



PPGHCA

Programa de Pós-Graduação em
Humanidades, Culturas e Artes

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO

Professor José de Souza Herdy

Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes

NATÁLIA GABRIELE SILVA DE OLIVEIRA FERNANDES

O MEME E A FALA SOCIAL: UMA FORMA DE EDUCAÇÃO CRÍTICA

Duque de Caxias

2024

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO
Professor José de Souza Herdy
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes

NATÁLIA GABRIELE SILVA DE OLIVEIRA FERNANDES

O *meme* e a fala social: uma forma de educação crítica

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO, como requisito à obtenção do Título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Cultura

Orientador: Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça

Duque de Caxias

Junho/2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UNIGRANRIO – NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS

F363m Fernandes, Natália Gabriele Silva de Oliveira.

O meme e a fala social: uma forma de educação crítica / Natália Gabriele Silva de Oliveira Fernandes. – Duque de Caxias, Rio de Janeiro, 2024.
171 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Rio de Janeiro, 2024.

1. Análise crítica. 2. Cibercultura. 3. Educação. 4. Memes. I. Vilaça, Márcio Luiz Corrêa. II. Título. III. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”.

CDD: 370

Rodrigo de Oliveira Brainer CRB-7: 6814

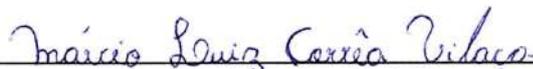
NATÁLIA GABRIELE SILVA DE OLIVEIRA FERNANDES

O MEME E A FALA SOCIAL: UMA FORMA DE EDUCAÇÃO CRÍTICA

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes.

Exemplar apresentado para avaliação da banca examinadora em 25/06/2024

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Márcio Luiz Corrêa Vilaça
UNIGRANRIO



Prof.^a Dr.^a Lilia Aparecida Costa Gonçalves
UNIGRANRIO



Documento assinado digitalmente:
ANDREA DA SILVA MARQUES RIBEIRO
Data: 27/06/2024 10:42:54-0300
Verifique em <https://validar.ib.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Andrea da Silva Marques Ribeiro
UERJ

Dedico este trabalho a todos que conviveram comigo e aos que permanecem ao meu lado. Como Leonardo Boff ensina: “o tu é o parceiro do eu” e, por ter conhecido vocês, eu sou.

Ao futuro leitor, esta obra também o pertence. Se este texto conseguir ser útil, certamente, todo o esforço foi válido. Entendo que essa seja a essência do processo dialógico que Bakhtin tanto exorta. Então, desejo que o discurso aqui proferido o ajude a construir o seu e que o pouco por mim aprendido possa ampará-lo no caminho que é nosso.

AGRADECIMENTOS

Há muito tempo, eu pensava neste momento: o agradecer. E, com a feitura deste trabalho, é interessante notar o paradoxo que se estabelece: apesar da autoria do texto conter um nome, o fato é que não há escrita realizada sozinha. Quando eu olho para a jornada trilhada, constato o pensamento de Gaston Bachelard, na qual a ideia por ele abordada é a de que o fio do tempo é cheio de “nós”. Mesmo com os “nós” que, com o transcurso da vida, foram desatados, nada foi feito somente pelo “eu”, mas sim, por “nós”. Com vocês, eu me formo! Em vocês, eu encontro o porto.

Assim, agradeço a Deus, por ser a âncora no meio da minha descrença. Creio que mesmo quando eu não creio, o Senhor crê – em/por mim. Obrigada por se fazer presente através das pessoas que me fazem ser.

Aos meus pais, Marilene e Sérgio, por serem aqueles que me doaram, além da vida, a estrutura para os estudos. Vocês foram os primeiros que me ensinaram que o conhecimento, de fato, traz autonomia. Obrigada por iniciarem os meus valores. Eles são a presença constante de vocês em mim.

Agradeço, imensamente, a todos os meus professores, desde a mais tenra idade até hoje! Vocês são um grandioso sustento de mentes e eu sou testemunha do quão os senhores são capazes de transformar. De maneira especial, menciono aqui a Prof.^a Ana Thereza Vieira, a eterna *Magistra* que, enquanto eu era uma simples estudante do Curso de Letras da UFRJ, sempre me olhou com generosidade. Grande amante do saber e de transmiti-lo, a *Magistra* foi um dos meus exemplos de professora a seguir. Ela é, inclusive, uma das maiores incentivadoras do meu ingresso neste Programa de Pós-Graduação. À Prof.^a Maria Lucia Guimarães, a *Maluh*, que iniciou em mim o descortinar da literatura e que culminou com a Prof.^a Monica Figueiredo, que me fez ver as entrelinhas textuais. As salas de aula, com as senhoras, se tornaram momentos espetaculares de serem vivenciados.

Dentro do PPGHCA, agradeço à Prof.^a Denise Barros, por toda a elegância e vitalidade ao ensinar. Olhos brilhavam ao vê-la. Prof.^a Daniele Ribeiro, seus ensinamentos foram preponderantes para o pensar sobre a cidade. A pesquisa tomou novos rumos depois da senhora. MUITÍSSIMO obrigada às senhoras e a todos os

professores deste Curso, por compartilharem aquilo que jamais perdemos: o conhecimento.

À banca examinadora, Prof.^a Lilia Gonçalves e Prof.^a Andrea Ribeiro, por toda a atenção dispensada e disponibilidade ao dividir o saber para o crescimento desta dissertação.

Ao meu orientador, mais do que querido, Prof. Márcio Vilaça, pela mão suave e segura no percurso desta escrita. Muito obrigada por todo o carinho, escuta e áudios! Espero que eu tenha conseguido lhe dar orgulho.

Aos amigos que a UNIGRANRIO me deu, que tornaram não somente as aulas, mas também o passar pela pandemia, algo leve e alegre. Edisa, seu carinho é sensível a qualquer um, mesmo com a distância física. Jane, obrigada por me erguer nas muitas vezes em que eu duvidei. A sua inteligência é reluzente. Tarcísio, sua calma e lucidez eram o conforto de que, no final, conseguiríamos. Todos da nossa turma: vocês estão no meu coração.

À CAPES, pela generosidade ao suporte financeiro e à UNIGRANRIO, pelo incentivo à pesquisa.

Fora do espaço acadêmico, esta dissertação foi gestada e impulsionada por alguns magníficos que eu não tenho palavras para dizer o quão sou grata. Thiago, o *Luiz*, quando eu mal sabia o que fazer, foi se encontrar comigo e começou a elaborar a ideia do projeto, um grande idealizador. Wallace, o *Latinista*, por toda a paciência em me ouvir falar das dúvidas, da ajuda com textos à distância, da sua torcida constante. Bruno, o *Anjo Lindo*, que quando fazia os seus estudos na Espanha, se preocupava com a minha ideia de pesquisa e que, agora, não via a hora da minha defesa. Meninos, vocês são crucias nesta escrita e na minha vida.

À Ana Alice, a *Ninha*, que em uma das minhas memórias mais antigas, ela lá está. Obrigada pela preocupação com meus passos – acadêmicos e pessoais - e cumplicidade desde a infância.

À Bianca, a *Bianquinha*, por ter sido incansável ao me dar suporte na escrita do pré-projeto até hoje, além de todo o amparo dos meus sentimentos. As “esquinas” sabem do quanto que o desejo é o de estar sempre perto. O que a Floresta da Tijuca

uniu, nada separará. O seu choro junto ao meu na aprovação deste projeto é uma das imagens mais bonitas que tenho e que guardo em mim.

Bianquinha e Ninha, as *Flores*, tê-las na vida é uma das minhas maiores alegrias. Além de sermos madrinhas umas das outras, ter seus filhos – *Mimi*, *MaCla* e *Leninha* - como meus afilhados, traz ao coração uma emoção impossível de conter. Espero criar, com eles, laços profundos como os nossos. Muito obrigada por serem e estarem presentes. Sintam, sempre, todo o meu carinho.

À Camila, a *Milinha*, pelo apoio e sustento desde o instante em que apresentei a ideia deste trabalho. Se esta dissertação tem Bakthin como fundamento teórico, é graças a você! Contigo, vivenciei o que ele demonstrou: as suas palavras ajudaram na construção das minhas.

À Cristina, por me fazer enxergar que o melhor caminho é o do meio. A sua semente em mim é aquilo que busco espelhar e espalhar. Tenha certeza: você é uma notável sábia. Sorte tem aqueles que estão ao seu lado!

À tia Jaine, sinônimo de acolhimento! Através da senhora, Macaé se tornou lar! E Juliana, mesmo do outro lado do Atlântico, você foi um imenso exemplo de que precisamos de coragem para mergulhar.

À Silvia Nice, aquela que é norte condutor ao sul. Muito obrigada por me fazer notar as essências. Você ressoa!

À Pamela, minha irmã, que me instrui a vislumbrar o belo que há em mim. Ela nem imagina o quanto que esse cuidado comigo, para esse momento, foi importante!

À Livia e ao Jimmi, que antes de sermos vizinhos, me presenteiam com a presença no coração. Como é bom saber que a nossa proximidade se dá em todos os sentidos! E ainda com o *Mini*, meu sobrinho, que é um verdadeiro símbolo do quanto o amor é a resposta e a vereda. A presença de vocês faz a minha vida ganhar mais cor.

Li, muito obrigada por ser um dos meus fundamentos mais preciosos. A sua ternura é a demonstração do quanto você é forte! A sua bravura em seguir é sublime. Escrevo isso emocionada! Na minha vida, você é farol.

Aos encontros singulares que o magistério me deu, eu agradeço à Rose, por seu vigor e entusiasmo em viver, que tanto ensinam. Dona do respeito e da admiração de todos e diva que reluz em sala de aula e em mim. À Erika, que tem a minha altura, mas que se agiganta quando põe os pés na escola. Ao Prima, que tem a fé na educação como poucos! Os seus estudantes são privilegiados por tê-los como seus mestres.

À d. Eliane, que é a diretora que adoraria que todas as escolas tivessem. A senhora sempre soube olhar para além do aspecto administrativo e faz com que todos se sintam pertencentes. Obrigada por todo o carinho!

Aos meus educandos – passados e presentes – que são a essência! Tudo é pensado e em prol de vocês. Sigam, sempre, em frente!

Perto de terminar este texto, quero agradecer àquele que me possibilita conhecer o amor de maneira única: Gabriel, o meu marido. *Meu Anjo*, obrigada pelo “sim” há quase 18 anos. O seu toque é o sustento. Você é colo que aquece e o encontro que multiplica, em mim, sentidos.

Aqui, eu não listei conhecidos. São todos minha família. Quero que saibam: eu os amo indefinidamente. Vocês são o meu porquê.

Esta é a última parte que escrevo nesta dissertação. E os “fins” apontam “começos”. Chego a este “fim” com muita alegria, com a sensação de dever cumprido e com certa apreensão, por não saber quais caminhos agora serão percorridos. No entanto, dentro de todas as inseguranças, “começo” com uma certeza: saber que os tenho comigo.

Obrigada por me ajudarem a atracar na “Terceira Margem do Rio” – o meu eu.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”

(Paulo Freire)

NATÁLIA GABRIELE SILVA DE OLIVEIRA FERNANDES

O *meme* e a fala social: uma forma de educação crítica

RESUMO

A presente dissertação tem como ideia norteadora a percepção dos *memes* como um canal educacional que vetoriza a crítica do corpo social, o que o confere voz. A partir dos *memes* que retratam a cidade de Duque de Caxias, com a roupagem do lúdico, os apontamentos propostos neles permitem figurar o espaço real em relação ao diálogo instituído dentro do meio virtual. Dessa maneira, as especificidades deste texto se constituem em observar os (multi)letramentos e a construção que, pela linguagem, ergue uma cidadania crítica, compreender a história, as características e usos educacionais dos *memes* e percebê-los como instrumentos de críticas sociais para as cidades. O embasamento teórico dialoga com autores tais como Freire (1979, 1983a, 1983b, 1987, 1989) para analisar os componentes educacionais, Bakhtin (1993, 1997, 2006) na busca de conceber a linguagem e sua construção, Lévy (1999, 2011) com a apresentação do ambiente digital e a cibercultura, Marcuschi (2000, 2002, 2010) e a assimilação dos gêneros textuais, Rojo (2008, 2009, 2012) com as percepções dos letramentos serem múltiplos e que, ao considerar os *memes*, tal entendimento é fundamental e Dawkins (1979) com a criação dos *memes* e suas intenções sociais. Com isso, é percebido que o trabalho é interdisciplinar, uma vez que dialoga com áreas como a letras, sociologia e educação. A metodologia é pautada em um estudo bibliográfico, documental e qualitativo composto pela análise de *memes* que, ao retratarem a cidade de Duque de Caxias, espelham situações do cotidiano como transporte, condições de lazer, infraestrutura e, dessa forma, a pesquisa intenta demonstrar as reflexões e ponderações que a coletividade produz sobre essas vivências. E assim, o propósito é verificar que nos *memes*, por mais que o humor seja uma marca, coexiste nele, igualmente, as manifestações da sociedade que fala e, por ele, produz um discurso que amplia as suas vozes. O viés pedagógico dos *memes* é notório por ele ser produtor de pensamento crítico. Portanto, este texto apresenta aquilo que a comunidade já é sabedora: *memes* falam.

Palavras-chave: *Memes*; análise crítica; cibercultura; educação

NATÁLIA GABRIELE SILVA DE OLIVEIRA FERNANDES

The *meme* and social speech: a form of critical education

ABSTRACT

The guiding idea of this dissertation is the perception of *memes* as an educational channel that vectors criticism of the social body, which gives it a voice. Based on the *memes* that portray the city of Duque de Caxias, in a playful guise, the notes proposed in them allow the real space to be represented in relation to the dialogue established within the virtual environment. In this way, the specificities of this text consist of observing the (multi)literacies and the construction that, through language, builds critical citizenship, understanding the history, characteristics and educational uses of *memes* and perceiving them as instruments of social criticism for the cities. The theoretical basis dialogues with authors such as Freire (1979, 1983a, 1983b, 1987, 1989) to analyze the educational components, Bakhtin (1993, 1997, 2006) in the search to conceive language and its construction, Lévy (1999, 2011) with the presentation of the digital environment and cyberculture, Marcuschi (2000, 2002, 2010) and the assimilation of textual genres, Rojo (2008, 2009, 2012) with the perceptions of literacies being multiple and that, when considering *memes*, such an understanding is fundamental and Dawkins (1979) with the creation of *memes* and their social intentions. Therefore, it is clear that the work is interdisciplinary, as it interacts with areas such as literature, sociology and education. The methodology is based on a bibliographic, documentary and qualitative study composed of the analysis of *memes* that, when portraying the city of Duque de Caxias, mirror everyday situations such as transport, leisure conditions, infrastructure and, in this way, the research attempts to demonstrate the reflections and considerations that the collective produces about these experiences. And so, the purpose is to verify that in *memes*, even though humor is a brand, the manifestations of the society that speaks equally coexist in it and, through it, produce a discourse that amplifies their voices. The pedagogical bias of *memes* is notorious because it produces critical thinking. Therefore, this text presents what the community already knows: *memes* speak.

Keywords: *Memes*; critical analysis; cyberculture; education

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – “Sem cultura”	94
Imagem 2 – “Cultura digital”	95
Imagem 3 – “Ui, nós vamos ensinar o que é <i>meme</i> ”	103
Imagem 4 – “Chamar <i>meme</i> de <i>meme</i> é um <i>meme</i> ”	105
Imagem 5 – “O primeiro <i>meme</i> do mundo”	108
Imagem 6 – “Expectativa X Realidade”	112
Imagem 7 - “Expectativa // Realidade”	112
Imagem 8 – “Dancing Baby”	114
Imagem 9 – “Homem distraído”	120
Imagem 10 – “Namorado distraído”	121
Imagem 11 - “Homem distraído X Namorado distraído”	122
Imagem 12 - “Mafalda”	136
Imagem 13 – “Cinderela”	137
Imagem 14 - “Respostas ao <i>meme</i> Cinderela”	139
Imagem 15 – “Trem”	141
Imagem 16 – “Respostas ao <i>meme</i> Trem”	142
Imagem 17 – “Obra urbana (Viaduto)”	143
Imagem 18 – “Infraestrutura (Alagamento)”	143
Imagem 19 – “Lazer”	144
Imagem 20 – “Respostas ao <i>meme</i> Lazer”	145
Imagem 21 – “Segurança”	147
Imagem 22 – “Respostas ao <i>meme</i> Segurança”	148

APRESENTAÇÃO

Todo trabalho tem um começo. Apesar de algumas orientações normativas sobre a personalidade em uma obra dissertativa, peço licença ao leitor para, brevemente, trazer uma apresentação particular a respeito desta estudante e a ligação com a ideia desta dissertação.

Eu sou Natália, professora da área de Letras. Dentro do Estado do Rio de Janeiro, um dos locais em que leciono é no Município de Duque de Caxias. Através da minha prática docente, comecei a perceber como que meus alunos liam o que havia “para além” do texto, ou seja, as entrelinhas textuais que falam tanto quanto aquilo que está escrito. Na sequência, em meio as aulas, no pensar sobre a análise e criticidade textual, questionava a não presença de gêneros textuais que estão presentes no cotidiano dos educandos, uma vez que o currículo escolar é também pautado nessa premissa. Foi o instante em que considerei os *memes*.

Quando a pandemia acometeu a nossa sociedade, o acesso à internet, seja para “dar aula” ou para se comunicar e saber do entorno, foi a alternativa. Nesse momento, os *memes* retornaram a me provocar. Mediante aos meus acessos mais constantes, comecei a verificar, com mais ênfase, o quanto que a sociedade, por eles, tratava da nossa realidade com a crítica e o riso. Ao mesmo tempo, notei o eco promovido nos demais, não somente com o seu conteúdo aparente, mas igualmente, com a reflexão que era ocasionada por meio dos comentários feitos e compartilhamentos da mensagem. Tudo isso somado a amplitude do público-alvo.

O meu ingresso no Programa de Pós-Graduação da UNIGRANRIO em Humanidades, Culturas e Artes se dá em meio a esse quadro histórico-social. E, com as aulas na universidade, o meu interesse ganhou contornos: investigar, nos *memes*, a crítica social a respeito da cidade. Ao pensar a cidade, cogitei que o ideal seria percebê-los de maneira ampla e plural: o ciberespaço. Assim, a sala de aula, por mais que não esteja explícita, está inserida nesse contexto, pois a coletividade, pelo *meme*, se faz presente em todos os ambientes. Esse raciocínio proporcionou a essência deste trabalho.

Duque de Caxias foi a cidade escolhida como o local de estudo, principalmente, pelas trocas que eu recebi das turmas nas quais lecionei. Ver neles suas percepções críticas sobre o “lugar deles” promoveu, em mim, o despertar sobre melhor entender essa cidade e a admiração por vê-los profundos em seus pensamentos analíticos, problematizando a realidade individual e a vivência coletiva. Inclusive, foi esse um aspecto que me trouxe também para estudar na universidade caxiense. Dessa maneira, pretendia devolver, de alguma forma, a esse município, a provocação positiva causada em mim.

Assim sendo, acredito que tanto eu quanto o leitor podem aprender, por intermédio dos *memes*, com o que a sociedade – caxiense - tem a falar. Os *memes* traduzem os sentidos coletivos e a Cidade de Duque de Caxias, neste trabalho, é o palco que representa um cenário social. Observar as questões de seus cidadãos por meio dos *memes* é contemplar vertentes da vida e cogitar a de outras comunidades e lugares.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1- LEITURA E LINGUAGEM.....	24
1.1 – ALFABETIZAÇÃO E ESCRITA: A AUTONOMIA PROPULSORA DA CIDADANIA.....	25
1.2 – LINGUAGEM: A TRANSCRIÇÃO DO SUBLIMINAR PESSOAL NO COLETIVO.....	28
1.3 – “QUEM MUITO FALA, POUCO FAZ (?)” – A LINGUAGEM PERFORMÁTICA.....	48
1.4 – LEITURA E CRÍTICA: CAMINHOS FORMADORES DE UMA CULTURA ATIVA.....	54
2- GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTOS.....	69
2.1 – GÊNEROS TEXTUAIS: O DISCURSO EM AÇÃO.....	70
2.2 – OS LETRAMENTOS PLURAIS: OS MULTILETRAMENTOS.....	75
3- OS MEMES E A AMBIVALÊNCIA: UM OLHAR CULTURAL.....	94
3.1 – A CULTURA DIGITAL: REQUISIÇÃO DE NOVOS MEIOS DE FALA SOCIAL.....	95
3.2 – OS MEMES E A HISTÓRIA	103
3.3 – OS MEMES DE INTERNET: UM NOVO MEIO DE FALA SOCIAL DA CIBERCULTURA.....	109
3.4 – A AMBIVALÊNCIA IMAGÉTICA DOS MEMES – (“NÃO É SÓ BRINCADEIRA!”) – E UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	115
4- A REPRESENTATIVIDADE MEMÉTICA NA EDUCAÇÃO: O ECOAR CRÍTICO SOCIOCULTURAL.....	129
4.1 – METODOLOGIA.....	130

4.2 – O REFLEXO DA CIDADE DE DUQUE DE CAXIAS NOS MEMES DE INTERNET: A POSSIBILIDADE DE ANÁLISE EDUCACIONAL CRÍTICA.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	159

INTRODUÇÃO

A identidade humana é composta de dois elementos: a própria pessoa e o outro, que circunda a coletividade. Ao contemplar Martinazzo (2010), que visualiza a identidade da humanidade como algo uno e múltiplo, é percebido que há circunstâncias que trazem semelhanças e diferenças na conjuntura coletiva. Dessa forma, o olhar cultural é fundamental para a percepção dos desenvolvimentos que englobam a comunidade. E assim, com os processos de crescimento dos homens, a linguagem é perpetuada como um espaço de comunicação, principalmente, no que concerne à sociedade e que galgou novos horizontes de comunicação – o “on-line”.

Ao tomar essa pesquisa, a motivação que a norteia parte da sensibilidade no olhar para a atualidade. As movimentações perpetradas na conflagração de espaços recém-criados na esfera cibernética, a cultura digital, ancorada às formas identitárias de constituição social, oferece a possibilidade de vozejar, sem distinção, aqueles que desejarem. E este texto busca perceber que esses ambientes virtuais permitem a geração de outras formas de expressão: os *memes*.

A escolha deste trabalho ao tratar sobre os *memes* é pautada na atenção que os sujeitos dão para os assuntos do cotidiano. Somado ao fato da imersão na qual os sujeitos hoje se encontram com as mídias sociais, elemento derivado da web 2.0, observá-lo resulta em melhor compreensão sobre o tempo, principalmente, o presente. Os *memes* são porta-vozes das impressões e realidades.

A observância concentrada deste texto é aportada ao aspecto educacional, que intenta despertar, através dos *memes*, circunstâncias críticas a respeito da sociedade. É pela educação que há a reverberação do indivíduo e, subseqüentemente, da coletividade. É o berço da formação social.

Com isso, a pretensão é apreciar, a partir dos *memes*, um aspecto comum a todos os cidadãos: a cidade. Ao constatar que, nos *memes*, há o refletido do momento vigente, qualquer assunto ou tema é plausível de ser encontrado. Dessa forma, as circunstâncias relativas à cidade, ou seja, ao espaço em que a diversidade reside, são compartilhadas uns com os outros, a fim de apontarem os sentimentos sobre os mais

variados assuntos que contemplam o local comum. A cidade torna-se o palco para a saúde, violência, meio ambiente e tantas outras temáticas.

Assim, *memes* relacionados à cidade proporcionam uma lupa social. Aquilo que é criado por um é compartilhado por muitos, o que implica em reverberação sobre a matéria exposta.

Um efeito, portanto, que os *memes* são capazes de promover é a reflexão. Essa é uma sustentação da educação. Sendo assim, por intermédio deles, o conhecimento pode encontrar amparos para ser propagado. Ao considerar formas do indivíduo ser e estar no mundo, os *memes* se indicam como motores educacionais promotores de discussão pública. Desse modo, o todo é beneficiário e, inequivocamente, a educação é favorecida por concentrar o canal da apreciação detalhada e do pensamento.

Em vista desse raciocínio, a hipótese que este texto levanta é se os *memes* são capazes de discutir, com o uso educacional, uma leitura crítica sobre a cidade, e assim, observar como o meme poderia fomentar a educação crítica, o que figura a fala social.

Por isso, ao observar a vertente cultural vigente, o objetivo geral deste trabalho é investigar os *memes* como um veículo propulsor educacional na construção crítica de fala social sobre os locais “reais”¹ a partir da cidade de Duque de Caxias – Rio de Janeiro.

Com base nessa premissa, os objetivos específicos são:

- 1- Discutir os (multi)letramentos e a formação pela linguagem para uma cidadania crítica;
- 2- Compreender a história, características e usos educacionais dos *memes*;
- 3- Analisar os *memes* como instrumentos de críticas sociais sobre a cidade de Duque de Caxias - RJ.

Para tanto, a metodologia apresentada é pautada em investigações bibliográficas, como levantamento de dissertações, teses e artigos, que auxiliam na construção dos entendimentos perscrutados na presente obra. As temáticas

¹ O uso da palavra “real” é apenas como um contraponto ao ambiente virtual. Contudo, entende-se que ambos tratam de percepções da realidade.

vislumbradas, de modo generalizante, tratam de linguagem, letramento, gêneros textuais e *memes*. A base bibliográfica é a sustentação para conceber a parte documental – que são os *memes* – com o intuito de ser o objeto da análise desta dissertação.

Pelo objeto de estudo ser *memes* que retratam aspectos da cidade de Duque de Caxias, esta pesquisa também possui caráter documental. A escolha por esse lugar se estabelece mediante a ser um espaço de vivência pedagógica da autoria deste texto, além desta cidade abarcar diversos conteúdos críticos, por meio do *meme*, que a problematiza.

Ainda sob o viés metodológico, o objeto de análise é observado de modo qualitativo, por entender que o *meme*, mediante a sua inserção em contextos sociológicos, a análise necessita estar ancorada na interpretação e na perspectiva comportamental, principalmente, do coletivo.

A dissertação conta com 6 (seis) *memes* que, no decorrer do quarto capítulo, são analisados em que o próprio *meme* é coligado as vertentes educacionais – a partir das reflexões que ele promove por meio da sua criação - e sobre a cidade caxiense, localizada na região da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro. Para aprofundar a investigação, recorre-se à análise das respostas e/ou comentários – em torno de 2 (dois) – ou até os compartilhamentos ao *meme* elencado. Esses são utilizados como um meio de compreender o sentimento que é provocado ao observador e, conseqüentemente, verificar a repercussão causada.

Os *memes* a serem trabalhados foram obtidos de diversos sites de mídias sociais, que foram publicados entre os anos de 2020 até 2024. As fontes observadas são: *Instagram – Caxias da Depressão* e *Facebook – Duque de Caixas Memes*. A escolha pelos *memes* é pautada nos assuntos que eles abordam como “transporte”, “pavimentação urbana” e “infraestrutura”. A escolha desses *memes* é proposta mediante as inquietações que circundam a sociedade, de modo mais explícito nos ambientes suburbanos. Dessa forma, o intuito é perceber a cidade caxiense aliado àquilo em que há possibilidade de pensá-la criticamente pelo viés educacional.

Aliado à metodologia, o referencial bibliográfico contempla autores como Mikhail Bakhtin (2006), Ferdinand de Saussure (1970), Paulo Freire (1989), Magda Soares (2003), Roxane Rojo (2008), Lucia Santaella (2003, 2013), Luiz Marcuschi

(2010), Angela Kleiman (1975), Richard Dawkins (1979), Viktor Chagas (2021) e Martha Gabriel (2012).

Ao examinar os escritores exemplificados acima, notabilizam-se amplas áreas do conhecimento como a linguística, educação e sociologia. Sob essa observância, é evidenciado o caráter interdisciplinar contido neste estudo e que, no decorrer das páginas, é confirmado. A consideração dos *memes* a partir da interdisciplinaridade é uma ferramenta que contribui para enriquecer o entendimento dos mesmos e o aprofunda até porque a própria formação dos *memes* é permeada por variados campos – elemento que é visualizado no terceiro capítulo.

Essa pesquisa torna-se relevante por perceber que, apesar de existirem muitos trabalhos que discorram sobre *memes*, poucos adentram para as categorias que a presente obra se propõe a explorar. Ao lançar a procura pelas palavras-chave desta dissertação no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES², a palavra “*memes*” está contida em 1021 obras. Contudo, também foi notado que muitos títulos estão relacionados à área biológica. Quando foi acrescentada a expressão “análise crítica”, o número de obras relacionadas é 42. Quando é somada a palavra “cibercultura”, os trabalhos que discutem essas ideias são apenas 2. E, por fim, ao adicionar o termo “educação”, as mesmas 2 obras são mantidas. Destaca-se que os anos de publicação dos 2 títulos são de 2019 e 2020.

Com isso, reforça-se a necessidade e oportunidade de, nos tempos vigentes, debruçar atenção em algo que está no cotidiano da sociedade – os *memes* e aquilo que seus criadores, por eles, falam. Esse é o mesmo motivo no qual é percebido o diferencial desta pesquisa: dar voz, por meio dos *memes*, aquilo que a coletividade diz, além de contribuir para o meio acadêmico com as pesquisas sobre esse atributo e as percepções de como o meio pode se proferir.

