necessitando, nesse contexto, estarem em ambientes que dialoguem com essas realidades e que, a princípio, instiguem o desenvolvimento crítico, bem como o instinto de produtores colaborativos de conteúdos digitais e não apenas de consumidores destes.

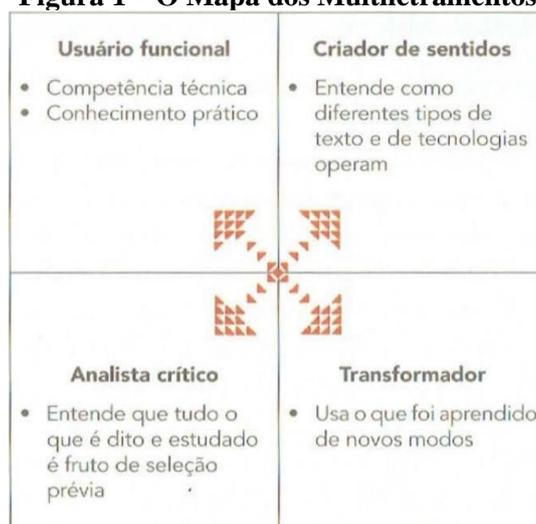
Esse pluralismo de culturas e linguagens levou o NLG, em 1996, a desenvolver o conceito amplo de uma “Pedagogia dos Multiletramentos”, fazendo referência, nesses termos, a necessidade de a escola adotar uma postura que dialogasse com as mais recentes práticas letradas da emergentes da sociedade contemporânea (ROJO; MOURA, 2012), especialmente pautada nas influências das TDICS. Assim exposto, a proposta que subsidia a Pedagogia dos Multiletramentos visualiza, em seu caráter macro, o papel da escola como um meio para o desenvolvimento crítico dos alunos. O conceito supracitado, nos encaminha para os estudos de Freire (1982) sobre a teoria crítica social, haja vista a sua preocupação em uma educação que, além de possibilitar a aquisição do código linguístico escrito, possibilitasse também uma (re)leitura crítica do mundo, sendo, dessa forma, uma educação que conduz à problematização e libertação de crenças e valores ideológicos, bem como (re/de)construções de visões de mundo.

Esse caráter de crítica social, nos conduz ainda para o que alguns pesquisadores (GEE, 1996; CERVATI, *et al.*, 2001; LUKE, 2004) conceitualizam como sendo

letramento crítico. O teor desses letramentos críticos, de acordo com Pinheiro (2020, p. 363), são concebidos “como práticas sociodiscursivas que permitem uma compreensão crítica e um questionamento de forças e construtos ideológicos, de modo a empoderar e transformar indivíduos”. Assim sendo, Cazden e colaboradores (1996, 2021) estabelecem alguns princípios sobre como encaminhar a proposta ancorada na Pedagogia dos Multiletramentos, a saber: usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e transformador. Tais conceitos, estabelecidos pelo NLG, dialogam intrinsecamente com o caráter crítico que os letramentos possibilitam nos mais variados modos/canais de informação e comunicação, bem como de culturas.

Posto isto, as características de um ser socialmente construído em contextos de práticas híbridas, multifacetadas e plurais nos ambientes digitais, na proposta do NLG englobam: (i) usuário funcional, ser dotado de competência técnica confrontadas com os saberes práticos situados em contextos; (ii) criador de sentidos, relaciona-se às capacidades de criar sentidos por meio das práticas situadas digitais, multimodais e plurais; (iii) analista crítico, conecta-se à capacidade de selecionar conteúdo e discutir, (re/de)construir visões críticas sobre tais, e por fim (iv) transformador, que relaciona-se à capacidade de transformar o que foi aprendido tendo como base as competências técnicas, a análise crítica e a produção de sentido extraídas das práticas situadas. Nesses termos, a título de explicação e simplificação dos termos, Rojo e Moura (2012) propõe um diagrama com os conceitos/definições, os quais podem ser conferidos na Figura 1 a seguir.

**Figura 1 – O Mapa dos Multiletramentos**



**Fonte: Adaptado de Rojo e Moura (2012, p. 29).**

Frente ao exposto, Cazden *et al.*, (2021, p. 102) enfatizam que:

o uso de abordagens da pedagogia dos multiletramentos permitirá que os alunos alcancem duplamente objetivos de aprendizagem do campo do letramento: evoluindo no acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade, e fomentando o engajamento crítico necessário para projetar seu futuro social, alcançando sucesso por meio de trabalhos realizadores (*op. cit.*, p. 102).

Fica evidente, nesses termos, que a pedagogia dos multiletramentos estabelece uma função bem definida para a escola, a de possibilitar aos alunos o desenvolvimento crítico em um mundo cada vez mais híbrido, multifacetado e plural que os rodeiam, sendo, dessa forma, produtores de sentido.

Com base no que vem sendo exposto, Cazden e colaboradores (1996, 2021) mencionam quatro movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos que nos fazem compreender como esses estão estruturados, a saber: (i) Prática situada; (ii) Instrução explícita<sup>8</sup>; (iii) Enquadramento crítico e (iv) Prática transformada. Ressalta-se, a princípio, que esses movimentos não seguem a ordem anteriormente descrita ou que seja um nível superior/inferior ao outro, mas diálogos entre cada um são estabelecidos por meio dos mais diversos eventos e práticas letradas situadas existentes, sendo, nesses termos, complementares e indissociáveis. Dessa forma, objetivando definir cada um dos movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos propomos a Figura 2 alicerçada no manifesto do NLG.

### Figura 2 - Os Quatro Movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos

<b>Prática Situada</b>	Imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
<b>Instrução Explícita</b>	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de <i>design</i> de diferentes modos de significado.
<b>Enquadramento Crítico</b>	Interpretação do contexto social e cultural de designs de significado específicos. Isso envolve a postura dos alunos de “dar um passo para trás” em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto.
<b>Prática Transformada</b>	Transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais.

Fonte: Cazden *et al.*, (2021, p. 140).

<sup>8</sup> Rojo e Moura (2012) nomeia/traduz tal movimento como sendo "instrução aberta".

Considerando o exposto, em contexto brasileiro, temos os estudos de Rojo e Moura (2012) sobre multiletramentos que se baseiam nos estudos desenvolvidos pelo o NLG; vale ressaltar que os autores defendem os quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos supracitados. Rojo e Moura (2012, p. 300) acreditam que as salas de aula devem adotar tal proposta didática, haja vista que a adoção de uma pedagogia crítica é, nesses termos, necessária e que se associa aos princípios multifacetados das atuais relações (re)estabelecidas a partir da pluralidade cultural e da diversidade de linguagens.

Assim sendo, para Rojo e Moura (2012, p. 13), o conceito amplo de multiletramentos nos direciona para dois fatores inter-relacionados, a saber: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Somando a isto, chamamos atenção para as mudanças que vem emergindo com a inserção das tecnologias digitais em nossas relações cotidianas, sendo estas, especialmente (re)produzidas e (re)significadas para os ambientes virtuais, abrangendo, nesses termos, metalinguagens e multimodalidades que variam conforme existe (re)atualizações nas (novas) práticas letradas digitais.

Pensando em um contexto de produção de sentido híbrido, multifacetado e plural, Rojo e Moura (2012, p. 23) pontuam que os multiletramentos são, a princípio, caracterizados como sendo: (i) interativos e colaborativos; (ii) transgressores das relações de poder estabelecidas; e (iii) híbridos, fronteirizos, mestiços em termos de linguagens modos, mídias e culturas. Possuindo tais características, os multiletramentos são interativos e colaborativos, pois estão situados em contextos digitais em que as redes de hipertextos possibilitam aos usuários a interação, a qual pode acontecer através de diversos níveis e modos. Esse caráter interativo nos direciona para as práticas colaborativas em ambientes digitais, o que conforme os autores, insere o indivíduo não como um simples consumidor de produtos digitais, mas como um produtor colaborativo, ativo e crítico destes. Havendo essa prática de produção e (re)significação colaborativa, é importante destacar que limites são fraturados e transgredidos, uma vez que as relações de poder (não) são estabelecidas, sendo, nesses termos, os produtos digitais um “fratrimônio”<sup>9</sup> da humanidade, em que tudo é híbrido, mestiço, multifacetado e plural tanto em modos quanto em culturas, haja vista a sua dinamicidade.

---

<sup>9</sup> Rojo e Moura (2012, p. 25) utilizam o termo “fratrimônio” fazendo uma junção entre os termos fratura + patrimônio, nisso um resultado de algo que “nada é de ninguém, tudo é nosso”.

Tendo como base do exposto, acrescentamos, apenas a título de especificação tendo como base o NLG, que os multiletramentos, em sua natureza multimodal, são ancorados na produção de sentidos e nas diferentes formas de significar. E nesse contexto, Rojo (2009) aponta que tais formas de significar são contextualizadas com as práticas sociais situadas e não como vácuos sociais, descontextualizadas.

Levando em consideração o que vem sendo discutido, faz-se importante destacar, conforme pontua Street (2012), de que, enquanto a concepção de multiletramentos focaliza nas múltiplas formas de letramentos vinculadas aos canais ou modos, existe, porém, uma outra concepção de letramento, os múltiplos letramentos, que estão relacionadas a culturas diversas, precisando, nesses termos, ser entendidos e estudados como objetos de estudo diferentes, mas que se interconectam em suas raízes teóricas. Em síntese, multiletramentos e múltiplos letramentos, baseado neste autor, não devem ser considerados como sinônimos, o que costumeiramente pode acontecer devido às similaridades entre os termos.

Como seres que precisam interagir em práticas letradas em diferentes contextos, sejam elas de interação face a face ou mediadas por tecnologia, surge a necessidade de adequação tanto no que tange o uso da linguagem em contextos variados e contextualizados, quanto nos modos de produção de significados. Partindo desse ponto de vista, necessitamos de letramentos, para diferentes contextos e culturas, isto é, de múltiplos letramentos. Tendo como base os estudos desenvolvidos a partir do NLS, existe uma hibridização nas práticas de leitura e escrita que ancora-se nos usos da língua/linguagem a partir de sociedades letradas e plurais (ROJO, 2009). Assim posto, Street (2003, p. 77) pontua que tal assertiva demanda a identificação, bem como o reconhecimento de letramentos múltiplos, uma vez que as nossas interações sociais se mobilizam com o tempo e o espaço, sendo, dessa forma, também confrontados pelas relações de poder.

De acordo com Rojo (2009, p. 108-109),

o conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente.

Dado o exposto, entendemos que os múltiplos letramentos estão associados a multiplicidade e a pluralidade das práticas letradas de uso da linguagem, sendo estes (não)

prestigiados, populares ou globais (ROJO, 2009), mas que contribuem para o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Em síntese, os múltiplos letramentos agregam vários letramentos formais ou não, algo que não é único, mas plural, híbrido e sócio-culturalmente (re)construído.

Na presença de múltiplos letramentos (ROJO, 2009; STREET, 2012, 2014), podemos citar como exemplos algumas práticas letradas de leitura e escrita que envolvem saberes e modos de (re)significar específicos; sendo estes, a saber, o letramento: acadêmico, literário, científico, profissional, impresso, matemático, digital etc. Posto isto, havendo a abrangência tanto em objetos de estudo quanto de concepções histórico-científicas de cada tipo de letramento, elegemos, segundo as nossas necessidades de pesquisa, o letramento digital para contribuir teoricamente com nossos argumentos. Nesses termos, a nossa próxima seção intitulada de “Letramentos Digitais: as TDICS na Era Hiperconectada” discorre sobre o conceito de letramentos digitais fazendo menção às diversas práticas de leitura e escrita (colaborativas, híbridas, hiperconectadas) nos mais variados recursos moventes digitais.

### ***2.2.2 Letramentos Digitais: as TDICS na era hiperconectada***

Levando em consideração as rápidas transformações sociais emergentes a partir da inserção das TDICS nas relações humanas cotidianas, somos direcionados para contextos digitais híbridos com constantes (re)atualizações, haja vista que a tecnologia vem conectando pessoas por meio de novas formas, canais, modos e culturas (SPIRES; PAUL; KERKHOFF, 2019). Assim sendo, cabe destacar que tal inserção nos processos de ensino-aprendizagem requer um olhar sensível às transformações que rodeiam o mundo, pois, partindo do pressuposto de que o mundo e os alunos mudaram (PRENSKY, 2001), a escola, como uma agência preocupada em formar cidadãos crítico-reflexivos, deve ser um espaço direcionado à pluralidade de modos e culturas, para que não se torne, desta forma, um ambiente não muito convidativo (PINHEIRO, 2020).

Conforme pontua Zacariotti e Sousa (2019), o contexto digital tem proporcionado novas maneiras de situar-se e interagir no e com o mundo. Tal assertiva nos remete às possibilidades de práticas situadas na era digital que (re)modelam as relações sociais, de poder e que necessitam de novos letramentos para uma plena efetivação. Dessa forma, as autoras ainda destacam que o uso das TDICS precisa ser incorporado no escopo escolar, reforçando, dessa forma, a necessidade de refletir sobre estes termos na tentativa de ponderar metodologias críticas, as quais, por sua vez, reconfigurem aquelas que

concebem tecnologias enquanto linguagens. Posto isso, as tecnologias, enquanto linguagens, necessitam ser usadas como meios que instiguem não uma mera substituição de velhas e descontextualizadas práticas pedagógicas em novos suportes digitais, mas utilizadas como possibilidades de desenvolvimento da produção (colaborativa) de sentido, bem como nortear o indivíduo para a reflexão crítica.

Seguindo esta linha de pensamento, Schuartz e Sarmiento (2020, p. 431) definem as TDICS como sendo “artefatos que instigam a cooperação e parceria na produção do conhecimento e podem contribuir com processos educativos que superem os limites entre o físico e o virtual”. Nesse mesmo viés argumentativo, Zacariotti e Sousa (2019, p. 7) enfatizam que se faz necessário (re)pensar o uso das tecnologias em sala de aula como um fator que viabiliza melhorias nesses ambientes, pois seu uso pode, de forma consciente, situada e contextualizada promover o consumo, a circulação e a produção de sentidos críticos, os quais, julgam-se necessários ser trabalhados com os alunos, uma vez que as exigências do mundo globalizado demandam competências críticas para se interagir nos híbridos canais digitais.

Dado a natureza múltipla dos letramentos em seus mais variados canais/modos e culturas conforme abordados na seção anterior, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) caracterizam uma série de letramentos emergentes dos/nos/para os canais digitais existentes segundo cada esfera e foco de investigação. Assim sendo, os autores caracterizam os letramentos digitais<sup>10</sup> em quatro esferas, a saber: (i) com foco na linguagem; (ii) com foco na informação; (iii) com foco nas conexões e por fim, (iv) com foco nos (re)desenhos<sup>11</sup>. A título de ampliação dos exemplos de letramentos até então mencionados, propomos a seguinte Quadro 2 com base nos exemplos coletados por Dudeney *et al.*, (2016) para os diferentes e amplos usos das práticas de leitura, escrita e colaboração via o canal digital.

---

<sup>10</sup> Cabe destacar que alguns autores utilizam o termo letramento digital, enquanto outros usam letramentos digitais. Assim exposto, quando nos referirmos ao conceito ou no singular ou no plural, estamos preservando a ideia usada pelos autores que subsidiaram teoricamente esta pesquisa. Entretanto, a ideia aqui defendida é de letramentos digitais dada a sua natureza ampla de práticas situadas.

<sup>11</sup> Utilizaremos nesta pesquisa o termo “práticas situadas digitais” para nos referirmos aos quatro focos mapeados por Dudeney *et al.*, (2016), haja vista o contexto que tais se (re/de) constroem.

**Quadro 2: Letramentos Digitais e Focos de Investigação**

<b>FOCO</b>	<b>TIPOS</b>
<b>Na linguagem</b>	1- Letramento impresso; 2- Letramento SMS; 3- Letramento em Hipermídia; 4- Letramento Multimídia; 5- Letramento em Jogos; 6- Letramento Móvel; 7- Letramento em Codificação.
<b>Na informação</b>	1- Letramento Classificatório; 2- Letramento em Pesquisas; 3- Letramento em informação; 4- Letramento em Filtragem.
<b>Nas conexões</b>	1- Letramento Pessoal; 2- Letramento em Rede; 3- Letramento Participativo; 4- Letramento Intercultural.
<b>Nos (re)desenhos</b>	1- Letramento <i>Remix</i> .

**Fonte: Elaboração própria (2022) a partir do mapeamento de Dudeney *et al.* (2016).**

Considerando o exposto e nossos interesses de pesquisa, discorreremos nesta seção sobre os letramentos digitais de forma ampla dada a sua relação com as práticas situadas digitais no escopo escolar quando mediadas pelas TDICS. Nesse prisma, as instituições formadoras, sejam elas escolas de educação básica ou de nível superior, precisam desenvolver competências que se adequem e/ou se assemelham à nova ordem social. Nessa perspectiva, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) pontuam que os órgãos sociais competentes requerem o desenvolvimento de competências próprias da atual conjuntura, enfatizando a necessidade de letrar<sup>12</sup> digitalmente os seres sociais, para que diante das constantes transformações tecnológicas, estes possam desenvolver sua capacidade crítica.

De acordo com esses autores, as habilidades que são desenvolvidas através do uso das TDICS e dos letramentos digitais objetivam desde a localização de recursos digitais até a produção de conteúdos, e isso, por sua vez, transgridem aspectos pessoais, culturais, sociais e econômicas, necessitando, dessa forma, ancora-se na produção de sentido crítico-ideológica. Percebemos, dessa forma, que a interação mediada por recursos digitais permite, em uma das suas funcionalidades, o engajamento de pessoas e a criação

<sup>12</sup>Partimos do pressuposto de que uma pessoa letrada, nos dias atuais, conforme pontua Dionísio (2005, p. 131), precisa ser “[...] capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem”.

de *networkings*, sendo, nesses termos, práticas sociais situadas nos ambientes virtuais de interconexões.

Os letramentos digitais são definidos de acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), como sendo habilidades, de cunho individual e social, as quais usamos em meio digital para interpretar, comunicar, compartilhar e criar sentido. Gilster (1997) conceitua letramento digital também como uma habilidade, sendo para este autor a capacidade de usar informações a partir de diferentes materialidades digitais, as quais são confrontadas por meio de uma grande variedade de fontes e recursos provenientes do computador e da internet. Gilster (1997) ainda acrescenta que o letramento digital não se limita ao simples domínio de teclas e comandos, mas de ideias ancoradas em práticas situadas contextualizadas. Ou seja, os letramentos digitais nessa visão micro apresentada, não considera as práticas sociais situadas, mas os entende como habilidades/competências digitais restritas, direcionadas por meio de comandos pré-definidos.

Em uma visão sociocultural da língua(gem), temos outras definições de letramentos digitais que se ancoram nos princípios de letramentos como práticas sociais defendidas por Street (1995, 2003, 2010, 2012, 2013), e não como habilidades. Assim sendo, Lankshear e Knobel (2006, p.13) pontuam que não devemos entender os letramentos digitais enquanto algo unitário e finito, pois diante dessa visão micro, de habilidade e competências, os letramentos digitais seriam limitados a comandos bem delimitados, o que por sua vez, não é, haja a vista a multiplicidade de canais e modos que as práticas letradas digitais se inserem e se desenvolvem. Quando limitamos os letramentos digitais às habilidades, estamos enfatizando que, por serem habilidades, estas são/podem ser usadas/aplicadas em diferentes contextos, mas devido a amplitude de práticas sociais situadas, não se deve limitar a uma visão micro do conceito. Nesses termos, Lankshear e Knobel (2006, p.13) propõem uma caracterização de letramentos digitais como sendo relacionados à “multiplicidade de práticas sociais e concepções mediadas por textos que são produzidos, recebidos, distribuídos, trocados, etc., através da codificação digital”<sup>13</sup>. Assim, os autores enfatizam que, devido à diversidade de práticas sociais situadas as quais estamos rodeados e interagindo a todo tempo, o conceito de letramento digital, no singular e numa visão micro, deve ser ressignificado, pois na realidade tem-se letramentos digitais; nesse prisma, não se deve singularizar a noção de

---

<sup>13</sup> “Digital literacy as shorthand for the myriad social practices and conceptions of engaging in meaning making mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged etc., via digital codification” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 13).

letramentos digitais, pois nossas conexões/interações nos mais híbridos ambientes virtuais requerem múltiplos letramentos.

Seguindo essa mesma concepção de letramentos digitais, Buzato (2006, p. 16) motivado pela amplitude do conceito de letramentos e pela preocupação em propor uma definição dinâmica do termo que pudesse ser válida ao longo do tempo dado a natureza de rápidas transformações das TDICS, aponta que:

letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Nesses termos, podemos, mesmo que provisoriamente, definir letramentos digitais como práticas sociais situadas em ambientes digitais, os quais são amplos, dinâmicos, interativos, colaborativos e híbridos. Que se (re)atualizam conforme novas tecnologias se inserem nos mais variados contextos e que são norteadas à medida que existe a interação via os diversos canais digitais, possibilitando, dessa forma, o consumo e produção de conteúdos digitais, bem como a produção de sentidos críticos.

De acordo com Spires e Bartlett (2012), as práticas letradas que se inserem nos ambientes digitais engloba capacidades desde a localização de informação até o processo de produção e avaliação crítica de conteúdos para esses canais digitais (SPIRES; PAUL; KERKHOFF, 2019). Assim sendo, nesses ambientes, a negociação de (re)significados variam devido a amplitude de práticas sociais situadas existentes. No escopo escolar, de acordo com Tapscott (2010), o processo de ensino-aprendizagem mediado pelos recursos digitais, dentre muitas transformações, possibilitou que o foco do processo não mais deveria ser no professor, assim um modelo focado no aluno e baseado na colaboração significativa de todos, professores, alunos, escola e contexto social, começa a se situar cada vez mais nos ambientes digitais. O autor ainda menciona que este processo de adaptação para o contexto virtual não é fácil, porém faz-se necessário repensar e adaptar-se à nova conjuntura porque, segundo Prensky (2001, p. 1), os alunos mudaram (e vem mudando) conforme as TDICS se inserem em nossas relações cotidianas.

Considerando este contexto, Spires e Bartlett (2012) pontuam que os diversos processos intelectuais associados aos letramentos digitais, que se aplicam tanto para o contexto geral quanto para o campo escolar, são categorizados por meio de três características basilares, a saber: (i) localizar e consumir conteúdo digital; (ii) criar

conteúdo digital, e (iii) comunicar por meio de conteúdos digitais, conforme ilustrado na Figura 3 a seguir.

**Figura 03 – Práticas Letradas Situadas Inseridas nos Ambientes Digitais**



**Fonte: Elaboração própria (2022) a partir de Spires, Paul e Kerkhoff (2019).**

Esses processos intelectuais associados ao ser letrado digitalmente e ancorados nos atos de consumir, produzir e comunicar através dos híbridos canais digitais são ancorados nas práticas situadas que conduzem para a avaliação crítica do que é consumido nesses meios. Dessa forma, Spires, Paul e Kerkhoff (2019, p. 2236) ancorados nos estudos de Spires e Bartlett (2012), no que tange os processos intelectuais, pontuam que é imprescindível desenvolver competências para interagir na internet, seja por meio da localização, compreensão, consumação e produção de conteúdos digitais. Assim posto, localizar e consumir artefatos digitais deve acontecer de forma consciente, crítica e relevante, e, na condição de formar cidadãos crítico-reflexivos, o escopo escolar deve, nesse contexto, possibilitar meios eficazes para o desenvolvimento de tais.

O que se refere ao processo de criar conteúdo digital, partimos da ideia de que se precisa ser desenvolvido nos alunos não a capacidade de estes consumirem conteúdos digitais, mas que sejam criadores colaborativos, bem como produtores de sentido de materiais digitais; nesse prisma, Spires, Paul e Kerkhoff (2019) apontam que a utilização de recursos digitais pelos professores, não como usos descontextualizados, mas com propósitos educativos bem delimitados, facilitam o aprendizado dos alunos, uma vez que estes, segundo Leu *et al.* (2008), já possuem (ou ao menos espera-se que possuam) os

pré-requisitos básicos para localizar e posteriormente, com a mediação do professor, produzir conteúdos digitais.

Por fim, no que tange ao processo intelectual de comunicar por meio de recursos digitais, deve-se, a princípio, levar em consideração a variedade de linguagens presentes nestes, e a partir disso, consumir e produzir conteúdos de forma crítica. Conforme sinaliza Spire, Paul e Kerkhoff (2019), usar a linguagem em contextos digitais multifacetados requer que os interactantes entendam e manuseiem criticamente as informações que consomem e produzem, as quais estão ancoradas em múltiplos formatos, gêneros e plataformas. Nota-se, nesses termos, que as relações mediadas pelos canais/modos digitais estão ancoradas em gêneros textuais que (re)surgem e se (re)adequam conforme cada prática social digital se situa. Assim posto, considerando esse caráter de (re)surgimento de gêneros textuais nos ambientes digitais, nossa próxima seção teórica discorre sobre a temática, evidenciando, dessa forma, como estes são consumidos e produzidos no escopo escolar.

### **2.3 Gêneros Textuais Multimodais: O Meme como Artefato Culturalmente Digital**

Nesta seção, argumentamos sobre as diferentes concepções de gêneros textuais existentes, filiando-nos, à priori, na concepção de Marcuschi (2002) em que os gêneros são entendidos como ações sociais situadas em domínios bem defendidos. Com esse aparato teórico basilar, abordamos a ideia de gêneros textuais emergentes dos novos contextos digitais. Posteriormente, tecemos algumas considerações sobre multimodalidade e gêneros textuais multimodais, os quais nossos argumentos nos direcionam, conforme o objeto de estudo desta pesquisa, para o gênero textual multimodal/digital meme.

Tendo em vista a noção de gênero textual como um artefato construído sócio historicamente (MARCUSCHI; XAVIER, 2004), temos, nesses termos, diferentes pesquisadores que se filiam à diferentes concepções de gêneros que subjazem e defendem, em muitos contextos, ideias complementares por entendê-los e associá-los às práticas sociais situadas que se constituem por meio das nossas interações cotidianas, sejam elas mediadas pela interação face a face ou pelos recursos tecnológicos.

Com base nisso, tem-se, por exemplo, (i) a concepção de Bakhtin (1979), que se ancora em um discurso de que os textos são situados sócio-historicamente e são “relativamente estáveis”; (ii) a concepção de Swales (1990) que associa os gêneros a instrumentos comunicativos, os quais possuem propósitos bem definidos; (iii) a

concepção de Bazerman (1994), que postula que os gêneros estão interconectados uns aos outros e que se situam em contextos específicos; (iv) a quarta concepção gênero situa-se nos estudos de Miller (1984), concepção esta que focaliza no gênero enquanto ação social e por fim (v) a concepção de Marcuschi (2002), a qual focaliza nos gêneros enquanto ações sociais, sendo estes relativamente estáveis, situados e pertencentes a domínios discursivos bem delimitados. Assim exposto, considerando os objetivos dessa pesquisa, a ideia de gênero aqui defendida nos direciona para a quinta concepção, isto é, de entendê-los como ações sociais situadas em domínios bem defendidos.

Considerando isso, partimos do pressuposto de que os gêneros refletem modelos sociais situados de organização e expressão da vida cultural (MARCUSCHI; XAVIER, 2004), acrescentado a isto, incluímos os gêneros textuais no domínio virtual, o que com a rápida inserção das TDICS no meio social e educacional, tem-se espaços digitais cada vez mais “versáteis”; isso implica dizer que, conforme pontuado na seção anterior, o meio digital por ser híbrido, multifacetado e plural, promove a (re)criação e hibridização (*remix*) de gêneros emergentes deste e para este contexto.

Para Marcuschi (2002), os gêneros refletem organizações de autoridade e poder muito bem situadas, ficando evidente, nesses termos, o poder ideológico que tais apresentam/representam. No âmbito digital, por ser um espaço versátil e de rápidas transformações, os gêneros textuais nas redes estão em constante (re)adaptação, haja vista que os recursos digitais são aprimorados por seus desenvolvedores de maneira frequente, surgindo, dessa maneira, novas formas de se expressar, bem como novos letramentos a serem desenvolvidos e “novos” gêneros a serem integrados às relações humanas tendo como base as práticas sociais situadas no contexto digital.

Cabe evidenciar que os gêneros textuais desempenham uma função social, atuam, conforme os estudos de Dolz e colaboradores (2010), como práticas sociais situadas, isto é, designam ações que são realizadas por nós, nas nossas mais variadas interações cotidianas, sendo desenvolvidas e mantidas, dessa forma, através da interação colaborativa que pode ser mediada por recursos tecnológicos ou pela interação face a face (BAKHTIN, 1992; GERALDI, 1984; MARCUSCHI, 2002). Direcionando nosso olhar para os gêneros que emergem dos/nos e para os contextos digitais, segundo Marcuschi e Xavier (2004) em corroboração com Erickson (1997), os ambientes digitais promovem diálogos/interações bastante colaborativos, uma vez que apresentam, pelo meio virtual, formas híbridas, multifacetadas e plurais de ser e estar no mundo (digital).