A relevância também se dá pelo fato de, além de apreciar as configurações culturais que a cibercultura (Lévy, 1999) proporciona, há a verificação de modos de manifestação sociais. Através dos *memes*, aquilo que, de maneira rasa é notabilizada como “brincadeira”, exterioriza grandiosos discernimentos sobre o hoje. Com isso, a proposta que esse texto deseja despertar no leitor é a compreensão de que, nos *memes*, as entrelinhas da mensagem, por mais que contenha humor, pode conter

² Dados retirados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em 08/01/2024.

mensagens de consciência crítica valiosas. Na análise do *meme*, há um canal de argumentos sociais a respeito do espaço que problematiza, para esta pesquisa, sobre a cidade. E assim, ponderar esse uso na esfera educacional é caminho para que a sociedade obtenha outras trilhas para a construção do pensamento individual e coletivo.

Em consequência, na tentativa de demonstrar essas ações comunitárias, reside na análise dos *memes* aqueles que vislumbrem a apreciação das cidades. O Município de Duque de Caxias é o delimitador do *corpus* a ser verificado. Isso reflete que a construção educacional da sociedade pode mirar nos valores meméticos. Portanto, esse trabalho se justifica como uma ponte de observação para os princípios que a coletividade pensa e expõe.

De modo a melhor interpretar as intenções repercutidas nesta dissertação, considera-se o detalhamento dos capítulos correntes.

Assim sendo, no primeiro capítulo, “Leitura e linguagem”, averigua-se que os processos de alfabetização – leitura e escrita – estão aportados em construções fundamentais para a abertura da expressão. E, certamente, para as elaborações dos *memes*, são primordiais não somente por serem formas de fala – até porque, há variadas maneiras em que o próprio *meme* possibilita ser manifesto, como, por exemplo, vídeos -, mas também pela capacidade de compreensão do mundo em si e ela habita o universo das palavras para que a comunicação seja o produto.

Por isso, ainda no primeiro capítulo, a linguagem é o canal em que há o reconhecimento de que o individual é construído pelo coletivo. E ainda, entender que naquilo que é proferido há ações. Então, ao postular os meios para comunicação, como os *memes*, a apreensão dessa perspectiva é substancial.

Dessa forma, esse capítulo apresenta que essas locomoções da pluralidade promovem a crítica social e, em decorrência, o erguer de uma cultura ativa, ou seja, atenta ao entorno e, nessa conformação, habilitada a pensar com e por seus próprios parâmetros. Para isso, Freire (1989) já advertia que a leitura da palavra é configurada, antes, pela leitura do mundo, a partir da vivência. A interpretação do meio implica na escrita, na leitura e, portanto, nas atitudes.

Ponderar sobre as ações é o que produz o segundo capítulo “Gêneros textuais e letramentos”. A partir das leituras feitas sobre o mundo, a humanidade intenta falar através dos mecanismos – gêneros - que ela visualiza como oportunos. E uma das formas em que a voz é proferida é por intermédio dos gêneros textuais adequado às necessidades, a fim de promover diálogos entre escritor e leitor.

Por conseguinte, por reconhecer que as práticas sociais promulgam os gêneros textuais, o(s) letramento(s) corresponde ao cotidiano em que a cultura é vivenciada na escrita e leitura. Sob as variadas composições que agregam a coletividade, a formação do todo está nas suas bases – casa, escola, amigos, trabalho – o que figura o(s) letramento(s). E no tempo vigente, a partir das demandas do meio digital, o letramento ganha a vertente digital – letramento digital - e torna-se “multi” uma vez que o espaço virtual conclama por variadas ações, já que, no ciberespaço, o texto pode ser criado por elementos não somente verbais.

O letramento crítico (Rojo, 2008) também é percebido neste capítulo, como um ponto determinante para a criação dos *memes*. O viés analítico e atento do leitor-escritor é crucial para uma sociedade que não deseja estar sob dizer de outros sem a devida avaliação pessoal.

Ao examinar o terceiro capítulo, a atenção está mais voltada para o ciberespaço e, na sequência, alcançar o *meme*, que é o foco do trabalho. Assim, inicia-se com a cultura digital com a constatação de que não há divisão entre os ambientes virtuais e reais. O entendimento denotado é que as experiências sempre são reais, ou seja, sensíveis. E aliado as práticas da atualidade, a cibercultura é parte integrante da sociedade.

Dessa maneira, os *memes* se apresentam como um gênero textual digital inserido a uma demanda da cultura digital. E ao analisar sua história – tanto temporal quanto naquilo que desejam “falar” -, é visível que *memes* são mais do que imagens e/ou textos. A memética – ciência que estuda os *memes* - vislumbra os comportamentos. Com isso, observá-los diz mais do que as palavras. Neles, há a transcrição de valores circunscritos no corpo social.

Portanto, cabe apontar algumas distinções sobre os *memes* de modo mais explícito. Eles podem conter uma unidade de informação³, assim como um gene, e são transmissíveis uns aos outros. Dawkins (1979) – fundador do termo *meme* – diz que são como replicadores genéticos, mas para a cultura.

Já os *memes de internet* partem dos princípios da cultura digital. Chagas e de Melo Silva (2021) afirmam que eles são construídos por um grupo de itens digitais que circulam às mídias e que podem ser imitados ou transformados. Aqui é observado os vídeos, imagens, frases, música – e outros – que são espalhados – dentro e até para fora das mídias sociais – e detém popularidade.

Na sequência, atenta-se para a ambivalência dos *memes*. As imagens que eles reverberam e suas respectivas mensagens, por mais que estejam pautadas no humor, podem carregar grandiosas visões e críticas a respeito do meio. Com isso, é possível observar quais são os usos – as práticas vigentes – que os *memes* atuam.

Destaca-se que o terceiro capítulo conta com uma proposta pedagógica. Ao considerar a imaginação – espaço virtuoso da criação – a Gramática do Design Visual (Kress e Van Leeuwen, 2006) percebe que a imagem com a língua agrega sentidos. Desta forma, o *meme* pode se comportar como uma ponte que liga realidade e ficção a partir das bases da pedagogia do imaginário (Durand, 2012), não necessariamente enquanto uma disciplina escolar, mas como um modo de bem observar o espaço na qual a sociedade está inserida.

E, por fim, no quarto capítulo, a dissertação busca evidenciar a estratégia metodológica deste trabalho, bem como as possibilidades educacionais do *meme*, como resultado deste trabalho. A partir dos reflexos que os *memes* repercutem sobre a cidade Duque de Caxias, almeja-se considerá-los como vetores educativos, que ultrapassam os limites escolares e que estão inseridos nos conjuntos das práticas coletivas.

Neste capítulo, o *meme* retrata a representatividade popular. E eles são capazes de ecoar os sentidos críticos socioculturais. Então, os *memes* são postulados como uma consequência social em que a comunidade fomenta seus pensamentos.

³ Podem ser elementos como moda, tradições, ideias e qualquer outro dado – verbal e/ou não verbal - que seja compartilhado entre a comunidade.

Assim sendo, a elocubração que este texto pretende oferecer é que os *memes* servem como canais de voz. Seu uso perpassa pelos propósitos que podem conter dos conceitos mais cômico ao lado mais questionador. A expressão está na base humana. E ela não irá se silenciar.

1- LEITURA E LINGUAGEM

A formação humana se perfaz por incontáveis elementos. A leitura, elemento que se dá inicialmente como resultado da alfabetização, é uma ferramenta não apenas de conhecimentos, mas igualmente de voz sobre si e o espaço. Entendê-la é abrir-se ao mundo. Dessa forma, o presente capítulo visa a observância nos processos de leitura, linguagem e transpassa, brevemente, pela alfabetização.

Ao iniciar pela alfabetização, a compreensão ensejada é a escrita – e, conseqüentemente, a leitura - ser um dos primeiros alicerces promotores de autonomia porque nela está a voz e, em decorrência, o “eu”.

Em sequência, ao contemplar o aspecto da linguagem, têm-se que ela não é configurada ao acaso. Em outras palavras, isso representa que a formação da linguagem é composta conjuntamente com a comunidade, por mais que aspectos singulares da individualidade sejam consideráveis.

Um resultado da linguagem com a alfabetização é a leitura. É evidente que a alfabetização pressupõe a leitura – e escrita. Contudo, a seção vislumbra a leitura enquanto um ato que possibilita a leitura de mundo. Aqui, há a junção das seções anteriores, pois o sujeito, enquanto decorrência de si próprio, é também fruto da coletividade – conforme a seção a respeito da linguagem aponta. Assim, a forma com a qual a leitura é praticada igualmente é efeito do meio.

Apesar deste capítulo não tratar especificamente sobre os *memes*, os elementos elencados nestas seções já prefiguram a perspectiva crítica em que eles se propõem, que é ancorada nos processos de formação do ser desde as tenras idades. A expressão é marca da humanidade. E nela, um fala, o outro a entende e o “nós” é criado e elaborado.

1.1- Alfabetização e escrita: a autonomia propulsora da cidadania⁴

Ao nascer de uma criança, as famílias vislumbram um futuro repleto de possibilidades e realizações. E, no entendimento geral social, uma das facetas do desenvolvimento dessa é a capacidade de comunicação. Sons começam a serem concatenados. Palavras são formadas. Já foi iniciado o processo de alfabetização. Contudo, aponta-se que, antes mesmo da alfabetização e da escola, os letramentos – elemento que será trabalhado mais à frente – já se fazem presentes igualmente.

Conforme é chegada a fase da infância, a preocupação é com a inserção em uma instituição de ensino que proporcione, efetivamente, aquilo que a criança principiou em sua fase recém-nascida: saber não apenas falar, mas também escrever.

Por alfabetização, Soares (2013, pg. 20, grifos nossos) traz o seguinte entendimento: “processo de aquisição do código escrito, das **habilidades de leitura e de escrita.**” A autora também defende a presença de um método de aprendizagem, com técnica, para codificar e decodificar (Soares, 2003) as palavras. A captação daquilo que, até então, era falado, passa a receber contornos a partir do reconhecimento das letras. Em um primeiro momento, essa é a forma processada, de maneira geral, pela comunidade. No entanto, há posicionamentos que ampliam tal elaboração.

Ferreiro⁵ (2017), por exemplo, propõe que a concepção a respeito da alfabetização considere os princípios de Piaget, ou seja, diferente de apenas “absorver” a ideia sobre um objeto, caberia a própria interpretação. Tal elocução torna-se interessante, visto que o educando, ao chegar à escola, traz consigo as suas noções. Com isso, sua pesquisa é debruçada em como as “escritas” que as crianças já carregam em si são compreendidas. Portanto, é percebido que na escrita, e consequentemente na leitura, há um elemento subjetivo que, evidentemente, interage com o social. No entanto, a autora reflete o tom pessoal que está contido no processo de alfabetização.

⁴ De maneira breve, a relevância da alfabetização para este trabalho se dá por compreender que a escrita – e, consequentemente a própria alfabetização – é primordial para os alcances da expressão que os *memes* requerem.

⁵ Emília Ferreiro é psicóloga cognitiva. Para ela, o processo educacional abrange o viés construtivista, oriundo de Piaget – o sujeito possui um papel ativo para criar e mudar a sua forma de representar.

A instrução de Ferreiro corrobora a ideia de que os sujeitos, no processo de aquisição de língua⁶, conectam-se aos seus entendimentos individuais a respeito do meio. Isso auxilia no entendimento de letramento que será notado mais à frente.

Apesar de certas distinções entre as pesquisadoras nas suas formas de aprendizagem, Soares (2003, p. 17) ressalta que:

A proposta construtivista é justa, pois é assim mesmo que as pessoas aprendem, não apenas a ler e escrever, mas é assim que se aprende qualquer coisa: interagindo com o objeto de conhecimento.

Assim, este trabalho concebe que as duas propostas não são opostas, mas sim, complementares no processo de alfabetização: a experimentação do espaço que busca proximidade em diretrizes metodológicas que busquem aproximação com o educando. Isso é destacado por averiguar, no decorrer deste texto, que é possível a elaboração textual perpassar por esses pensamentos salientados.

Evidente que o transcurso da alfabetização está atrelado a educação. E há uma solidez na construção que possui as bases de Paulo Freire. E ao ponderar que “não é possível fazer uma reflexão sobre educação sem refletir sobre o próprio homem” (Freire, 1983a, p. 14), observa-se o convite inequívoco de olhar para as essências humanas e de analisá-las, desvendando as nuances do ser.

Ainda considerando o desenvolvimento iniciado acima, Freire (1983a) vê a alfabetização enquanto um ato criador. A comparação criada é de uma pessoa analfabeta que aprende criticamente, exatamente por entender a importância de ler e escrever. Isso o torna um agente de aprendizagem. Por mais que a elocubração Freiriana foque em adultos, é possível inferir que o sujeito, seja criança ou não, apreende melhor aquilo que “conhece”. Visualizar-se como um protagonista de seu conhecimento é apropriar-se. E o autor avança:

E consegue fazê-la na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica

⁶ De modo a melhor ilustrar esse conceito, Couto e Fernandes (2013, p. 296) elucidam que “o ser humano adquire a língua na compreensão das formas da língua e no entendimento mútuo entre os indivíduos” e arrematam essa noção ao afirmarem que “a aquisição da língua é vista [...] como uma relação de adaptação da criança ao seu meio, aprendendo a lidar com a interação entre o mundo natural, o mundo mental e o mundo social. [...] consiste em uma interação gradual, mas ao mesmo tempo global ao ecossistema em que vive.”

não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas -, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto (Freire, 1983a, p. 41).

O entendimento se perfaz no contato com o meio. Freire, em vista do fragmento suprarreferido, reforça a noção de que isso é um grande auxílio no processo de aprendizagem. Ter o concreto é o caminho para adquirir aquilo que, até então, é abstrato. Dessa forma, “a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador” (Freire, 1983a, p. 41). Essas afirmações contemplam o direcionamento necessário de uma forma de conduzir o educando. No entanto, do mesmo modo, depreende que a observância está em contemplar a sua subjetividade, tendo em vista suas aceções sobre o ambiente. E com isso, assimilar as letras em palavras.

Esse caminho é condutor de uma escrita, efetivamente, propulsora de um efeito social, pois considera que, para a formação cidadã, existem mais do que vocábulos, mas sim, intenções de fala. O reconhecimento cidadão se faz quando a sociedade ouve aquilo que os seus tem a dizer. A alfabetização, neste caso, ultrapassa os limites da identificação de objetos em palavras para ser transformada em escrita, enunciado. Em elocução.

O sujeito escreve sobre aquilo que sabe. Aqui é possível alargar o conceito sobre a própria alfabetização, ainda em Freire (1987), por ela ser toda a pedagogia. Com isso, vê-se que o cerne condutor das ações pedagógicas é impulsionar a escrita. E além: “aprender a ler é aprender a dizer sua palavra” (Freire, 1987, p. 13).

Escrever sua palavra é trazer sua cultura. Traduzir-se. É ação autoimpulsionada e autoafirmação.

A relevância em analisar a alfabetização neste momento se dá em perceber um dos primeiros contatos que o sujeito tem com sua voz. É passo fundante rumo a autonomia, uma vez que, de variadas formas, o silenciamento coletivo é buscado em uma sociedade que não deseja ouvir a pluralidade e a faz premeditadamente. Basta observar aqueles que são ouvidos e os que estão emudecidos por, em muitos casos, além de negligenciados, não terem acesso à escrita por não a saber.

É importante tonificar a convicção de que a enunciação precisa ser o próprio ser. Em outras palavras, a liberdade para expressar-se deve estar prefigurada, sem imposições que inibam aquilo que quer ser exposto. Do contrário, isso também se configuraria como uma forma de silenciar.

A ação criadora da escrita é assemelhada a um feito divino (Freire, 1987) por contemplar a geração de algo que nasce “do nada”. E assim como no entendimento cristão, em que Deus é condutor de si, “o homem deve ser o sujeito da sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (Freire, 1983a, p. 14). O procedimento da escrita é o reconhecimento de um caminho em que a perseguição está, no primeiro momento, em se conhecer. E, por fim, se reconhecer.

A autonomia cidadã da escrita mora na realização, através das letras, da enunciação de palavras que, no real entendimento sobre, confere voz. Uma etapa primordial fundante desse progresso está na escola que tem por missão a conversão das rotas do obscurantismo do proporcionado pelo “não saber”. O começo da cognição reside nas palavras. E o princípio da consciência está em decodificá-las para si. Os alicerces da alfabetização desembocam em um fundamento básico: a comunicação. A expressão alcança os passos iniciais de uma realização individual que reverbera no coletivo.

Neste campo em que há o universo do entendimento, as palavras são as molas motrizes. O olhar para a linguagem transfigura a notoriedade da alfabetização para a contemplação dos ensejos de emancipação social.

1.2 – Linguagem: a transcrição do subliminar pessoal no coletivo⁷

No transcorrer do crescimento, mais do que concatenar letras para criar palavras, a linguagem inicia seu processo aquisitivo, pois é ela quem, além de verbalizar o pensamento, traz os sentimentos para aquilo que é proferido, seja escrito, falado ou, até mesmo, inaudível, mas que são traduzidas em gestos. A linguagem é o

⁷ Destaca-se o tamanho desta seção por ela ser relevante no entendimento proposto a respeito da formação humana e pela sua complexidade, principalmente, no que concerne aos autores relacionados. Portanto, reforça-se a sua necessidade para melhor compreender a perspectiva apresentada à frente sobre os *memes*.

reflexo do pensamento, como é possível apreciar em Vygotsky (2008, p. 6) pois “enquanto não compreendermos a inter-relação entre o pensamento e a palavra, não poderemos responder a nenhuma das questões mais específicas deste domínio, nem sequer levantá-las.” Observar a esfera do pensamento para a formação da linguagem é importante para notabilizar as intenções, em um primeiro instante, pessoais, mas que, certamente, repercutem no coletivo e podem, na sequência, serem da própria comunidade.

Na linguística, é sabido que se encontra o estudo da língua(gem) humana. Já a língua é a responsável por caracterizar os humanos frente aos demais seres. Isso posto, é relevante uma primeira atenção ao conceito de língua que, dentre vários, destaca-se este:

A língua é um instrumento de comunicação, ou seja, é um sistema de sinais vocais e, muitas vezes gráficos, pertencentes a uma comunidade ou a um grupo social. A língua, portanto, pode sofrer modificações apenas pela ação da comunidade e não de um único indivíduo (Sarmiento, 2005, p. 12).

É sabido que a língua é viva⁸ e uma das suas características comprovadoras é se adaptar ao meio na qual está inserida. A sociedade é a responsável por trazer tal mobilidade devido a seus anseios. Saussure⁹ (1970) corrobora com essa proposta ao analisar no seu livro Curso de Linguística Geral – CLG¹⁰ -, anteriormente, que a língua é como um sistema de signos¹¹ que possui uma organização gramatical que está relacionada à linguagem, possibilitando a compreensão que se tem de um mundo que é cunhado pela linguagem.

Em uma breve análise ainda permeando o pensar saussuriano, a língua – *langue* - seria um elemento de maior abrangência em detrimento da fala - *parole*. Essa

⁸ Olavo Bilac, escritor brasileiro do período parnasiano, trazia a descrição da língua – portuguesa – ser algo vivo. Mas, para esse trabalho, depreende-se tal ideia de modo concreto, visto que há estudos que corroboram com tal propositura e esses serão apresentados no decorrer deste.

⁹ Ferdinand de Saussure (1857-1913) foi um linguista nascido na Suíça. Criador das bases do *estruturalismo* dentro da linguística, é uma corrente de pensamento que visa identificar as estruturas que sustentam todas as coisas. Ainda em relação a essa visão, os fenômenos correspondentes a vida são possíveis de serem notabilizados a partir das inter-relações. Isso representa que, por meio das partes, é plausível perceber o todo. Em outras palavras, a sociedade é quem constrói as estruturas gerais – sociais, linguísticas – e que essa é leva a ação.

¹⁰ Publicado postumamente e escrito por educandos de Saussure.

¹¹ Por signo linguístico, Discini (2017, p. 959) explica que se trata de uma “unidade constituída por meio da relação entre uma *imagem acústica* e um *conceito* [...]. O signo, no interior do sistema linguístico, classifica as coisas que “estão aí”, ao nomeá-las.”

conclusão é alcançada mediante a Saussure (1970) captar que a fala parte de movimentos individuais – e de menor proporção -, mas que é sempre precedido de uma evolução em que a coletividade adota e que, nesse caso, a língua se encontra. Em prol de reforçar o exposto, o autor diz:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (Saussure, 1970, p. 17).

O *CLG* ajuda nessa instrução quando diz que a língua é “o produto que o indivíduo registra passivamente” e a fala seria, de modo oposto, “um ato individual de vontade e inteligência” (Saussure, 1970, p. 22). A língua parte da convenção social, da assimilação e domínio da pluralidade. Nasce no indivíduo, enquanto fala. No entanto, o seu sustento depende de que a concordância seja uniforme. E é interessante verificar que, a partir da base que a língua traz nas distinções saussurianas, infere-se que a fala também busca suas sustentações visto que ela, por estar circunscrita nesse ambiente, não é aleatória (Discini, 2017). Ambas estão conectadas a estruturas que a sociedade carrega, mas que resguardam proporções e que, para a sua proliferação, dependerá da absorção comum.

Com isso, o grande ponto de encontro entre a língua e a fala, na consideração desbravada acima, é a linguagem. Saussure (1970, p. 16) salienta que “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”, elemento que retoma o valor exposto que se relaciona com a língua e a fala. E, além disso, aprofunda ao considerar que

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios. ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (Saussure, 1970, p. 17).

A esse respeito, ressalta-se a sequência que o autor vislumbra. Primeiramente, a questão da multiformidade da linguagem. Por essa, é legítimo analisar as distinções – verbal e não verbal – que são largamente sabidos nos estudos iniciais e, igualmente,

é permitido avaliar o aspecto das variações linguísticas¹² que moram na língua, o que acarreta, por excelência, valores culturais¹³ implícitos em seu meio. A característica heteróclita da linguagem, ou seja, aquela que não é conforme às regras da gramática, auxilia a compreensão sobre a existência de tantos idiomas – línguas – perpetrados pelo mundo à fora. Além disso, ela engendra um processo de recriação conforme novas realidades forem suscitadas – a linguagem dos computadores, por exemplo. Entretanto, neste momento, há a captação de que, devido as manifestações culturais denotarem as essenciais sociais, por mais que não haja uma obediência gramatical para a formação da linguagem, existe uma arbitrariedade¹⁴ na sua composição. Em outras palavras, isso significa que é realizada uma convenção entre os falantes para que a língua seja, para além de falada, também compreendida.

Essas observâncias são relevantes para melhor apontar aquilo que consiste a próxima análise inserida no escrito de Saussure: a linguagem ser “física, fisiológica e psíquica”. Na tentativa de melhor demonstrar essa noção, apresentam-se as seguintes exemplificações: primeiramente, o falante formará uma imagem mental do objeto. Isso é a parte psíquica da linguagem. Em seguida, o aparelho fonador reproduz o som que representa a imagem do objeto. Forma-se, dessa maneira, a parte fonológica da linguagem. E, por fim, há a propagação do som emitido pelo falante até o ouvido do ouvinte. Concretiza-se, aqui, o processo físico da linguagem. Dentre a verificação exposta, torna-se relevante ressaltar a construção psíquica por permitir pressupor que, por se tratar de um componente mental, parte de interpretações sobre

¹² Sobre essa temática, há muitas circunstâncias que as denominam. Contudo, para o presente texto, cabe o conceito generalizante a seu respeito: ser um fenômeno natural que ocorre pelas variadas maneiras de uma língua ser configurada como, por exemplo, suas estruturas morfológicas, vocabulares, formas de pronúncias e sintáticas.

¹³ Esse será mais bem analisado em momentos à frente.

¹⁴ A arbitrariedade do signo, na linguística saussuriana, é remetida a união entre *significante* – as letras que se aliam na formatação da palavra e sua fonética – e *significado* – a ideia, o conceito em si a respeito do significante. Essa conjunção seria marcada pela arbitrariedade por, mais uma vez ser notado, que a relação entre o conceito e a imagem acústica não ser necessária, mas sim imotivada. Forma como, por exemplo, em português é falado e entendido “óculos”, mas que, na língua inglesa, se torna “glasses”. Ambos possuem o entendimento a respeito do “elemento”, no entanto, suas percepções fonéticas são diferentes. Isso não significa que qualquer *significante* possa representar um *significado*, uma vez que o sistema linguístico organiza e baseia seus princípios, mas sim que a prática social é aquela que vai determinar a união entre esses. O que é plausível, assim, observar que o ambiente dos falantes é fator preponderante a ser considerado.

Vale dizer que o signo pode ser relativamente motivado em algumas palavras. Com isso, entende-se que o signo pode ser *arbitrário relativo* – com relação a um outro vocábulo; motivado - ou *absoluto* – sem relação alguma com outro vocábulo; imotivado.

o espaço, carecimentos, mas que essas dialogam com o entorno, na medida em que os panoramas são assimilados com o outro e, por sua vez, com o coletivo.

No instante em que se depreende a elaboração da linguagem, vislumbra-se melhor a língua e nota-se, em sua base, a interação e a utilização social.

A partir dessas análises, o *CLG* demonstra que a língua é um importante objeto de estudo de Saussure, visto que ela está imersa em um código - de regras - em que os falantes o preservam mediante as suas demandas. Ao ter em vista a perspectiva saussuriana, por mais que os usuários de uma língua criem diversas combinações vocabulares para a formação de frases, ou até elaborar novos significados para os signos linguísticos, sempre, em um nível maior ou menor, eles possuem uma sustentação, uma base em como melhor se expressar, um meio entendido de modo mais adequado para a organização dessas como Carvalho (1980, p. 52) lembra que “para Saussure, a arbitrariedade do signo, e nisso insistimos, repousa no fato de que o falante não pode mudar aquilo que o seu corpo linguístico já consagrou.” Assim, vê-se a atribuição regular de determinados sentidos a palavras específicas.

Há, portanto, uma utilização padrão da língua, pois o falante sabe que não é possível, à revelia, gerar palavras ou construções sintagmáticas¹⁵ para que a comunicação seja satisfatória. As falas espontâneas foram absorvidas e, por costume social, transformaram-se na norma. Isso permite que a comunidade linguística consiga se comunicar, independente do grau de escolaridade. De forma sucinta, a língua é um sistema que é convencionado pelo grupo social.

Já a linguagem, na observância trabalhada, apresenta aspectos sociais e individuais. Apesar de sua definição não ser de fácil demonstração, por contar com elementos do pensamento, a língua é formada dentro do processo da linguagem. As pistas deixadas pelo linguista é que ela, a linguagem, carrega, simultaneamente, um sistema estabelecido e evolutivo e diz que “a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado” (Saussure, 1970, p. 16). Os fenômenos descritos por Saussure carregam uma característica dualista por captar a complexidade da sua construção. Mas a noção inequívoca exposta é que sem a coletividade atuante e

¹⁵ Um outro princípio saussuriano é o da *relação sintagmática*. Devido ao caráter linear da língua, que impossibilita a pronúncia de dois elementos ao mesmo tempo (Saussure, 1970) assim, ela obedece a uma sequência, ou seja, a concatenação das palavras ou unidades uma atrás das outras – chamado de sintagma – terá, na sua união, um dado significado.

acordada em suas formatações, não é contemplada a comunicação. A essência, seja da fala, língua ou linguagem, desemboca no processo comunicativo e, por consequência, não apenas naquilo que o sujeito diz, mas também naquilo que o outro consegue entender.

A complexidade da linguagem instiga exatamente por, na visão saussuriana, pertencer a domínios distintos: físico, fisiológico e psíquico, além de suas perspectivas de multiformação e em ser heteróclita. Com isso, ela não pode ser estudada por uma ciência exclusiva e aponta a sua “instabilidade” por contar com a diversidade que lhe é estruturante. No entanto, quando esses são considerados, também é percebido a amplitude de seus braços e, por conseguinte, suas possibilidades de análise.

De certa forma, isso representa que a linguagem está no falante e no ouvinte. A língua só existe de modo completo na massa (Saussure, 1970, p. 21) e, na linguagem, o fato social é a fonte. E, neste instante, outros autores abarcam as elocubrações iniciadas por Saussure e as expandem. É o que se reconhece em Bakhtin¹⁶.

Bakhtin é um dos que se propuseram a trazer para o centro da reflexão filosófica a linguagem. Uma grande preocupação dos filósofos da linguagem é pensar como a linguagem é correlacionada a mente do falante e do ouvinte – intérprete. Dessa forma, é visto como essa dialoga com o mundo.

Com o anseio de buscar ilustrar posturas, intenta-se, neste momento, compreender as nuances bakhtinianas a respeito da linguagem.

Em um primeiro momento, é percebido que Bakhtin (2006, p. 69) lembra conceitos já abarcados por Saussure para a linguagem – física, fisiológica e psicológica - que serão chamados de “esferas da realidade”. Ainda na perspectiva do autor, é ressaltado que, sobre esse entendimento

¹⁶ Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) é um pensador russo. Dentre inúmeros atributos de seus estudos que conversam com várias áreas do conhecimento, destaca-se, para esse texto, o ser filósofo da linguagem humana. Por filosofia da linguagem, é uma cadeira da filosofia que, de modo geral, diz que a linguagem possui uma percepção de conhecimento através de seu tempo. Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 26), o problema fundamental da filosofia da linguagem é a “natureza real dos fenômenos linguísticos” como evolução da língua, interação verbal, compreensão, significação e outros. Para esses estudiosos, a ocupação é menos sobre o que significam palavras ou frases individuais, mas sim em o que é feito com a linguagem, como ela é usada socialmente, sua finalidade e, como já citado, natureza.

resultou, até que de modo satisfatório, um conjunto complexo de numerosos elementos. **Mas este complexo é privado de alma, seus diferentes elementos estão alinhados ao invés de estarem unidos por um conjunto de regras internas que lhe atribuiria vida e faria dele justamente um fato linguístico** (Bakhtin, 2006, p. 69, grifo nosso).