De acordo com Marcuschi (2002, p. 13), os gêneros textuais que (re)aparecem e se (re)adaptam no meio digital são cada vez mais estáveis. O autor ainda destaca que:

Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia digital são relativamente variados, mas a maioria deles tem similaridades em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita. Muitos desses gêneros digitais são evoluções de outros já existentes nos suportes impressos (papel), ou em vídeos (ex.: vídeos, fotografias). Porém essa tecnologia comunicativa verdadeiramente gerou novos gêneros, como por exemplo: os chats e os fóruns.

Frente ao exposto, Marcuschi e Xavier (2004, p. 26) aponta que as novas tecnologias que surgem geram, a priori, espaços e modos contemporâneos, sendo, dessa forma, os gêneros que emergem desses novos contextos passíveis de constantes (re)atualizações e caracterizados pela inserção de suas múltiplas linguagens multissemióticas e multimodais, dada a multiplicidade/variedade de formas da linguagem e suas produções de sentido (SILVA; SOUZA; CIPRIANO, 2015).

Assim explanado, Marcuschi (2005, p. 13) estabelece que

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

Esse caráter de uma multiplicidade de linguagens, nos remete aos estudos desenvolvidos no âmbito da teoria da multimodalidade, pois, tendo em mente a inserção das TDICS nas relações humanas, tem-se, conforme pontua Moraes e Dionísio (2009), incluído novas formas de conceber e construir a informação. Assim posto, por exemplo, os textos além de possuírem suas materialidades linguísticas verbais (escritas), passa, segundo a nova demanda, considerar aspectos que envolvem múltiplas semioses/linguagens que ajudam na construção de sentido, a saber: os recursos visuais e imagéticos, as cores, os formatos das letras, as formas etc., os quais nos direcionam para os estudos da teoria da multimodalidade.

Nesses termos, cabe destacar que a multimodalidade, segundo os estudos de Jewitt (2013, p. 250), trata-se de uma abordagem interdisciplinar que se ancora nos estudos “da semiótica social que compreende a comunicação e representação mais do que a língua e atende sistematicamente à interpretação social de uma série de formas de produzir

sentido”<sup>14</sup>. Considerando tais formas de produzir sentido, autores como Kress e Leeuwen (2006) e Callow (2013), definem multimodalidade como sendo artefatos que possuem significados comunicativos os quais são (re)construídos e compartilhados, com base as práticas sociais situadas, e alicerçados nos diversos modos de usar a linguagem e na produção de sentido, a saber: a fala, a imagem, o som, o gesto, a tipografia, a imagem em movimento.

Dessa forma, cabe destacar, segundo Jewitt (2013), alguns conceitos-chave que embasam a multimodalidade. Sendo estes, por exemplo: (i) modo; (ii) recurso semiótico; (iii) materialidade; (iv) possibilidades modais; (v) conjuntos multimodais e (vi) funções de significado, os quais estão explanados na Quadro 3 a seguir.

**Quadro 3 – Conceitos-chave da Multimodalidade Segundo Jewitt (2013)**

<b>CONCEITOS-CHAVE:</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>
<b>Modo</b>	Conjunto de recursos sociais e culturais para fazer sentido: um 'canal' de representação ou comunicação <sup>15</sup> .
<b>Recurso semiótico</b>	Um meio de fazer sentido que é simultaneamente um material, recurso social e cultural. Os recursos semióticos são as ações, materiais e artefatos que utilizamos para fins comunicativos <sup>16</sup> .
<b>Materialidade</b>	A forma como os modos são tomados a serem o produto do trabalho dos agentes sociais moldando o material, 'material' físico em recursos semióticos culturais <sup>17</sup> .
<b>Possibilidades modais</b>	Moldada pela forma como um modo tem sido utilizado, pelo que tem sido repetidamente utilizado para significar e fazer e pelas convenções sociais que informam a sua utilização no contexto <sup>18</sup> .
<b>Conjuntos multimodais</b>	Materiais resultado ou vestígio do contexto social, modos disponíveis e possibilidades modais, a tecnologia disponível e a agência de um indivíduo <sup>19</sup> .

<sup>14</sup> “Multimodality is an interdisciplinary approach drawn from social semiotics that understands communication and representation as more than language and attends systematically to the social interpretation of a range of forms of making meaning” (JEWITT, 2013, p. 250).

<sup>15</sup> “This term refers to a set of socially and culturally shaped resources for making meaning: a ‘channel’ of representation or communication” (JEWITT, 2013, p. 253).

<sup>16</sup> “This term is used to refer to a means of meaning making that is simultaneously a material, social and cultural resource. [...] Semiotic resources are the actions, materials and artifacts we use for communicative purposes” (JEWITT, 2013, p. 253).

<sup>17</sup> “Materiality refers to how modes are taken to be the product of the work of social agents shaping material, physical ‘stuff’ into cultural semiotic resources” (JEWITT, 2013, p. 254).

<sup>18</sup> “Modal affordance is shaped by how a mode has been used, what it has been repeatedly used to mean and do and the social conventions that inform its use in context” (JEWITT, 2013, p. 254).

<sup>19</sup> “Multimodal ensembles can therefore be seen as a material outcome or trace of the social context, available modes and modal affordances, the technology available and the agency of an individual” (JEWITT, 2013, p. 255).

<b>Funções de significado</b>	Categorias interconectadas de escolhas de significado (também chamadas meta-funções) que são feitas simultaneamente quando as pessoas comunicam <sup>20</sup> .
-------------------------------	---

**Fonte: Elaboração própria (2022) a partir de Jewitt (2013).**

Com base no exposto, nota-se que a multimodalidade lida com diferentes recursos/modos/semioses/códigos, sendo, portanto, linguagens que se complementam na produção de sentido. À vista disso, inserimos, então, os textos multimodais, os quais se realizam por meio de mais de um código semiótico. Assim, Nascimento e colaboradores (2011) enfatizam que nos últimos tempos vem dando-se espaço para os recursos imagéticos e visuais; partindo dessa constatação e baseando-nos no que vem sendo discutido ao longo desta seção, nota-se que os textos não são monomodais, isto é, construídos apenas por meio de uma única linguagem (NASCIMENTO, *et al.*, 2011), mas multimodais, pois apresentam uma diversidade considerável de modos, e múltiplas semioses (LUNA, 2002; SILVA, 2014; SILVA, *et al.*, 2015).

De acordo com Moraes (2007), a construção textual nos novos contextos não pode ser limitada apenas a frases e a palavras, deve, por sua vez, abraçar múltiplos elementos e semioses. Nesta mesma perspectiva, Silva e colaboradores (2011) acrescentam que nessa nova configuração o texto deixa de ser exclusivamente verbal (escrito), sendo este, no entanto, constituído pela multiplicidade de materialidades emergentes do campo imagético. Dessa forma, fica evidente que os gêneros textuais multimodais, levam em consideração, além do texto escrito/oral, materialidades visuais (não verbais), podendo, nesses termos, incluir imagens, cores, tamanho das letras, fontes, formatos, som, fala, gestos, animações etc.

Cabe destacar que, de acordo com Sé (2008, p. 1), os textos multimodais “são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo”. Desta forma, Silva, *et al.*, (2015) acrescenta que se existe a junção dos registros da linguagem verbal e não-verbal, o texto é multimodal, haja vista a sua multiplicidade de formas de linguagem. Dionísio (2005) com a mesma visão, destaca que os textos multimodais são viabilizados mediante a junção de diferentes modalidades da linguagem, as quais, quando inseridos em práticas situadas, usamos, por exemplo, no mínimo dois modos de representação, sendo estes compostos entre palavras,

---

<sup>20</sup> “Interconnected categories of meaning choices (also called meta-functions) that are simultaneously made when people communicate” (JEWITT, 2013, p. 255).

gestos, entonações, imagens, tipografias, sorrisos, e animações, entre outros. Nesses termos, entendemos os gêneros textuais multimodais como sendo textos com múltiplas linguagens, que englobam, além do texto escrito/oral (verbal), semioses.

No âmbito atual de hipermídias e de constante (re)atualizações, os gêneros emergentes deste contexto são bons exemplos de textos multimodais, pois, conforme Nascimento e colaboradores (2011) pontuam, o texto é, na atual configuração, multimodal. Nesse caráter de gêneros que surgem e se adequam ao/para o meio digital, Marcuschi (2004) mapeia alguns exemplos, a saber: e-mail, *chat*, vídeo conferência interativa, *blog*, *chat* em salas privadas dentre outros. Em uma realidade mais recente (2022), temos alguns gêneros que vem ganhando força nas diferentes interações/práticas sociais situadas digitais, como por exemplo, *GIFS*, Fanfiction, *vlog*, meme etc. Assim exposto, levando em conta tanto os nossos objetivos quanto o nosso objeto de estudo, discorreremos a partir de então sobre o gênero textual, multimodal e digital meme.

O gênero textual meme, como artefato (re)construído e mantido nos aparatos digitais (WIGGINS, 2019), é exemplo típico de textos multimodais, haja vista a sua variedade de linguagens e recursos multissemióticos presentes em sua composição estrutural que objetivam, de maneira mais geral, promover discussões, críticas, humor e ironia sobre temáticas relevantes para um dado contexto, tempo, grupo e/ou fator social. Cabe, a priori, resgatar algumas raízes epistemológicas desse artefato. Assim sendo, a primeira referência ao conceito de meme<sup>21</sup>, ancora-se nos estudos de Richard Dawkins, com a publicação do livro “O gene egoísta”, de 1976, que focalizava na teoria dos genes, fazendo alusão, dessa forma, aos genes que formam as nossas características as quais são retransmitidas geneticamente de geração em geração.

Dawkins (1976) motivado pelo seu conhecimento da biologia, menciona também como a formação cultural humana (não herdada geneticamente) evolui por meio das tradições, crenças, atitudes, valores etc. O autor, insere, nesse contexto, o conceito de meme, sendo, dessa forma, uma adequação da palavra grega *mimesis*, que significa imitação ou determinada ação que é imitável (DANTAS, 2021; SHIFMAN, 2013; KIEN, 2019); pois segundo ele, suas motivações em cunhar tal palavra, era justamente encontrar algo que fosse mais direcionado para “gene”, nisso, surge o “meme”. Destaca-se, portanto, que a ideia de meme defendida por Dawkins (1976, p. 330) não se referia à noção hoje difundida no meio digital. O autor destaca que “exemplos de memes são

---

<sup>21</sup> Não em um contexto que conhecemos atualmente como um gênero textual digital, mas como um termo ainda em construção teórico-científica na biologia.

melodias, idéias, slogans, as modas no vestuário, as maneiras de fazer potes ou construir arcos”. Fica claro, dessa forma, que os memes, em um sentido amplo, faziam jus ao conceito de imitação e a aspectos culturais, os quais, conforme já destacado, referiam-se, em um caráter micro, às informações repassadas para gerações sucessoras. Diante dessa visão, Blackmore (2000, p. 65) acrescenta que “um meme é uma ideia, comportamento, estilo ou uso que se espalha de pessoa para pessoa dentro de uma cultura”.

À vista disso, conforme destaca Dantas (2021), com a inserção da internet e das TDICS nas relações humanas diárias, bem como da massificação das redes sociais e as pesquisas desenvolvidas no âmbito dos estudos da linguagem, o conceito de meme ganhou, e vem ganhando cada vez mais, popularidade e relevância. Nesses termos, Dantas (*op. cit.*, p. 58) define memes de internet como sendo gêneros versáteis, mediados a partir de textos (escritos ou visuais) de caráter irônico ou humorístico, os quais, costumeiramente, se manifestam através de imagens, bordões, *gifs*, músicas, frases, entre outros artefatos culturalmente digitais. Para Silva (2016, p. 342),

Os memes podem ser formados por imagens, por figuras, fotografias, frases, palavras-chaves ou qualquer outro elemento que apresente um conteúdo irônico ou humorístico que se propague ou se replique na rede. Surgem, replicam-se e transformam-se na rede em uma velocidade impressionante, o que nos permite compará-los a um vírus que se espalha de forma epidêmica, contaminando um número impressionante de pessoas.

Com base no exposto, esse caráter epidêmico do meme, é definido por Recuero (2009) como “organismos virais”, haja vista a rápida propagação destes quando compartilhados nos diferentes ambientes digitais, os quais cruzam, em questão de segundos, barreiras fronteiriças de modos e culturas. Nesse contexto, Dawkins (1976) aponta que os memes que se espalham de forma positiva, incorporam três propriedades básicas os quais precisam ser por este percorridos, a saber: a fidelidade, a longevidade e a fecundidade. Tem-se, na Figura 4, um exemplo de meme.

**Figura 4 – Exemplo de Meme**

When you think you've been working for 4 hours and it's only been 17 minutes



Fonte: @.gavmemes (2018).

Cabe salientar, segundo Shifman (2013), que tais conceitos são aprimorados com a massificação da internet. Assim posto, o primeiro termo, a fidelidade, pode ser determinado como sendo a habilidade/capacidade de recriar modelos/cópias semelhantes a partir do material original, ou seja, o material fonte, que pode ser artefatos imagéticos (fotos/vídeos) e/ou auditivos (música). O segundo termo, a longevidade, faz menção a capacidade do artefato audiovisual meme conservar-se ao longo do tempo, sendo, dessa forma, uma materialidade que perpassa, caso viralize, anos e anos, e que não perde o seu prestígio social. E por fim, o terceiro termo, que remete à capacidade de conceber cópias a partir do material selecionado; em outras palavras, a partir da ideia de um único meme, pode (re)surgir diferentes memes (DAWKINS, 1976; SHIFMAN, 2013; DANTAS, 2021). Somado a isto, Recuero (2009) aponta que os memes de internet devem levar em consideração um outro conceito, o de alcance; em outras palavras, o alcance faz menção a abrangência que o meme pode ter quando lançado no mundo digital, e este viraliza, conforme os argumentos de John (2012) quando existe o compartilhamento do material, viabilizando, nesses termos, que o artefato circule digitalmente.

Shifman (2013) assinala que os memes que se encontram na internet são “reembalados” por meio de dois mecanismos, a saber: o mimetismo e o *remix*. O que tange o mimetismo, pode-se associar às práticas que envolvem o ato de refazer/recriar conteúdos, uma vez que se trata de materiais que não são novos, mas que estão disponíveis para adaptações/recriações. Por outro lado, o que tange o *remix*, faz referência a estratégias que manipulam o material por meio dos recursos tecnológicos, como por exemplo, a reedição de materiais por meio de *photoshops* em fotos, incluir músicas de

fundo, mixar imagens, dublagens, paródias etc. O autor ainda acrescenta que tais práticas se igualam ao valor epistêmico de meme (*mimesis*), sobre a flexibilidade de (re)adaptação e imitação que tais apresentam. Cabe destacar que, de acordo com Wiggins (2019), o *remix* de memes de internet atuam como componentes indispensáveis da estrutura desse gênero, bem como a capacidade de (re)produzir e consumir artefatos culturalmente digitais. Como exemplo de mimetismo e de *remix*, a partir de um artefato digital, segue a Figura 5.

**Figura 5 – Exemplo de Mimetismo e o *Remix***



**Fonte: Shifman (2013, p. 21).**

Partindo da assertiva de que os memes se inserem por meio de práticas comunicativas (KIEN, 2019; DANTAS, 2021), somos direcionados para artefatos digitais (WIGGINS, 2019), os quais, conforme Dantas (*op. cit*, p. 68), são dinâmicos, uma vez que assumem diferentes funções de linguagem. O autor enfatiza que os memes, por serem veículos de comunicação interativos e dinâmicos, podem ser usados para “criticar,

elogiar, debochar, reivindicar, porque são formas práticas e compactas para se fazer isso”. Tais manifestações, contextualizadas com situações do mundo contemporâneo nos remete a manifestações escritas/orais presentes nos diversos ambientes digitais.

Dantas (2021) aponta que existem controvérsias em (não) aceitar o meme enquanto um gênero do discurso. Assim sendo, cabe retomar o discurso de Bakhtin (1992), que pontua que os gêneros do discurso são construídos sócio-historicamente e que são relativamente estáveis; estes por sua vez, são caracterizados por meio de três elementos constitutivos, a saber: conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional. Primeiro, o que tange ao conteúdo temático, o autor refere-se às temáticas que podem ser discutidas por determinados gêneros; segundo, o estilo verbal, faz alusão aos aspectos linguístico-discursivos usados pelos gêneros e terceiro, a construção composicional, refere-se à estrutura geral do texto (*layout*), uma vez que através desta estrutura, os consumidores de determinados materiais os reconhecem e os nomeiam/classificam. Nesses termos, ancorados no discurso de Dantas (2021, p. 68), o meme atende aos elementos supracitados, pois: (i) “nos memes, o conteúdo pressupõe a construção de sentidos e as discussões dos mais variados assuntos ou situações específicas da atualidade, provocando sempre uma reação de crítica ou chacota sobre o conteúdo temático” (conteúdo temático); (ii) “no caso dos memes, esse estilo é marcado por um caráter informal e uma linguagem curta, crítica e com tom humorístico” (estilo verbal) e (iii) “os memes se apresentam, geralmente, sob a forma de imagem em conexão com uma gíria ou um bordão” (construção composicional). Como concordamos com a ideia de meme enquanto um gênero do discurso, sendo este também multimodal, não focaremos nas controvérsias, pois estas, de forma resumida, referem-se ao meme enquanto: (i) recurso tecnológico (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2019) e (ii) a recursos simples utilizado por textos de gêneros variados (CAVALCANTE, 2016; TAFARELLO, 2017; LIMA, 2017).

Os memes, como artefatos digitais, ideológicos, versáteis e dinâmicos, dialogam também com outros textos, estabelecendo, dessa forma, conexões intertextuais. Posto isto, Silva (2016, p. 352) destaca que:

Todo meme rememora outros memes (e também outros gêneros), porque com eles dialoga: seja por meio do estilo, da estrutura composicional, do conteúdo temático (elementos característicos do gênero – relações dialógicas intergêneros) ou mesmo pelo fato de ser atravessado constitutivamente por outros discursos, por outras vozes que representam

diferentes lugares sociais que se estabilizam e se desestabilizam durante o processo de replicação.

À luz desses argumentos, definimos o gênero meme como sendo um artefato (re/de)construído digitalmente, o qual além de ser multimodal, ideológico, dinâmico, estável, híbrido, plural, multifacetado e intertextual, apresenta também outras características, expostas no Quadro 04 a seguir. Ancorados, especialmente, nos estudos de Shifman (2013), Kien (2019), Wiggins (2019), Dantas (2021) propomos a Quadro 4, com base em 16 características identificadas sobre os memes enquanto gênero multimodal digital. Destaca-se, a priori, que os conceitos abaixo expostos não seguem uma ordem de importância/relevância.

**Quadro 4 – Características do Gênero Multimodal Digital Meme**

CONCEITO	DEFINIÇÃO
<b>Virais</b>	Propagam-se rapidamente nas redes, pois, levando em consideração a relevância do conteúdo temático do artefato culturalmente digital, pode, nesses termos, haver o (re)compartilhamento.
<b>Criativos</b>	Englobam, além das múltiplas semioses, a criatividade para (re)criar conteúdos, seja por meio do <i>remix</i> ou <i>mimetismo</i> .
<b>Contextualizados/Situados</b>	São contextualizados com as práticas sociais que estão em pauta na atualidade. Ao mesmo tempo, os memes são situados, pois se inserem, se desenvolvem e se (re)produzem em contextos bem definidos.
<b>Práticos</b>	São (re)produzidos com uma maior facilidade, especialmente por serem produtos/artefatos que surgiram e são mantidos pelos modos digitais.
<b>Colaborativos</b>	São (re)criados por meio de ideias construídas conjuntamente, podendo, dessa forma, ser aperfeiçoado ao longo do tempo.
<b>Sociais</b>	São produzidos para serem consumidos pelos sujeitos e que levam em consideração temáticas relevantes.
<b>Temáticos</b>	Lidam com práticas situadas reais e contextualizadas com temas atuais e que apresentam também propósitos bem definidos, a saber: criticar, elogiar, debochar, reivindicar ou simplesmente fazer humor sobre determinado evento.
<b>Instantâneos</b>	Inserem-se em ambientes digitais, sendo, dessa forma, passíveis de rápida circulação e viralização.
<b>Interativos</b>	São interativos, pois além de serem bons veículos de comunicação, permitem a interação entre pessoas, seja por meio do compartilhamento, curtidas etc.
<b>Informais</b>	Inserem-se a partir de práticas do dia a dia, com assuntos e linguagens informais e quando compartilhados pelos canais digitais, tentam imitar características de tais realidades. Ou seja, são informais, uma vez que atendem a demandas do dia a dia.
<b>Contemporâneos</b>	São consumidos, produzidos, compartilhados por sujeitos da contemporaneidade.
<b>Comunicadores eficientes</b>	Possuem o caráter comunicativo bem definido.

<b>Produtores de sentido crítico</b>	A partir de leituras multimodais, pode-se inferir e criar sentidos que perpassam uma simples frase/imagem humorística.
<b>Ideológicos</b>	Por serem situados em determinados contextos e por terem como uma de suas características, a de criticar, tal gênero assume posturas ideológicas geralmente para criticar ou fazer humor de eventos/pessoas/grupos específicos.
<b>Digitais</b>	São produtos criados por este canal de comunicação e ao mesmo tempo mantido por este.
<b>Estáveis</b>	Não estão paralisados no tempo. Estes por sua vez estão em constante mudança, pois conforme muda o tempo, o lugar, as necessidades e os participantes em pauta, os memes vão se (re)adaptando a tais realidades.

**Fonte: Elaboração própria (2022) a partir de Shifman (2013), Kien (2019), Wiggins (2019) e Dantas (2021).**

Diante dessas características inerentes ao gênero multimodal meme, conclui-se, mesmo que provisoriamente, que este artefato digitalmente (re/de)construído tem grande relevância quando inserido no contexto escolar, assim, nortear o aprendizado para uma pedagogia crítica. Nesses termos, inserimos nossa seção metodológica mencionando o corpus que norteará as nossas discussões e resultados.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nas subseções que compõem o nosso percurso metodológico, abordamos, a priori, sobre: (i) a natureza da pesquisa; (ii) contexto de investigação e *corpus* da pesquisa; e, por fim, (iii) categorias de análise de dados. Espera-se, nesses termos, propor esclarecimentos concisos de como foram analisados/discutidos o material selecionado.

#### 3.1 Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa insere-se no escopo da Linguística Aplicada. Assim posto, metodologicamente dividimos este estudo em dois momentos: inicialmente, nossa pesquisa possui traços de uma revisão de literatura integrativa dada aos procedimentos da seleção do *corpus* e posteriormente, classifica-se como sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa-interpretativista, de natureza aplicada, cujos objetivos são de caráter exploratório, de procedimentos documentais.

Uma revisão de literatura integrativa lida com a integralização de opiniões, ideias e conceitos que emergem de discussões já realizadas (WHITEMORE; KNAFL, 2005). Botelho e colaboradores (2011) destacam que pesquisas que se ancoram nos princípios da revisão de literatura integrativa, podem ser realizadas em outras áreas além da saúde e da educação, assim, justifica-se nossa escolha em usar tal método em nossa pesquisa. Cabe enfatizar que neste primeiro momento da metodologia para a seleção do nosso *corpus* nos deparamos com algumas etapas, as quais, conforme destacam Botelho *et. tal.* (2011), se fundamentam por meio de seis etapas, expostas no Quadro 5 a seguir.

**Quadro 5 – Etapas da Revisão de Literatura Integrativa**

ETAPAS	Definição:
1 <sup>a</sup>	<i>Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa:</i> focaliza na definição/formulação de estratégias de busca, descritores e bases de dados a serem consultadas.
2 <sup>a</sup>	<i>Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão:</i> focaliza nos descritores usados e nos operadores <i>booleanos</i> , especialmente <i>AND</i> , <i>OR</i> e <i>AND NOT</i> .
3 <sup>a</sup>	<i>Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados:</i> focaliza na leitura do material encontrado, especialmente no que tange palavras-chave, resumos, sínteses da pesquisa.
4 <sup>a</sup>	<i>Categorização dos estudos selecionados:</i> objetiva categorizar os dados coletados em uma matriz (tabela, por exemplo) e analisar/comparar os dados.
5 <sup>a</sup>	<i>Análise e interpretação dos resultados:</i> objetiva discutir os resultados obtidos.
6 <sup>a</sup>	<i>Revisão/síntese do conhecimento:</i> objetiva criar relatórios abordando os resultados encontrados, promovendo convites para pesquisas posteriores.

Fonte: Elaboração própria (2022) a partir de Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 129).

Quanto à abordagem deste estudo, qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 11) pontuam que pesquisas deste teor enfatizam descrever e induzir a pesquisa fundamentada, a partir do estudo de percepções pessoais sobre o objeto (a ser) pesquisado. Gerhardt e Silveira (2009) acrescentam que além da tentativa de entender um fenômeno de forma geral, as pesquisas desta abordagem ressaltam a relevância de interpretar os eventos mais do que a compreensão do pesquisador, nisso, o caráter interpretativista. Assim posto, Flick (2004) assinalam que pesquisas qualitativas são formadas por alguns aspectos essenciais, a saber: (i) apropriabilidade de métodos e teorias; (ii) perspectivas dos participantes e sua diversidade; (iii) reflexibilidade do pesquisador e da pesquisa e (iv) variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa. Assim posto, insere-se o caráter/objetivo exploratório da nossa pesquisa, pois, segundo Sakamoto e Silveira (2014), pesquisas de objetivos exploratórios visam investigar fatores que determinam fenômenos/problemas, permitindo ao pesquisador propor hipóteses e/ou indagações para futuras pesquisas da área por meio de seus estudos.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa adota uma base documental, que de acordo com Sakamoto e Silveira (2014), lidam com documentos variados disponíveis em domínio público. As autoras enfatizam que pesquisas de base documental possuem uma determinada proximidade com pesquisas bibliográficas, pois os dois procedimentos metodológicos supracitados se ancoram em artefatos (estudos) físicos ou digitais, os quais se diferenciam justamente pela modalidade dos documentos selecionados e consultados para o estudo, sendo, a pesquisa documental mais abrangente em termos de materiais. Considerando isso, estabelecemos na subseção a seguir que aborda o contexto de investigação e o *corpus* desta pesquisa.

### **3.1.1 Contexto de Investigação e Corpus da Pesquisa**

Os materiais selecionados para ser o *corpus* desta pesquisa, são, respectivamente, um artigo de periódico (extraído da Revista Teias, *qualis* A2, associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd da Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e uma dissertação de mestrado (extraído do Repositório Institucional da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA). Para selecionar tais materiais, foram realizadas, a priori, quatro buscas criteriosas na base de dados do *Google Scholar*, o qual reúne trabalhos científicos, de diferentes repositórios institucionais/revistas. Dessa forma, foram estabelecidos cinco descritores para realizar as pesquisas, a saber: meme, ensino de língua inglesa, letramentos digitais, gênero digital e prática situada. Tais descritores

foram combinados por meio de um dos operadores *booleanos*<sup>22</sup> (*AND*); de acordo com esse operador, o *AND* possui a função de encontrar documentos que contenham um descritor ou outro, ou ambos ou todos.

Destaca-se, então, que antes da busca na base de dados, foram estabelecidos cinco critérios para nortear e selecionar o nosso *corpus*, quais sejam: (i) pesquisas que resultem de materiais aplicados (relatos de experiência); (ii) pesquisas direcionadas para o ensino de língua inglesa; (iii) pesquisas publicadas nos últimos três anos (recorte temporal de 2019 a 2021); (iv) pesquisas que englobam propostas de ensino-aprendizagem no viés de leitura e produção de memes e (v) pesquisas que usaram recursos digitais para a produção de memes, e que conseqüentemente, contribuíram para o letramento digital dos alunos.

Nesses termos, cabe salientar que em todas as buscas realizadas, o *corpus* escolhido se encontrava na primeira ou segunda página de buscas. Considerando isto, na primeira busca realizada, já direcionada para o recorte de três anos, usamos os descritores *AND* ensino de língua inglesa; encontramos, a princípio, um total de 2.550 pesquisas realizadas que envolvem essa temática. Quando incluímos o descritor *AND* letramentos digitais, o número de estudos cai para 1.200. Com a inclusão de *AND* gênero digital, obtêm-se 923 resultados. E por fim, adicionando o descritor *AND* prática situada, os resultados caem para 619 pesquisas. Dentre esse resultado, escolhemos cinco trabalhos para ler e aplicar os cinco critérios supracitados, o que resultou na nossa escolha do *corpus*. Assim posto, propomos a Quadro 6, a seguir, com a identificação dos materiais escolhidos. Ao longo dessa pesquisa utilizaremos as seguintes nomenclaturas: Material 01 – FP (2019) e Material 02 – D (2021) para nos referimos aos trabalhos de Ferreira e Pesce (2019) e Dantas (2021), respectivamente. Destaca-se que as letras em maiúsculo (FP e D) referem-se às iniciais dos autores.

**Quadro 6 – Materiais para Análise e Discussão dos Resultados**

INFORMAÇÕES	IDENTIFICAÇÃO DO CORPUS	
	M01	M02
<b>Título do trabalho</b>	Memes na sala de aula de língua inglesa: vivências formativas em uma educação ciberativista.	Práticas de letramentos com memes: uma proposta para as aulas de língua inglesa no ensino médio.
<b>Autor(es)</b>	Ferreira e Pesce (2019).	Dantas (2021).
<b>Instituição de vínculo</b>	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).	Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).
<b>Ano de publicação</b>	2019.	2021.