É sabido que há algumas contraposições entre os raciocínios saussurianos e bakhtinianos. Contudo, apresenta-se, neste ponto, uma convergência e Bakhtin pretende ampliá-lo ao conceber que tal construção é complexa. Dessa forma, o autor questiona o que pode ser inserido a esse conjunto complexo. E o próprio responde: “na esfera única da relação social organizada” (Bakhtin, 2006, p. 69).

Como na citação, o destaque dado é um dos confrontos propostos ao Saussure – a privação da alma na linguagem. No entanto, visto no parágrafo acima, aquilo que Bakhtin prima como fundamental seria o fator social, Saussure, da mesma maneira, assinala. Assim, é perceptível mais uma postura em que se nota a intercessão entre os autores.

Com isso, para Bakhtin (2006), um critério para a linguagem se perfaça de modo físico, fisiológico e psicológico depende de situar os sujeitos – emissor e receptor do som – e, da mesma forma, o respectivo som no meio comum. Aponta-se, com isso, que o pertencimento ao mesmo corpo social é primordial. Ademais, para amplificar a proposta saussuriana, do mesmo modo depreende-se que a tríade da linguagem pressupõe o vínculo não somente à língua, mas similarmente, à fala. Dessa forma, há a manifestação daquilo que será depreendido como um fato de linguagem.

Neste instante, abrem-se paralelos maiores entre os pressupostos saussurianos e bakhtinianos. Este presente texto se apercebe não como o desatador dos nós, mas intenciona dialogar, principalmente, com as convergências¹⁷. Como Batista e Henriques (2021) observam, as suas aproximações. E, naquilo em que houver as divergências que forem salutares a esse, elencá-las e trabalhá-las em prol da concepção desejada.

Ainda em Batista e Henriques (2021), o que é visto por muitos como “desencontros teóricos” pode, no entendimento desses, ser em detrimento de

¹⁷ Principalmente após o achado dos manuscritos saussurianos na década de 1950. Com a publicação de *Escritos de linguística geral (1996) - ELG* – há a demonstração de um processo de construção e não de invalidação do CLG.

configurações geopolíticas¹⁸ do que, necessariamente, teóricas. E já em proveito de antecipar congruências, destaca-se o posicionamento multifacetado da linguagem pois ambos a analisam enquanto lugar do homem.

Em prol de mais adequadamente “isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico” (Bakhtin, 2006, p. 71), é destacado que os conceitos de subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato necessitam ser superados.

Por subjetivismo idealista¹⁹, de modo simplista, é compreendido pelo “ato de fala” (Bakhtin, 2006, p. 71), ao depreender que a linguagem seria uma “representação fiel daquilo que existe na mente humana [...] e não leva em consideração a interação verbal.” (Silva e Leite, 2013, p. 39).

O pensador soviético/russo percebe o ato de fala como a essência individual no processo criativo da língua, algo que é mesclado, por exemplo, com as possibilidades de criação artística por observar o aspecto psicológico. No entanto, a crítica bakhtiniana repousa na observância que faz Humbolt e outros ao achar que a fala²⁰ contempla, exclusivamente, o elemento psíquico, de modo que entende essa forma de análise individualista. Sob essa ótica, Silva e Leite complementam:

Ao fazer essa analogia entre a criação linguística e a criação artística, tem-se o indivíduo como o senhor do discurso. Com isso há destaque somente para a psique do sujeito, rejeitando totalmente o fator social como agente influenciador na enunciação. Nessa teoria, encontramos a enunciação como resultado da expressão da consciência individual, sendo, nesse caso, como um espelho do que o falante traz na sua psique (Silva e Leite, 2013, p. 40).

Esse norteamento reflete as inquietações ao julgar que, caso o indivíduo não consiga se expressar verbalmente, isso condiga com uma não habilidade de pensar. E assim como Travaglia (1997) permeia sobre, nesse caso, a linguagem ser restrita a

¹⁸ Apesar de Bakhtin ser contemporâneo a Saussure, a antiga URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – censurava textos que não fossem condizentes aos entendimentos do regime Stalinista em vigência. No que tange a desconstrução de uma linguística nacional, Bakhtin foi na contramão daquilo que Stálin pregava. E, para isso, ele e os participantes do Círculo – grupo de intelectuais (Bakhtin, Volochínov, Medviédev, Zoubakine, Kagan, Pumpianski, Kanaev e Yudina) que se reuniu regularmente entre 1919 e 1974 – protegiam uns aos outros, assim como as suas obras até com alternância de autoria.

E sobre os desencontros teóricos, como pontua Bonácio (2021), após a descoberta das fontes manuscritas de Saussure, além da maturidade para a reinterpretação advinda por meio do estudo desses novos documentos, foi um material que Bakhtin e seu Círculo não obteve acesso.

¹⁹ Proposta difundida por Wilhelm Humboldt mais amplamente.

²⁰ Entendida por Bakhtin por *enunciação*.

uma ação monológica, sem considerar o outro e, por consequência, o social que abarca o sujeito, vê-se que essa concepção desconsidera as demais formas em que a língua transita em que mora, precisamente, o social e, portanto, a interação.

Dessa maneira, de modo a ampliar o discernimento acima, Bakhtin discorda que língua seja originada em decorrência do interior para o exterior, mas sim, entende que esse processo ocorre de modo contrário, como é possível assimilar no instante em que “o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é *a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” (Bakhtin, 2006, p. 114, grifos do autor). Com isso, notabiliza-se, mais uma vez, que a enunciação²¹ é criada, antes de qualquer outro modo, mediante a “*situação social mais imediata*” (Bakhtin, 2006, p. 114, grifos do autor).

Na intenção de reafirmar e, implicitamente, explanar que o ato de fala extrapola o individual, o autor russo, mais uma vez, esclarece que: “Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social*” (Bakhtin, 2006, p. 111, grifos do autor).

Por enunciação enquanto natureza social, surge a seguinte avaliação: o indivíduo, isoladamente, não se porta. A partir das demonstrações apresentadas, é permitido considerar que Bakhtin argumenta que quando alguém fala ou escreve o faz para o outro, e assim, caracteriza-se uma face comunicativa – uma vez que essa depende, intrinsecamente, da existência de mais alguém. Por mais que Bakhtin (2006, p. 124) reconheça que “o subjetivismo individualista tem toda a razão quando diz que não se pode isolar uma forma linguística do seu conteúdo ideológico. Toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica”, reitera que esse objeto ideológico não pode ser inferido às condições do psiquismo individual. Dessa forma, emerge o apontamento de que

²¹ Em vista de depreender esse conceito, por *enunciação*, Bakhtin (2006) diz que ela “é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (p. 114) e “é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é *social*.” (p. 124, grifos do autor)

Ao negar os fatores sociais e interacionais presentes na enunciação, essa orientação deixa de explorar o que de fato é responsável pela comunicação, neste caso, a relação entre o eu, o outro e o meio, como elementos constituintes do discurso. Para o Círculo, o sujeito não é psicológico – como defendido pelo subjetivismo – mas sim dialógico (Silva e Leite, 2013, p. 41).

Já por objetivismo abstrato, pautado nos princípios – talvez equivocados - de Saussure, admite-se o caráter social da língua, mas inserida a uma conjuntura na qual “o indivíduo receberia passivamente, da sua comunidade, um sistema linguístico pronto, no qual ele não pode interferir conscientemente” (Silva e Leite, 2013, p. 39-40). Dito com outras palavras, um sistema imóvel e, em decorrência, encerrado.

Ao esmiuçar as análises acima, em busca de elucidar a perspectiva presente neste texto em prol das aproximações entre Saussure e Bakhtin, primeiramente, cabe a interpretação da ideia de “sistema” destacada no parágrafo anterior. Dessa forma, solicita-se a seguinte leitura e proposta:

se retomarmos a citação de Saussure reposicionando-a no bojo de seu construto teórico, recuperamos a ideia de que a língua é sim um sistema, mas de que natureza é tal sistema? A resposta pode nos ser dada no processo de elaboração do conceito de *valor*. Isto é, a língua é um sistema de valores. Tais valores, por sua vez, embora remetam para o funcionamento da língua no interior do sistema, partem da sociedade, ou seja, são da ordem do coletivo, e não um produto cognitivo de um indivíduo isolado (Batista e Henriques, 2021, p. 90, grifos dos autores).

Mais do que entender, para Saussure, que a língua é social, no sentido de consagração e convenção – enquanto um sistema de signos verbais -, ela é pautada em valores²². E para o linguista, “a coletividade é necessária para estabelecer os valores cuja única razão de ser está no uso e no consenso: o indivíduo, por si só, é incapaz de fixar um que seja” (Saussure, 1970, p.132). E esse traço indica que a língua, em Saussure, não é estática, mas sim dinâmica, que, portanto, se movimenta constantemente e que está aberta a rupturas (da Silva, 2014) o que permite pressupor que o valor é relativo, possibilita os reajustes que a sociedade entender serem necessários.

²² Por *valor*, recorre-se ao apontamento de da Silva (2014, p.4) em que “o signo, resultante da união entre significado e significante, será de igual modo a contraparte de outros signos da língua, o valor então resulta da relação entre signos, emana da presença simultânea de outros signos.” E, com isso, ainda conclui: “O valor é a contraparte dos termos coexistentes” (da Silva, 2014, p. 4).

Dessa forma, assim como Bakhtin, Saussure notabiliza a necessidade de que a comunidade seja aquela quem definirá seus processos de comunicação.

Em seguida, ainda na vertente do objetivismo abstrato, a concepção que Bakhtin refuta é a de que os falantes recebem a língua de modo passivo. Em conformidade com o fator dialógico que é proposto por esse e seu Círculo, ou seja, a interatividade que é pressuposta entre os seres, a não aceitação que é dada a conceituação do subjetivismo idealista recai na substância objetiva abstrata pois, uma vez que é considerado os sujeitos no instante em que proferem os enunciados, torna-se evidente a construção mútua da língua que deriva, implicitamente, de seus falantes. Em vista de reforçar o pensamento do autor russo, o linguista suíço, já no *CLG*, ponderou aquilo que Bakhtin largamente advertiu: “a língua constitui uma instituição social” (Saussure, 1970, p. 24). E ao afirmar que “o signo linguístico escapa à nossa vontade” (Saussure, 1970, p. 85), é reiterada a conjuntura de que a coletividade é o lugar em que habita a construção da língua.

Reafirma-se, portanto, a concepção de Bakhtin sobre a língua não ser uma elaboração passiva, a partir das citações do parágrafo anterior, em que Bonácio busca reelaborar a compreensão saussuriana

Nessas passagens podemos ver com clareza a língua atrelada ao social, à coletividade ou à massa falante. Nesse sentido, o sujeito individual não tem poder algum sobre a língua: é preciso da sociedade para validar os elementos linguísticos. Ademais, a questão da arbitrariedade é totalmente social, uma vez que precisa da ratificação coletiva para funcionar. O arbitrário prova que tudo na língua precisa do consenso dos falantes. Saussure reconhece a importância da coletividade nesse processo, contrariando os discursos os quais defendem que ele separou o social dos estudos da ciência linguística (Bonácio, 2021, p. 20).

Bonácio (2021) ainda admite que a abordagem de Saussure a respeito da língua relacionada a sociedade ser embrionária. Entretanto, apesar da análise social, no início do século XX²³, carecer de reflexões, a sua abordagem no *CLG* já foi uma

²³ Bonácio (2021) lembra que é importante ter em conta como que a relação entre o social e a língua era no final do século XVIII para o XIX – período da vivência de Saussure – que foi marcado pela ânsia de libertar a linguagem de uma visão naturalista – movimento cuja base é a observação fiel da realidade e na experiência, em que o indivíduo é determinado pelo meio/ambiente - e representativa. Saussure busca William W. Whitney (1827 – 1894) como um dos primeiros a associarem língua/linguagem a uma dimensão social. Citado no *CLG* “Assim, para Whitney, que considera a língua uma instituição social da mesma espécie que todas as outras” (Saussure, 1970, p. 17), vê-se que a busca é para além de retirar a linguística das ideias naturalistas – como a biologia -, Saussure não desconsidera a proposta

novidade para aquele momento e foi fundamental para contribuir a relação existente e factível da linguagem correlacionada à sociedade.

Um último atributo que é referido a observação no que concerne ao objetivismo abstrato, intrinsecamente, é o do distanciamento entre a língua e fala. Um pouco observado anteriormente, mas com o objetivo de focar amplamente nessa questão, Bakhtin trabalha o seguinte

Destaquemos esta tese fundamental de Saussure: a língua se opõe à fala como o social ao individual. A fala é, assim, absolutamente individual. Nisto consiste, como veremos, o *proton pseudos* de Saussure e de toda tendência do objetivismo abstrato. O ato individual de fala-enunciação, rechaçado decisivamente para os confins da linguística, aí encontra, todavia, um lugar como fator indispensável da história da língua. Esta última, de acordo com o espírito de toda a segunda orientação, opõe-se rigorosamente à língua como sistema sincrônico, para Saussure. Na história da língua, a fala, com seu caráter individual e acidental, é soberana; razão pela qual é regida por leis completamente diferentes das que regem o sistema da língua (Bakhtin, 2006, p. 88, grifos do autor).

O próprio autor russo, na página anterior a essa citação²⁴ reconhece que o genebrino admite a possibilidade de existir uma *linguística da fala*²⁵, o que é lícito imaginar é que Saussure desconfiava – minimamente – da relevância da fala. Já no *CLG* era pensado elocubrações como essa

Sem dúvida, esses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o fato da fala vem sempre antes [...] Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta (Saussure, 1970, p. 27).

O paralelo proposto por Saussure vai ao encontro de Bakhtin. De fato, no *CLG*, o que este trabalho capta, como foi demonstrado em páginas atrás, é que o autor suíço põe equidistâncias entre determinados conceitos, mas que, simultaneamente, percebe possíveis aproximações.

de Whitney de a língua ser parte da instituição social e a inscrição dos estudos da linguagem também no âmbito do histórico.

²⁴ No livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, página 87.

²⁵ Expressão essa que foi cunhada, literalmente da forma como está representada, por Saussure no *CLG*.

Um ponto estruturante nessa dicotomia saussuriana é que, mais uma vez, o tempo científico vigente trazia certas posturas que contemplassem, de maneira sumária e explícita, as questões que deveriam ser analisadas e, talvez, por isso fosse necessária uma ideia de polarização. E para correlacionar essa consideração com a citação saussuriana acima, recorre-se a este ponto de vista ao defender que

[...] na prática, não há como separar a língua da fala. Esses dois elementos estão intimamente interligados e Saussure não negligenciou tal questão. Só se pode separar a língua da fala por uma questão metodológica, procedimentos científicos. O discurso difundido por tanto tempo de que o referido autor excluiu a fala dos estudos da língua se constituiu, provavelmente, com a finalidade de eliminar de vez as intenções metafísicas, psicológicas e naturalistas de estudar a linguagem, uma vez que tais práticas atrapalhavam o estabelecimento de práticas científicas objetivas que se buscava para constituir uma ciência nos moldes positivistas da época. Saussure estava consciente da urgência de se estabelecer um rompimento epistemológico com os estudos que se fazia da linguagem. Não que língua e fala devessem ser estudadas separadamente em todos os momentos, mas que era preciso definir esse elemento de estudo de forma abstrata, como uma prática metodológica a fim de derrubar de uma vez por todas as linhas de pensamento dos estudiosos daquele tempo que também trabalhavam para edificar uma ciência linguística (Bonácio, 2021, p. 22).

Fala e língua são essenciais no processo constitutivo da linguagem. Assim como a história também o é. Saussure focou seus estudos na sincronia. No entanto, o próprio diz que “[...] é a ação do tempo que se combina com a da força social; fora do tempo, a realidade linguística não é completa e nenhuma conclusão se faz possível” (Saussure, 1970, p. 92). Esse discernimento concorre com o autor russo no que esse concerne que a língua está em constante processo de evolução e, assim, as manifestações históricas convergem com essa postulação.

Com base nas formulações analisadas em que Bakhtin depreende os equívocos em observar, de modo isolado, os aspectos subjetivos e objetivos da língua, a proposta é, então, a intersecção entre esses conceitos, o que é compreendido por teoria da *interação verbal*. Por essa nomenclatura, Bakhtin (2006, p. 125) a concebe por “realidade fundamental da língua” por ser a “matriz geradora da linguagem” (Molon e Vianna, 2012, p. 147). Isso significa que a interação se parte da fusão daquilo que surge internamente do falante para como tal elemento se dará externamente, exatamente por saber que o ambiente influi.

De maneira subentendida, se a troca com o outro – a interação - é o meio que a comunicação demanda para a enunciação, já está em observância que há um espaço propício para o diálogo, o que Bakhtin nomeia por *dialogismo*, ou seja, a relação que é construída a partir da existência do outro (Pires, 2002). Com isso, mais uma vez, é rebatido o reconhecimento unicamente monológico, anteriormente apontado, sobre a linguagem pela manutenção de que aquilo que um profere encontra pouso em seu ouvinte. Assim, o convite feito nessa vinculação entre o “eu” e o “outro”, consiste em um dos fundamentos da linguagem para Bakhtin, que já eram, nas entrelinhas deste texto contemplados, mas que intenta, neste momento, ser evidente: o social e o individual não estão apartados, mas sim, unidos. E ao declarar esta interdependência, atinge-se outros sentidos das avaliações bakhtinianas.

E aqui, há a formalização, em concretude, sobre aquilo que já era pressentido: o *signo ideológico*. Ao compreender que a origem da linguagem está no pensamento, mas que não se encerra nele, Bakhtin, na junção entre o interno e o externo, percebe que a palavra é aquilo que é a partir de uma conceituação – individual – em contato com os demais – o entendimento externo. Nessa perspectiva, “a palavra, como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais” (Bakhtin, 2006, p. 199), o que representa a impossibilidade de a *palavra* não partir de uma convicção coletiva. Por ela se correlacionar à vida, averigua-se, novamente, uma capacidade dialógica, sendo que, neste caso, na formação da palavra, uma vez que “signo e situação social estão indissoluvelmente ligados” (Bakhtin, 2006, p. 17), essa é efetivada de “fora para dentro” por, primeiramente, compartilhar dos efeitos grupais para, em seguida, a criação dos sentidos pessoais.

Por assimilar que a “língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (Bakhtin, 2006, p. 127, grifos do autor), vislumbra-se que, antes mesmo da língua, há a palavra que está inserida na construção dos locutores. Sendo assim, com a base de tal exposição, corrobora-se a concepção depreendida de que, se a língua está pautada no coletivo, a palavra, por consequência, também. E uma acepção para este trabalho torna-se salutar: a palavra é parte do ser. Stella (2005), em sua leitura sobre o *Marxismo e filosofia da linguagem* traduziu a diferenciação entre a palavra em sua coerência “estrangeira” e “exterior”. Por

estrangeira, analisa-se a face daquilo que não é relacionado ao cotidiano do falante, por ser algo “abstrato, distante e desvinculado da realidade da vida” (p.180). Já por exterior, é quando já é obtida a apropriação da mesma, uma vez que essa pode até extrapolar uma ideia fixa – como um verbo – e se transpor a um modo efetivo e diferente daquilo que era, até então, algo fixo, imutável²⁶. No instante em que o ser tem a sua interpretação daquilo que profere, há uma mudança de paradigma, pois não se trata de um conhecimento recebido de maneira passiva, mas sim, de uma prática experimentada e vivida pelo próprio, fruto da interação. A palavra ganha significância.

Ao retomar a percepção iniciada momentos acima, o processo que é plausível compreendê-lo como de “fora para dentro” é validado quando *palavra exterior* passar a ser uma *palavra interior*. Ou seja, no instante em que aquele que a proferir notar que a compreensão – externa - foi confrontada e interpretada, há a propensão de uma reavaliação e surgimento de um novo signo na consciência (Stella, 2005), a *palavra interior*. E essa readaptação só é possível porque parte da *palavra do outro*. Isso quer dizer que o resultado daquilo que o sujeito é em suas expressões somente o é devido ao contato e troca com o outro. A palavra que agora é própria, nesta consideração, já foi alheia porque ela está na relação da alteridade.

Na medida em que o homem é inacabado e incompleto (Oliveira, 2018), o processo alteritário ressalta a constituição humana, ao passo que o “outro” enxerga “em mim” aquilo que este, por si só, não vê. E assim, o “eu” é formado. Então, as “palavras outras” no instante em que o “eu” as assimilam, tornam-se em “palavras próprias”, em que aquele as verbaliza, efetivamente, as apropria. Bakhtin (1993, p. 91) explica que “a vida conhece dois centros de valor que são fundamental e essencialmente diferentes, embora correlacionados um com o outro: o eu e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser se distribuem e se arranjam.” Portanto, é inequívoco, sob a ótica dessa análise, que

[...] palavra é produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social (leia-se aqui ideológica), tornando-se *signo ideológico* porque acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressionando uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas (Stella, 2005, p. 178, grifos do autor).

²⁶ Um exemplo que proposto pelo próprio Stella (2005) é o do verbo *passar* que pode ser analisado como verbo transitivo direto – conduzir a algum lugar em busca de entretenimento -, saber de seu processo etimológico, que deriva do latim, mas não ter a sua própria vivência sobre o *passar*.

Por conseguinte, a palavra parte de um signo neutro (Bakhtin, 2006) que, ao analisá-la enquanto um verbete a ser consultado, possui significado. Contudo, quando ela se integra e interage ao meio, por meio de sua posse pelos falantes, ela adquire sentido. Dessa maneira, há o signo, em que existe a representação de determinada coisa (Amstel, 2005) que, na captação bakhtiniana, ganha sentido a partir das enunciações dos sujeitos. Milani (2015) corrobora com a agnição de Bakhtin ao compreender que todo signo requisita um corpo físico/material – representação material - e uma significação. E o signo ideológico é, deste modo, a conjunção do significado com o sentido que cada um atribui, fato que Souza (2023, p. 9) reitera, ao consagrar que

a palavra adquire *status* de signo ideológico a partir da interação, pois os sentidos são produzidos no uso. A palavra em si, dicionarizada, é um signo neutro. Dito de outro modo, no dicionário, ela possui um significado, mas não um sentido, visto que pode assumir qualquer função ideológica: religiosa, moral, estética, científica.

Os signos só emergem mediante ao processo de interação de uma consciência individual com uma outra (Girola, 2006) e são eles que organizam o pensamento, pois esse se faz por intermédio das palavras. Desse modo, verifica-se que, a partir do social é que há a criação da ideologia. E com a base da interação social, em cada ser e grupo, novos sentidos – ideologias – são formadas mediante suas necessidades e vivências pessoais e coletivas.

Em sequência, ao dispor dessa primeira análise do signo ideológico, Girola (2006) atenta para a viabilidade de um produto de consumo – incluindo o imaterial - também o sê-lo. Tudo parte de se algo detém – ou não - uma função. Com isso, novamente, Souza (2023) recorda que os objetos não possuem valor ideológico por eles mesmos, no entanto, são dependentes dos sujeitos para haver a atribuição significativa devida. Em uma forma precedente ao que é o intento maior deste texto, a apropriação dos *memes* pode ser considerada a partir do ente ideológico visto que, mais a frente, será denotado que não há coincidências naquilo que é apresentado; seja pela imagem, texto, ideia apresentada, há um sentido que é compartilhado pelo criador do *meme*, assim como pelo seu espectador.

Um dos fatores que o signo ideológico evidencia é o contexto do sujeito. Seu espaço social e cultural é relevante para as interpretações e sentidos no que, é evidente, há diferenças entre a comunidade. E “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se *refrata*” (Bakhtin, 2006, p. 45, grifos do autor). Vem a ser considerável a ponderação da refração do indivíduo, em razão de que esse não somente recebe e espelha, mas também passa de um meio para outro, atravessando aquele que profere e encontrando porto no ouvinte, o que consente a suposição de que esses contextos são intercambiados e podem gerar novos signos.

Contudo, a refração do signo pode representar disputa de sentidos, dado que ela externaliza e configura atributos poderosos por estar presente na conexão humana. Sobre isso, Bakhtin (2006, p. 16) revigora a noção do signo ser, naturalmente, plurivalente, vivo e móvel e alerta “a classe dominante tem interesse em torná-lo monovalente”. Aqui tem-se uma apreensão crucial, tanto do livro citado quanto a este trabalho: se os sujeitos forem afastados das suas formas de entendimento do mundo, os sentidos serão esvaziados. A conformidade com essa proposta bakhtiniana robustece o discernimento dos falantes serem os autores reais de suas vozes, não as delegando a terceiros em, apenas, as reproduzir em uma repetição sem apropriação.

Desse ponto, repara-se a potência do enunciado. Ele é uma corrente dialógica que ultrapassa a materialidade linguística. Nele, está latente a essência do signo ideológico por conter o significado – material -, sentido e o extralinguístico – por exemplo, os contextos, ambiente, situação concreta de comunicação, o não-verbal. E ainda “todo enunciado é apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo” (Pires, 2002, p. 39). A pluralidade daquilo que o ser diz é tamanha, pois carrega em si o “eu” e o “todo”.

O processo dialógico é de grande volume também pela necessidade de contemplar o enunciado em sua vertente responsiva. Concebe uma *contrapalavra*. Souza (2023) distingue essa inferência visto que todo o enunciado o é para alguém e admite resposta(s). Dessa maneira, o falante, no enunciado, considera aquilo que o outro possa compreender sobre ele. Inserido nessa análise, “todo o enunciado é dialógico” (Souza, 2023, p. 19) na medida em que, além das expectativas sobre o proferimento e as pressuposições sobre que o outro entende, há a evidência da não passividade daquele que ouve, pois no instante em que o falante “se preocupa” com

aquilo que ele enuncia, já existe uma interferência do outro em ação, sem nem demandar a fala.

Contemplado nesse processo do enunciado, em que até o emudecimento pode ser construção dialógica, retomando uma análise acima, o não-verbal está posto como parte desse meio. Isso amplia a seguinte observação: “os diálogos sociais não se repetem de maneira absoluta” (Marchezan, 2006, p. 118). Por mais que as mesmas palavras sejam ditas, em que reside uma “relativa estabilidade dos diálogos sociais” (Marchezan, 2006, p. 118), há um ineditismo nas composições que são conferidas ao enunciado porque, além da forma como a fala foi proferida, momento, situação social, há o extralinguístico – o não-verbal. Dito de outra maneira, o enunciado não é o mesmo porque ele, justamente, contempla o verbal e o não-verbal. Reforça-se, portanto, a capacidade comunicativa, inclusive, do não-verbal que está contido nos gestos, expressões faciais e dentre tantos outros. E já que até o silêncio pode compor as redes dialógicas, um portal de possibilidades na interação é aberto.

E nessa formação dialógica fortemente erguida por Bakhtin, Freire (1979, p. 42) navega em uma direção parecida quando percebe que

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Na concepção freiriana o diálogo é o fundamento essencial. E nas suas construções educacionais, é ele quem permeia os processos e conduz a relação professor-educando. E assim como os princípios marxistas bakhtinianos, sobre a palavra estar em concorrência para que alguns obtenham a manutenção do poder, Paulo Freire a via como um meio de conscientização (Querette, 2007) social. E em ser algo inerente à condição humana (Ambrosio, 2013), o diálogo se propõe a ser um trajeto de encontro com o espaço em que o ser atua e, por consequência, uma oportunidade para o autoencontro. E esse se perfaz na medida em que o outro é integrado ao procedimento. Há uma interdependência. Daí a viabilização da crença de que a edificação do indivíduo, seja na esfera que for – social, política, cultural – está contida na coletividade, e que não há crescimento sozinho. O diálogo, enquanto necessidade para a existência é real. É onde os sujeitos são formados. E nessa

palavra que é um ambiente produtivo, reflexivo e crítico, a análise freiriana toca a bakhtiniana ao compor que “a palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum” (Freire, 1987, p. 14).

Tanto o diálogo quanto a língua se constituem enquanto uma demanda humana. E “a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se” (Bakhtin, 1997, p. 289). E no desenvolvimento dialógico, as vozes são emitidas a começar da palavra que carrega, em si, sempre, um sentido ideológico (Bakhtin, 2006) que está intrinsecamente relacionada às vivências.

É assim que, então, advém o sujeito, ou seja, a partir da ação, do ato (Lima, 2018) porque ele é autor. E que no decorrer do pensamento bakhtiniano, não é cabido a esse um ser assujeitado, mero espectador do mundo, mas sim, de alguém que é responsável e interage com o seu espaço. O sujeito recebe, sim, influências do meio, no entanto, essas não são exclusivas porque cada um detém um papel único na vida. Dito de outra maneira, o sujeito é único porque estabelece relações únicas com a vida. Ninguém ouve/lê de igual modo. E dessa forma o ser é constituído em relações dialógicas singulares. E na pluralidade “o sujeito se faz no ato que é a realização na linguagem (única possibilidade) de dizer/acontecer/ser” (Lima, 2018, p. 69) em meio a um caminho que ele percorre, mas que também lhe transpassa.

Com isso, sob a assimilação de todos os componentes que são percebidos em Bakhtin, alcança-se a linguagem. Depreende-se que até uma forma de enquadrá-la não é cabível porque ela não está na em um lugar, de maneira linear (di Fantí, 2003), mas sim em movimento e em constante diálogo entre os seres. E a partir das respostas emitidas, obtém-se, com clareza, se tal elemento é – ou não – bem depreendido pela coletividade, o que acarreta sua manutenção e prática.