<sup>22</sup> Os operadores *booleanos* são usados para redefinir resultados de uma pesquisa rápida. Costumeiramente, usa-se *AND*, *OR* ou *AND NOT*, para selecionar resultados com ou sem a temática em evidência.

<b>Objetivo geral</b>	Analisar uma vivência formadora realizada nas aulas de língua inglesa, junto a alunos do nono ano do Ensino Fundamental, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), na zona norte da cidade de São Paulo.	Desenvolver uma proposta para o ensino significativo de língua inglesa na primeira série no ensino médio, a partir da abordagem do gênero meme, com vistas a promover o letramento e desenvolver a competência comunicativa dos alunos.
<b>Metodologia</b>	Pesquisa qualitativa de caráter exploratório.	Pesquisa qualitativa, de procedimentos de pesquisa-ação de cunho descritivo.
<b>Tipo de trabalho</b>	Artigo de Periódico.	Dissertação de mestrado.
<b>Onde está indexado</b>	Revista Teias.	Repositório UFERSA
<b>Link de acesso</b>	<a href="#">Clique aqui</a>	<a href="#">Clique aqui</a>
<b>Recurso digital utilizado</b>	<i>Memegenerator.</i>	<i>Imgflip.com;</i> <i>Imgur.com;</i> <i>Memegen;</i> <i>Livememe;</i> <i>Makeameme.org;</i> <i>Memegenerator.</i>

Fonte: Elaboração própria (2022).

### 3.1.2 Categorias de Análise dos Dados

Como mobilizações para analisar os dois *corpora* selecionados, e fazendo jus ao objeto de estudo desta pesquisa, estabeleceu-se, com base nos argumentos do nosso referencial teórico, categorizações para analisar e contrastar os dados. Assim estabelecido, recorreremos ao nosso terceiro objetivo específico, o de apontar as possíveis utilizações do meme nas aulas de língua inglesa como ferramenta de letramento digital tendo como base a produção de sentido crítico nas diferentes práticas situadas híbridas, multifacetadas e plurais presentes na sala de aula, na tentativa de discutir como o gênero multimodal meme vem sendo usado e produzido no escopo escolar.

Diante disso, as categorizações estão estabelecidas no Quadro 7 a seguir.

**Quadro 7 - Categorias de Análise dos Dados**

<b>CATEGORIAS GERAIS</b>	<b>ESPECIFICAÇÕES</b>
<b>Mapa dos Multiletramentos</b>	Usuário funcional Criador de sentidos Analista crítico Transformador
<b>Quatro Movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos</b>	Prática situada Instrução explícita Enquadramento crítico Prática transformada

<b>Processos Intelectuais dos Letramentos Digitais</b>	Localizar e consumir conteúdo digital Criar conteúdo digital Comunicar por meio de conteúdos digitais
--	---

**Fonte:** Elaboração própria (2022) a partir de Rojo e Moura (2012), Cazden, *et al.*, (1996/2021) e Spirens *et al.*, (2019).

Considerando o exposto, após traçarmos nosso percurso metodológico, damos prosseguimento ao nosso trabalho, apresentando a próxima seção acerca na análise dos dados, que objetiva analisar os 16 excertos selecionados.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Recapitulando a pergunta de pesquisa norteadora deste estudo, a de como o gênero multimodal meme pode ser utilizado no escopo escolar no viés crítico a partir da Pedagogia dos Multiletramentos? apresentaremos, nesta seção, algumas discussões sobre os materiais a serem analisados. Para tanto, utilizaremos fragmentos destes, e posteriormente, conforme o Quadro 7 exposto na subseção 4.1.2 do nosso percurso metodológico, confrontaremos com as nossas três categorias de análise. À face disso, discorreremos sobre: (i) o Material 01 – FP (2019); (ii) o Material 02 – D (2021) e por fim, (iii) os resultados encontrados. Cabe destacar que os excertos virão no corpo do texto em itálico e serão classificados ao longo da discussão como “Excerto X do Material 0X – FP (ANO, p. X)”

### 4.1 Discussões sobre o Material 01 – FP (2019)

Antes de nos adentrarmos às discussões dos excertos, propomos o Quadro 8 abordando um contexto geral de aplicação do *corpus* do Material 01 – FP (2019). Destaca-se, a princípio, que foram selecionados 08 Excertos do relato de experiência vivenciado por Ferreira e Pesce (2019).

**Quadro 8 – Contextualização do Relato de Experiência do Material 01**

	<b>DETALHAMENTO</b>
<i>Componente curricular</i>	Língua Inglesa
<i>Turma</i>	9º ano
<i>Nº de alunos</i>	30 alunos
<i>Grau</i>	Ensino Fundamental II
<i>Escola</i>	EMEF na Zona Norte da cidade de São Paulo
<i>Temática das produções</i>	Estereótipos relacionados aos brasileiros no exterior
<i>Nº de encontros</i>	6 aulas (com duração de 45 minutos, cada)
<i>Modalidade</i>	Presencial

**Fonte: Adaptado com base em Ferreira e Pesce (2019).**

No Excerto 01 do Material 01 – FP (2019) tem-se uma síntese de como foi introduzido o tópico inicial da sequência de aulas e diante disso, podemos identificar aspectos que nos direcionam para a pedagogia dos multiletramentos.

***Excerto 01 Material 01 – FP (2019, p. 136-137):***

*“[...] A vivência formadora, que durou cerca de seis aulas de quarenta e cinco minutos cada, consistia, em um primeiro momento, no trabalho com a data comemorativa de Saint Patrick’s Day e, num segundo momento, na discussão acerca dos estereótipos relacionados à imagem do irlandês. Nesta segunda etapa da atividade, consta nas orientações a sugestão de estender a atividade, ao apresentar imagens relacionadas ao brasileiro através de um link do site Huffpost*

*e uma extensão com a produção de memes para enfrentar as imagens estereotipadas associadas ao brasileiro”.*

Inicialmente, quando a professora pesquisadora estabelece um contexto para introduzir a temática da leitura e produção de memes, esta situa o contexto de sala de aula para um evento social, isto é, para o *Saint Patrick's Day*, ficando evidente, dessa forma, uma preocupação em situar os alunos com objetos contextualizados com a realidade sociocultural da língua alvo. Diante do exposto, retomamos o conceito de prática social situada estabelecida e defendida por Cazden e colaboradores (2021), em que é pontuado justamente a imersão nas mais híbridas, plurais e multifacetadas práticas dos interactantes, isto, por sua vez, possibilita que os alunos possam fazer uso dos discursos disponíveis para discutir a temática apresentada, bem como ampliar seus repertórios linguísticos e culturais.

Diante disso, nota-se um outro aspecto desse movimento da professora que se refere à instrução explícita (CAZDEN, *et al.*, 2021), uma vez que ela introduz o assunto para o contexto de ensino de metalinguagens o qual possibilita aos alunos o entendimento de diferentes modos de significar. Tal argumento fica evidente quando é mencionado sobre o desenvolvimento da segunda etapa da atividade, uma vez que os alunos são convidados a analisar e discutir tanto a temática da celebração quanto imagens contextualizadas (situadas) sobre o assunto.

Precisamos, a princípio, dar relevância para o conceito de “imagens estereotipadas”, pois estas podem nos direcionar para o enquadramento crítico, sendo, dessa forma, defendidas por Cazden *et al.*, (2021) como práticas situadas ancoradas no contexto social e cultural dos artefatos disponíveis. Destaca-se ainda que o termo “estereótipo” pode contestar as relações de poder quando utilizados de forma crítica e ideológica, haja vista a sua natureza padronizada naquilo que é julgado como o “correto”. Ressalta-se que neste primeiro momento não podemos afirmar que houve uma prática transformada nessa proposta didática, pois não há indícios de mudança de posturas e utilização do que foi aprendido para outros eventos e práticas letradas situadas.

Ainda sobre o enquadramento crítico, precisamos enfatizar que a produção de sentido na experiência relatada é comprovada no excerto a seguir, uma vez que a professora regente justifica a utilização de tal procedimento em sala.

**Excerto 02 do Material 01 – FP (2019, p. 137):**

*“[...] O objetivo desta atividade era um trabalho [...] em que os estudantes pudessem, ao final, produzir um gênero que lhes é familiar (meme) e como a sua produção poderia empoderá-los para procederem a uma leitura crítica das suas circunstâncias e, na medida do possível, transformarem suas realidades em outras situações”.*

Chamamos atenção para dois termos importantes, a saber: “*empoderá-los*” e “*leitura crítica*”. O primeiro conceito, tem intrínseca relação com a teoria crítica social defendida por Freire (1982, 1986), quando é enfatizado uma certa preocupação em uma educação que, além de possibilitar a aquisição do código linguístico escrito, pudesse viabilizar também uma (re)leitura crítica do mundo, sendo, dessa forma, uma educação que conduz à problematização e libertação de crenças e valores ideológicos, bem como (re/de)construção de visões de mundo, resultando em empoderamento social para saber lidar com e nas híbridas práticas sociais situadas. No mesmo viés de emancipação pessoal e coletiva, temos o segundo conceito, o de leitura crítica, em que a professora destaca em seu relato a necessidade de leituras, não apenas escritas, mas leituras do mundo críticas. Fica evidente, portanto, que a escola é um importante veículo para se desenvolver a criticidade e o empoderamento. Este argumento vai ao encontro do que é exposto por Rojo e Moura (2012), uma vez que os autores defendem que o ambiente escolar deve adotar uma pedagogia crítica.

Acreditamos que a partir dessa necessidade de emancipar os alunos enquanto críticos de suas realidades e do mundo, quando acontece, por exemplo, essa virada de chave para visualizar determinados eventos com novos olhares, existem construções de sentidos, o que por sua vez, se ancora nas práticas transformadas. Tem-se, no fragmento a seguir, o primeiro momento em que conseguimos identificar no relato argumentos que remetem para esse tipo de prática.

**Excerto 03 do Material 01 – FP (2019, p. 137):**

*“[...] Quando a professora-pesquisadora iniciou a discussão a partir das imagens estereotipadas dos irlandeses, muitos alunos não participaram, uma vez que não conheciam o que estava associado a este grupo social. Nesse momento fez-se necessário dar maior enfoque à questão dos estereótipos relacionados aos brasileiros. Ao apresentar o link do Huffpost supracitado, alguns alunos ficaram indignados com algumas das imagens associadas aos brasileiros, uma vez que não conheciam algumas delas e se sentiram munidos de argumentos para a discussão”.*

No excerto acima, pode-se identificar um evento que conduz à prática transformada. Inicialmente, os alunos não conhecem as imagens estereotipadas dos irlandeses, porém com a mediação da professora a partir de uma contextualização com a cultura materna, este grupo de alunos que apresentavam dificuldade em identificar e

discutir a temática, passam a correlacionar os sentidos atribuídos. A prática transformada acontece justamente quando existe a transferência de práticas, e estas possibilitam a criação de significado, bem como utilizam do significado criado em outros contextos. No caso relatado, o outro contexto que referimo-nos é o processo e a produção final dos memes.

Cabe destacar que nos excertos 01 e 03 do Material 01 – FP (2019), observa-se a presença de recursos digitais, e que sua utilização remete-nos a uma visão micro dos letramentos digitais. A princípio, não se tem informações se foi a professora que fez uso dos links supracitados nos fragmentos ou se os *links* foram compartilhados via algum canal tecnológico para com os alunos, entretanto, a noção aqui inferida é que nos procedimentos mencionados, o letramento digital foi interpretado como habilidade (DUDENEY *et al.*, 2016; GILSTER, 1997), embora a noção de letramentos digitais defendida nesta pesquisa associa-se às múltiplas práticas sociais situadas existentes nos canais e modos digitais. Ainda nesse contexto de habilidades, salienta-se que, de acordo com Spires e Bartlett (2012), houve nesse procedimento da aula um dos aspectos que compõem os processos intelectuais dos letramentos digitais, o de: localizar e consumir conteúdo digital. Quando a professora faz uso de *links* para que os alunos visualizem imagens contextualizadas com o tópico da aula, somos direcionados para o discurso de Spires *et al.*, (2019) em que este procedimento aconteceu de forma consciente, crítica e relevante para a turma.

Nesse caráter de práticas que se desenvolvem por meio dos ambientes virtuais, insere-se o excerto a seguir, que trata justamente das competências dos multiletramentos defendidas pelo NLG, bem como processos intelectuais mediados pelo canal digital, ficando evidente, dessa forma, a preocupação da professora em promover um ensino pautado em uma pedagogia crítica.

***Excerto 04 do Material 01 – FP (2019, p. 137):***

*“[...] a professora-pesquisadora sugeriu que os alunos escolhessem algum estereótipo associado à imagem do brasileiro (eles poderiam utilizar os estereótipos discutidos em sala, bem como pesquisar outros) e que produzissem um meme que se mostrasse contrário a isso. Os alunos poderiam trabalhar individualmente ou em pequenos grupos de até três integrantes. Oportuno observar que a linguagem do meme já é conhecida pelos alunos, já fazem parte das suas práticas de letramento”.*

Conforme esse excerto, nota-se os quatro aspectos das competências dos multiletramentos, a saber: o usuário funcional, analista crítico, criador de sentidos e transformador. Inicialmente, chamamos atenção para o usuário funcional que se justifica

pelo fato do aluno ser dotado de competência técnica confrontadas com os saberes práticos situados em contextos; isso fica validado quando a professora afirma que os alunos já dominam a linguagem do gênero multimodal meme, pois esta “competência técnica”, adquirida pela interação advinda de outros contextos, pode possibilitar o seu pleno uso em atividades que perpassam os ambientes digitais, inserindo-se, dessa forma, em propostas a serem desenvolvidas no escopo escolar. Posteriormente, verificamos traços do analista crítico, haja vista que essa capacidade se conecta à aptidão de selecionar conteúdo e discutir, (re/de)construir visões críticas sobre conteúdos situados em contextos; nas palavras de Rojo e Moura (2012, p. 29), por analista crítico “entende-se que tudo que é dito e estudado é fruto de seleção prévia”. Um exemplo notório no fragmento supracitado de analista crítico é justamente quando a professora solicita aos alunos o desenvolvimento do meme, e para tanto, estes necessitam selecionar previamente tanto o estereótipo relacionado a visão do brasileiro no exterior quanto uma imagem que se interconecta com o tema abordado; essa seleção prévia associa-se também ao texto escrito do meme, uma vez que, de forma ideológica, crítica e estereotipada, o aluno apropria-se de discursos situados.