Mediante a essa perspectiva, e conforme fora visto anteriormente, a linguagem forma os sujeitos. E esses, por serem imperfeitos, o processo dialógico é aquilo que permite que o outro faça no eu os acabamentos que o indivíduo não vê. A transformação se dá de modo constante.

Dessa maneira, de forma sucinta, Bakhtin é aquele que “considera a *linguagem* como atividade, instituída em um processo concreto em que o signo se

instaura ideológico e dialogicamente” (di Fanti, 2003, p. 99, grifo nosso). E esse enunciado, que condensa o verbal e o não-verbal, permite a valorização de todo o entorno – seja ele real ou mental.

Em busca de conduzir os arremates finais deste percebimento textual – que, na verdade, não é finalizado, mas sim, iniciado -, as tentativas de aproximação entre Saussure e Bakhtin, além de terem se revelado, encaminham a proposta de um olhar que seja mais benevolente e factível sobre as suas possibilidades. A questão do sistema – que é fortemente rebatido, na compreensão de alguns estudiosos, como um ponto divergente entre Saussure e Bakhtin -, por exemplo, pode ser vislumbrada sob a seguinte ótica: “embora o paradigma bakhtiniano se contraponha a tendências redutoras da sistematização da língua, não desconsidera a importância de um sistema diferenciado de signos para compreender a complexidade enunciativa de situações particulares” (di Fanti, 2003, p. 99). Conforme já ilustrado, isso intersecciona e complementa as visões, e não as aparta.

No que diz respeito a fama atribuída a Saussure de que o *CLG* não contempla o social – e o fator histórico -, Fiorin (2014) aponta para uma possível má leitura feita, além de afirmar que tal afirmação é falaciosa. Mesmo que de maneira embrionária, Saussure inaugura o olhar mais atento à coletividade construtora da linguagem – sobretudo da língua - e Bakhtin é aquele que se debruça nessa análise e amplia sua composição, elaboração e desenvolvimento. O social, nesta análise, é a morada da linguística. E ambos entendem a linguagem como uma criação, por excelência, do homem.

É inevitável que o alicerce de toda a formação social seja o próprio homem. E nessa edificação, “o tu é o parceiro do eu” (Boff, 1999, p. 75) que deriva não somente no cuidado que é preciso ter com o outro, mas inclusive, através daquilo que é dito. Na linguagem, o ser está. E na potência que é a palavra, há a transformação em que não há outro caminho a não ser o dizer. “O destino da palavra é da sociedade que fala” (Bakhtin, 2006, p. 199). E na sua voz o outro é e nós somos.

1.3 – “Quem muito fala, pouco faz(?)” - A linguagem performática

A propositura de linguagem vislumbrada até então sugere, em um momento, que sua consistência é dada devido a ela ser produtora dos sujeitos por esses se utilizarem da palavra nessa elaboração de si, dos outros e do meio. A palavra, por excelência, é o sentido. Pela língua, a coletividade consente sua expressão, a desenvolve e por ela que também atua.

Ao refletir sobre a questão da “atuação” mencionada no parágrafo anterior, tem-se o seguinte apontamento: por aquilo que é falado, o sujeito age porque a ele é conferido a capacidade interpretativa do espaço. Isso o garante ser protagonista na sua interação com o mundo que, por intermédio da palavra, não é estático, mas que está em construção e movimento.

Essas concepções não estão pautadas somente nas elucidações concebidas nas páginas anteriores, mas também sob à luz do que Austin²⁷ declara naquilo que ele traz sobre os *atos de fala*. No que Souza (2012, p. 10) concebe que “existe um movimento nas palavras, nas suas escolhas e nas formas de se apresentar”, é plausível a análise da palavra em uma ótica em que consistem inúmeras ideias que são passadas e ditas no seu proferimento. Nas palavras, há mais do que dizeres. Há atos. E suas entrelinhas não são tão subliminares como é possível ser suposto por alguns.

Como composição titular a essa subseção, lê-se um provérbio²⁸ conhecido por muitos: “quem muito fala, pouco faz”. Destaca-se o ponto de interrogação colocado intencionalmente, que tem por objetivo pautar não apenas esse momento textual, como também é projetado o alcance de sua resposta.

Cabe, antes, uma breve contextualização histórica para o prosseguimento do entendimento desejado. Até um determinado momento, a filosofia acreditava que, a partir da linguagem, apenas seria possível constatar informações e que essas podem ser verdadeiras ou falsas. Com a chegada do século XX, a filosofia da linguagem²⁹ é

²⁷ Jonh Langshaw Austin (1911 – 1960) foi um filósofo da linguagem, nascido em Lancaster - Inglaterra. De maneira generalista, o filósofo perscrutava saber como as palavras representavam seus sentidos.

²⁸ Dito popular de autoria desconhecida.

²⁹ Os renascentistas são os que dão início aos estudos filosóficos e filológicos da linguagem (Almeida, 2013).

ampliada e sob o conceito de pôr a linguagem no centro do pensamento filosófico. Dessa maneira, a filosofia não mais percebe a linguagem como uma forma de categorização das coisas ou de mera reprodução do pensamento³⁰. Antes, Aristóteles entendeu por linguagem o “instrumento do pensamento e tem como função representar as coisas” e essa se faz na natureza humana, e por sua necessidade de convenção, se instaura um ambiente sociocultural (Almeida, 2006, p. 107). Já a contemporaneidade trouxe pensadores como Wittgenstein, um dos responsáveis da virada linguística, que vê que

a linguagem funciona em seus usos, não cabendo, portanto, indagar sobre os significados das palavras, mas sobre suas funções práticas. Estas são múltiplas e variadas, constituindo múltiplas linguagens que são verdadeiramente formas de vida. Em outros termos, poder-se-ia dizer que o correntemente chamado linguagem é, na verdade, um conjunto de ‘jogos de linguagem’³¹, entre os quais poderiam ser citados seus empregos para indagar, consolar, indignar-se ou descrever (Wittgenstein, 1999 p. 14).

A linguagem passa a ser visualizada como meios de performance, em que há, para além daquilo que está falado/escrito, um funcionamento que precisa ser notado e que carrega significados. Ainda de acordo com Wittgenstein (1999, p. 14), há o realce que “a linguagem não pode ser unificada segundo uma única estrutura lógica e formal”, o que salienta a natureza viva e móvel que lhe é nutrida.

Esse momento histórico pauta a visão de Austin que, em seu livro *Quando dizer é fazer*³², estreita essa nova forma de analisar a linguagem que não somente informa, como igualmente “faz algo”, ou seja, o dizer apresenta, da mesma maneira, uma ação. Com isso, notadamente, está marcada uma relação com o real (Castim, 2017, p. 86).

De modo a, imediatamente, estabelecer pontos de cruzamento entre a seção anterior a esta, Austin (1990, p. 10) percebe a linguagem enquanto “uma prática social concreta e como tal deve ser analisada. Não há mais uma separação radical entre ‘linguagem’ e ‘mundo’, porque o que consideramos a ‘realidade’ é constituído exatamente pela linguagem que adquirimos e empregamos.” Considerar o uso da palavra, suas circunstâncias e não somente o seu entendimento vocabular notório –

³⁰ A esse entendimento, dá-se o nome de *virada linguística/pragmática*.

³¹ A esses, Wittgenstein (1999, p. 14) diz que “não se pode definir exatamente o que seja ‘um jogo de linguagem’, a não ser através da comparação entre os traços semelhantes e definitivos de uma série de jogos.” Mas Castim (2017, p. 86, grifos do autor) busca auxiliar ao escrever que “os chamados *jogos de linguagem*, valorizam a prática concreta do caráter interativo e intersubjetivo da linguagem.”

³² Livro que reúne 12 conferências sobre aulas que foram ministradas entre 1952 até 1954.

noção do dicionário – é a mudança que é proposta para que essa não seja compreendida apenas pela semântica, mas também pela pragmática.

Sobre o que vem a ser a semântica e a pragmática, recorre-se a uma sucinta explicação a fim da elucidação. Para isso, propõe-se a análise do exemplo que o gramático Ernani Terra observa em seu blog. Ao considerar a oração “O trânsito está péssimo” (Terra, 2018), há uma percepção semântica que pode ser contrastada com a pragmática. Se for averiguada semanticamente, é apenas analisada a informação sobre o trânsito e se o falante foi sincero ou não ao dizê-la. Contudo, se tal oração for compreendida pragmaticamente, ela é assimilada como uma espécie de aviso sobre um possível atraso. Dito de outra forma, a semântica investiga o sentido literal da oração/palavra, enquanto a pragmática avança a literalidade textual e busca pelos seus sentidos a partir da intenção do autor ao dizê-los.

A partir do domínio pragmático, Austin discorre sobre o já mencionado acima: a existência dos *atos de fala*. E assim, ele respalda a linguagem

a partir de seu uso, ou seja, da linguagem como forma de ação. Uma das principais consequências desta nova concepção da linguagem consiste no fato de a análise da sentença dar lugar à análise do ato de fala, do uso da linguagem em um determinado contexto, com uma determinada finalidade e de acordo com certas normas e convenções. O que se analisa agora não é mais a estrutura da sentença com seus elementos constitutivos, isto é, o nome e o predicado, ou o sentido e a referência, mas as condições sob as quais o uso de determinadas expressões linguísticas produzem certos efeitos e consequências em uma dada situação (Austin, 1990, p. 11-12).

Ao considerar que certas falas *produzem* efeitos, o proposto é perceber que aquilo que é falado não se encerra no instante seguinte ao encerramento da fala. A pressuposição, dessa maneira, reafirma que a linguagem não somente transmite informações. E pelos atos de fala, há o assentamento daquilo que é instaurado mediante aos conceitos sociais. E ainda sobre esses, Terra (2018, n.p.) considera que “os atos de fala têm, portanto, propósitos pragmáticos. A linguagem é vista como forma de ação e não de simples representação”. Essa representação atinge ares que permeiam um olhar mais filosófico para a linguagem, na tentativa de solucionar problemas filosóficos por seu intuito ser menos a material (linguístico puro) (Arbo, 2018). E em antecipação a uma conclusão, essa visão que Austin demonstra faz com que a linguagem seja percebida por um novo prisma e enriquece não apenas os estudos filosóficos, mas também os linguísticos.

Austin, para ilustrar seu raciocínio, para delimitar os atos, considera que há proferimentos que são constatativos e performativos. Por constatativo nota-se a narração, descrição que se submete à critérios de verdade e passível verificação (Arbo, 2018). Já o performativo lida com a realização por, simplesmente, ter sido dito (Silva, 2008). Então, mais uma vez, recorre-se aos exemplos de Terra (2018) para ilustração:

1- Pedro jurou dizer a verdade.

2- Juro dizer a verdade.

Na observância maior nos verbos – e esses são fundamentais na percepção dos *atos de fala* -, é visto que, em (1), obtém-se uma informação que pode ser – ou não – verdadeira e observa-se uma contação, o que seria um proferimento constatativo. Na oração (2), é entendida uma ação por, além da informação, haver uma execução, o que a torna, portanto, em proferimento performativo. Nas distinções performativas, o interesse não toca mais o ser verdadeiro ou não, mas se o falante apresenta condições de felicidade para proferi-la.

Por condições de felicidade, Austin (1990) demonstra que são elas que definem o sucesso ou o insucesso dos proferimentos performativos. Esses enunciados seriam analisados mediante ao falante ser sincero – feliz - ou não – infeliz. Isso significa saber se “ele é ou não realizado” (Arbo, 2018) e, inclusive, se o falante detém as devidas condições de autoridade para fazer esse proferimento (Silva, 2005). É o caso do juiz, por exemplo. A ele é conferida a autoridade para dizer “Eu julgo o réu culpado.” Na hipótese de não ser um juiz a declarar esse enunciado, a fala é esvaziada.

Apesar das distinções destacadas sobre os proferimentos, com o tempo, Austin percebe que, em essência, todos os enunciados são performativos³³ “pois um proferimento como ‘Está chovendo’ é, também, uma forma de realizar uma ação, seja alertar alguém para o fato, ou justificar o cancelamento de um compromisso” (Arbo, 2018, p. 186-187). Essa nova manifestação austiniana firma a capacidade comunicativa do enunciado que prima, de qualquer maneira, por um ato.

³³ E os denomina como *performativo explícito* – quando é clara a intenção da fala – e *performativo implícito* – quando não está evidente a intenção. E o *performativo primário* que seria, agora, o antes fora o constatativo.

No desatar das concepções constatativas e performativas, em suas próximas conferências, Austin (1990, p. 95) declara que “pareceu conveniente, portanto, voltar às questões fundamentais para considerar em quantos sentidos se pode afirmar que dizer algo é fazer algo, ou que ao dizer algo estamos fazendo algo, ou mesmo que por dizer fazemos algo”, o que corresponde a retomada do que é, realmente, o ato de fala. E a conclusão que ele propõe é a estipulação em três análises

dizendo que realizamos um *ato locucionário*, o que equivale, a grosso modo, a proferir determinada sentença com determinado sentido e referência, o que, por sua vez, equivale, a grosso modo, "significado" no sentido tradicional do termo. Em segundo lugar dissemos que também realizamos *atos ilocucionários* tais como informar, ordenar, prevenir, avisar, comprometer-se, etc., isto é, proferimentos que têm uma certa força (convencional). Em terceiro lugar também podemos realizar *atos perlocucionários*, os quais produzimos *porque* dizemos algo, tais como convencer, persuadir, impedir ou, mesmo, surpreender ou confundir (Austin, 1990, p. 95, grifos do autor).

O escrito acima retrata que, por locucionário e ilocucionário, que Austin (1990) discerne, respectivamente, o ato *de* dizer algo e o ato *ao* dizer algo. Em outra forma de expressão, o ato locucionário representa a narração em si, ou seja, a informação passada. Sobre o ato ilocucionário, já consiste na ação que é conferida ao se dizer algo³⁴ (Arbo, 2018) debruçado sobre quem fala. E por ato perlocucionário, Austin (1990) o compreende por ser a produção de efeitos; a consequência do ato da fala, ou seja, o que acontece pelo fato de algo ter sido enunciado (Arbo, 2018) ao interlocutor.

No entanto, a novidade percebida é que esses atos não “agem” separadamente, ao contrário. Austin (1990, p. 89) depura que “há um outro sentido (C) em que realizar um ato locucionário, e assim um ato ilocucionário, pode ser

³⁴ Sobre o ato ilocucionário, Austin (1990) ainda aponta haver uma diferença entre *sentido* e *força*. Recorre-se à Ottoni (2002) que evidencia que o ato locucionário é produtor do *sentido* e o ato ilocucionário se refere à *força*, ou seja, a ação, a performance. Em este sendo performativo, o seu proferimento é dotado de “força ilocucionária”, uma vez que o verbo dispõe o ato, a força que é concretizada quando falado. Contudo, Arbo (2018) atenta para o que Austin, na citação longa acima, chama de “força (convencional)” quando percebe que nem sempre a fala é carregada de “verbos que explicitem a força ilocucionária” (p. 187). Nesse caso, cabe a interpretação de que os atos ilocucionários são convencionais por possibilitarem uma forma performativa aos enunciados mesmo sem identificar uma forma gramatical (verbal) (Arbo, 2018). Um simples “sim”, por exemplo, traz em si uma performance.

Por fim, é importante salientar que Austin destaca, mesmo que brevemente, os “elementos que acompanham o proferimento” (1990, p. 72) que podem ser gestos ou atos não-verbais. “Tais recursos, às vezes, podem ser usados sem o proferimento linguístico e sua importância é bastante evidente” (AUSTIN, 1990, p. 72). A isso, Silva (2008) depreende que o corpo, igualmente, é capaz de produzir ilocução.

também realizar um ato de outro tipo.” A letra (C) destacada pelo autor é o ato perlocucionário, elemento que o livro destaca em frases a frente. Com isso, a ação dos três atos é compreendida como algo inseparável, e o que representa a sua soma é o ato de fala. Ottoni (2002, p. 128, grifos do autor) reforça essa ilustração ao afirmar que “para Austin o *ato de fala* é composto de três partes, três atos simultâneos”. É possível que um dos atos esteja mais evidente em um momento, mas todos estão presentes.

Com isso, Ottoni (2002) pontua a visão de Austin ao perceber que o conceito de performativo, ilocucionário e ato de fala tornam-se interdependentes, em que a explicação de um ancora a do outro, o que demonstra a sua dependência e complementação. Ou seja, alcançar o ato de fala passa por uma performance e essa detém uma força – ação – que condiz com um desejo de expressão.

Ao observar as postulações austinianas, sua contribuição reside na fala que ultrapassa o entendimento meramente vocabular para perceber qual é a atuação que o falante deseja implementar através de sua fala. E intercessões de seu pensamento com fontes estudadas anteriormente são visualizadas, por exemplo, mediante a entendimentos como o de Marcondes (2012, p. 129) por notar que “o sujeito linguístico, o falante, não é a origem da força ilocucionária, mas ao contrário, se constitui a partir desta. A força ilocucionária é essencialmente um elemento convencional, social”. Isso ilustra que, além da formação falante se estabelecer coletivamente, a palavra se volta para aquele que a enuncia, conferindo a ele a capacidade de, ao dizer, ser vestido por aquilo que diz.

No intento de exteriorizar e direcionar o ideal de linguagem, Austin tremula a bandeira da ação a partir dos enunciados proferidos. De modo crescente, a dissociação entre linguagem e mundo perde fundamento. E no momento em que se acrescenta a essa discussão as concepções austinianas, verifica-se que ele pode ser um apoio valioso ao que Saussure e Bakhtin estipulam porque todos estão pautados em um princípio: o social. Quando Austin implementa o olhar da pragmática aos seus estudos, é sensível que a percepção social importa porque, assim, a linguagem alcança o lugar que, para além da abstração, há o seu uso (Arbo, 2018).

Na construção da linguagem, em que o coletivo é o principal ator, “a ação é uma atitude independente de uma forma linguística: o performativo é o próprio ato de

realização da fala-ação” (Ottoni, 2002, p. 129). Na utilização do subtítulo que Austin traz em seu livro, aqui, é requerida licença para propor uma releitura: palavra é ação. Congruente a essa interpretação, Fiorin (2013, p. 30) compõe “a linguagem é uma forma de o homem agir no mundo, porque há ações que se realizam ao dizer e ações que ocorrem em consequência do que se diz.”

Em face das compreensões assimiladas, a resposta ao período que auxilia a intitular essa subsecção é evidente: a pressuposta ideia que está contida na pergunta – sobre se alguém muito fala, pouco faz - não é verdadeira. Até sob este período, é válido considerar que o seu intuito basilar é falar sobre as pessoas que pouco atuam mediante aquilo que ela diz. Entretanto, no instante em que essa frase é posta mediante às considerações de Austin, há diversas ações e intenções que são colocadas no momento da fala. E que, sim, para aqueles que compartilham desse instante, todos a entendem. Com isso, o convite feito é a percepção de que os proferimentos estão carregados, inclusive, sobre o “não dito” – que diz - e perceber que, à luz da pragmática, algo sempre é feito. Não basta uma pessoa ter um ouvido atento ao que é proferido e decodificar a ideia que o dicionário transmite de maneira generalizante, mas é importante também ser uma pessoa atenta à própria vida e ouvir a sua voz pois, como já fora entendido, a linguagem é formadora do ser. E a palavra tem poder por, além de falar, agir.

Portanto, em uma concessão poética, a linguagem escuta, assimila, dialoga, compartilha e atua. E por ela, o homem está, é e faz.

1.4 – Leitura e crítica: caminhos formadores de uma cultura ativa

Ao pensar que a palavra inicia processos, sejam eles no indivíduo, no coletivo, e que ela instaura ações, pode-se conceber que a leitura é algo que a antecede. É o que Freire (1989, p. 9, grifos nossos) adverte por afirmar que “a *leitura do mundo* precede a *leitura da palavra*, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” E é evidente que a palavra e a leitura são complementares. Até porque, por mais que a alfabetização possibilite a capacidade de decodificar letras e essas se transfiguram em palavras, o sentido pleno é compartilhado e, conforme fora percebido, é na vivência que a abstração ganha vida.

No entanto, paulatinamente, os argumentos a respeito do meio importar para toda a construção da linguagem ganham passos inequívocos.

Quando é apreciado o título do livro da citação anterior freiriana, *A importância do ato de ler*, é interessante considerar a escolha do autor pela palavra “ato”. Ler é um ato. E dessa ação, a sua tradução está nas palavras e o conflagrado é a interpretação.

Ainda com a atenção em Paulo Freire e no livro salientado, em seu texto, há a limpidez de que ele, para falar da leitura, precisa revisitar a sua vida, como tenta esclarecer para os seus leitores que

neste trabalho em torno da importância do ato de ler - e não é demasiado repetir agora -, que meu esforço fundamental vem sendo o de explicitar como, em mim, aquela importância vem sendo destacada. É como se eu estivesse fazendo a “arqueologia” de minha compreensão do complexo ato de ler, ao longo de minha experiência existencial. Daí que tenha falado de momentos de minha infância, de minha adolescência, dos começos de minha mocidade e termine agora revendo, em traços gerais, alguns dos aspectos centrais da proposta que fiz no campo da alfabetização de adultos há alguns anos (Freire, 1989, p. 12).

A leitura – de mundo, em um primeiro momento – é aquela que acompanha toda a formação humana. Nela, as “leituras que nos habitam” habilitam as oportunidades. Nessa análise de leitura, o olhar para o passado auxilia a formar o presente e projeta cenários futuros. E enquanto um fator inerente ao homem, a sua presença é visível desde a arte rupestre até páginas encontradas no meio eletrônico. E em todas essas manifestações, o ponto comum é a representação do cotidiano. No entanto, por mais que a leitura de mundo seja uma habilidade inerente ao sujeito e que dialoga com o coletivo, a leitura do escrito precisa ser aprendida, momento específico esse em que ela é individual. E que, até hoje, pode ser negligenciada à sociedade integralmente.

Quando se observa a história, a leitura da palavra era um privilégio que era detida por uma camada específica da sociedade. Provavelmente, se fosse lícito um pensamento que, no passado, contemplasse o futuro, acreditariam que a leitura – e, conseqüentemente a escrita -seria um princípio para todos. Contudo, quando é analisado o tempo hodierno, a constatação é de que a leitura da palavra não é um direito adquirido por todos. Talvez até pela suspeita que Bakhtin apresenta, sobre o

poder que habita as relações. Mas, por agora, este trabalho concentrará, brevemente, seu olhar para a construção histórica sobre a leitura, o que, certamente, engloba questões aqui já levantadas.

Em, momentaneamente, lançar a atenção às intenções da leitura no Brasil, ao ser observado o porquê de as pessoas aprenderem a ler – e escrever, conseqüentemente – é reparado que há uma serventia a interesses. Inevitavelmente, reflexos educacionais serão apercebidos. Becalli e Schwartz fazem uma compreensão sobre o período colonial até os dias atuais a esse respeito, com os quais esse trabalho se ancora.

Ao observar o entorno de 1500 a 1760, o primeiro fundamento maior com base na leitura foi o da propagação da educação religiosa na qual essa se subjaz aos costumes, tradições e os interesses do colonizador em prol de sobrepujar os nativos – brasileiros (Becalli e Schwartz, 2015). Dentre esses elementos de apagamento cultural encontra-se a língua, em que, evidentemente, o português foi introduzido.

No período imperial, Becalli e Schwartz (2015) lembram que foi implementado o método monitorial-mútuo³⁵, em que consistia em alunos que “mais sabiam” o domínio das letras auxiliavam aqueles que possuíam dificuldades de aprendizado. Entretanto, sobre metodologia de ensino

Embora os alunos monitores tivessem uma participação importante na efetivação desse método, o foco do processo ensino aprendizagem não se centrava no aluno e sim no método de ensino que abria a possibilidade de agrupar, em cada sala de aula, centenas de estudantes sob a supervisão de um único professor. Por essa razão, esse método mostrava-se conveniente para a época, visto que havia poucos professores e o trabalho com alunos monitores possibilitava um baixo investimento financeiro na educação do povo (Becalli e Schwartz, 2015, p. 18).

Essa postura de ensino é percebida até os tempos vigentes. Isso já apresenta um traço extremamente considerável no que tange a educação – e conseqüentemente a leitura – sobre como ela é entendida – ou, neste caso, “não” entendida. Contudo, no que é pertinente a prática de leitura, esse método abordava a silabação e soletração para o ensino da língua materna. E dessa maneira, Becalli e Schwartz (2015) chamam a atenção para uma um subliminar extremamente exposto: os verbetes aos quais os

³⁵ Joseph Lancaster foi o precursor deste método de ensino no século XIX.

estudantes eram iniciados, majoritariamente, pertenciam à bíblia. Portanto, não apenas as manutenções dos quadros idealizados, como as propagações religiosas, eram mantidas, como também “esse modelo de ensino da leitura serviu de poderoso instrumento nas mãos daqueles que detinham o poder econômico e político” (Becalli e Schwartz, 2015, p. 18). Essa percepção é primordial para ser notabilizado que, nessa circunstância, a falta de leitores críticos era um princípio, pois não havia transmissão de valores além daqueles que eram permitidos pelo império.

Ainda no século XIX, mas na década de 30, o ensino da leitura galgou o espaço domiciliar. Becalli e Schwartz (2015) mostram que famílias recebiam professores – apesar de escassos - em suas casas, que visava ser individualizado, assimilando processos educacionais da própria família visitada. A falta de escolas está destacada dentre um dos fatores que predispuseram essa medida. No entanto, mais uma vez, as discrepâncias sobre aqueles que conseguiriam ter acesso ao professor, certamente, seria algo discriminatório, por não ser ao alcance de toda a população. As autoras também sinalizam que nem todos aqueles que eram “eleitos” para o aprendizado se mantinham, pois ficaria a depender do interesse familiar. O que provavelmente não seria de se supor, nos tempos atuais, é que a falta de escolas era e continuaria a ser algo elementar. Com essas análises, é interessante observar que as conflagrações de uma camada social – de estudantes – de tempos passados, ainda é perceptível na atualidade, visto as estruturas escolares, principalmente públicas, com as quais o alunado é acolhido.

Uma preocupação maior toma espaço quando, já ao final do século XIX, com a aproximação da república, leis³⁶ foram promulgadas, indiretamente, a fim de rever o analfabetismo masculino, visto que esses eram os detinham a autorização para votar. Apesar do interesse legislado ser o da proibição à voto aos analfabetos, foi necessário examinar meios de aproximar os mais pobres às letras, visto que muitos não sabiam nem assinar. Tudo isso é prescrutado por Becalli e Schwartz (2015), inclusive a elucidação de que “o analfabetismo emergiu no Brasil como um problema e de ordem eminentemente política.” A resposta metodológica ponderada foi chamada *João de Deus*³⁷.

³⁶ Lei da Câmara dos Deputados de 1881 e da Lei Saraiva de 1882.

³⁷ Elaborada em 1876.

E sobre esse novo método, Becalli e Schwartz (2015, p. 19) evidenciam que

A essa abordagem estava subjacente uma concepção de ensino que se preocupava com a questão do método e apontava que a organização desse ensino da totalidade e do concreto para as partes e a abstração proporcionava uma apropriação adequada da linguagem. Em decorrência, postulava-se que o ensino da leitura deveria ser iniciado pela palavra para, posteriormente, dividi-la em sílabas e, finalmente, analisar os valores fonéticos das letras.

A preocupação com método reside sobre a perspectiva positivista – em que há a supervalorização da ciência -, na qual as autoras exibem que, nesse período, entrou em disputa qual seria a melhor prática de ensino entre a metodologia antiga e a nova. A projeção da República proporcionou que a educação – e, nesse caso, as práticas de ensino de leitura – estivesse em voga.

Com a República posta, seu início foi contemplado pelos ideais associacionistas que, enquanto uma teoria psicológica, se configuram, como o próprio nome sugere, em associações criadas mentalmente com o espaço externo. E assim, Becalli e Schwartz (2015) colocam essa apresentação metodológica entendia os sujeitos como meros reprodutores de ideias, uma vez que a leitura era vista como um processo de decodificação em que o leitor, através do código utilizado, o assimilava e depreendia o seu significado. E, dessa maneira, não seria considerado as concepções, por exemplo, extralinguísticas que permeiam o entendimento, o que “acabam por distanciar os alunos da leitura como processo de construção de sentidos” (Becalli e Schwartz, 2015, p. 20).

Nessa perspectiva, portanto, Becalli e Schwartz (2015) pontuam que a passagem do Império para a República não impactou na população de modo igualitário, pois os acessos aos processos de leitura continuaram para aqueles que detinham maior espaço na sociedade, o que tornava os mais pobres impossibilitados de integrarem à vida política.

Na Era Vargas, Becalli e Schawrtz (2015) percebem que houve expansão ao acesso à escola, mas também advertem que, ainda, sob as bases das distinções entre as classes sociais. Observa-se a manutenção das diferenças entre aqueles que são entendidos como os novos mandatários em detrimento dos que serão os proletariados, na qual em suas mãos só caberia a reprodução.

Mediante a urgência de serem repensadas o molde educacional, a realização de políticas em prol da educação foi conscientizada. E com isso, a Escola Nova foi configurada. E Becalli e Schwartz (2015) notabilizam o ideal era o de partir de uma abordagem biopsicológica, na qual consistia uma integração maior do educando no processo educativo e com o professor como figura central do sistema. E ressalta-se que esse fora “um ensino pautado nos interesses e nas necessidades discentes, ao invés da transmissão de conteúdos escolares específicos e de uma racionalização do espaço e do tempo” (Becalli e Schwartz, 2015, p. 22). Contudo, mesmo com as necessidades concretas de alfabetizar a população e por mais que o Estado soubesse disso, sua real preocupação centrava-se nos interesses dos mais ricos. E dessa maneira, a Escola Nova galga maior espaço pedagógico do que político. E ainda, as autoras salientam que, apesar de arrefecidas, as medidas metodologias antigas, anteriormente abordadas, ainda permaneciam, mas era iniciada uma visão desses como sendo arcaicos.

Com a entrada do regime militar, em que sabidamente direitos sociais e políticos foram roubados da população, Becalli e Schwartz (2015) abordam o ingresso de Paulo Freire como incentivador de um olhar em que a sociedade não deve se distanciar da política como a Escola Nova supôs, mas sim, o contrário. Freire entendia a educação “como um instrumento de libertação, emancipação e desalienação do indivíduo, capaz de promover modificações estruturais no âmago da sociedade” (Becalli e Schwartz, 2015, p. 23), e por isso, é político. Em um tempo em que o conhecimento era denotação de ameaça ao governo – ditatorial -, Freire alavanca a leitura como a única alternativa. Sua preocupação, conforme este texto demonstrou anteriormente, foi com os adultos, exatamente, a classe que, majoritariamente, foi renegada a condição da alfabetização por serem compreendidos como aqueles que bastaria a sua mão de obra.

A partir das bases Freirianas, a leitura é “*como uma possibilidade de interpretação crítica da realidade, capaz de permitir que o sujeito construísse significados para o texto lido, posicionando-se criticamente a partir da sua vivência, do seu conhecimento e do contexto social, histórico e ideológico em que se encontrasse*” (Becalli e Schwartz, 2015, p. 23, grifos nossos). A construção de leitura em Freire parte do princípio da emancipação do sujeito. E ainda em Becalli e Schwartz

(2015), Freire percebe que é pela linguagem que o indivíduo adquire consciência crítica e habilidade de transformar o meio social.

E desse modo, com a abertura do Brasil – após 1985 – Becalli e Schwartz (2015) veem o surgimento de questionamentos sociais para novas medidas educacionais que, conseqüentemente, afetam o ensino da leitura. Um passo fundamental foi “democratização da escola pública e dos bens culturais, dentre eles, a leitura” (Becalli e Schwartz, 2015, p. 23). Com a promulgação da Constituição de 1988, as autoras percebem, por exemplo, a reintegração ao analfabeto o seu direito ao voto. No entanto, essa medida não era o suficiente dentro de um período histórico de apagamento desses. Contudo, na Constituição, uma de suas propostas é erradicar o analfabetismo³⁸ e, efetivamente, democratizar o acesso ao ensino. E por mais que os números trouxessem boas notícias a esse respeito – em 2003, em torno de 96%³⁹ da população em idade escolar básica, estava matriculada em uma escola – isso não representava, efetivamente, que a democratização a cultura e saber devido à falta de investimentos do governo para a esfera educacional (Becalli e Schwartz, 2015).

Uma das medidas pensadas foi a teoria construtivista. Nela, seu ideal reside na construção em que o próprio educando faz para deter o conhecimento. Entretanto, nela também consiste o afastamento do professor no processo educacional, na qual, a ele, caberia a mediação para que o educando obtenha o contato necessário com aquilo que deseja. Essa formação trouxe preocupações na visão de Becalli e Schwartz (2015), uma vez que, em certa medida, deslegitimou o espaço escolar como preponderante ao processo de ensino porque, nesse contexto, caberia a escola apenas estabelecer situações para que o discente alcançasse suas próprias experiências e conhecimento.

Dessa forma, concluindo o entendimento das autoras supracitadas, além da percepção construtivista, como uma tentativa de se contrapor a um modelo tradicional de ensino, outras teorias foram apresentadas e que, outrora, foram citados neste trabalho – Vigotsky e Bakhtin. Com isso, apoiados nesses pensadores, “a apropriação

³⁸ Os dados mais recentes do IBGE são de 2022, e apontam que 5,6 % das pessoas com 15 anos ou mais de idade, equivalente a 9,6 milhões de pessoas, eram analfabetas no Brasil. Disponível em: [https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Entre%2520mulheres%2520e%2520homens%2520com,proporção%2520no%2520número%2520de%2520analfabetos](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Entre%2520mulheres%2520e%2520homens%2520com,proporção%2520no%2520número%2520de%2520analfabetos.). Acesso em: 15 jan. 2024.

³⁹ Dados retirados de Becalli e Schwartz (2015).

da linguagem é concebida como o produto das relações sociais num processo sócio-historicamente determinado, que possibilita a internalização do discurso exterior em discurso interior” (Becalli e Schwartz, 2015. p. 27). Portanto, apoiado nessa construção, a alfabetização – leitura – constitui uma prática social o que viabiliza a consciência crítica. E o texto, então, “o é o lugar de produção de sentidos, de compreensão, de expressão, de posicionamento e de constituição de sujeitos” (Becalli e Schwartz, 2015. p. 28).

Ao refletir a construção da leitura/alfabetização sob as bases de Becalli e Schwartz (2015, p. 28), o arremate final compreendido é que

a leitura é pensada como produção de sentidos. Ler é, portanto, produzir sentidos que não se encontram estabelecidos a priori no texto, pois se constituem no processo de interação que se efetiva entre autores, leitores e outros sujeitos que se fazem presentes nos textos. Nesse processo, é necessário levar em conta que autores e leitores são sujeitos concretamente determinados por contextos sócio-histórico-ideológicos específicos e que, ao dialogarem por meio da produção escrita, se constituem como interlocutores no processo de produção de sentidos.

Com isso, Becalli e Schwartz contribuem a percepção de que o sujeito elabora significados para seu texto a partir da sua experiência de vida, contexto que se aproxima ao entendimento bakhtiniano. E assim, o ato de ler promulga a criticidade ao pensamento e que se transfigura no agir.

Todavia, ao refletir as práticas de leitura vigentes, Yunes (1995) retoma a análise sobre a ausência da leitura no meio escolar e social e que a ela é compreendida como algo automatizado. Melhor seria “estabelecer uma relação entre eles e uma relação com eles, também nas diferentes instâncias da vida social” (Yunes, 1995, p. 190). E se for considerado a trajetória proposta por Becalli e Schwartz, torna-se evidenciado que a leitura, historicamente, não é um direito para todos, por mais que os termos legislativos atuais redijam o contrário. E escala de desníveis é ampliada quando é contemplado a leitura crítica, na qual se observa a construção ativa do leitor no texto e a partir dele.

Com isso, ao estabelecer os pontos congruentes dessa ponderação, Koch e Elias notabilizam as percepções de leitura com a intenção de reforçar o ideal crítico. Koch e Elias (2011) trazem uma pergunta norteadora, dentre outras por elas assinaladas: para que ler? Certamente, a resposta não é única, até porque as formas

com que cada indivíduo a depreende são o caminho. Koch e Elias (2011) dizem que a isso depende sobre as concepções de sujeito, língua, texto e sentido e demonstra que essas são variáveis ao considerar sobre qual perspectiva se observa. Ou seja, para as autoras, há diversificação das análises se o foco estiver no autor, no texto ou no autor-texto-leitor.

Em uma análise no *autor*, Koch e Elias (2011) abordam que se refere a forma de leitura em que seja depreendido, de modo exclusivo, a visão do sujeito – autor - por esse ser detentor de suas vontades e ações em que a língua instrumentaliza o pensamento. Em consequência, o texto repassa o produto da lógica do autor na qual caberia ao leitor recebê-lo passivamente aquilo que é fruto do psicológico. Dessa forma, o sentido está voltado unicamente para o autor, sem interação com o leitor, em que a leitura é apenas a absorção das ideias descritas ao observar a intenção daquele.

Sob o olhar no *texto*, Koch e Elias (2011) percebem que a língua é entendida como estrutura que está debruçada enquanto um código, isto é, um instrumento para estabelecer a comunicação. Ainda nesta verificação, o sujeito é “assujeitado” pelo sistema – linguístico ou social -, o que significa que a ele não cabe a reflexão, mas sim a “não consciência” por esse já ser pré-determinado pelo meio. O resultado é um texto que é um “produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte” (Koch e Elias, 2011, p. 10), em que basta o entendimento do código em uso. E a leitura contempla, assim, aquilo que está escrito literalmente, sem necessitar considerar intenções.

Se em ambas as observâncias o leitor é mero reproduzidor (Koch e Elias, 2011), o foco no *autor-texto-leitor* congrega a elaboração interacional da língua. Nessa perspectiva, Koch e Elias (2011) verbalizam que o processo é dialógico em que os sujeitos são autores que constroem o texto e, igualmente, são construídos por ele. Os implícitos – os “não ditos” - que contemplam o entorno são fundamentais na formação textual e processados na interação social. Com essa conjuntura, o sentido é criado mediante a “interação texto-sujeitos” (Koch e Elias, 2011, p. 11), em que a leitura resulta de uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (Koch e Elias, 2011, p. 11). O interno – conhecimento - do leitor se comunica com o externo textual e a larga extensão comunitária.

Em apresentadas as considerações acima, concebe-se que Koch e Elias privilegiam o prisma do *autor-texto-leitor* por ser aquele em que a leitura compreende a vida e experiências do leitor e, com base nessa estruturação, há a produção de sentidos em que autor, texto e leitor interagem e confluem.

Quando é notabilizado que a leitura é produtora de sentidos, a pergunta feita por Koch e Elias acima destacada – para que ler? – é percebida como fio condutor de outros autores, como Yunes (1995, p. 187), que questiona

Ler para quê? Para as provas? Para o vestibular? Para o concurso? Ler para viver. Ler a vida. Ler para ampliar as perspectivas, para associar ideias, para reinventar o mundo, a partir da condição pessoal. De nada adianta "passar de ano", obter um certificado, se não há mudança qualitativa de vida. Sem dúvida, a leitura por si só, não resolve os problemas sociais e/ou individuais, mas ter opções, compreender as situações é menos amargo que ser levado, sem domínio ao que se passa em torno.

Apesar do questionamento levantado, Yunes também auxilia na resposta. Se a leitura é para a vida, então, inevitavelmente, o sujeito é defrontado – positivamente – pela produção e construção de sentidos. E no viés desses sentidos, a transformação é o caminho porque

O ato de ler é um ato da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas e, no dizer de Aristóteles, nos comovemos catarticamente e ampliamos a condição humana. Esta sensação de plenitude, iluminante, ainda que dolorosa e aguda tem sido a constante que o discurso artístico proporciona. Diante de um quadro, de uma música, de um texto, o mundo inteiro, que não cabe no relance do olhar, se condensa e aprofunda em nós um sentimento que abarca a totalidade, como se, pela parte que tocamos, pudéssemos entrever o não-visto e adivinhar o que, de fato, não experimentamos. (Yunes, 1995, p.185)

A leitura permite o toque àquilo que pode ainda não ter sido visto, mas já o é sentido. E esse é o canal para a leitura crítica, que permite, a partir da promoção dos sentidos, uma análise ampla daquilo que se apresenta. É sabido que “ler” não se trata somente de decodificação de letras em palavras, mas também de perceber e ponderar, criticamente, o ambiente⁴⁰. E, certamente, até pode estar com o suporte de outros textos, e as formações que o “outro” elabora no “eu”, conforme fora observado.

⁴⁰ Essa trilha despointa, inclusive, na percepção do letramento e será mais bem contemplado em momentos à frente.

Isso possibilita que as maneiras de ler sejam variadas e vastas, uma vez que em cada um há um “mundo” distinto. E reapropriando de ideias já explanadas, não há como desmembrar o “eu” do entorno, de tudo o que o constitui para, inclusive, pensar sobre a palavra e abarcar o seu aspecto crítico, na qual reside o pensamento autônomo. Dessa fusão que concilia inúmeros elementos de leitura em prol de um entendimento repleto de valores pessoais e coletivos, Paulo Freire nomeia por “palavramundo”.

Por esse conceito, Freire (1989) engloba que, primeiro, há a “leitura” do mundo para, depois, a leitura da palavra. Nessa conjunção, os seres se concebem enquanto um olhar ativo para e na sociedade, pela necessidade de articular palavra e leitura aos saberes. Portanto, o intento não é apartar o mundo da palavra, e sim o integrá-los.

Ser ativo na sociedade implica em uma postura crítica. Contemplar a realidade é a leitura. E pela leitura, o convite a *interpret”ação*⁴¹ carrega, implicitamente, a agir naquilo que as linhas propõem para confluir na existência. E na leitura de Paulo Freire, interpreta-se que ele convoca a sociedade às contestações do espaço, mas também a esperança, através das palavras, que sejam portadores de voz e que se comuniquem. E para além, vislumbrar as inúmeras vozes e suas “palavramundo”.

A contemplação crítica da leitura é integrada à educação que

era entendida, segundo Paulo Freire, como criação de condições para que os diversos sujeitos pudessem ler e escrever a *sua própria* vida, isto é, para que pudessem tornar, pelo dom criador da palavramundo (palavra que está para o mundo num mesmo movimento como está para a acção), em personagens empenhados na leitura da sua existência, libertando-se, assim, das várias relações de poder que os oprimia sob os desígnios do conformismo (Carlos, 2008, p. 16 grifos do autor).

Retoma-se o início desta secção, em que foi analisado a trajetória social da falta – proposital – do aparato da leitura, principalmente, para os mais pobres, porque ela viabiliza transformações, amplia as considerações, vozeia outros e integra a própria. A leitura crítica contempla avistar-se, na qual é rompido as amarras do coletivo que ditam e impõem uma palavra e que essa deve(ria) ser seguida.

⁴¹ Trata-se de um entendimento que este trabalho entende como possível dentro das perspectivas analisadas até então de uma interpretação que só o é a partir das ações implicadas para a compreensão do texto.

A “palavramundo” pressupõe a singularidade (Carlos, 2008) que está congregada a coletividade. E assim, a leitura é (a)gente por consistir a necessidade de agir na perspectiva em que há ação no interpretar que nasce na individualidade e na sua formação no “nós” da pluralidade que constitui o social. A leitura é alicerçada no instante em que se oferece à procura inquieta do autoencontro – pessoal e coletivo - em que se localiza as construções culturais e identitárias. Naquilo em que o sujeito é formado pelo discurso, a palavra se propõe na qualidade de amparar a liberdade humana. E na medida em que o indivíduo se expressa, a sua capacidade de análise crítica deve ser garantida. Contudo, o percebido é a supressão intencional dessa, pois uma vez que o pensamento crítico é estimulado e ouvido, a sociedade “deixa de se acostumar”⁴² com as ausências estruturais que são, em grande escala, impostas aos que são mais necessitados, não apenas de cuidados, mas de expansão dos seus discursos.

E em sendo o texto uma possibilidade de voz, é crucial refletir a quais interesses a leitura se propõe, pois não é aconselhável esquecer que todo texto detém um propósito primário: trazer ao seu leitor a mensagem do escritor. Se for contemplado as advertências bakhtinianas neste aspecto, é assimilado que, para aquele que escreve, suas intenções estão postas: a concordância do pensamento proposto. No entanto, em uma visão de mundo crítico, cabe aos leitores se apropriarem das suas leituras – as da palavra e do mundo – para deterem as suas próprias concepções.

O silenciamento do pensamento – crítico - é uma arma que busca o emudecimento da palavra. Com isso, é sensível que a leitura se apresenta como um viés de horizontes a serem desbravados. A autonomia do ser em ser atravessa números em que a quantidade de leitores “alfabetizados” como, por exemplo, dados recentemente coletados do site Terra⁴³ demonstram que o Brasil, em 2022, obteve crescimento do quadro de jovens leitores. Isso é importante, mas é o aspecto reflexivo, alcançado quando a leitura de mundo completa a leitura da palavra, que agrega a potência do leitor que compreende a sua “palavra no mundo”.

Não cabe à leitura a mecanização (Freire, 1989). Essa conduta a apequena, principalmente por desconsiderar o traço criador em que Freire se baseia, pois a

⁴² Referência interpretativa à crônica “Eu sei, mas não devia”, da autora Marina Colasanti.

⁴³ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/pesquisa-mostra-que-jovens-entre-18-a-29-passaram-a-ler-mais,88c2371503e08aadfed706c4837eca2afd0kyxv.html>. Acesso em: 08 fev. 2023.

importância do elo de ler e de escrever são, no fundo, indicotomizáveis (Freire, 1989) ao passo que a leitura é mobilizadora. Assim, mesmo que nenhuma palavra seja escrita literalmente, ela é proferida mediante a qualquer ação – e até a inação que, por ser expressão, é voz.

Na leitura há vida porque nela o outro fala e a entende. E como Yunes (1995, p. 195) ilustra

Ler é, pois, um ato de primeira instância no esboço da consciência de si mesmo e do outro e sua inscrição no mundo se dá como uma escrita, de vida. Do ato de ler decorre o ato de se escrever, de escrever a própria história e dos outros, de marcar a própria existência social com traços que podem, no entanto, guardar-se sob a forma das oralidades, tanto quanto ganhar volumes, cores e sinais.

No texto, seja pelo ato da leitura ou da escrita, o “eu” com o “nós” se perfaz. Se para Aristóteles (2007) o homem é político por estar integrado a uma sociedade e isso ser algo inerente à sua natureza, Freire (1989) apercebe o lado político do indivíduo por ele ser capaz de ler e escrever. E na conjunção das leituras de mundo e da palavra, ambos se constroem por ser notabilizado que

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

No instante em que mundo e palavra estão unidos, interpreta-se. Ao passo que interpretar é agir no texto, inequivocamente, a ação extrapola as linhas para serem aplicadas à própria vida. Conforme leituras são feitas, há a concomitância das escritas e reescrituras que se propõem a construir, destruir e/ou reconstruir que pressupõem a postura crítica, a partir da interpretação, por haver o abalo das certezas (Silva, 1998), exatamente pela propositura a questionar o, até então, estático.

O pensar crítico retira a escravidão a uma ideia (Silva, 1998), na crença em algo inabalável, para o vislumbre das possibilidades. E como Freire sinaliza acima, a transformação – de si e do social – torna-se viável no momento em que o ente detém a prática consciente de seus atos. Dessa forma, a leitura crítica é,

ao mesmo tempo, um ato subjetivo, social e de curiosidade, de superação da ingenuidade. E ler criticamente é compreender os processos de leitura já realizados, fazer as pontes entre os mesmos, observar as situações em que eles ocorrem e verificar a sua relevância no desenvolvimento de outros e mais amplos sentidos, chegando a um porto escolhido. (Rodrigues, 2012, p. 6)

Na leitura crítica, o homem se coloca na sua capacidade em ser. Ela é a leitura de mundo e da palavra. “Ler é significar e ao mesmo tempo tornar-se significante. A leitura é uma escrita de si mesmo, na relação interativa que dá sentido ao mundo” (Yunes, 1995, p. 195). E na congregação da leitura e escrita, a voz da “palavramundo” é perfeita por estar nela a elocução que nasce da análise reflexiva e por não caber conceituação de “certo” ou “errado”. O que há é a palavra.

Portanto, na finalização não apenas da seção como também do capítulo, é relevante evidenciar alguns pontos e concatenar apontamentos. Este trabalho inicia-se com a perspectiva da alfabetização que, como já elucidado, trata-se dos processos de escrita e leitura. Contudo, a depender das seções como, por exemplo, as 1.1 e 1.4, há o enfoque, respectivamente, na escrita e, na sequência, leitura. Essa análise não intenta insinuar que a alfabetização é feita de modo a contemplar apenas uma das vertentes, ao contrário. Ressalta-se a construção conjunta da alfabetização. Dessa forma, ao trazer seus atributos separadamente, o desejo é de trazer seus aspectos minunciosamente, para que seja contemplada a totalidade do conceito da alfabetização.

Com isso, a alfabetização auxilia a linguagem, uma vez que nessa há o ganho para além do verbal. Ou seja, o não-verbal é igualmente contemplado. Assim, o enunciado recebe as formações do indivíduo e do coletivo. Isso significa que em virtude daquilo que o “eu” é, o outro também é desenvolvido em um processo dialógico (Bakhtin, 1997; Koch e Elias, 2011) e fincado sob a perspectiva crítica – analítica – que requer seus meios de expressão – de fala. Isso é fundamental para melhor compreender o capítulo seguinte, pois para a elaboração dos gêneros textuais – e consequentemente o *meme* – é percebida a conclamação do meio social.

No instante em que os anseios coletivos são decodificados, dentre várias situações pertinentes a sociedade, inserem-se os gêneros textuais que se tornam concretos, enquanto caminhos para externalizar aquilo que a pluralidade quer proferir. Por isso, entender o procedimento da linguagem e alfabetização é basilar para, na

sequência, vislumbrar o como essa junção pode ser realizada, ou seja, para os gêneros textuais.

2- GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTOS

A repercussão da linguagem – atrelada aos processos da alfabetização – desemboca na ação textual, ou seja, nos gêneros textuais. Isso denota que os gêneros são escolhas - sociais - de agir na palavra. Conforme o indivíduo adquire autonomia, é percebido que os contextos comunitários também são estruturantes na aquisição do meio – vê-se, assim, a necessidade dos letramentos.

Quando o entorno atual é observado, a partir das requisições desse mundo em que as novas projeções de fala são projetadas, o espaço virtual é assimilado. Com ele, também nascem as necessidades de percepção sobre esse lugar que se transforma, a cada dia, mais real. Conseqüentemente, suas mensagens ganham códigos com as quais a sociedade se percebe. Aqui, o *meme* se apresenta como uma possibilidade discursiva que emana vozes.

Para tanto, nesse novo ambiente, as edificações referentes à linguagem se avolumaram e, mais do que observá-las, é fundamental escutar suas considerações, pois nela o plural se faz ouvir. As vozes entoam, em adição de individualidades, todo o conjunto comunitário e que, neste trabalho, deseja ser também compreendido.

Com isso, pensar os gêneros textuais é compreender quais são as formas com as quais a sociedade anseia ser vozeada. Inevitavelmente, os procedimentos culturais – imbricados pelos letramentos - são importantes para apreender aquilo que a comunidade diz. E as novas manifestações textuais, como os *memes*, são pertencentes às inovações de constituição social.

O ciberespaço⁴⁴ (Gibson, 1984, *apud* Silva; Teixeira; Freitas, 2015) dos anos 80 para os tempos de hoje foi avolumada, não apenas na relação entre pessoas e aparelhos, mas obteve conformidade a própria vida humana. E para os habitantes desse mundo contemporâneo, interpretar suas propostas de letramento – multiletramento, práticas sociais sob as bases do espaço virtual/eletrônico – é parte do processo de compreensão, igualmente, sobre si.

⁴⁴ O termo foi cunhado, pela primeira vez, por Willian Gibson, em 1984, no livro de ficção científica *Neuromancer*, correlacionando o homem com a máquina.

Portanto, considerar os multiletramentos é saber que o meio influencia o todo, pois dele deriva as formas de interpretação sobre a atualidade. Dessa forma, os gêneros textuais são fruto dos pensamentos sobre o hoje. E o “nós”, dentre inúmeras possibilidades, decide por quais mecanismos falar.

2.1 – Gêneros textuais: o discurso em ação

Um canal de eloquência reside nos gêneros textuais, que incrementam a expressividade. E escrever recebe os contornos das versões e de seus ditos subliminares e que são perpassados de si para toda a coletividade. Analisa-se, dessa maneira, a amplitude, sem fronteiras, da alfabetização.

Quando se observa a composição dos gêneros em Bakhtin, por exemplo, a base fundamental do processo é da “ação de um *eu* que usa a linguagem para um *outro*” (Macedo, 2009, p. 5, grifos da autora). Ao partir desse entendimento, como já depreendido anteriormente, o sentido – de tudo – é construído mediante as interações, dialogicamente. Desse modo, o enunciado, que já fora visto neste texto, é compreendido como “a representação de uma dada realidade, que ao mesmo tempo que retrata a realidade nela se refrata, portanto, a ressignifica” (Lima, 2018, p. 6). No instante em que os enunciados são analisados, é percebido que esses, dentro de suas circunstâncias, são relacionados a certos ambientes e que, a cada lugar, formas enunciativas são criadas, sendo assim modeladas aos intentos dos falantes que, mediante a esses espaços, tornam-se únicos e distintos. Cada espaço cria, portanto, aquilo que Bakhtin denomina de gêneros do discurso.

A essa discursividade, é permitido supor que as elaborações atuais textuais são correntes de demandas sociais para a expressão requerida. Marcuschi (2002) lembra que os gêneros não são elementos advindos naturalmente, tal como os animais e as plantas, mas que são artefatos culturais construídos pelos humanos através do curso da história. Ainda, ao considerar a expressão “gênero” que, antes, era relacionada a uma ideia literária, o autor traz as falas de Swales (1990, p. 33) ao dizer que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de

discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (*apud* Marcuschi, 2002, p. 29 – 30).

Ao se apropriar da exposição acima, em que o gênero não depende de algo estritamente literário, é lícito ajuizar que em todo formato de expressão, há gênero(s) textual(is) em declaração. Para elucubrar a essência dos gêneros textuais, Marcuschi (2002, p. 22 – 23, grifos do autor) os delinea como “uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” Conforme manifestado no parágrafo superior, em sendo a discursividade algo reclamado pelo coletivo, vê-se, dessa maneira, o retrato da vivência das pessoas e essa está destacada nas práticas comunicacionais.

Nessa medida, já que as relações sociais são múltiplas, do mesmo modo são os gêneros textuais. Por acentuar os hábitos cotidianos, também é legítimo cogitar o surgimento de outros meios de fala. Novamente, ao ressaltar os propósitos deste texto, ao analisar a atualidade, os *memes* se prefiguram como um novo canal, dentre vários, de vozeamento do pensamento e que, em breve, será mais bem discutido.

Com isso, os gêneros textuais são caminhos pelos quais refletem os anseios sociais vigentes e, conseqüentemente, os traços culturais são notórios. Tal panorama permeia as projeções bakhtinianas, ao expor que o ambiente linguístico gera “seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (Bahktin, 1997, p. 279, grifos do autor), e sob esse prisma, consoante a menção feita, os gêneros textuais são, para Bakhtin, discursos. Aqui, cabe uma distinção salutar, pois o “*texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva” (Marcuschi, 2002, p. 24, grifos do autor). O discurso contempla a voz do texto e carrega em si enunciados que são configurados conjuntamente.

Ainda com relação a apreensão de Bakhtin acima, a estabilidade é relativa por residir nas demandas comunitárias em mantê-las ou não, algo que Brandão (2001) ressalva por lembrar a presença de forças socioculturais e individuais que ocasionam a alternância entre a estabilidade ou a variabilidade e, igualmente, existe a dependência dos contextos sociais em que determinado gênero é melhor adaptado.

Ao continuar sobre esse destaque, Sobral (2007) concerne que o estável – sistema - dialoga com o instável – a história. Nessa análise, “ao longo do tempo, há certa cristalização dos gêneros em termos de certas formas de textualização, mas sem fixidez, porque os gêneros se acham em constante atividade de mudança” (Sobral, 2007, p. 2108).

Os gêneros textuais organizam a fala – individual e social. No discurso, a entrelinha do texto abrange a amplitude de vozes que habitam os interlocutores porque, o que há em essência é um diálogo entre leitor e escritor no qual o texto, falado ou escrito, é a via do encontro. Inserido nessa perspectiva, é obtida a reincidência dos conceitos bakhtinianos por, como contemplado anteriormente, denotar que a comunicação é algo dialógico porque a “a palavra do outro deve transformar-se em palavra minha-alheia (ou alheia-minha)” (Bakhtin, 1997, p. 386) e assim, o objeto – textual –, inserido no processo da comunicação dialógica, é transformado em sujeito, ou seja, em um outro “eu” (Bakhtin, 1997).

Naquilo que dita o senso comum, o grande marco de distinção humana é ser racional, habilitado a planejar suas ações para, na sequência, pô-las em execução. Possivelmente, além de outros traços diferenciais, a característica discursiva do homem seja passível de ser acrescida a esses pois

As ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem em sua especificidade. O homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humanas, etc.). (Bakhtin, 1997, p. 334)

A liberdade humana de pensar implica a sua expressão. Dessa forma, o texto é um símbolo que representa a humanidade. Bakhtin (1997, p. 334) explica que “o ato humano é um texto potencial e não pode ser compreendido (na qualidade de ato humano distinto da ação física) fora do contexto dialógico de seu tempo (em que figura como réplica, posição de sentido, sistema de motivação).”

Os gêneros são produtores de conhecimento. Silva e Muraro (2014), na percepção dialética que este texto faz com outros e entre eles, emergem as configurações freirianas que ressoam as de Bakhtin e Marcuschi, por depreender que por não haver homens isolados, tampouco há pensamento e conhecimento isolados.

Nesse encaminhamento, “o conhecimento humano se constrói nas e pelas relações sociais” (Silva e Muraro, 2014, p. 9), exatamente, por concentrar a raiz humana que é perpetrada no contato com o outro. Portanto, o implícito dessa análise é que essa construção não é possível se o homem estiver na condição de “objeto”, ou seja, como mero receptor do conhecimento alheio por extensão, ao contrário, ele precisa estar enquanto “sujeito” (Silva e Muraro, 2014) feito esse que proporciona aquilo que Freire (1983b) denomina o alcance do “conhecimento autêntico”.