Este caráter de escolhas, nos remetem a uma outra capacidade dos multiletramentos, o criador de sentidos, pois conforme a proposta da professora, todos os elementos escolhidos pelos alunos possuíam significados, bem como se relacionavam com produtos audiovisuais em alta nas mídias digitais no momento que foram produzidos. E diante dessas reflexões, somos direcionados para o conceito de transformador, sendo este à capacidade de transformar o que foi aprendido tendo como base as competências técnicas, a análise crítica e a produção de sentido extraídas das práticas situadas. No fragmento analisado, não temos informações suficientes para constatar que os alunos usaram o que fora aprendido em outros contextos, embora estes tenham mudado de postura, ou seja, não tinham produzido memes na aula de inglês, mas com a propostas da professora, esses alunos além de consumidores, se tornaram produtores críticos de memes.

Ainda no Excerto 04, podemos identificar, conforme os estudos de Spire e Bartlett (2012), os processos intelectuais de: (i) localizar e consumir conteúdo digital; (ii) criar conteúdo digital, e (iii) comunicar por meio de conteúdos digitais. Em primeiro plano, temos, no que tange ao processo intelectual de localizar e consumir conteúdos digitais no relato do Material 01, evidências que comprovam o desenvolvimento desta quando a docente propõe aos alunos ou usar os estereótipos já discutidos em sala, ou

pesquisar (localizar/selecionar/consumir) outros os quais pudessem ser usados para as produções dos memes. Em segundo plano, tem-se a proposta da professora em pedir aos alunos produzirem os memes a qual é direcionada para a capacidade de criar, de forma crítica e ideológica, conteúdos digitais (neste caso, os memes). Em terceiro plano, temos o processo de comunicar por meio de conteúdos digitais, em que os alunos, através de estereótipos do brasileiro no exterior, comunicaram de forma contextualizada, crítica, ideológica, dinâmica a temática exposta.

Por fim, direcionamos nossos olhares para o fato de a professora possibilitar que a proposta de atividade fosse desenvolvida em grupos, de forma colaborativa. Isso remete justamente ao que foi exposto no Quadro 04, pois como foi pontuado, o meme, enquanto gênero multimodal, é colaborativo, uma vez que são (re)criados por meio de ideias construídas conjuntamente, podendo, dessa forma, ser aperfeiçoado ao longo do tempo. Considerando o exposto, ainda destacamos, no excerto a seguir, de forma mais detalhada como se deu o processo de criação dos memes.

***Excerto 05 do Material 01 – FP (2019, p. 138):***

*“[...] Quando foi sugerido que acessassem o website Memegenerator para suas criações, muitos alunos relataram que já utilizavam esta aplicação no celular. Os alunos foram enviando os memes por e-mail ou bluetooth para a professora-pesquisadora, que imprimiu e produziu um cartaz para a socialização da produção dos alunos para a escola”.*

Como houve um estudo prévio sobre a temática dos estereótipos, o processo de criar conteúdo digital no relato em discussão revela a necessidade de tornar os alunos como produtores de tais artefatos; isso porque, em ambientes cada vez mais versáteis e plurais, a passividade de apenas consumir não desenvolve, a princípio, a capacidade crítica que os letramentos digitais estabelecem. Ao produzir, os alunos (enquanto usuários funcionais) situam-se em práticas situadas digitais, bem como passam a atribuir sentido ao que produzem, sendo, nesses termos, analistas críticos e produtores. Conforme o excerto 05, ao ser proposto a utilização da ferramenta digital *Memegenerator*, a professora está possibilitando meios para o desenvolvimento dos letramentos digitais dos alunos; este argumento vai ao encontro do que é posto por Kleiman (2005), em que a autora sinaliza que o escopo escolar deve possibilitar tais meios.

Por fim, realçamos a importância da socialização feita pela docente, uma vez que, mesmo sendo por meio de um cartaz impresso, houve o cuidado no compartilhamento dos memes, e isso retoma a duas das características inerentes ao meme apresentadas no

Quadro 4, a interatividade e a colaboratividade que esses expõem, e que podem ser visualizados no excerto seguinte.

***Excerto 06 do Material 01 – FP (2019, p. 138):***

*“[...] Muitos alunos ficaram espantados por terem escolhido o mesmo estereótipo, porém utilizaram memes diferentes para se expressar”.*

O relato da experiência vivenciado pela professora, conforme vem sendo discutido, apresenta pontos interessantes a serem abordados. Neste fragmento, por exemplo, temos práticas situadas que envolveram a produção dos memes. Assim, podemos incluir nesse escopo aspectos deste gênero multimodal, pois lida, segundo o excerto, com a criatividade, temática, contextualização, bem como a produção de sentidos críticos e ideológicos. Sobre o fato de muitos alunos terem escolhido o mesmo estereótipo, mas imagens miméticas diferentes, vai ao caráter multimodal e multissemiótico que os memes possuem; nisso, destacamos mais uma vez que um único fator social pode gerar milhares de (re)criações (mimetismo e *remix*) e ser consumido nos mais híbridos, plurais e multifacetados canais digitais, gerando, dessa forma, produtos virtuais (sobre)carregados de sentidos e ideologias e que fazem parte da realidade dos principais participantes do processo de ensino-aprendizagem, os alunos.

Por fim, um ponto ainda a ser evidenciado refere-se justamente pelo fato relatado dos alunos desenvolverem seus memes a partir da própria plataforma, isso demonstra o grau de letramento digital dos alunos na era hiperconectada. Nesses termos de produção, o excerto a seguir relata sobre esse processo.

***Excerto 07 do Material 01 – FP (2019, p. 139):***

*“A atividade evidenciou que os alunos, ao realizarem suas produções, aproveitaram a oportunidade para refletir criticamente sobre as questões referentes aos estereótipos associados à imagem do brasileiro no exterior”.*

A capacidade de criar material digital, inserida no escopo dos processos intelectuais, possibilita que seus produtores assumam posturas crítica-ideológicas, e que reflitam sobre eventos estereotipados. À luz desse cenário, expomos, na Figura 06 a seguir, a produção final realizada por duas alunas, o qual fica evidente a produção de sentido crítico-ideológico.

**Figura 06 – Produção de Duas Alunas do Material 01 – FP (2019)**



**Fonte: Ferreira e Pesce (2019, p. 140).**

Observa-se na figura anterior aspectos que merecem ser discutidos, e acredita-se que a produção realizada por esses alunos demonstra um certo amadurecimento, tanto no que tange à visões bastante críticas do brasileiro no exterior quanto de letramento digital, este último fato comprovado com o *remix* e *photoshops* que compõem o meme. Na figura supracitada nota-se alguns dos principais estereótipos (ideológicos) referente à imagem dos brasileiros. Tem-se, por exemplo, a figura de dois jogadores famosos fazendo menção ao futebol; a figura da mulher referindo-se à sensualidade e ao carnaval; um macaco que faz menção à fauna brasileira e por fim, o retrato do índio, que remete a aspectos sócio históricos.

Esses estereótipos, cheios de significados, quando confrontados e debatidos com práticas situadas do escopo escolar, nos mostram a necessidade de oportunizar meios para refletir criticamente sobre esses artefatos, ficando evidente o papel imprescindível desenvolvido pelos letramentos digitais e pela avaliação crítica de materiais consumidos e produzidos a partir dos canais virtuais. Nesse prisma, por fim, destaca-se a necessidade do professor, após oportunizar discussões crítico-reflexivas e fazer uso de gêneros emergentes das TDICS, ouvir dos alunos como isso impacta suas visões. Assim, no excerto a seguir, tem-se um *feedback* de um aluno, que mesmo sendo direcionado à produção do meme, nos ajuda a entender essa relevância.

**Excerto 08 do Material 01 – FP (2019, p. 138):**

“Teacher, memes é comigo mesmo. Adoro!”, “Eu uso memes prontos no dia a dia, mas quando você sugeriu o aplicativo, eu não conhecia. Mas achei fácil de usar e fazer os memes por lá”, “Adorei este trabalho, pra mim foi o melhor até agora”.

Nesse excerto, tem-se, após o desenvolvimento da proposta didática, relatos dos próprios alunos. Salientamos, a priori, discursos de alunos que são nativos digitais e que por sua vez nos direcionam para o que é pontuado por Prensky (2001) de que o mundo e os alunos mudaram. Nesse sentido, artefatos culturalmente digitais, como o meme, se tornam atividades instigantes e que leva o professor a possibilitar meios tanto para usar as TDICS no ambiente escolar quanto mostrar formas para o desenvolvimento dos letramentos digitais dos alunos, fazendo com que estes possam usar o que foi socializado em outros eventos e práticas letradas digitais. Quando no *feedback* a aluna enfatiza que usava memes no dia a dia, e que posteriormente, passa a usar o aplicativo para produzir seus próprios memes, existe um exemplo claro de prática transformada.

**4.2 Discussões sobre o Material 02 – D (2021)**

Antes de nos adentrarmos às discussões dos excertos de Dantas (2021), propomos o Quadro 09 abordando um contexto geral de aplicação do *corpus* do Material 02 – D (2021). Destaca-se, a princípio, que foram selecionados 08 Excertos do relato de experiência vivenciado por este autor.

**Quadro 9 – Contextualização do Relato de Experiência do Material 02**

	DETALHAMENTO
<i>Componente curricular</i>	Língua Inglesa
<i>Turma</i>	1º ano
<i>Nº de alunos</i>	36
<i>Grau</i>	Ensino Médio
<i>Escola</i>	Escola Estadual Juscelino Kubitschek, localizada em Assu, Rio Grande do Norte
<i>Temática das produções</i>	Expressar sentimentos/opiniões a partir de: aulas remotas, pandemia da COVID-19 e eleições municipais de 2020
<i>Modalidade</i>	Remota

**Fonte: Adaptado a partir de Dantas (2021).**

No primeiro excerto, a seguir, tem-se, a princípio, características que nos direcionam para uma pedagogia crítica, haja vista a forte conexão entre aspectos basilares da teoria da pedagogia dos multiletramentos no relato exposto.

**Excerto 01 do Material 02 – D (2021, p. 88-89):**

*“Aos alunos estava designada a tarefa de criar memes como forma de expressar seus sentimentos e opiniões sobre assuntos da atualidade. [...] sobretudo sobre as aulas remotas, pandemia da COVID-19 e eleições municipais 2020 – os três principais assuntos em pauta naquele momento”.*

Assim, fica comprovado dois pontos a serem discutidos, a saber: a prática situada e o enquadramento crítico. Inicialmente, por selecionar eventos contextualizados e atuais a realidade dos alunos, o professor insere no contexto de sala de aula práticas significativas, as quais englobam temáticas relevantes que são consumidas, produzidas e compartilhadas em dado momento sócio-histórico. No fragmento supracitado, quando o docente instiga os alunos a expressarem seus sentimentos/indagações a partir de suas realidades, está estabelecendo contextos situados, isto é, práticas situadas. Essa reflexão nos encaminha para os argumentos apresentados por Cazden e colaboradores (2021) no que tange às práticas situadas, pois estas inserem-se a partir de imersões significativas e contextualizadas tendo como referência as vivências dos discentes. Diante de tal assertiva, cabe asseverar que quando o docente direciona os alunos a discutirem e produzirem memes sobre *“as aulas remotas, a pandemia da COVID-19 e eleições municipais”* está promovendo simulações reais as quais são/estão presentes na sociedade híbrida, plural e multifacetada atual.

Ainda nesse excerto, voltamos nosso olhar para o verbo transitivo “expressar”, pois este, por sua vez, agrupa sentidos que nos fazem refletir. Assim, destaca-se que quando se expressa sobre um determinado evento/fenômeno, naturalmente, você se apropria de discursos críticos e/ou ideológicos para debater sobre, ficando evidente, por exemplo, o caráter crítico que se deve ter. À face do exposto, inserimos o enquadramento crítico presente no fragmento, uma vez que o verbo mencionado, quando associado às temáticas para a produção de memes, pode nos conduzir para interpretações dos contextos ancorados nas amplas práticas sociais, bem como para a promoção de sentido crítico. Diante desse cenário, um outro verbo que merece destaque refere-se a “criar”, entretanto, daremos ênfase a este conceito no excerto a seguir.

***Excerto 02 do Material 02 – D (2021, p. 88):***

*“Foi necessário discutir com os alunos a função comunicativa do gênero digital meme para que eles pudessem compreender a essência de nosso trabalho e, a partir de então, produzir e compartilhar suas produções, expressando-se livremente sobre assuntos do cotidiano”.*

Partindo desses cenários de práticas situadas e enquadramento crítico, dá-se relevância para o termo *“produzir”* supracitado, o qual mantém intrínseca relação com os processos intelectuais que norteiam os letramentos digitais. Em uma análise desse

termo, nota-se sistematizações que antecedem a ação de criar os memes. Tomando como contexto central a produção de memes, alguns estágios são realizados até se chegar no produto final. No caso relatado, inferimos que antes de iniciar a produção propriamente dita, os alunos passaram por quatro estágios descritos no Quadro 10 a seguir. Destaca-se que inferimos esses a partir do processo intelectual de localizar e consumir conteúdo digital.

**Quadro 10 – Procedimentos que Antecedem à Produção**

<b>ESTÁGIOS</b>	<b>EXPLICAÇÕES</b>
<b>Escolher um tema</b>	Para localizar algo, primeiramente julga-se necessário saber o que se quer encontrar. Nisso, a partir do tema selecionado, realizar buscas criteriosas.
<b>Localizar materiais</b>	Ao inserir-se em plataformas digitais, faz-se necessário localizar conteúdos que se assemelham com o tema escolhido.
<b>Avaliar materiais</b>	Devido à multiplicidade de materiais disponíveis nos híbridos canais digitais, faz-se necessário avaliá-los, e assim, escolher quais (não) são relevantes.
<b>Apropriar dos discursos</b>	Determinadas temáticas, lidam com termos e discursos típicos de cada conteúdo/área temática. Nisso, espera-se que após os estágios anteriores, o aluno possa apropriar-se destes.
<b>Refletir as escolhas</b>	Na tentativa de finalizar os estágios, julga-se como imprescindível refletir crítica e ideologicamente sobre todo o percurso trilhado. Nesses termos, evita-se a localização de materiais falsos culturalmente disseminados nos ambientes virtuais.