Conhecer, na visão freiriana, “não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que o outro lhe dá ou lhe impõe” (Freire, 1983b, p. 7), mas sim, através de uma postura ativa diante do espaço uma vez que

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (Freire, 1983b, p. 16).

Em sendo os gêneros textuais um caminho para o conhecimento, um dos objetivos a qual esse trabalho se apresenta à reflexão e proposta, Freire (1983b) soma a essa fala que conhecer é atributo dos sujeitos e não dos objetos. Com isso, apenas sob uma conduta crítica sobre si e o entorno é que o homem se afigura como portador da “verdade” que, por mais que, em certa medida, haja subjetividade, há o valor do questionamento e isso é traço da autenticidade. Consequentemente, este é o ambiente que conduz a concreta aprendizagem.

Na medida em que, pelos gêneros, o texto produz seu discurso, o conhecimento circula e promove o diálogo entre os sujeitos que, ao encontrar um objeto, mais do que vê-lo, o entende. E, ao inferir elocubrações abordadas, a leitura, em seus amplos sentidos, é o curso para o conhecimento e encontra porto com a curiosidade⁴⁵.

⁴⁵ Silva e Muraro (2014) revelam que, para Freire, a curiosidade já é conhecimento, assim como a linguagem. E explicam que “A linguagem é um conhecimento histórico-social-cultural construído pelo homem a partir do seu inacabamento ao longo do seu processo de busca, que lhe capacitou ontologicamente não só expressar o conhecimento, mas também a produzir e reproduzir

Desse modo, ao retomar os princípios de Marcuschi (2002) é descortinado que a comunicação – verbal – é impossibilitada se não houver a intermediação de um gênero textual. E, na correlação com Bakhtin (1997), o gênero está presente no cotidiano dos sujeitos, na qual o discurso modela. E dentre outros autores que corroboram com a consciência social nessa elaboração, acrescenta-se esta, em que Araújo (2004, p. 21) complementa os ditos predecessores e observa que “os gêneros textuais são formas socialmente consagradas de organizar e controlar as atividades comunicativas.”

Enquanto construções que representam das demandas sociais, gêneros textuais são criados, conforme já demonstrado em páginas preliminares. E neste instante, vem a ser necessário o destaque ao espaço cibernético, que viabiliza novas escritas – ou atualização das que já são existentes (Freitas *et al.*, 2014). Apenas a título de introdução a esse interesse, percebe-se que os gêneros digitais “mesmo não sendo totalmente inéditos, eles têm propriedades particulares que os distinguem dos demais” (Freitas *et al.*, 2014, p. 126). Isso representa as possibilidades das mutações que estão no ciberespaço, o que acarreta novas formas de leitura e escrita (Costa, 2005) e gera, portanto, significações e instauram as narrativas que o coletivo personaliza.

Textos traduzem sentidos. Em seus contextos, por mais que o autor seja uma pessoa, há vários escritores que, coletivamente, criam valores que são passados para as linhas e as extrapolam para falar daquilo que o “eu” e o “nós” sente. Os gêneros textuais oportunizam que a língua seja utilizada de maneira autêntica por refletir o dia a dia (Marcuschi, 2002) dos sujeitos. A intenção é transmitir. A receptação é acolhida pelos ouvidos e mentes que, juntas, interpretam, reinterpretem e criam tantos outros sentidos. Tudo isso porque há o exercício constante do homem em, mais uma vez, sê-lo e se colocar perante o meio.

conhecimento. A curiosidade como parte integrante do fenômeno da vida é força inquietante, indagadora, desveladora, esclarecedora, criadora [...]” (p.10).

2.2 – Os letramentos plurais: os multiletramentos

No percurso textual elaborado, o conhecimento de ler e escrever foi distinguido para algo que ultrapassa a própria capacitação a tal. A leitura e a escrita são vias que compõem a singularidade humana naquilo que qualifica o ser, a partir da autonomia que elas conferem: o pensamento – crítico. No entanto, o pensar criticamente é viabilizado na medida em que os sujeitos se reconhecem naquilo que falam, fazem e integram, e as suas ações – e ideias - ganham competência precisamente por ser algo que não se encerra no ler e escrever, isoladamente. A prefiguração percebida é que a amplidão da capacidade do pensar habita nas constituições dos letramentos.

A fim de melhor estabelecer distinções, é ponderoso destacar a absorção da alfabetização para o letramento. Conforme salientado anteriormente, o alfabetizado detém um princípio maior, que é estabelecer a comunicação pelo intermédio de um código. Ao recuperar a concepção de Freire (1983a), há um ato criador no indivíduo em que, ao depreender letras, se apercebe enquanto sujeito, porque nele houve uma obra criadora. Isso, em outras palavras denota, além do entendimento da formação de uma palavra, compreendendo a língua e, portanto, a alfabetização, a ultrapassagem daquilo que está escrito para, no próprio ser, representar o que aquela palavra significa para esse.

Ao agregar o valor de significação para o sujeito, Freire aproxima-se, assim, do conceito do letramento. De maneira generalizante, a ótica do letramento pressupõe as práticas sociais e as suas contextualizações. Essa elocubração é notabilizada quando Vilaça e Araújo (2019, p. 68) descrevem que “o letramento passa a ser considerado uma competência ou habilidade do sujeito em utilizar a leitura e a escrita nas suas práticas sociais em contextos específicos e para objetivos específicos.”

Em uma breve conjuntura histórica sobre o termo, a palavra “letramento” é citada no Brasil, no final dos anos 80⁴⁶ e que esse surge como uma tradução do inglês “literacy”, em que a Linguística Aplicada e a Educação demonstraram maior interesse em estudá-lo (Kleiman e Assis, 2016). Dentre as proximidades e diferenciações que há com a alfabetização, Kleiman (1995, p. 15 – 16) alcança a noção do letramento em

⁴⁶ Kleiman (1995; 2016) menciona que Mary Kato, em 1986, foi a primeira a utilizá-la.

relação ao “impacto social da escrita” porque esse examina “o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita”.

Conforme os estudos foram expandidos, as condições de uso da escrita também se tornaram pertinentes integrando as práticas sociais e culturais dos inúmeros grupos comunitários que utilizavam a escrita (Kleiman, 1995). Esses movimentos ressaltam que a alfabetização é processo do letramento, pois “quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade” (Kleiman, 2005, p. 5). Em outras palavras, e ainda sob o apoio de Kleiman (1995, p. 20), o letramento “extrapola o mundo da escrita”. É trabalhar com a produção de sentidos.

A partir dessas configurações assinaladas previamente, o destaque que o letramento presume são as práticas sociais. Em detrimento delas, a linguagem se expande para as situações que a comunidade relaciona. Em decorrência, o letramento oferece sentido ao que é aprendido sobre os âmbitos da leitura, escrita e fala. É a interpretação que não se encerra com o pensamento, mas que avança para as ações.

Os acontecimentos comunicativos englobam a heterogeneidade que compete a sociedade. E o letramento avança para, nessa estruturação, “uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever” (Kleiman, 1995, p. 18), em que é compreendido que, na diversidade existente de congregações sociais, a cada um desses espaços, há prismas comuns a esses que integram e interagem neste mesmo ambiente, o que destaca a diferença de percepções de outros lugares e, conseqüentemente, as suas assimilações por compreender que cada lugar detém suas essências.

Como é verificado, a década de 90, para o Brasil, foi elementar na edificação do pensamento do letramento. Ao ressaltar a busca de melhor entender o letramento, reitera-se recorrência a Vilaça e Araújo (2016) ao salientarem que, a partir das ações cotidianas, a sociedade busca ter consciência da leitura e escrita. Tal percepção ilustra que não basta ter somente o domínio da técnica de escrita e/ou leitura. Elas precisam estar conectadas a capacidade da compreensão.

Dessa forma, Rojo (2009, p. 98) afirma que o letramento “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, recobrando contextos sociais diversos.” Na inferência destacada a respeito de cada ambiente produzir seu traço identificador, ter-se então a apreensão do letramento – o que carrega, implicitamente, a noção de individualidades constituintes de cultura para um nicho social -, Kleiman (1995; 2016) traz, dentre vastas observações, uma preocupação relevante: como seria concretizada a inserção daqueles que não eram alfabetizados em um grupo que era, amplamente, letrado e tecnologicado.

Com base nessa intelecção, concebe-se que, em prol de notabilizar as situações em que são carregados de desigualdade,

a expressão *letramentos múltiplos* é bastante profícua, uma vez que ressalta a multiplicidade de práticas – cotidianas institucionalizadas, globais, locais, universais, vernáculos, valorizadas, não valorizadas – que podem conviver em determinado espaço, em geral uma convivência em conflito (Kleiman, 2016, p. 35 – 36, grifos da autora).

Ao pensar naqueles que são excluídos pelos usos que fazem da língua, o letramento relembra que a linguagem é pertencente a todos. Assim, os meios pelos quais são perpassados os intentos dos falantes são válidos, pois o importante é que a comunicação se perfaça. Nesse sentido, há a legitimação efetiva da diversidade, uma vez que “a expressão *letramentos múltiplos* envolve toda noção sócio-histórica e cultural do letramento e permite examinar a constituição de práticas de letramento intragrupos e, ao mesmo tempo, analisar os diferentes valores para as distintas práticas” (Kleiman, 2016, p. 36, grifos da autora). O letramento, com essa visão, compõe princípios concretos da democracia, por conferir anuência a pluralidade de culturas e discursos. Vozes que alcançam e formam o coletivo.

No entanto, mediante, inclusive, a uma parte da concepção que Kleiman conflagra, Rojo (2012) percebe que os letramentos múltiplos apontam para a multiplicidade e diversidade das práticas letradas e que essas podem ser reconhecidas ou não dentro da sociedade. Isso pode propor que os letramentos múltiplos se referem a reconhecer a existência de letramentos distintos que são capazes de serem trabalhados em combinação ou separadamente.

Rojo (2009) igualmente credita o surgimento dos letramentos múltiplos à multimodalidade textual das mídias digitais⁴⁷ por neles conter variadas linguagens e tecnologias, o que leva a noção de que as formas de leitura e escrita também ganham outras possibilidades de formação.

O mundo contemporâneo e suas percepções culturais carregam e demandam novos letramentos, para que a comunicação continue a se difundir. Vilaça e Araújo (2016) recordam que os letramentos múltiplos contemplam as atividades que circundam a vida, como as profissionais, educacionais e pessoais. Assim, a construção de sentido é facultada sob as suas próprias bases, o seu conhecimento de mundo, e dialoga com o outro e a comunidade.

Em o letramento contemplar e ser formado pela cultura, cabe a atenção e observância sobre essa questão. Ao ponderar esse aspecto às elocubrações aqui salientadas, anteriormente, já era possível notar que a cultura apresenta grande relevância. Numa perspectiva antropológica, é sabido que não há uma forma exclusiva de defini-la. Contudo, em vista de melhor analisá-la, recorre-se a algumas postulações.

Primeiramente, é sugerida a verificação de uma entrevista feita por Canedo (2009)⁴⁸, em que três dos seus entrevistados, quando perguntado “Cultura é o quê?”, disseram:

Cultura está ligada com tudo o que o homem produz, faz e pensa. Ações, hábitos, crenças, valores, pensamentos e as relações que temos com tudo e todos que nos cerca. (p. 9)

A Cultura é a nossa vida. Todos os nossos movimentos, costumes, gestos e modo de viver serão também a nossa cultura. Cultura é o povo, é uma mistura de raça. (p. 9)

Cultura é tudo que você imagina, realiza, sonha, projeta e ajuda a transformar realidades. (p. 9)

A partir das respostas dadas, o relevante a ser observado é que se trata da percepção da própria sociedade sobre o que é apreendido sobre “o que é cultura”. Canedo (2009) salienta que, de maneira geral, mediante as falas destacadas, há uma

⁴⁷ Essa vertente, e suas consequentes formas de letramento, o digital, serão mais bem analisadas nas próximas páginas.

⁴⁸ A autora, nas duas primeiras respostas, não indica os nomes dos entrevistados. Apenas na terceira resposta é que há o nome: Joeldo Santana.

forte concepção sobre a cultura ser relacionada aos modos de vida que referenciam a comunidade.

Ao defrontar com essas projeções dos respondentes a respeito dos seus domínios sobre cultura, há a corroboração dessas cognições sob as bases de Santos (2006, p. 8) em que, inicialmente em seu livro, já ressalta que a “cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos.” Nesta oração, evidencia-se a constituição diversa que compõe a cultura. Ainda correlacionado a essa pluralidade cultural, Santos (2006) adverte que é esse fator não pode ser negligenciado porque, apesar das distinções entre os povos, eles estão em interação. Dessa maneira, o todo é formado, porque é visível que aquilo que uma sociedade é também o resultado daquilo que ela não é.

Ainda sob a ótica de Santos (2006, p. 23), é compartilhada a construção dos dois ângulos fundantes, nas quais “a primeira concepção de cultura remete a todos os aspectos de uma realidade social; a segunda refere-se mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo.” Sobre esses cenários que são formatadores culturais, as análises estão centradas a respeito das características sociais que envolvem essa sociedade como escolaridade, etnia, classe econômica – a realidade - em detrimento das práticas de vivência dessas comunidades, ou seja, em como eles configuram o existente, a vida coletiva. A individualidade conforma a pluralidade.

Em consonância a essa última afirmação, Elias (1994) capta que a estrutura cultural se fomenta pela identidade. E que essa está “expressa no conceito fundamental da balança *nós-eu*, o qual indica que a relação da *identidade-eu* com a *identidade-nós*” (Elias, 1994, p. 9-10, grifos nossos). Ao ser conflagrado essa posição, é rastreado o estabelecimento da própria natureza do homem. Com isso, não é possível compreender o “eu” destituído de um “nós” (Elias, 1994).

Neste breve discorrer sobre a cultura, a evidência conflagrada é que o fator histórico é crucial para a sua elaboração (Santos, 2006). Portanto, ao voltar o olhar para o letramento, ressalta-se a noção da construção desse a partir das estruturas culturais. E com base em suas demandas que se apresentam no decorrer do tempo, a cultura dialoga com o letramento para ecoarem os desejos da sociedade. Ao depender do lugar ou contexto, pode ser demandado um ou até vários tipos de

letramentos. Martín-Barbero e Ray (2004a) expõem, por exemplo, que devido as distinções sobre os modos em que a leitura se afigura com o crescimento do campo digital, isso denota uma nova categoria de letramento. E ao deparar com as necessidades vigentes, o meio virtual surge como um grande requerente de medidas, na qual a tecnologia reordena as ações coletivas, o que suscita em ampliações dos caminhos dos letramentos para o digital.

Em detrimento de novos comportamentos culturais que o digital conclama, há práticas sociais que são denotadas. Com isso, Silva e Gonçalves (2021) reparam que para que o letramento digital se perfeça, é preciso perceber a interação que a linguagem apresenta com os elementos constituintes da atualidade, e assim, nessa imersão dos costumes da contemporaneidade, os usos da escrita e leitura são mediados pelas TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Tê-las proporciona a facilitação em prol da interação cultural e representação social para o letramento digital (Silva e Gonçalves, 2021), o que representa, para esse ambiente, as condutas requeridas.

O letramento digital angaria variadas influências e, portanto, outros letramentos podem conformá-lo, como o visual, tecnológico, informacional, computacional, TDIC e eletrônico (Silva e Gonçalves, 2021). Sob essa análise, a formatação do letramento digital adquire a caracterização transcultural (Buzato, 2007a). Assim, a concepção de Silva e Gonçalves (2021) é que os usos sociais das TDICs contemplam a fusão do letramento digital a diversos outros tipos que viabilizam a construção e constituição dos sujeitos por meio de suas relações nas esferas virtuais.

No entanto, com base em Vilaça e Araújo (2019), é considerável ressaltar que ser alfabetizado digitalmente não significa que o indivíduo tenha em si todas as requisições para lidar, de forma habilidosa, no mundo digital. E salientam que “para participar desta sociedade baseada na informação, no conhecimento e na aprendizagem é essencial o desenvolvimento de competências que possibilitem consumir e produzir informação no meio digital de forma crítica” (Vilaça e Araújo, 2019, p. 69). Isso porque o virtual requer dos seus usuários a interatividade e não mais a

unilateralidade desse, na qual o sujeito se portaria como mero receptor de informação⁴⁹.

Enquanto produtores e consumidores nas mídias digitais, Vilaça e Araújo (2019, p. 68, grifos dos autores) compreendem que o letramento digital

está relacionado ao desenvolvimento de um amplo repertório de competências e habilidades para uso, comunicação, interação e aprendizagem *com e por meio* de tecnologias digitais, ou ainda sob marca de uma cultura digital que tem significativamente influenciado diferentes práticas sociais, mesmo quando não estamos fazendo uso objetivo e claro de alguma tecnologia específica ou de um dispositivo.

Por o letramento digital estar em um contínuo e ser um depositário de outras competências, no tempo em que o cenário virtual presente solicita práticas sociais interativas, o indivíduo passa a ser ativo na rede. E tudo aquilo que o consiste – os letramentos múltiplos inerentes a cada um -, no espaço digital, proporciona a abertura dos *multiletramentos*. Isso significa que o ser multiletrado é letrado em vários contextos⁵⁰ e, inclusive, o digital, uma vez que a produção de leitura e escrita contemporânea estão se modificando mediante a essa representação cultural por intermédio do espaço virtual (Velloso, 2020). E fazer uso desses variados letramentos ao mesmo tempo.

A esfera digital demonstra que o texto não é formado exclusivamente do verbal. Essa postura incrementa a detenção do conhecimento. Dessa forma, a tecnologia se apresenta como algo que ultrapassa o aspecto das máquinas e aparelhos, mas também se configura como um novo lugar da cultura e da sociedade (Martín-Barbero, 2004b). Por isso, é importante entender que os meios digitais não determinam a sociedade, mas eles são parte integrantes dela.

Aliada a essa conjuntura, é obtido o discernimento de Melo (2016) ao declarar que o letramento – digital - e o multiletramento são indissociáveis na construção de uma trilha rumo ao saber. Com base na autora, o “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”

⁴⁹ Essas distinções se configuram, respectivamente no parágrafo, enquanto características da Web 2.0 – ser participativo; partilha; colaboração – e a Web 1.0 – serviços; consumo sem escolha.

⁵⁰ Os contextos, para Rojo (2009), além do uso e prática social da linguagem, confluem na família, escola, igreja, trabalho, o ambiente virtual e outros, o que promove a análise sociológica, antropológica e sociocultural. Dessa forma, o multiletrado contém ferramentas de linguagem que dialogam com todos os espaços, sejam eles virtuais ou não.

(Melo, 2016, p. 3) e o multiletramento acarreta textos compostos de muitas linguagens e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar e ressignificar (Melo, 2016).

O ambiente virtual é uma realidade do mundo pós-moderno. E se o letramento está concentrado nas habilidades da leitura e na escrita, há na atualidade uma ampliação dessa vertente. Com isso, nessa representação moderna, em que o letramento digital busca na interpretação, tanto no ler quanto no escrever, a conquista da significância, essa vigente condição permite a exploração das mais variadas linguagens – a multimodalidade.

Para a apreciação da multimodalidade, sob a ótica de Rojo, é necessário angariar a observância da autora a respeito do multiletramento. Rojo (2012, p. 13) assinala que, na contemporaneidade, o multiletramento conjuga duas circunstâncias: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.”

Rojo (2012) infere que não cabe mais uma denominação de “A” cultura em maiúsculo – sob a base de uma interpretação erudita - por identificar que os modos culturais estão hibridizados, ou seja, o popular e o culto encontram-se fundidos. Assim, a configuração de outrora licenciava um pensamento maniqueísta, dicotomizado, na qual, em essência, sancionava a exclusão daqueles que não fossem pertencentes a um padrão.

Contudo, aquilo que Melo (2016) percebe como “muitas linguagens”, Rojo (2012) depreende como “multiplicidade semiótica”, o que resulta na compreensão de múltiplas linguagens, recursos e modos semióticos⁵¹ - visual, digital, teatro, dança, escrita, entre outros – para a construção de sentido e significado dos textos materializados em gêneros, e isso estabelece a multimodalidade.

Nessa perspectiva, o texto torna-se, então, multimodal e nele está contido as práticas sociais. Ele inserido ao espaço virtual, a própria tecnologia agrega reconfigurações – não apenas ao texto, mas também no comportamento, no individual e a como os grupos se relacionam (Kenski, 2013) - a essas condutas e bem como

⁵¹ Por semiótica, que abrangentemente é compreendido enquanto estudo dos signos, consiste em tudo aquilo que representa, possui significado e sentido para o ser humano. Portanto, o verbal e o não-verbal são abordagens desta.

ampliá-las. Isso retoma o conceito do letramento digital, por evidenciar que não se restringe a “saber usar” as ferramentas, mas é pensar igualmente sobre o uso para si e para o outro⁵². Dessa forma, ter noção dessas práticas no meio virtual é ser letrado digitalmente. Há uma linguagem que é manifesta e é por ela em que tudo é perpassado, porque mora os costumes coletivos.

Para melhor ilustrar a multimodalidade, Kress (2003) trabalha, primeiramente, o entendimento do *modo* e argumenta que compreendê-lo, bem como a sua escolha, é uma questão significativa. De maneira mais específica, o modo é “o nome dado a um recurso cultural e socialmente cunhado para a representação e a comunicação. O modo tem aspectos materiais” (Kress, 2003, p. 35, tradução nossa)⁵³. Apesar dos modos não serem universais e dependerem da compreensão semiótica compartilhada pela coletividade, o gesto, a fala, a imagem, a escrita, objetos 3D, cor, música e sem dúvida outros (Kress, 2003) são exemplos. O modo, portanto, precisa de ter sentido socialmente e a cultura o fomenta.

Em tempos de novas tecnologias de informação e comunicação, Kress (2003) prossegue a elucidação e mostra que alguns modos se misturam e formam a multimodalidade. Nesse raciocínio, os textos multimodais são “textos constituídos por elementos de modos que se baseiam em lógicas diferentes. Lógicas mistas colocam novas questões: de leitura, mas também de design na escrita” (Kress, 2003, p. 35-36, tradução nossa)⁵⁴. Nesse pensamento, cabe o destaque sobre a noção da escrita – leitura – evidenciar um novo design, ou seja, a manifestação de outras formas e caminhos para escrever – e ler. Como um apontamento futuro a ser desembaraçado neste texto, o elo que pode ser criado com o *meme* a partir dessa definição é inequívoco, por nele estar contida a mescla de modos.

Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que o texto é integrado, pois mesmo aquilo que, a rigor, seria “não verbal”, há elementos que o constitui. E, na sequência, há o juízo de toda a comunicação ser formada de maneira multimodal por ser notado que, nas práticas sociais, as pessoas fazem uso de variados meios – modos – semióticos (Kress e Van Leeuwen, 2006). Em mais uma vez buscar antecipação de

⁵² Como, por exemplo, processar informações, criar conteúdo, respeitar direitos, selecionar ferramentas, compartilhar conhecimento, realizar trabalhos colaborativamente, entre outros.

⁵³ “Mode is the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication. Mode has material aspects”.

⁵⁴ “[...] texts made up of elements of modes which are based on different logics. Mixed logics pose new questions: of reading, but also of design in writing”.

referências para o *meme*, vê-se que não há privilégio entre a imagem e o escrito. O que está presente é a igualdade de relevância entre eles.

A multimodalidade promove uma nova estética (Rojo, 2012) que reside no virtual e que, assim sendo, é real. E com essa reprodução textual vê-se o texto como um hipertexto⁵⁵ por nele estar implícito “novas formas de interação” (Leal, 2017, p. 3) que acumula as variadas facetas que estão nele. Por conseguinte, o multiletramento é formado por múltiplas formas de comunicação (Leal, 2017).

Nesta concepção, aproxima-se a seguinte conceituação de letramento digital reverberada por Buzato (2007b, p. 168) “[...] proponho uma nova visão dos letramentos digitais como redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC⁵⁶.”

É relevante destacar que, desde os primórdios, as tecnologias mobilizam as ações dos seres humanos. Kenski (2013) adverte sobre o equívoco ao pensar que as tecnologias invadem o cotidiano na atualidade. E ainda salienta que

“Tecnologia”, no entanto, não significa exatamente isso. Ao contrário, ela está em todo o lugar, já faz parte de nossas. Nossas atividades cotidianas mais comuns – como dormir, comer, trabalhar, ler, conversar, deslocarmo-nos para diferentes lugares e divertimo-nos – são possíveis graças às tecnologias a que temos acesso. As tecnologias estão tão próximas e presentes, que nem percebemos mais que não são coisas naturais (Kenski, 2013, p. 15).

A partir dessa visualização, Kenski (2013) exemplifica que elementos simples do dia-a-dia, como talheres, pratos, geladeiras, alimentos industrializados e muitos outros são decorrentes dos processos tecnológicos. Não seria exagerado concluir que tudo que é inventado, fisicamente, é derivado de um procedimento tecnológico. E a autora avança ao captar que

⁵⁵ Por hipertexto, observa-se a compreensão de Lévy (2011, p. 20) ao afirmar que “tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes gráficas, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda conosco, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular.” E sob as conjecturas de Marcuschi (2000), o hipertexto não se trata de um gênero, mas de uma organização textual. E dessa maneira, o texto é construído de modo ramificado. Assim sendo, a ele é exercida uma forte essência multimodal e não apresenta uma forma única de ser lido, por não conter nele a linearidade.

⁵⁶ Abreviação para “Tecnologia da Informação e Comunicação”.

Da mesma forma, para todas as demais atividades que realizamos, precisamos de produtos e equipamentos resultantes de estudos, planejamentos e construções específicas, na busca de melhores formas de viver. Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade nós chamamos de “tecnologia” (Kenski, 2013, p. 15-16).

Nessa análise, é plausível conceber que à própria tecnologia depreende-se de uma exigência do coletivo, o que ocasiona uma prática social, e assim, uma demanda do letramento. Por conseguinte, a tecnologia inclui as circunstâncias que contemplam o virtual, mas não o é de modo exclusivo. Este trabalho apresenta a palavra “tecnologia” com maior enfoque às questões da esfera digital. No entanto, é evidente que a ideia que concebe este termo é abrangente e retoma, inclusive, ao letramento digital – e multiletramento -, por compreender que, em virtude das necessidades que o meio promove, as tecnologias – digitais – são fundamentais para que o homem, no lugar em que está inserido, seja capaz de sê-lo.

Isto posto, ao absorver que o(s) letramento(s) insere-se a conjuntura da pluralidade por denotar propriedades do indivíduo e do coletivo, conforme fora conceituado previamente, os gêneros textuais retratam as solicitações sociais por viabilizarem as necessidades do cotidiano em busca da expressão, principalmente, verbal. Nesse sentido, mediante as solicitudes do período atual em prol de externalizar as significações que o virtual assimila, conseqüentemente, há os seus gêneros.

É visível que, a partir do crescimento da internet e os seus manuseios, foram e continuam a ser acrescidas outros delineamentos no escrever e ler. De acordo com as conformidades que a sociedade requisita, os gêneros digitais se prefiguram como pontes para a manutenção da fala. De maneira ampla, Costa (2005, p. 106) consagra que “o texto eletrônico não é senão um conjunto de signos escritos sob a forma de sinais elétricos que podem sofrer toda sorte de modificações, tornando-se realmente um texto somente quando o computador⁵⁷ nos tiver decodificado esses sinais.” Marcuschi (2010, p. 21), quando a era virtual popularizada ainda estava em processos de iniciação, atenta que “um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita.” Com o tempo, além

⁵⁷ Interessante atualizar que, nos tempos vigentes, além do computador, existem outros aparelhos – como celulares, tablets - capazes de decodificar os signos digitalizados.

do escrever, hoje, é possível encontrar variadas opções de “escrita”, visto que o multiletramento, agregado a multimodalidade, é realidade.

A Internet é concebida sob as bases de um fundamento central: a liberdade de expressão (Xavier, 2005). E a fim de amplificar a elocução nesse meio, os gêneros digitais são revelados enquanto propulsores das vozes dos internautas. Sobre a conceituação do texto, Rocha (2020) o atribui como uma entidade interacional e completa

pois, compreendemos que ele se atualiza no momento da interação e conforme a intenção em que se efetiva a comunicação revela funções e papéis dos participantes da interação. Os gêneros textuais, dessa forma, são vistos para além das representações de textos orais ou escritos, pois, os vemos como mecanismos que funcionam nos mais diversos contextos da vida cotidiana criando relações por meio de manifestações de linguagens entre os sujeitos e o mundo (Rocha, 2020, p. 239).

A definição acima atribuída aos gêneros textuais propicia a mesma avaliação sobre os digitais por esses também os serem, e são elaborados a um horizonte que extrapola limitações orais ou escritas, exatamente, por serem ajustados sob os alicerces prefigurados pela comunidade com o intuito de estabelecer a comunicação. Os gêneros afiguram-se como manifestações sociais (Rocha, 2020). E, conforme este trabalho assinalou outrora, a visão bakhtiniana em referência a relativa estabilidade dos enunciados – e em paralelo, aos gêneros – assim os são devidas as interferências que o meio social promove com a finalidade de melhor realizar seus objetivos discursivos.

Essa conduta valora novas formas de manuseio e assimilação da linguagem, o que ocasiona um lugar propício para os gêneros textuais digitais. É proveitoso sublinhar que, apesar do ambiente virtual ser fluido (Rocha, 2020), esses são, em seu âmago, derivados de gêneros textuais tradicionais que são ajustados de acordo com o meio, a fim do propósito de estarem, assim, contextualizadas (Marcuschi, 2010), postulação que Oliveira e Silva (2020, p. 2172) reforçam ao declararem que “os gêneros textuais digitais são, assim, fruto de mudanças na maneira como as pessoas têm se estruturado e se expressado.”

A esfera digital oportuniza que o leitor-escritor (Lais, 2010) – internauta - estabeleça seus níveis de atuação no texto, uma vez que

a fronteira entre leitor e escritor torna-se imprecisa, pois o leitor-navegador não é um mero consumidor passivo, mas um produtor do texto que está lendo, um co-autor ativo, leitor capaz de ligar os diferentes materiais disponíveis, escolhendo seu próprio itinerário de navegação (Costa, 2000, p. 47-48).

Essa afirmação credita a qualificação de Lais (2010, p. 2-3) sobre os gêneros digitais ao afirmar que eles “se configuram com novas formas de utilização da escrita no espaço hipermediático⁵⁸, pois o hipertexto, produzido coletivamente pelos usuários da Internet, modifica a relação leitor-escritor”. E ao novamente elencar o hipertexto, apesar de Marcuschi o indicar enquanto um “não gênero”⁵⁹, isso não descaracteriza o eixo das convergências entre o texto – impresso – e o hipertexto, por denotar que neles há combinações semióticas – um livro didático, por exemplo, mescla escrita e imagem. Entretanto, este revela conectividade máxima para a produção de sentido (Elias, 2005). Nessa conjuntura, a ponderação de Koch (2003, p. 61) avoluma o ideal do hipertexto ao estabelecer que “todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido e todo texto é plurilinear na sua construção, poder-se-ia afirmar que — pelo menos do ponto de vista da recepção — todo texto é um hipertexto.” Para a afirmação assinalada, Koch (2003) traz o princípio da Linguística Textual, em que o texto é trabalhado em diversas significações e as exerce nele próprio.

Esse alicerce é estruturante para a absorção da representação do gênero textual digital. E em realce a esse, é detido que

ao ter contato com um gênero digital, em primeiro momento, poderíamos dizer que ele é um gênero que agrega fenômenos inerentes à multimodalidade, ou seja, é um gênero multimodal. Uma vez que nos gêneros digitais estamos também fazendo uso de mais de um modo de representação linguística e embora seja tentador fazer essa aproximação, nós não a faremos. Um gênero digital não é um gênero multimodal, é um gênero hipermodal. Organismos hipermodais exigem do sujeito, que com ele interage, participação ativa, seja através de acionamentos de links (quebra de linearidade), seja através de *feedbacks* recebidos através da interface dos softwares. Participação ativa, então, é parte constituinte de qualquer organismo hipermodal e é também o que o diferencia de um organismo

⁵⁸ De acordo com Souza (2009, p. 45-46) “Por hipermídia entendemos a combinação de sons, textos, vídeos e imagens em um organismo. A hipermídia, por conseguinte, une os conceitos de hipertexto e multimídia gerando assim organismos hipermodais. Muitos dão ao termo hipertexto o mesmo significado que hipermídia.” E assim como no autor citado, neste trabalho, as expressões *hipermodal* e *hipermediático* são sinônimos.

⁵⁹ Há autores que discordam dessa abordagem como, por exemplo, Bellei (2002, p. 44) ao afirmar que “o hipertexto também é um texto” (*apud* ELIAS, 2005, p. 14). No entanto, esta apreciação se afigura apenas como uma ilustração das possibilidades de análise.

multimodal. Hipermodalidade em suma, é uma particularidade de um e-gênero que se aporta em um organismo de hipermídia (Souza, 2009, p. 45-46).

Sobre o discernimento acima, este trabalho concebe que o gênero digital seja multi e hipermodal. Entretanto, é crescente que a participação do usuário na elaboração singular com os quais os textos digitais são disponibilizados, principalmente, quando é vislumbrado o uso corrente das mídias sociais, em que aquilo que é exibido depende dos internautas. Aliado a isso, a medida em que esses produzem, criam, inovam, igualmente, são consumidores. A interação é cerne da fundamentação das redes atuais. Dessa forma, os gêneros digitais dialogam com a uma formatação de leitor – e produtor – que estabelece a aquisição e a construção de modos de leitura – e produção – em que seja integralizada a habilidade e competência nesse meio, o que resulta nos (multi)letramentos. Portanto, a esfera virtual requer ao indivíduo o letramento em numerosos contextos, inclusive, no digital.

Como já promovido outrora na seção 2.1, os gêneros textuais são parte da comunicabilidade que refletem o cotidiano, portanto, demandas que são enquadradas em um papel social, finalidade, público-alvo e estrutura, em que são situados na linguagem pelo intermédio dos códigos que se agrupam e resultam em textos (Luquetti *et al.*, 2020). Contudo,

No contexto digital, há textos que, embora tenham características tradicionais, há um aumento do potencial participativo, ao serem acrescidos no ciberespaço de novos elementos de interação. O conceito de texto é o mesmo, mas com novas formas de manifestação e novos meios de possibilitar a interação com o leitor. Vale ressaltar que existem os gêneros textuais convencionais no ambiente digital e os diferentes gêneros textuais digitais. Estes surgiram após a aquisição e o avanço da tecnologia digital, aqueles já existiam e se adaptaram ao novo universo (Luquetti *et al.*, 2020, p. 2).

Em reiteração a respeito dos gêneros textuais digitais serem decorrentes, em sua maioria, de outros gêneros existentes – os ditos tradicionais -, Luquetti *et al.* (2020) declaram que esses são, a partir do uso das tecnologias digitais, com base na realidade de cada indivíduo, sejam veredas para que a leitura e a escrita adquiram maior contextualização na qual a criticidade seja promovida. Conseqüentemente, sob os avanços tecnológicos em vigência, já é perceptível o acréscimo de elementos a

gêneros existentes, bem como a promoção de outros novos, com os quais é pressuposta a colaboração.

Os gêneros promovem o protagonismo para a criação. Esses se ancoram na linguagem, que prefigura os anseios da sociedade com a qual, nos tempos da informação circulante e constante, promovem identidades e compreendem as diferenças, parâmetro ético e democrático (Rojo, 2009). Dessa forma, o meio digital torna-se fecundo para as ações que promulgam o despertar crítico. Com isso,

Sendo os gêneros textuais incontáveis e adaptáveis às diversas realidades e situações comunicacionais, com o avanço do meio tecnológico e das diversas alterações nos meios de comunicação e da linguagem, surgiram os chamados gêneros digitais. *A verdade é que a internet promoveu uma revolução social, pois a criação dos novos gêneros e alteração de outros do mundo físico, comprova que eles estão a serviço dos falantes e atendendo às suas necessidades ao seu tempo.* Assim, bancos on-line, compras pela Internet, enfim, uma diversidade de situações do dia a dia passou a incorporar a rede virtual na execução das mais simples tarefas. Com isso, o espaço virtual se tornou um grande hipertexto. Aprender lê-lo ou navegar por ele, é um aprendizado amplo e variado, onde se utiliza a linguagem dos internautas (Luquetti *et al.*, 2020, p. 5-6, grifos nossos).

Estar apto a compreender essa inovação situacional é entender que o virtual é, igualmente, real. Atender as ambições de fala dos internautas é configurá-los enquanto cidadãos no e do ambiente cibernético. E ao conceber que a voz é um ato crítico, independentemente de como seja apresentado e sobre o que seja dito, o computador e os aparelhos móveis são ferramentas que funcionam como promotores de uma postura e olhar analítico sobre o meio – real e/ou virtual. Tal conduta estabelece uma revolução cultural (Araújo, 2007), uma vez que esse espaço chancela a elocução comum⁶⁰.

Sob esse prisma, Araújo (2007) distingue que o letramento digital é um canal de progressão ao – ensino⁶¹ – crítico. Na perscrutação de haver igualdade das vozes, principalmente sobre o foco daqueles que são menos abastados socialmente, é ponderoso perceber que “quando as classes subalternas passam pela “elevação cultural”, percebem que podem e devem investir na urdidura de seus próprios

⁶⁰ Por mais que a oportunidade de fala no meio virtual seja um aspecto democrático, é fundamental destacar que, há ainda, a exclusão digital para muitos. Apesar do enredo deste trabalho não ser esse, é compreendido a necessidade de, aqui, ressaltá-lo.

⁶¹ A palavra assinalada depreende dois contextos: o aspecto da aprendizagem escolar e das práticas sociais.

intelectuais, pois compreendem que o trabalho intelectual não é meramente abstrações cunhadas na solidão” (Araújo, 2007, p. 81), o que preconiza haver uma reivindicação para a releitura da realidade não somente por aqueles a quem é dado o direito social de expressão, mas sim a todos, pois há uma tentativa de ditar aquilo que é lícito ao popular pensar.

Nessa conjuntura, o letramento digital pode alavancar o letramento crítico. Rojo (2012) propõe que os fundamentos do letramento crítico sejam uma nova ética – na qual esteja menos preocupada à propriedade (de direitos, autoria), mas sim em prol de um diálogo entre os pares - e nova estética – por compreender que a criação é múltipla e que pode ser diferente daquilo que o outro apresenta. E ainda sobre as sustentações de Rojo (2008, p. 586, grifos da autora), é denotado que “os *letramentos críticos e protagonistas* requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” é mais do que uma urgência.

A leitura é a fomentadora da criticidade e da autonomia dos indivíduos. E quando os sujeitos são conhecedores de si, conseqüentemente, é a sociedade quem lucra. Ao saber que condutas podem ser apreendidas e assimiladas, aos letramentos, é viável o aprendizado e lucidez de ações que outorgam o próprio ser.

Ao perseguir esse encaminhamento, no que concerne aos letramentos críticos, é plausível observá-lo como uma forma resultante da junção de todos os letramentos, pois nestes estão os fundamentos (Abreu-Silva, 2021) pertencentes ao ente. Em decorrência disso, o letramento crítico é “pensando não apenas em desenvolver as habilidades básicas de ler e escrever, mas de aproveitar o texto, oral, escrito ou visual como uma oportunidade para uma reflexão crítica” (Motta, 2008, p. 14). O inaudito de um texto também existe. E a sua capacidade extralinguística de comunicação deve ser apreciada atentamente.

Com isso, o letramento crítico atina que “todo texto tem caráter cultural e ideológico, que não há verdades absolutas” (Abreu-Silva, 2021, p. 215) e, em consequência, muitos estabelecem meios para que o poder seja organizado e estabelecido, e na palavra há a melhor forma de obtê-lo. É esse o vislumbre percebido quando Sardinha (2018, p. 1) considera que “o Letramento Crítico (LC) é a habilidade de ler um texto de maneira ativa e reflexiva com o intuito de compreender as relações

de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade.” E especificamente por, assim como Abreu-Silva pontua sobre as verdades não serem absolutas, é indispensável que cada um reverbere sobre as suas considerações e autenticidades. Baseado nesse comportamento e como o meio digital parte de um princípio democrático de voz, seus gêneros podem ser porta-vozes das elocubrações do eu e do todo da mesma forma como a leitura passa a ser, sob o viés do letramento crítico, uma trilha para o pensamento além-texto que contemple as entrelinhas.

Em razão de toda exposição a qual a sociedade é conflagrada, pautados à luz do letramento crítico, o objetivo é

a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá por meio da leitura, reflexão e questionamento das mensagens dos diferentes textos (Sardinha, 2018, p. 1).

A língua não é um campo neutro (Sardinha, 2018), o que implica em saber que a palavra está em constante disputa. Logo, o letramento crítico promulga, através da linguagem, “o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida ou de sua comunidade” (Motta, 2008, p. 14).

O letramento crítico considera que, ao desenvolver a consciência crítica, haja a habilitação ao leitor perceber a ideologia presente no texto, notar aqueles que estão excluídos do texto – por questões, por exemplo, sociais – e indagar as motivações dessas intenções (Sardinha, 2018). É, assim, depreendido um uso social que é instaurado na leitura e na escrita que proporciona a emancipação do pensamento e que atua de maneira intrínseca, aos moldes sócio-políticos.

Um leitor crítico é capaz de, para mais do que entender aquilo que está explícito, conceber o implícito. Em detrimento disso, ele se posiciona de modo a transformar o seu entorno, visto que a leitura – e escrita – viabiliza o movimento. Dessa forma,

O sujeito que lê se descobre capaz de transformar a realidade social na qual está inserido a partir de um sonho e um projeto de mudança tecido no diálogo entre o seu mundo e o mundo da coletividade. Nesse processo não se busca apenas a continuação de um sistema mecânico reprodutor, mas de

consciências individuais críticas, que levem o coletivo a uma igualdade de condições sociais. (Lacerda Junior e Higuchi, 2017, p.103)

O convite maior desta seção, em caso seja viável defini-la em uma oração, é: para que uma sociedade exerça, efetivamente, a cidadania, ela precisa saber ler - e escrever. Contudo, as habilidades de escrita e leitura não são constituídas por si só. Para isso, o (multi)letramento é a via que conduz as práticas de conhecimento que são adquiridas e produzidas coletivamente. No entanto, essa perspectiva é iniciada no sujeito, quando ele depreende que, em prol de melhorias para o plural, o “eu” necessita do saber crítico que é promovido dentro do letramento crítico.

O caminho vislumbrado no horizonte é a transformação que (n)a linguagem catapulta. Ao reconhecer os cerceamentos sociais de fala, os gêneros – digitais - são propostos como “megafones”. E dentre tantos possíveis, o *meme*, neste trabalho, é percebido como uma alternativa crítica de vozeamento.

A transformação ansiada, pela leitura, é um propósito freiriano. E assim, é refletido que

Reorganizar a sociedade velha, transformá-la para criar a nova sociedade não é tão fácil assim. Por isso, não se cria a sociedade nova da noite para o dia, nem a sociedade nova aparece por acaso. A nova sociedade vai surgindo com as transformações profundas que a velha sociedade vai sofrendo. (Freire, 1989, p. 42)

A sociedade precisa ser educada – e, portanto, letrada – em formações que configurem o exercício da cidadania crítica, ativa e não mera espectadora das decisões alheias. O pensamento bakthiniano a respeito das palavras dos outros serem as de todos, nesta apreciação, reclamam a representação concreta, visto que a opção de uma camada social é a fala de uns em detrimento do silenciamento de todos.

Desta feita, Freire (1989) propõe que a coletividade “pense certo”. E explica

A nossa finalidade principal ao escrever os textos deste Caderno é desafiar os camaradas e as camaradas a pensarem certo. Que queremos dizer com desafiar os camaradas e as camaradas a pensar certo? Desafiar é um verbo que significa não só chamar para a luta, mas também problematizar, quer dizer, pôr problemas, estimular, provocar. Assim como na alfabetização não nos interessa ensinar ao Povo um puro be-a-bá, não nos interessa também, na pós-alfabetização, transferir ao Povo frases e textos para ele ir lendo sem entender. [...] Pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se

acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos (Freire, 1989, p. 43).

Pensar certo é ser autônomo. É ser crítico. É considerar os outros, mas não deletar a verdade que cerca a si próprio. Com isso, Freire (1989, p. 43) conclui que “pensar certo, descobrir a razão de ser dos fatos e aprofundar os conhecimentos que a prática nos dá não são um privilégio de alguns, mas um direito que o Povo tem, numa sociedade revolucionária.”

No instante em que o “eu” pensa, o “nós” é firmado. A linguagem é a essência e a ponte para a expressão. O coletivo se nutre para, mais do que ser alfabetizado, ser e exercer os seus letramentos. E ao passo em que há o pensamento – certo – social, há a transformação. Portanto, pensar é vivificar a revolução.

Com o encerramento deste capítulo, é viável compreender que os gêneros textuais – digitais ou não - são fruto das demandas da pluralidade. O *meme* é parte dessa solicitação social e, na sua formação, há os (multi)letramentos que são pertinentes para, mais do que formá-lo, interpretá-lo e refletir sobre o que é por ele transmitido.

No *meme* está contida uma ampla relação entre os seus signos e o meio comum. Ao considerar o aspecto multimodal, imagem e texto – a partir da ponderação um aspecto de ser dos *memes* - são modos que atuam em composição conjunta e unida. Assim, nele encontra-se uma ferramenta possível de fala, entendimento sobre o entorno e de crítica. Dessa forma, nas páginas a seguir, tem-se o *meme* em sua amplitude de possibilidades enquanto expressão (ciber)cultural que pode ser desde um comportamento até uma figuração textual.

3- OS MEMES E A AMBIVALÊNCIA: UM OLHAR CULTURAL



Imagem 1 – “Sem Cultura”
Fonte: Sociedade Meme⁶²

As constituições sociais são responsáveis por formar as balizas que estruturam a comunidade. O *meme* salientado acima remonta que a elaboração cultural não perpassa, exclusivamente, pelo indivíduo e, portanto, ultrapassa o gosto pessoal. A coletividade é o agente que configura e solicita os estabelecimentos culturais.

No ambiente virtual, os caminhos percebidos são reais e concretos. Desta feita, sob as bases dos gêneros textuais digitais, o presente capítulo vislumbra os *memes* como uma requisição cultural, que advém da cultura digital. Muito do que poderia ser compreendido como algo lúdico, pode representar mensagens que anseiam dizer aquilo que, em diversos casos, o sorriso eufemiza. Há, nessa conjuntura, a ambivalência que reside nos *memes* por intentarem, para além do entretenimento, serem também porta-vozes de questões sociais.

Com isso, os *memes* são capazes de serem assimilados como vetores educacionais por configurarem neles a amplitude que é parte da sociedade. Nesse sentido, em outras palavras, percebe-se o diálogo com os objetivos específicos de

⁶² Disponível em: <https://sociedadememe.wordpress.com/2013/03/25/o-que-e-cultura/>. Acesso em: 23 abr. 2023.

abordar a perspectiva histórica e as características dos *memes* atrelados as aplicabilidades que a educação pode proporcionar como um meio para as análises críticas sociais. Naquilo que consiste este lugar que os contempla, as formatações culturais digitais se afirmam como um espaço de criação e de, para além do falar, serem um canal do dizer.

3.1 – A cultura digital: requisição de novos meios de fala social



Imagem 2 – “Cultura digital”
Fonte: Gerar Memes⁶³

Na partilha das variadas sustentações que concernem a composição social, é inequívoco que o crescimento está contido no coletivo. Nesse, há valores que são compartilhados e alicerçados que, ao atravessar inúmeros grupos, concretizam os ideais culturais. Aristóteles, enquanto um pensador clássico, antecipa essas concepções que incontáveis autores, nos tempos atuais, se debruçam em análises. E este presente trabalho, anteriormente, abordou esse pensamento que, neste instante, deseja lançar maior luz, ao compreender que

[...] a Cidade é uma criação da natureza e, que o homem, por natureza, é um animal político [isto é, destinado a viver em sociedade], e que o homem que, por sua natureza e não por mero acidente, não tivesse a sua existência na

⁶³ Disponível em: <https://www.gerarmemes.com.br/meme/1129280-vai-la-bloqueia-o-concreto-da-tenda-vai-fu>. Acesso em: 23 abr. 2023.

cidade, seria um ser vil, superior ou inferior ao homem. Tal indivíduo, segundo Homero é “um ser sem lar, sem família, sem leis”, pois tem sede de guerra e, como não é freado por nada, assemelha-se a uma ave de rapina (Aristóteles, 2007b, p. 56).

Por essência, com base na ideia aristotélica, o ser humano, mais do que ser um animal político – e, portanto, social – é dependente da vida em comunidade. Em consequência, por estar coabitado com o plural, hábitos e costumes são adquiridos e implementados. De modo geral, essa é a sustentação da concepção da formação da cultura, conforme já fora demonstrado.

Ao seguir o fio condutor de Aristóteles, Durkheim (1999) percebe a consciência coletiva⁶⁴ para que a sociedade, na sua própria manutenção, detenha os elementos que a conserve. Isso é perseguido para que seja evitada a advertência aristotélica: a coletividade não se transformar em ave de rapina, ou seja, sem as coerções⁶⁵ (Durkheim, 1999) sociais que, em certa medida, são necessárias para a estabilidade do todo.

Em meio ao preâmbulo exposto, diante aos arranjos que a coletividade imprime, as demandas dessa são reveladas. Com a atualidade, os espaços – culturais – crescem, igualmente, nas suas requisições.

Desde o surgimento do primeiro computador⁶⁶, já era afigurado que uma nova fase cultural seria vislumbrada. Na sequência desse fato, a chegada da internet⁶⁷ arremata a existência de um espaço inédito, em que remodela, hoje, as ações coletivas – e individuais. Portanto, a cultura, inevitavelmente, precisa dialogar com aquilo que urge do ambiente social. Dessa forma, não há como não pensar e entender essa configuração que está presente: a cultura digital.

O meio digital, por muitos, foi marcado como algo distante da vida humana por estar em um lugar “virtual”. Contudo, a passos largos, torna-se mais evidente que o

⁶⁴ Durkheim (1999, p. 50) a define como “o conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem vida própria.”

⁶⁵ Para Durkheim (1999), a sociedade vive em uma coesão, ou seja, alinhada aos parâmetros estabelecidos por ela própria. No entanto, ela pode ser colocada na coerção – pressão – quando há algo que seja desviante, na qual a sua manifestação pode ser sutil como, por exemplo, estar implícita no discurso.

Ressalta-se que, apesar do pensamento de Durkheim estar voltado para o trabalho, consequentemente, há o auxílio na elucidação da formação social e cultural.

⁶⁶ Os computadores surgem em torno da 2ª Guerra Mundial.

⁶⁷ No período da Guerra Fria, ocorre a escalada da Internet com os militares.

virtual não é ficção. Ele é real. E a sua concretude pode ser até fundida à própria realidade. Com isso, é primordial compreender a construção da sociedade que se urbaniza na e para a web. Para tanto, Castells (2002, p. 459, grifos do autor) retrata essa conclusão ao proferir que

[...] não há separação entre “realidade” e representação simbólica. Em todas as sociedades, a humanidade tem existido em um ambiente simbólico e atuado por meio dele. Portanto, o que é historicamente específico ao novo sistema de comunicação, do tipográfico ao sensorial, não é indução à realidade virtual, mas a construção da realidade virtual. Explicarei com a ajuda do dicionário, segundo o qual “*virtual*” é o que existe na prática, embora não estrita ou nominalmente, e “*real*” é o que existe de fato”. Portanto, a realidade, como é vivida, sempre foi virtual porque sempre é percebida por intermédio de símbolos formadores da prática com algum sentido que escapa à sua rigorosa definição semântica.

Se for considerada, por exemplo, a linguagem matemática, torna-se evidente a constatação da fusão real-virtual. A fim de realçar o espaço cibernético como efetivo no entorno social, principalmente sobre a visão daqueles que não a veem, descobre-se que “quando os críticos da mídia eletrônica argumentam que o novo ambiente simbólico não representa a “realidade”, eles implicitamente referem-se a uma absurda ideia primitiva de experiência real “não-codificada” que nunca existiu” (Castells, 2002, p. 459). Com isso, Castells (2002) elabora a concepção de que toda a realidade é percebida de maneira virtual.

Esse sustentáculo é marcante para o alcance da edificação cultural, pois na estruturação da sociedade, a cultura é o pilar. Castells (2002) identifica que a cultura corresponde aos processos de comunicação que são baseados na produção e consumo de sinais. Ao perceber que os símbolos – virtuais - são reais – estejam eles no espaço da internet ou não –, o autor denomina essa configuração por virtualidade real. E o explica

É um sistema em que a própria realidade (ou seja, a experiência simbólica/material das pessoas) é inteiramente captada, totalmente imersa em uma composição de imagens virtuais no mundo do faz-de-conta, no qual as aparências não apenas se encontram na tela comunicadora da experiência, mas se transformam na experiência (Castells, 2002, p. 459).

Uma vez que o cidadão inclui algo no ambiente digital, ele também introduz a si mesmo nesse lugar. Dessa forma, as vivências são transportadas e as interações

com outros são obtenções consequenciais. Esse desenvolvimento caminha rumo ao arranjo cultural que rompe padrões para expandi-los.

Ainda em Castells (2002), há a explanação de que o tempo e espaço são as principais dimensões materiais da vida humana. Assim sendo, ao notabilizar que existem outras configurações sobre esses, observa-se que transformações são ocorridas. Castells (2002) aponta como resposta o paradigma da tecnologia da informação que é combinado às formas e processos sociais.

O ponto a ser considerado a partir de Castells é que ao atinar que o virtual é pertencente ao real e há alterações das percepções humanas sobre o tempo e espaço advindas das intercorrências tecnológicas, a conjugação resultante é que há uma nova concepção de cidade. Atualmente, a possibilidade de haver outra forma de se relacionar com a cidade é legitimada pela viabilização da comunicação com dois ou até mais lugares. Isso proporciona e justifica a ascensão da cultura digital.

O espaço, por ser a expressão da sociedade, traduz as práticas sociais (Castells, 2002) que são constantes e estão presentes à rotina humana (Canclini, 2009). Em virtude do alargamento do espaço, o tempo é igualmente experienciado de maneira diferente, o que acarreta outras formas de relacionamento, trabalho e cultura. Há, portanto, um “espaço de fluxos” em que são perpassadas interações sociais⁶⁸ nas quais o tempo e o espaço são compartilhados na sociedade em rede (Castells, 2002). Por fim, é perceptível que essa composição espacial proporciona outras modalidades de ação e de fala.

Kenski (2012), ao considerar as práticas sociais, complementa que a evolução tecnológica⁶⁹, além de ocasionar novos equipamentos e usos, altera comportamentos, traço que Giddens (2008, p. 56) destaca ao deflagrar que “a expansão da tecnologia da informação fez aumentar as possibilidades de contato entre pessoas de vários pontos do mundo.” Essa verdade mobiliza e produz os estreitamentos em meio a tecnologia e a cultura – digital -, por demonstrar que há dependências entre esses.

⁶⁸ Recorre-se a Giddens (2008, p. 104) para esclarecer que “toda a interação social se situa no tempo e no espaço. Podemos analisar o modo como as nossas rotinas diárias são «delimitadas» pela combinação do tempo e do espaço, se observarmos a forma como as atividades ocorrem durante determinados períodos e, simultaneamente, implicam movimentos no espaço.”

⁶⁹ Ressalta-se que, por tecnologia, não é restritiva a aparelhos eletrônicos e conectados às redes, mas sim, qualquer artefato que seja utilizado e/ou transformado em prol de melhor qualidade de vida. O lápis, por exemplo, é uma tecnologia. Entretanto, para fins específicos deste trabalho, tal entendimento volta-se para as unidades digitais.

Quando dispositivos eletrônicos são introduzidos e implementados à rotina, é notabilizado que, antes, houve a necessidade coletiva que propiciou a criação de tal circunstância.

Portanto, no instante em que o social compreende as suas próprias demandas, a tecnologia promove um novo movimento de uso e, com o tempo, obtém funcionalidades singulares. Em decorrência dessas posturas, outras visões culturais são efetivadas. Nessa conjuntura, Santaella (2003) demonstra que há formações socioculturais – que são coexistentes – e que podem ser consideradas como divisão de eras. São apontadas seis estruturas culturais: oral, escrita, impressa, de massas, das mídias e a digital. Importante destacar que essas categorizações

estão pautadas na convicção de que os meios de comunicação, desde o aparelho fonador até as redes digitais atuais, não passam de meros canais para a transmissão de informação. Por isso mesmo, não devemos cair no equívoco de julgar que as transformações culturais são devidas apenas ao advento de novas tecnologias e novos meios de comunicação e cultura. São, isto sim, os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais (Santaella, 2003, p. 24).

Ao deter a atenção para a cultura digital, torna-se salutar evidenciar alguns aspectos de outras modalidades. Santaella (2003) percebe que há pontos de intercessão mais visíveis entre cultura digital para a cultura das mídias e de massas. E por compreender que a cultura das mídias é intermediária, é percebido que ela “foi sendo semeada por processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais” (Santaella, 2003, p. 24). De modo mais evidente, a esfera midiática configura aquilo que é transitório, apesar de estar voltada para o tempo – específico, atual - do sujeito e suas ânsias. Por ser sobre aquilo que está disponível (Santaella, 2003) – como programas televisivos, por exemplo -, o indivíduo escolhe aquilo que deseja consumir.

Já por cultura de massas, Couto *et al.*, (2009, p. 114) depreendem “a participação mais ativa do indivíduo está no nível da recepção crítica.” Isso implica na propagação de uma mensagem que é dada de um para muitos – unidimensional - e que esses, exclusivamente, são destinatários sem interferências na feitura daquilo que é recebido.

Os caminhos de ambas as culturas destacadas, por mais que sejam sobressaltadas suas diferenças, convergem para derivar a cultura digital pois

hoje vivemos uma verdadeira confraternização geral de todas as formas de comunicação e de cultura, em um caldeamento denso e híbrido: a comunicação oral que ainda persiste com força, a escrita, no design, por exemplo, a cultura de massas que também tem seus pontos positivos, *a cultura das mídias, que é uma cultura do disponível, e a cibercultura, a cultura do acesso*. Mas é a convergência das mídias, na coexistência com a cultura de massas e a cultura das mídias, estas últimas em plena atividade, que tem sido responsável pelo nível de exacerbação que a produção e circulação da informação atingiu nos nossos dias e que é uma das marcas registradas da cultura digital (Santaella, 2003, p. 27-28, grifos nossos).