**Fonte: Elaboração própria (2022).**

A partir desse cenário de identificar e consumir conteúdos digitais, retomamos o conceito de criar/produzir conteúdo. No *corpus* analisado, os alunos além de avançarem de meros consumidores para produtores de conteúdo digital, passaram a construir, de forma crítica e ideológica, sentidos para eventos contextualizados com a realidade pela qual estão inseridos; fato este comprovado pela fala da professora quando ela enfatiza que os alunos puderam se expressar livremente. Diante disso, chamamos atenção para um outro termo, o de compartilhar, haja vista a necessidade de atribuir sentido para o desenvolvimento dessas atividades, pois acredita-se que o propósito seria perdido se as produções dos alunos se resumissem a uma nota e conseqüentemente, ao arquivamento, e perderia-se, nesses termos, tanto a característica do gênero meme enquanto um artefato digital e instantâneo. Quanto o trabalho do professor em trabalhar a criticidade dos alunos se limitaria ao escopo escolar; entretanto, destaca-se que o trabalho envolvendo gêneros digitais deve seguir a tríade de consumir, produzir e compartilhar. Frente a esse caráter de produção e apropriação aos meios digitais, no fragmento a seguir tem-se discussões que norteiam o processo de desenvolvimento da produção dos memes.

**Excerto 03 do Material 02 – D (2021, p. 89):**

*“Para a produção de memes, os alunos utilizaram seus próprios smartphones e os sites [imgflip.com](http://imgflip.com), [imgur.com/memegen](http://imgur.com/memegen), [livememe.com](http://livememe.com), [makeameme.org](http://makeameme.org) e o [memegenerator.net/create](http://memegenerator.net/create), por serem criadores de memes gratuitos, práticos e com extenso banco de imagens, o que aumentaria as opções de ideias bem como a criatividade na elaboração de memes”.*

No excerto 03, relata-se a partir de quais meios/recursos tecnológicos os alunos produziram os memes. Diante do cenário exposto, associamos a uma das capacidades dos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012), referimo-nos ao usuário funcional, em uma visão micro, haja vista que essa capacidade lida com competências técnicas e com o conhecimento prático ancorado em eventos situados. Esse fato fica exemplificado quando o professor menciona que os memes devem ser produzidos a partir de ferramentas digitais gratuitas; no relato, não se tem indícios de que o professor mostrou aos alunos como se usava cada uma, acredita-se, portanto, que as sugestões dos links dos sites/plataformas foram repassadas e estes, conforme seus dispositivos e seus níveis de letramento digital, se adaptaram ao que melhor suprir suas necessidades. A partir dessa inferência, fica claro, que diante das hibridizações dos ambientes virtuais, o professor pode promover, caso seja viável, múltiplas opções para os alunos aperfeiçoarem suas competências, e assim, de forma contextualizada, resgatar aspectos dos multiletramentos.

Dá-se ainda importância ao conceito de criatividade mencionada no excerto supracitado, o que vai ao encontro das características inerentes ao gênero multimodal meme, no que tange o seu caráter temático, interativo e contextualizado. Nesse prisma de instruções repassadas pelo professor, inserimos o fragmento a seguir.

**Excerto 04 do Material 02 – D (2021, p. 89-98):**

*“Com o propósito de sistematizar e nortear os trabalhos dos alunos, elaboramos algumas orientações necessárias, para que ficasse sempre evidente o porquê e para que eles estariam produzindo esse tipo de texto. [...] Os alunos foram orientados a seguirem os passos: a) criem dois memes, com legendas em inglês, como forma de expressar sentimentos e opiniões diante de situações reais; b) postem, esses memes, durante esta semana neste grupo; c) a cada meme postado, interaja com o autor e demais colegas, expondo sua opinião a respeito do assunto que foi abordado”.*

A preocupação do professor no fragmento 04 ancora-se em sistematizar instruções claras, diretas e concisas para haver, posteriormente, o entendimento por parte dos alunos na tentativa de nortear a produção crítica envolvendo o gênero meme. Damos ênfase, a priori, ao adjetivo “evidente” presente no relato, que por sua vez refere-se, de forma indireta, a um dos conceitos presentes nos movimentos da Pedagogia dos

Multiletramentos, a saber: a instrução explícita. Resgatando as palavras de Cazden *et al.*, (2021, p. 140), somos direcionados à práticas de sala de aula, em que existe a preocupação em promover, de forma direta e estruturada, orientações para o desenvolvimento das atividades. Na visão dos autores mencionados, a instrução explícita no escopo escolar deve promover a “compreensão sistemática, analítica e consciente”, ficando claro, nesses termos, até onde e como tais orientações (não) devem ser repassadas e inferidas.

Nesse mesmo excerto, tem-se um exemplo claro de instrução explícita quando o docente ressalta que “*Os alunos foram orientados a seguirem os passos [...]*”. O conceito de “passos”, costumeiramente sendo substituído por procedimentos/etapas ou estágios, quando sucedido pela ação de orientar, nos direciona para estratégias adotadas pelo professor na tentativa de atingir seus objetivos pedagógicos e de aprendizagem, focalizando, quando viável, no processo de desenvolvimento de autonomia dos discentes. Por fim, cabe destacar que os verbos “*criem, postem e interajam*”, nos remetem aos contextos digitais, bem como a uma das características do meme expostas no Quadro 04, o qual refere-se à interatividade dos memes, sendo estes, dessa maneira, dinâmicos, pois além de serem excelentes veículos de comunicação, permitem a interação entre pessoas, seja por meio do compartilhamento, curtidas, entre outros. Na atividade realizada, nota-se que esse processo de instruções foi conciso; não temos no relato em discussão evidências dos alunos quanto ao processo de desenvolvimento de tais conteúdos, entretanto, infere-se que diante dos resultados obtidos pelo professor, as instruções foram significativas. À face disto, no fragmento seguinte tem-se breves considerações sobre os processos de produzir conteúdos digitais.

***Excerto 05 do Material 02 – D (2021, p. 89):***

*“Sugerimos aos alunos que cada um produzisse pelo menos dois memes. Obtivemos um total de 40 memes produzidos e postados no grupo, envolvendo diversas temáticas, sobretudo sobre as aulas remotas, pandemia da COVID-19 e eleições municipais 2020 – os três principais assuntos em pauta naquele momento”.*

Sobre o excerto supracitado, ainda em caráter de instrução explícita, damos destaque ao verbo “sugerir”, haja vista que os alunos tiveram o direito de escolher tanto a temática quanto a quantidade de materiais que gostariam de desenvolver. Notamos que durante o processo relatado, o professor esteve aberto a mostrar mais de uma opção para escolha; fato este, confirmado também pela variedade de recursos digitais expostos no Excerto 03.

Evidencia-se também a presença de dois dos processos intelectuais que norteiam as práticas de letramentos digitais, o “criar conteúdo digital” e o “comunicar por meio destes conteúdos” presentes no fragmento em questão. Salienta-se que a partir do discurso do professor “40 memes [foram] produzidos e postados no grupo”, os alunos, de forma explícita, além de terem criado conteúdo digital, alimentaram plataformas (*Facebook* e *WhatsApp*) que lidam com tais artefatos digitais. Nesse prisma, recorreremos a um outro conceito dos processos intelectuais, que tange justamente ao conteúdo temático, situado e contextualizado com as híbridas formas de comunicar; o meme, conforme já pontuado ao longo desta pesquisa, atua como comunicadores eficientes, isto é, possuem caráter comunicativos críticos e ideológicos bem definidos, os quais serão expostos no fragmento a seguir.

**Excerto 06 do Material 02 – D (2021, p. 90):**

*“[...] Os memes estavam bem-produzidos, criativos e atenderam muito bem às necessidades de comunicação dos alunos. Diante disso, abrimos espaço para que eles opinassem e discutissem a respeito das mensagens transmitidas pelos memes. Após esses momentos de postagens e discussões no WhatsApp, partimos para a segunda ação, que consistiu em criar um grupo de Facebook e nele compartilhar os memes produzidos para uma abrangência extrassala de aula. [...] Por ser uma das formas mais evidentes de que os memes teriam maior possibilidade de assumir uma de suas principais características, a viralização, ou seja, outras pessoas poderiam ter acesso, curtir, comentar e compartilhar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos”.*

Diante do excerto acima, voltamos nosso olhar para dois fatos que merecem ser evidenciados; primeiro, fazendo menção ao processo de criador de sentidos e segundo, sobre os processos de comunicar por meio de conteúdos digitais. Quando o professor enfatiza que foi dado “espaço para que eles (os alunos) opinassem e discutissem a respeito das mensagens transmitidas pelos memes”, destaca-se uma preocupação em atribuir sentido ao que foi produzido (o porquê das imagens selecionadas e do texto escrito nestes). Para uma das competências dos multiletramentos, a de criador de sentidos, fica compreensível que, partir de práticas situadas face a face ou mediadas pelos meios digitais, os alunos atribuem sentidos críticos para suas produções, pois, levando em consideração o valor dos verbos “opinar e discutir”, somos guiados para ações que requerem reflexão, bem como analisar criticamente o que foi/está sendo proposto, e tais ações/discursos, são, a priori, resultados de escolhas previamente realizadas, o que remete ao aluno desenvolvendo o papel de analista crítico.

À face do exposto, inserimos o papel fundamental da comunicação mediada pelos memes no relato apresentado. O professor, ao promover uma segunda etapa da atividade,

nota-se uma escolha bastante peculiar, pois, muitas vezes as tarefas realizadas dentro dos muros das escolas, ficam nestes espaços. Entretanto, em Dantas (2021), os alunos foram instigados a ir além da simples produção de material digital, pois houve, conforme está explícito no Excerto 06, o cuidado de divulgar, para os meios digitais, o que havia sido construído nas aulas. Retomamos, então, o processo intelectual de comunicar por meio de conteúdos digitais o que foi contextualizado com eventos contemporâneos, os quais, por sua vez, nos direcionam para a característica de que os memes são interativos, logo, permitem que “outras pessoas poderiam ter acesso, curtir, comentar e compartilhar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos” (DANTAS, 2021, p. 90).

Tais referências, fazem com que nós possamos visualizar o conceito de “viralização” dos memes, haja vista que quando lançados nos meios virtuais, estes podem se propagar rapidamente, o que, a partir da relevância do conteúdo temático, pode haver o (re)compartilhamento, e conseqüentemente, a viralização. No relato supracitado, não temos informações suficientes se alguma das produções realizadas pelos alunos chegou a viralizar digitalmente, porém, conforme pontuado pelo autor, alguns memes conseguiram promover interação (curtidas e comentários) em números consideráveis. Assim, frente a este caráter de interatividade, recapitulamos no fragmento a seguir materialidades do meme.

***Excerto 07 do Material 02 – D (2021, p. 91):***

*“A propósito, diante de todo o trabalho desenvolvido: memes produzidos, compartilhados, curtidos, comentados e discutidos tanto no grupo de WhatsApp, quanto no grupo de Facebook, compreendemos, na prática, o quanto os memes refletem a vida real dos alunos. Com efeito, eles souberam aproveitar seus conhecimentos prévios na interpretação e compreensão dos memes, intertextualizando suas produções com aquilo que faz parte de seu cotidiano e identificaram a ideia central de cada texto produzido pelos colegas, sem a necessidade de estar traduzindo as legendas para a língua materna, associando o imagético com o verbal”.*

Retomamos neste fragmento a importância de possibilitar imersões contextualizadas dentro da sala de aula, prática situada. Nota-se, que a partir de situar um contexto de produção, o professor promove meios para que os alunos possam refletir sobre suas vivências diárias, seja por meio da interação face a face ou pela mediação tecnológica. Com base nisso, resgatamos o conceito de analista crítico (ROJO; MOURA, 2012), que estabelece conexões diretas com os discursos ditos, e que segundo o relato, houve o resgate de conhecimentos prévios, os quais nortearam no processo de interpretação, compreensão e produção dos memes.

Ainda é possível identificar artefatos da intertextualidade entre a produção e a prática situada estabelecida, fato este comprovado com o discurso do professor que

menciona que “*intertextualizando suas produções com aquilo que faz parte de seu cotidiano*”, ajudou os alunos no processo de produção dos memes. Por fim, direcionamos nossa atenção para o trecho “*associando o imagético com o verbal*”, pois ele possibilitou que os alunos entendessem os memes compartilhados pelos colegas. Frente a isso, recapitulamos, então, algumas características estilísticas do meme, haja vista que além de possuírem suas materialidades linguísticas verbais (escritas), também englobam as múltiplas semioses/linguagens que ajudam na construção de sentido, a saber: os recursos visuais e imagéticos, as cores, os formatos das letras, as formas dentre outros. E esses recursos multimodais, conforme exposto, ajudam na construção de sentidos e de compreensão por parte dos alunos. Nesse caráter, inserimos o último excerto que se destina a discutir uma das produções dos alunos e como tal ancorou-se na competência de produzir sentido crítico.

***Excerto 08 do Material 02 – D (2021, p. 103-112):***

*“Os memes serviram como espécie de tribuna para os jovens se expressarem ou como uma espécie de blow the whistle, que nada mais é do que a expressão idiomática em nossa língua portuguesa pôr a boca no trombone”.*

Os processos de consumir e produzir conteúdos digitais requerem a mediação de avaliação crítica, bem como a produção de sentido ideológico. Diante desse cenário e em caráter de finalização dessa discussão, expomos a seguir, na Figura 07, a produção final de um dos memes expostos no relato em questão.

**Figura 07 – Produção de um Aluno do Material 02 – D (2021)**



**Fonte: Dantas (2021, p. 112).**

Diante da figura exposta, podemos resgatar uma das temáticas propostas pelo professor para a produção final dos memes, a de eleições municipais de 2020. Assim, cabe destacar que a produção do aluno apresenta fatores críticos e ideológicos em relação a um evento bem recorrente em épocas de eleição, isto é, a compra de votos. No meme acima, tem-se, por exemplo, uma placa de trânsito com duas possibilidades de rota; a primeira rota direciona para um caminho justo, o de votar conscientemente, enquanto a segunda rota/desvio, se insere a compra de votos, que no discurso do aluno, na cidade supracitada está acontecendo por meio de abastecimento de gasolina. Uma outra crítica que pode ser levantada através dessa produção, refere-se justamente ao aumento da gasolina, que por sua vez, é considerada como algo essencial, nisso, trocar o voto por combustível, é aparentemente, uma alternativa para as pessoas que residem neste local.

#### **4.3 Resultados Encontrados**

Tendo em vista as discussões expostas nas subseções 5.1 e 5.2, expostas através de análises crítico-interpretativistas, para alguns resultados. No Material 01 – FP (2019), verificou-se que a proposta didática tentou, de forma situada, desenvolver o enquadramento crítico dos alunos, o que por sua vez denota uma preocupação da professora em emancipar os alunos a partir de temáticas que englobam artefatos estereotipados no tempo; assim, acredita-se que discutir e possibilitar meios para tais debates no ambiente escolar, pode promover visões crítico-ideológicas sobre eventos contemporâneos que se propagam, principalmente, a partir dos meios virtuais.

Já no Material 02 – D (2021), evidenciou-se uma certa preocupação do professor em possibilitar meios para o desenvolvimento de letramentos críticos, a partir de práticas de leitura e escrita em contextos digitais. Pudemos, através de análises crítico-interpretativistas de uma das produções finais dos alunos (Figura 07), identificar aspectos que vão além do que é proposto pelo professor e que nos fazem refletir tanto sobre os processos intelectuais dos letramentos digitais, no que tange os processos de localizar/consumir, produzir e comunicar por meio de artefatos (re/de)construídos digitalmente.

À face do exposto, propomos o Quadro 11, no qual mapeamos e resgatamos as nossas categorias de análise após nossas discussões.

**Quadro 11 – Resumo das Categorias de Análise Encontradas**

<b>Corpus</b>	<b>Mapa dos Multiletramentos</b>	<b>Movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos</b>	<b>Processos Intelectuais dos Letramentos Digitais</b>
<b>Artigo</b>	<i>Usuário funcional:</i> (excertos 04 e 05).  <i>Criador de sentido:</i> (Excerto 04).  <i>Analista crítico:</i> (Excertos 04 e 05).  <i>Transformador:</i> (Excerto 05).	<i>Prática situada:</i> (Excerto 01).  <i>Instrução explícita:</i> (Excerto 02).  <i>Enquadramento crítico:</i> (Excerto 01).  <i>Prática transformada:</i> (Excerto 01, 02, 03 e 08).	<i>Localizar e consumir conteúdo digital:</i> (Excertos 03 e 04).  <i>Criar conteúdo digital:</i> (Excertos 04, 05, 07 e 08).  <i>Comunicar por meio de conteúdos digitais:</i> (Excerto 04).
<b>Dissertação</b>	<i>Usuário funcional:</i> (Excerto 03).  <i>Criador de sentido:</i> (Excertos 03 e 06).  <i>Analista crítico:</i> (Excertos 06 e 07).	<i>Prática situada:</i> (Excerto 07)  <i>Instrução explícita:</i> (Excertos 04 e 05).  <i>Enquadramento crítico:</i> (Excerto 02).	<i>Localizar e consumir conteúdo digital:</i> (Excerto 02).  <i>Criar conteúdo digital:</i> (Excerto 01, 02, 03, 05 e 08).  <i>Comunicar por meio de conteúdos digitais:</i> (Excertos 05 e 06).

**Fonte: Elaboração própria (2022).**

Com base no quadro exposto, nota-se que o corpus selecionado atendeu aos nossos objetivos de pesquisa; percebeu-se, também, que alguns aspectos de determinadas categorias se fizeram mais evidentes que outras. No Material 01 – FP (2019), todas as categorias foram identificadas, entretanto, no Material 02 – D (2021), não conseguimos, através das nossas análises crítico-interpretativistas, identificar índicos da competência dos multiletramentos, o transformador, e o mesmo aconteceu com no movimento de prática transformada da Pedagogia dos Multiletramentos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ancorados no objetivo desta pesquisa, o de discutir sobre o gênero multimodal meme e suas possíveis utilizações no viés crítico dentro do escopo escolar a partir da Pedagogia dos Multiletramentos por meio de uma revisão de literatura, foi evidenciado que ambos os relatos de experiência analisados instigaram a produção de sentido crítico, tendo como aspecto basilar o consumo e a produção gênero multimodal meme a partir de temáticas situadas com a realidade sociocultural dos alunos envolvidos. Assim, destaca-se, por exemplo, que nos dezesseis (16) excertos analisados, a preocupação dos professores passava o caráter micro de ensinar um gênero textual digital, tornando-se macro, pois instigava a reflexão crítica de eventos sociais.

Nestes termos, primeiramente, recapitulamos dois dos objetivos específicos deste estudo, de cunho mais teórico, os quais pretenderam (i) discutir o conceito de letramento como Prática Social à luz dos Novos Estudos do Letramento (NLS) e (ii) traçar considerações teóricas sobre os multiletramentos com enfoque no Letramento Digital. Esses objetivos foram norteadores para reunir argumentos teóricos, os quais, com base nas categorias de análise selecionadas, contribuíram significativamente para analisar os fragmentos das subseções 5.2 e 5.3, de forma crítico-ideológica. Assim, ainda é possível identificar que a concepção de letramento, enquanto prática social situada, encaminha para enquadramento crítico e conseqüentemente, para produção de sentidos.

Posteriormente, fundamentados no nosso último objetivo específico, o de apontar as possíveis utilizações do gênero multimodal meme nas aulas de língua inglesa como ferramenta de letramento digital tendo como base a produção de sentido crítico nas diferentes práticas situadas híbridas, multifacetadas e plurais presentes na sala de aula, notou-se que, através de um único artefato culturalmente digital, o meme, foi possível viabilizar meios para o desenvolvimento dos processos intelectuais dos alunos, a partir dos letramentos digitais, e que, baseando-se em interações cada vez mais versáteis e estáveis, precisamos, na qualidade de professores, instigar e promover meios para a imersão destes em eventos contextualizados com a realidade que estão inseridos, oportunizando, dessa forma, a criação de diálogos que lidem com as concepções críticas e ideológicas.

À face destas considerações, como resultado tanto dos fragmentos quanto das produções finais expostas nos relatos, afirmamos, mesmo que provisoriamente, que em ambos os materiais houve a presença de prática situada, uma vez que os alunos foram imersos em eventos temáticos e contextualizados. Os docentes se preocuparam em

desenvolver competências ancoradas nos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012), bem como se associaram a aspectos dos quatro movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN, *et al.*, 2021). No que tange os eventos de possibilitar o desenvolvimento dos letramentos digitais, os professores, através de plataformas gratuitas de produção de memes, instigaram o uso destas, resultando, dessa forma, no conhecimento de (novas) plataformas por parte dos alunos, bem como em produzir tais artefatos culturalmente digitais. Sobre esse aspecto dos letramentos digitais, cabe ainda evidenciar que as propostas didáticas encorajaram os processos intelectuais de interação, consumo e produção de conteúdos digitais, por meio de avaliação crítica e ideológica. Nesses termos, destacamos, portanto, que a escola é um importante veículo para se desenvolver a criticidade e o empoderamento. Fica evidente, dessa maneira, que o meme, enquanto gênero textual multimodal emergente dos híbridos, plurais e multifacetados canais digitais, é um meio eficaz para se trabalhar a criticidade dos alunos, assim como ajudá-los na construção de sentidos.

A partir da Pedagogia dos Multiletramentos, cabe ainda destacar que não se sabe se houve práticas transformadas, isto é, transferência na prática de construção de sentidos para usos situados além do escopo escolar. Entretanto, a inferência que fazemos é que, tendo em vista as temáticas da produção dos memes, os alunos poderão, sim, atribuir novos significados aos novos eventos e práticas letradas que virão a participar, levando em consideração a tríade: reflexão crítico-ideológica.

A título de finalização desta pesquisa, sugerimos que o uso situado de memes em aulas de língua inglesa pode ser um ótimo veículo para se trabalhar tanto aspectos linguísticos, como também instigar os alunos a refletirem de forma crítica, consciente e ideológica sobre eventos que fazem parte de suas vivências enquanto seres sociais na era cada vez mais hiperconectada. Nesses termos, entendemos as limitações do estudo aqui realizado, e convidamos você, futuro leitor(a) deste material, a promover em suas aulas meios para o desenvolvimento crítico e para a produção de sentidos.

Acredita-se, portanto, que uma boa sugestão para estudos posteriores seria mapear, e posteriormente, identificar se as propostas envolvendo as práticas de leitura e escrita do gênero meme subjazem abordagens de ensino-aprendizagem tradicionalistas ou socioconstrutivistas, por exemplo. Após isso, considera-se que a proposta desenvolvida nesta pesquisa, tornar-se-á mais ampla e conseqüentemente, poderíamos visualizar o meme não como artefato digital que instiga a criticidade, como também um

meio que conduz a abordagens de ensino mais libertadoras e que instigam a autonomia do aluno.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994.
- BAZERMAN, C. Systems of genres and Enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A; MEDWAY, P. **Genre and the new rhetoric**. UK/USA: Taylor and Francis Publishers, 1994.
- BLACKMORE, S. **The Meme Machine**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BUZATO, M. E. K. **Letramento e inclusão na Era da Linguagem Digital**. IEL/UNICAMP, Mimeo, 2006.
- CALLOW, J. **The shape of text to come: how image and text work**. Australia: PETAA, 2013.
- CAVALCANTE, M. M. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. **ReVEL**, edição especial v. 14, n. 12, 2016.
- CAVALCANTE, M. M; OLIVEIRA, R. L. O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 8-23, 2019.
- CAZDEN, C. *et al.* A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996.
- CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos: Desenhando futuros sociais** (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.
- CERVETTI, G; *et al.* A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, apr. 2001.
- DANTAS, R. O. **Práticas de letramentos com memes: uma proposta para as aulas de língua inglesa no ensino médio**. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ensino, Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró-, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/6792/1/RubensOD\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/6792/1/RubensOD_DISSERT.pdf). Acesso em: 12 maio 2022.
- DAWKINS, R. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 1976

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DOLZ, J; *et al.* Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010, p. 81-108.

DUDENEY, G; HOCKLY, N; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2016.

FERREIRA, M. L; PESCE, L. Memes na sala de aula de língua inglesa: vivências formativas em uma educação ciberativista. **Revista Teias**, v. 20, n. Esp, p. 131-147, 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 1986.

FREIRE, P. Education as a practice of freedom. Tradução de RAMOS, M. B. In: **Education for critical consciousness**. New York: The Continuum Publishing, 1982.

GEE, J. **Social Linguistics and Literacies: ideology in Discourse**. London: Falmer Press, 1990.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: Leitura & produção**. Cascavel/ PR: Assoeste, 1984.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C; *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: Wiley Computer Publications, 1997.

HASAN, H; WILLIAMS, G. (Ed.). **Literacy in Society**. London: Longman, 1996.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language and Society**, vol. 11, pp. 49-79, 1982.

JEWITT, Carey. Multimodal Methods for Researching Digital Technologies. In: PRICE, Sara; JEWITT, Carey; BROWN, Barry. **The SAGE Handbook of Digital Technology Research**. London: Sage Publications, 2013. Cap. 17, p. 250-265.

JOHN, N. Sharing and web 2.0: The emergence of a keyword. **New Media and Society**, 2012.

KIEN, G. **Communicating with memes: Consequences in post-truth civilization.** Lexington Books, 2019.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel, Unicamp; Brasília: MEC, Secretaria de ensino fundamental, 2005.

KRESS, G; LEEUWEN, T. V. **Reading images: the grammar of visual design.** 2.ed. London and New York: Routledge, 2006.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, Norway, v. 1, p. 12-24, 2006.

LEU, D. J, *et al.* Research on instruction and assessment in the new literacies of online reading comprehension. In: COLLINS-BLOCK, S. C; PARRIS; AFFERBACH, P (Eds.), **Comprehension instruction: research based best practices.** New York: Guilford Press, 2008.

LIMA, S. M. C. A construção de memes verbo-imagéticos institucionais: estratégias de referenciação. **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, X.** Niterói, 2017.

LUKE, A. Foreword. In: MCLAUGHLIN, M; DEVOOGD, G. **Critical literacies: enhancing students’ comprehension of text.** New York: Scholastic, 2004.

LUNA, T. S. A pluralidade de vozes em aulas e artigos científicos. **Ao Pé da Letra (UFPE)**, vol. 4, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P; *et al.* **Gêneros textuais e ensino.** 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. XAVIER, A. C (org.). **Hipertexto e Gêneros Digitais.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MILLER, C. Genre as social action. In: FREEDMAN, A; MEDWAY, P. **Genre and the new rhetoric.** UK/USA: Taylor and Francis Publishers, 1984.

MORAES, A. S. Pôster acadêmico: um evento multimodal. **Ao Pé da Letra (UFPE)**, vol. 09, p. 1, 2007.

MORAES, A. S; DIONÍSIO, A. P. O entorno dos pôsteres acadêmicos. In: **Anais do XVII Congresso de Iniciação Científica da UFPE**, Recife, 2009.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento.** São Paulo: Ed. Da UNESP, 2004.

- NASCIMENTO, R. G; BEZERRA, F. A. S; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.
- PINHEIRO, P. Letramentos a distância na (e na pós) pandemia. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, p. 355-369, 2020.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, NCB University Press, v. 9, n. 5, Oct. 2001.
- RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R.; MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SAKAMOTO, C. K; SILVEIRA, I. O. **Como fazer projetos de iniciação científica**. São Paulo: Paulos, 2014.
- SCHUARTZ, A S; SARMENTO, H. B. M. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálisis**, v. 23, p. 429-438, 2020.
- SÉ, E. V. G. **Tecnologia**: manuais de aparelhos devem ter linguagem multimodal. Portal Vya Estelar, 2008.
- SHIFMAN, L. **Memes in Digital Culture**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2013.
- SILVA, A. A. Memes virtuais: gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. **Revista Travessias**, v. 10. N. 3, p. 341-361, 2016.
- SILVA, S. P. O texto visual, afinal, o que é? **Educação Pública**, 2014.
- SILVA, S. P; SOUZA, F. E. B; CIPRIANO, L. C. Textos Multimodais: um Novo Formato de Leitura. **Linguagem em (Re)vista**, vol. 10, n. 19. Niterói, jan-jun./2015.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, abri, 2004, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2022.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (ed.). **Cultura escrita e Letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 54-67.
- SPIRES, H. A; PAUL, C. M; KERKHOFF, S. N. Digital literacy for the 21st century. In M. KHOSROW-POUR, D. B. A. (Eds.), **Encyclopedia of information science and technology** (4th ed, pp. 2235–2242). Hershey, PA: IGI Global, 2018.

SPIRES, H; BARTLETT, M. (2012). Digital literacies and learning: Designing a path forward. **Friday Institute White Paper Series**. NC State University.

STREET, B. A escolarização do letramento. In: STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro, 2003.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, B. Literacy and power? **Open Letter**, Vol. 6, N° 2, UTS, Sidney, 1996.

STREET, B. Literacy Events and Literacy Practices. **Special Issue of the Journal of Research in Reading**, v. 18, n. 2, p. 1-10, 1995. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/14679817>. Acesso em: 31 mar. 2021.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Os novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas**. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. (ed.). **Cultura escrita e Letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação como Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 33 n. 89, p. 51-71. jan./abril, 2013.

SWALES, J. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TAFFARELLO, M. C. M. O gênero multimodal e o ensino. **Simpósio de linguística textual, II**. São Paulo, 2017.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

TFOUNI, L. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

WIGGINS, B. E. **The Discursive Power of Memes in Digital Culture: Ideology, Semiotics, and Intertextuality**. London: Routledge, 2019.

ZACARIOTTI, M. E. C; SANTOS, J. L. S. Tecnologias digitais de informação e comunicação como recurso de mediação pedagógica. **Revista Observatório**, v. 5, n. 4, p. 613-633, 2019.