Vilaça (2017) recorda que a cultura digital representa mais do que o uso de um dispositivo, serviço, aplicativo ou participação de um ambiente digital, mas sim como essa utilização é configurada e até remodela as práticas sociais cotidianas. Isso possibilita que o usuário, mais do que mero recebedor como nas culturas de massa e de mídia, com o crescimento da web 2.0, seja capaz de produzir e compartilhar informações. Santos, Silva e Carvalho (2022, p. 7) robustecem que, a partir da cultura digital, foi iniciado o movimento de “produzir, compartilhar, socializar culturas, textos, sons, imagens com ou sem movimento, bem como combiná-los; passaram a participar mais intensamente da vida política, econômica, artística, e a influenciar e ser influenciado pelas mídias.” Isto posto, o passo resultante são as mudanças que reconfiguram os modos sociais.

A cultura digital promove outros mecanismos à comunicabilidade. Isso representa, conforme destacado, alterações em como a coletividade lida com o espaço e o tempo. Santaella (2013) verifica que, com a contemporaneidade dos dispositivos conectados à rede, principalmente com os aparelhos móveis⁷⁰, a interação com o outro e com o espaço é viável a qualquer momento. Dessa maneira, há o *sistema de comunicação ubíqua*, em que as pessoas estão, sempre, presentes, independentemente de onde essas estejam fisicamente. E assim,

o desenvolvimento tecnológico me levou à convicção de que a condição contemporânea de nossa existência é ubíqua. Em função da hiper mobilidade, tornamo-nos seres ubíquos. Estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele. Tornamo-nos intermitentemente pessoas presentes-ausentes.

⁷⁰ Reitera-se que a ubiquidade é dada pela capacidade de conexão entre aparelhos eletrônicos e que essa se dá a qualquer momento em que o usuário queira. O fato de ser com o sem fio – seja pelo dispositivo em si ou pela internet - apenas acarreta maior ou menor ubiquidade.

Aparelhos móveis nos oferecem a possibilidade de presença perpétua, de perto ou de longe, sempre presença. Somos abordados por qualquer propósito a qualquer hora e podemos estar em contato com outras pessoas quaisquer que sejam suas condições de localização e afazeres no momento, o que nos transmite um sentimento de onipresença. Corpo, mente e vida ubíquas (Santaella, 2013, p. 16).

Essa variante cultural possibilita que interação e mobilidade – que, antes, era somente física, mas também se torna informacional - estejam conectadas. Por ela estar afeita a geração de dados, o receptor é promovido a autor. Agora, pela ubiquidade, ela passa a ser a qualquer hora e em qualquer lugar. A linguagem, enquanto essência comunicacional, perpassa todas as práticas humanas.

Santaella (2003), ao analisar a cultura digital, em destaque feito citações acima, traz duas denominações que podem ser depreendidas como sinônimas: a cultura de acesso e cibercultura. Na perscrutação da cibercultura, Pierre Lévy, desde os anos 80, produz numerosos arcabouços em prol de melhor concebê-la.

Para Lévy (1999), o ciberespaço – compreendido por “rede” – é o novo ambiente para a comunicação que é promulgada pela interconexão dos seres que recebem informações e alimentam esse universo. E adiciona que “quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 17).

Um traço marcante da cibercultura ou cultura digital é a interação de um com todos e todos com um (Silva e Paula, 2013), o que ocasiona que as vivências do físico estejam circunscritas no espaço cibernético. E como toda a realidade, a cibercultura possui suas benesses, como o levantar de novas universalidades em que são erguidos questionamentos sobre movimentos sociais, artísticos, educação, urbanismo e outros, mas também Lévy (1999) alerta para as lutas de poder que são desenvolvidas no ciberespaço.

Dessa forma, a cibercultura altera a forma como a sociedade se vê e é vista, uma vez que as mudanças promovidas alcançam todos os âmbitos sociais. Trata-se, portanto, não somente de uma cultura elaborada para o ciberespaço, mas inclui uma parte da cultura contemporânea e que percebe, nesse lugar, o ambiente maior de sua propagação (de Souza, 2022). E ao ser realçado que, na cultura digital, “a participação

mais ativa se dá no nível da produção” (Couto *et al.*, 2009, p. 114), uma consequência desse procedimento é a percepção crítica do usuário que, enquanto autor, pensa e problematiza aquilo que cria e lê.

Assim, o ciberespaço se propõe a ser um local para o conhecimento, aprendizagem e crescimento. Conforme o social é adequado às promoções e viabilizações desse ambiente, meios de comunicação são criados, uma vez que a cultura digital amplia a capacidade de expressão que, em outros momentos históricos e culturais, era algo mais restrito. Cabe, então, o destaque para a essência sobre o que é comunicação, e entender que ela é

muito mais do que troca de informações. O processo comunicacional utiliza-se de recursos como códigos tecnológicos e científicos para que possa ocorrer a interação cultural e social. Por meio desse procedimento o ser humano tem condições de expressar ideias e sentimentos, manejar a emissão e recepção de conhecimentos, organizar-se e se manter em contato com o mundo. A comunicação corresponde a um processo de evolução (Souza *et al.*, 2010, p. 2).

Em face das evoluções que a comunicação demanda, propõe e, igualmente, realiza, a cibercultura oferece a oportunidade de fala social, e ainda, acrescenta a essa a capacidade de ser, atrás do riso, questionador. Com as redes, o povo angaria aquilo a que sempre foram vocacionados: a voz. Conforme algumas pistas que foram deixadas no decorrer deste texto, o *meme* se evidencia como o interlocutor das vontades sociais de elocução.

Os *memes*, no ciberespaço, foram ambientados por assimilarem o fundamento desse local: a comunicação. No momento em que a cultura digital requisita por autoria, a sociedade os encontra como alternativas para a expressão. Isso é traduzido na postura em que a cibercultura pleiteia, não mais pela mera transmissão de informações, como algo a ser somente recebido em que há um “alvo” a ser atingido, mas sim como agentes que atuam na produção e compartilhamento dos dados.

A cibercultura impulsiona a interlocução. E as relações geradas modelam caminhos para o conhecimento. O coletivo imagina, redige e implementa. E na era das convergências – culturais – o digital emerge a fim de suprir necessidades. O intento é que a sociedade esteja disponível a ouvir a sua voz, porque essa também é dela própria.

3.2 – Os memes e a história

UI, ELES VÃO EXPLICAR O MEME!

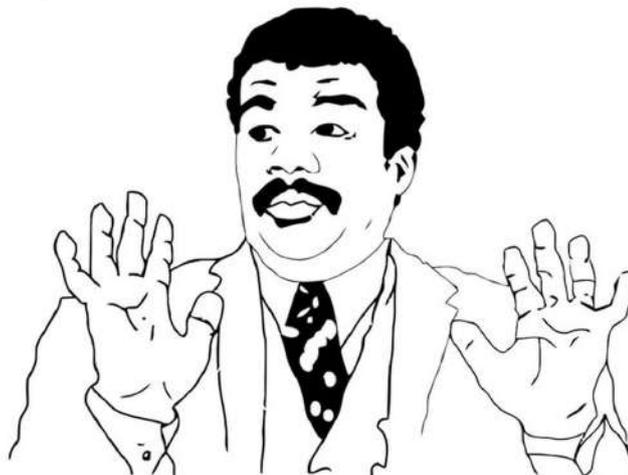


Imagem 3 - Ui, nós vamos ensinar o que é meme
Fonte: TechTudo⁷¹

O comportamento humano é envolvido por inúmeras características que englobam desde as percepções pessoais – individuais – até aqueles que são desenvolvidos pela inserção em um meio social, a coletividade. Dessa forma, a cultura encontra os meandros para ser estabelecida.

Entender o comportamento torna-se uma tarefa desafiadora, uma vez que ele é “mutável, fluido e evanescente” (Skinner, 2003, p. 16). Assim, ao fazer uso da vertente behaviorista, uma das percepções de Skinner (2003) é a de que a manutenção – ou não - das ações humanas é reforçada pelas relações de “causa” e “efeito”. De acordo com as posturas tomadas – causas -, há uma aceitação ou uma refutação dessas - efeito. Com isso, é possível prever como as pessoas irão agir e até controlá-las.

No instante em que o indivíduo percebe que determinado comportamento é aceitável, ele o repete. Socialmente, há combinados que são repetidos por serem compreendidos como admissíveis. Quando é observado que há “ações pontuais como a pactuação de regras de convivência [...], também chamados de acordos, combinados ou normativas [...] (normas de convivência)” (Ramos; de Carvalho; Silva,

⁷¹ Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2012/04/o-que-e-meme.ghtml>. Acesso em: 19 jun. 2023.

2023, p. 2923), um ato conseqüente para os demais é a imitação desses através da percepção de seus efeitos positivos.

Ao considerar que, desde os primórdios, a humanidade observa como os seus comportamentos são impactados nos semelhantes, verifica-se, portanto, a ideia do *meme*. Apesar de muitos crerem que os *memes* são elementos que estão relacionados exclusivamente à esfera virtual – visto que esse termo, atualmente, tornou-se mais evidenciado nesse ambiente –, Gabriel (2012) expõe que os *memes* são tão antigos quanto a existência da humanidade, o que intrinsecamente significa o relacionamento com a formação cultural.

A memética é concebida como a parte científica dos *memes*, ou seja, a área que os estuda. Hofstadter (1985, p. 65, tradução nossa)⁷² discorre que a memética é “a disciplina que estuda os *memes* e as suas conexões com os humanos e seus outros potenciais portadores” e ainda destaca a similaridade do nome com a genética. Leal-Toledo (2017, p. 13) amplia a concepção ao apontar que

a Memética é, então, a ciência que estuda como memes se propagam. O que a genética faz com os genes, a Memética faz com os memes. Ou, mais precisamente, o que a genética de populações e a epidemiologia fazem com as informações genéticas, a Memética faz com as informações culturais.

Ao vislumbrar o aspecto genético que a concepção dos *memes* carrega, Richard Dawkins⁷³, no livro *O gene egoísta*, foi o primeiro a pensar no nome “meme” apresentado por depreendê-lo enquanto um gene que é replicado e imitado. Dawkins (1979) assimila os *memes* aos genes pela sua capacidade de serem repassados aos outros e, com o tempo, a seleção natural – o ideal Darwinista – distingue aqueles que estão mais bem adequados a serem mantidos no ambiente. A analogia feita acrescenta, assim, a possibilidade de os *memes* deterem formas de adaptação às circunstâncias que o meio promove, além de serem vetores culturais.

Dawkins (1979) percebe que há, portanto, outros replicadores na natureza, além dos genes. E se esses são transmissores biológicos, aqueles são portadores de reprodução social. E explica

⁷² “[...] the discipline that studies memes and their connections to humans and other potential carriers of them be known as memetics, by analogy with ‘genetics’”.

⁷³ Etólogo (aquele que estuda o comportamento animal; possui influência da Teoria da Evolução que carrega a base da Seleção Natural), biólogo evolutivo e escritor britânico.

O novo caldo é o caldo da cultura humana. Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de *imitação*. "Mimeme" provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como "gene". Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para *meme*. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada a "memória", ou à palavra francesa *même* (Dawkins, 1979, p. 112, grifos do autor).

Dessa forma, pelo período assinalado na citação e no apontamento de Gabriel em parágrafos anteriores, é notado que mesmo antes da ascensão da internet, havia reflexões a respeito de um método social de pulverização de ideias e, conseqüentemente, de cultura. Com isso, Chagas (2021) exprime que, com a postura de Dawkins, há a proposta do "darwinismo universal", que consiste no extravasamento da seleção natural em algo estritamente biológico. Assim, o *meme*, como um gene, "constitui-se como um replicador, uma unidade de transmissão, que carrega informações (biológicas, no caso dos genes; culturais, no caso dos memes) de um lado a outro e se espalha entre as pessoas como se as contaminasse" (Chagas, 2021, p. 3). E o "caldo" desse contágio, através das ideias que são mais aceitas dentre os entes, constituem a prática social. Essa postura denota que os *memes* viabilizam o seguinte raciocínio:



Imagem 4 – Chamar meme de meme é um meme
Fonte: Museu de Memes⁷⁴

⁷⁴ Disponível em: <https://museudememes.com.br/o-que-sao-memes>. Acesso em: 20 jun. 2023. Ressalta-se que a pessoa na imagem é o fundador do termo "meme", Richard Dawkins.

Os *memes* estão aplicados aos mais diversos campos do conhecimento porque qualquer ideia é repassada entre as pessoas. Deste modo, o conceito de *meme* se transformou em um *meme*. Gabriel (2012) registra que todo elemento que possa ser apreendido e transmitido como unidade autônoma é um *meme*. Em vista disso, uma das perspectivas de defini-lo é que os **“memes são informações replicantes que, como os vírus, infectam o nosso pensamento, afetam o nosso comportamento, e se propagam de cérebro em cérebro, formando nossa cultura. Assim, o meme é o gene cultural que se reproduz”** (Gabriel, 2012, p. 1, grifos nossos). Trata-se sobre a formação de conceitos. É o que Dawkins (1979, p. 112) ilustra ao exemplificar os memes como “melodias, ideias, ‘slogans’, modas do vestuário, maneiras de fazer potes ou de construir arcos” e clarifica que essa disseminação mental - e social - é o fenômeno da imitação na qual a memória coletiva é acomodada.

A fundamentação consolidada é a observância de Leal-Toledo (2017, p. 192) ao dizer que “toda a cultura, todos os comportamentos sociais, todas as ideias e teorias, todo comportamento não geneticamente determinado, tudo que uma pessoa é capaz de imitar ou aprender com outra pessoa é um meme.” No que concerne à sociedade, a sua base é calcada na memética, ao passo que, constantemente e em um âmbito generalizante – compreendendo que há especificidades -, um observa o outro, assimila e reproduz. Por conseguinte, quando a cultura é considerada, é fato que, para além das particularidades que identificam comunidades distintas, em cada uma delas, há aquilo que é partilhado pelo grupo. É o *meme* que se apresenta enquanto semente social e populariza seus princípios.

Conforme as considerações sobre o *meme* são aprofundadas, vislumbra-se apontamentos como os de Dennett (2013) que, por depreender a figuração cultural, percebe que a palavra é um *meme*. E por ela ser algo que constitui o homem, é plausível supor, e, portanto, reafirmar, que a constituição da humanidade é também através dos *memes*. E através dos princípios naturais de seleção, em que há aquilo que permanece, muda, altera ou é excluído, os *memes* são ferramentas do pensamento (Dennett, 2013).

Entretanto, a consideração de Blackmore (1999, p. 43, tradução nossa)⁷⁵ é pertinente para que uma pontuação seja exposta claramente: “nem tudo é um meme”. A autora retoma um dos argumentos de Dawkins a respeito do *meme* e sinaliza que ele é repassado ao outro como uma imitação. Essa vertente é pontuada na seguinte ilustração:

Quando você imita alguém, algo é transmitido. Esse “algo” pode então ser transmitido de novo e de novo, e assim ganhar vida própria. Podemos chamar essa coisa de ideia, instrução, comportamento, informação... mas se vamos estudá-la, precisamos dar um nome. Felizmente há um nome. É o “meme” (Blackmore, 1999, p. 3, tradução nossa)⁷⁶.

Portanto, a imitação é repassada e gera um contágio – e proporciona comportamentos - que, por sua vez, deriva em um aprendizado social (Blackmore, 1999)⁷⁷. Igualmente necessário destacar que há distinções entre a imitação e o aprendizado social: este é relacionado ao conhecimento relativo ao ambiente inserido, e aquele é relativo ao comportamento por meio da observância aos demais entes. Com isso, a cultura é transmitida e replicada sem uma circunstância genética – apesar de ela ser utilizada como parâmetro comparativo.

Na busca das consonâncias que Blackmore vislumbra em Dawkins, é plausível considerar uma em que o autor considera que para um *meme* ser bem-sucedido, é necessário haver três fatores: fidelidade – a precisão da ideia garante a difusão; fecundidade – são as cópias; e longevidade – a reprodução (Dawkins, 1979). É possível interpretar que esses elementos são pautados na imitação, uma vez que, implicitamente, eles carregam a base comportamental neles para que se perfaçam. E aqui reside uma contribuição crucial de Blackmore (1999) na qual os *memes* não são somente ideias, mas também comportamentos.

Essa conotação sobre as condutas humanas de Blackmore desemboca no determinismo memético. Ao partir do princípio de Dawkins, Chagas e de Melo Silva (2021) percebem que a obra da autora concebe que os *memes* são autônomos e, conseqüentemente, agentes que disputam entre eles a replicação de determinadas

⁷⁵ “Not everything is a meme.”

⁷⁶ “When you imitate someone else, something is passed on. This “something” can then be passed on again, and again, and so take on a life of its own. We might call this thing an idea, an instruction, a behaviour, a piece of information ... but if we are going to study it we shall need to give it a name. Fortunately there is a name. It is the ‘meme’.”

⁷⁷ “Imitation, contagion, and social learning.”

práticas aos seus hospedeiros – os indivíduos. Com isso, a titulação dada ao livro, *The meme machine* – “A máquina de meme” – revela sua acepção: os seres humanos são, mediante a essa concepção, máquinas de memes (Chagas e de Melo Silva, 2021).

Blackmore amplia os vértices para o *meme*. Se para Dawkins os *memes* são unidades de transmissão entre indivíduos, como uma informação⁷⁸, a escritora os vislumbra a partir de um suporte material constituído (Chagas e de Melo Silva, 2021), que será utilizado como referência para a replicação. Isso indica que eles são encontrados para além dos cérebros humanos, e estão intrincados nas instruções (Chagas e de Melo Silva, 2021; Leal-Toledo, 2013) que são assimiladas e desembocam, como apontado anteriormente, nos comportamentos – sociais. Contudo, esses são adaptáveis e não necessariamente são cópias fidedignas do anterior.

O notável é a sua essência e circulação em que é visível a identificação – imitação – e o aprendizado coletivo. Tal constatação pode ser evidenciada na imagem em que se acredita ser o primeiro modelo de *meme* conhecido. Trata-se da publicação em uma revista chamada *The Judge*, no ano de 1921:

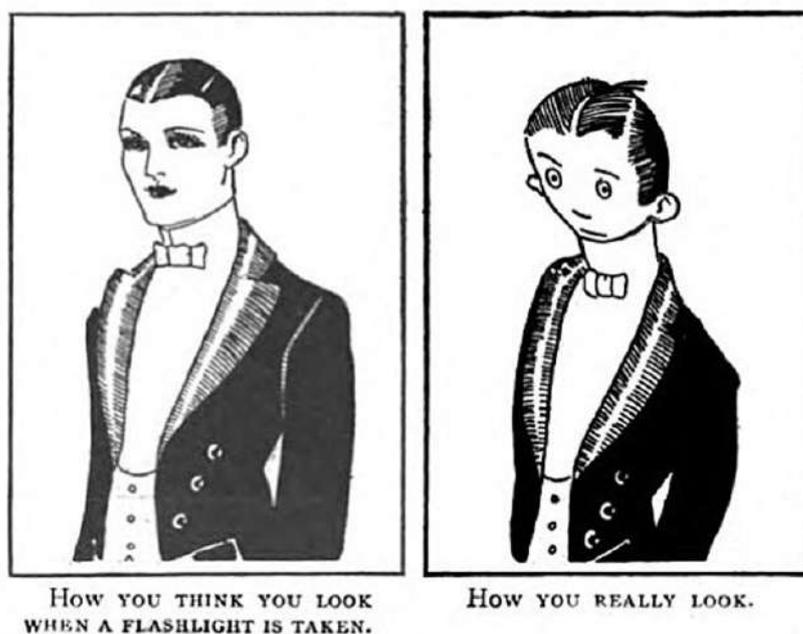


Imagem 5 – O primeiro *meme* do mundo

⁷⁸ “Qualquer mudança que cause uma diferença no conteúdo de um estado mental será considerada como uma informação” (Leal-Toledo, 2017, p. 141).

Fonte: Estadão⁷⁹

Na tira acima, quando observada a leitura da legenda, tem-se a seguinte tradução: “*Como você acha que está quando a fotografia é tirada / Como você realmente está*”. Ao analisar a imagem, vê-se dois homens, o da esquerda com boa aparência e com uma feição mais adulta e, ao interpretar enquanto um desenho, é cabível pressupor que um adulto o tenha feito. Já o da direita, é nítida a desproporcionalidade física, traços mais infantis, o que também permite imaginar que o desenho fora elaborado por uma criança. Contudo, independentemente da autoria da imagem, a intenção perpassada é ser uma foto em que há um desejo sobre o qual é esperado que ela seja, entretanto, o fato é que ela não o é. E ao considerar a atualidade, o aspecto que ressalta é a presença de um *meme* que replica a ideia da ilustração acima do início do século XX e a trabalha, inserida as demandas culturais vigentes. Reporta-se ao *meme* “*Expectativa X Realidade*” no qual, na sequência lógica do trabalho, nas páginas a seguir, será contemplado.

3.3 – Os memes de internet: um novo meio de fala social da cibercultura

É importante destacar que a visão até então considerada pressupõe o estudo memético a partir do viés biológico, em que Dawkins é precursor. Nesse sentido, com base nos aprofundamentos que o campo promove, os *memes* despontaram outros horizontes e alcançaram as esféricas cibernéticas. Em decorrência disso, sua adaptação ao meio virtual também é percebida. E Chagas (2021) clarifica a distinção dos *memes* enquanto bases culturais para os *memes de internet*, em que a cultura digital os assimila e aponta seus requisitos midiáticos. Para tanto, o autor detalha que

A conceituação de Shifman (2014)⁸⁰ muda drasticamente o entendimento a respeito do fenômeno, já que contrapõe a definição herdada de Dawkins (1976) em, pelo menos, três aspectos. Em primeiro lugar, Shifman (2014) entende os *memes* como “itens digitais”, isto é, textos ou materiais. Isso equivale a dizer que sua atenção é voltada ao veículo do *meme*, e não ao *meme* em si, conforme a acepção original. O veículo do *meme* é o modo como ele se apresenta, sua materialidade. Por essa razão, o *meme* de Shifman (2014) não é uma ideia ou um comportamento, mas uma mídia. Em segundo

⁷⁹ Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/comportamento/tirinha-de-1921-pode-ter-sido-o-primeiro-meme-na-historia/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

⁸⁰ SHIFMAN, L. **Memés in digital culture**. Cambridge: MIT Press, 2014.

lugar, ela adota a expressão “grupo” para propor que os memes não são propriamente uma “unidade” de transmissão, como advogavam os memeticistas, mas um coletivo de conteúdos. Isso significa que só é possível reconhecer um meme a partir de sua inserção em um conjunto de materiais similares, ou seja, em um contexto. Por fim, mas não menos importante, a pesquisadora admite que os memes são “postos em circulação” e, dessa forma, reconhece a agência humana, abraçando uma perspectiva culturalista, em contraposição à controvérsia a respeito do papel do sujeito na memética (Chagas, 2021, p. 9).

Isso posto, a notabilidade realçada é a de que as bases propulsoras dos *memes* enquanto moldes culturais, neste cenário, as redes virtuais, pluraliza e os alastra. E, dessa forma, o meio na qual o *meme* se encontra torna-se o foco. Entretanto, Chagas (2021) igualmente advertiu sobre a dificuldade de precisar o conceito sobre os *memes*. E este elemento se apresenta de maneira intrigante ao considerar, igualmente, o pensamento de Shifman (2014) ao assinalar que há três caracterizações principais para, atualmente, analisar o *meme* inserido na cultura digital: a propagação dos indivíduos para a sociedade, a reprodução por cópia e imitação e a difusão através da competição e seleção. Essas distinções estão em consonância com as propostas dos demais autores em análise neste trabalho. E ainda, apoiado em Shifman (2014, p. 18, tradução nossa)⁸¹, torna-se relevante, observar que

Primeiro, os memes podem ser melhor entendidos como *pedaços de informações culturais que passam de pessoa para pessoa, mas gradualmente se transformam em um fenômeno social compartilhado*. Embora se espalhem em uma base micro, seu impacto está no nível macro: os memes moldam as mentalidades, formam o comportamento e as ações dos grupos sociais.

Ao debruçar nessa concepção, Villanueva-Mansilla (2017) compreende que os *memes*, em sua natureza, são capazes de modelar a coletividade. Acrescido a isso, ainda é ressaltado que, para Shifman, o *meme* é sincrônico, por conceber que bastaria a disseminação em um nicho social específico – o que contrapõe uma concepção de Dawkins, na qual o *meme* é concebido através da diacronia.

E ao continuar sob a visão de Shifman, o panorama sincrônico da análise atinge a noção da atualidade, quando é depreendido que o alcance ao outro – e,

⁸¹ “First, memes may best be understood as pieces of *cultural information that pass along from person to person, but gradually scale into a shared social phenomenon*. Although they spread on a micro basis, their impact is on the macro level: memes shape the mindsets, form behavior, and actions of social groups.”

consequentemente, ao coletivo – pelo *meme* é obtido a partir da nova perspectiva cultural – a digital.

Esse atributo é altamente compatível com a forma como a cultura é formada na era da Web 2.0, marcada por plataformas de criação e troca de conteúdo gerado pelo usuário. YouTube, Twitter, Facebook, Wikipedia e outros aplicativos e sites semelhantes são baseados na propagação de conteúdo, parafraseando Abraham Lincoln, dos usuários, pelos usuários e para os usuários. Esses sites representam "vias expressas" para a difusão de memes: o conteúdo divulgado por indivíduos por meio de suas redes sociais pode atingir o nível de massa em questão de horas (Shifman, 2014, p. 18, tradução nossa)⁸².

É salutar considerar que, mediante as reflexões agora descritas, há uma reinterpretção conceitual – epistemológica – sobre o *meme*. E sob a análise de Shifman, em sua entrelinha, há um contraponto à elocubração de Blackmore e sua acepção ao determinismo memético. Ao passo que Blackmore depreende que os *memes* são os agentes promotores da comunicação, Shifman atribui os créditos aos usuários, pois os *memes de internet* “não se tratam de uma unidade de informação, mas de um grupo de itens digitais, criados com ciência um do outro, e que são circulados, imitados ou transformados por usuários nas mídias sociais” (Chagas e de Melo Silva, 2021, p. 42).

Essa percepção é cabível na depreensão da imagem 5 e notabilizar as adequações que os sujeitos, hodiernamente, a imprime. Retoma-se, então, a representação do *meme* “*Expectativa X Realidade*” que, mais de cem anos depois, contrapondo à ilustração de 1921, por estar no meio cibernético, é constituído das instâncias virtuais e, consequentemente, das demandas culturais atuais, como é percebido a seguir:

⁸² “This attribute is highly compatible to the way culture is formed in the Web 2.0 era, which is marked by platforms for creating and exchanging usergenerated content. YouTube, Twitter, Facebook, Wikipedia, and other similar applications and sites are based on propagation of content, to paraphrase Abraham Lincoln, of the users, by the users, and for the users. Such sites represent "express paths" for the meme diffusion: content spread by individuals through their social networks can scale up to mass level within hours.”



Imagem 6 – Expectativa X Realidade
Fonte: Amino ⁸³

É intrigante notar que o *meme* acima retrata, com considerável proximidade, a imagem da revista “The Judge”: ambas são fotos em que o intento seria de representar algo considerado como bonito. Ao observar a imagem 6, na *expectativa* - lado esquerdo – vê-se o rosto maquiado e os cabelos ao vento sem atrapalhar a visão, que são representações dessa beleza, a partir das idealizações sociais. No entanto, a *realidade* é uma fotografia em que os cabelos estão bagunçados e, por essa razão, o rosto mal é percebido – lado direito.

Outra possibilidade memética de reinterpretação da imagem 5 é o *meme de internet* abaixo:



Imagem 7 – Expectativa // Realidade

⁸³ Disponível em: https://aminoapps.com/c/memes-hu3-br/page/blog/expectativa-vs-realidade/pqeP_nbfQunV6WlQ6Jzz8P7qLm88XXEdp5. Acesso em: 27 jul. 2023.

Fonte: Twitter - Senhora Gospel⁸⁴

No *meme* acima, há outra releitura da imagem de 1921. E nela, duas mulheres olham para coisas distintas, o que retrata as diferenças da *expectativa* – olhar para a janela de um avião e, conseqüentemente, a ideia de estar em uma viagem - para a *realidade* – observar a roupa ser lavada. É curioso visualizar que, em momento algum, houve a necessidade da frase “*Expectativa X Realidade*” estar escrita. A própria imagem se encarrega de abarcar a concepção que é trabalhada por ser algo compartilhado – e, portanto, compreendido – socialmente dentro dos movimentos culturais. Apesar de, neste momento do trabalho, a ideia abarcada ser sobre os *memes de internet*, é possível considerar que o conceito contemplado nas imagens acima desemboque no prisma dos padrões comportamentais implicados na memética quando, por exemplo, é conjecturado o uso de aplicativos como *Photoshop*⁸⁵ em que nele é empreendida a representação da *Expectativa X Realidade*, uma vez que o seu objetivo é, através da “realidade” modelá-la de modo que contemple a “expectativa” idealizada.

Ao retomar a formação dos *memes de internet*, constata-se que o viés humorístico é um atributo constante. Lavor (2022, p. 12) descreve que

Os memes da internet, de modo fortuito, são construídos a partir das lógicas ou elementos de humor, com o intuito de causar graça, riso, e com isso gerar identificação com a mensagem, compartilhamentos e viralizar. [...] O compartilhamento do meme se conecta ao fato de mostrar o seu ponto de vista e inteligência sobre determinado tema ou assunto.

O humor compõe o ar da leveza. Por isso, a capacidade dos *memes de internet* alargar o teor dos assuntos a serem abordados. Dessa forma, é cabível apontar que o elemento cômico nem sempre é assimilado de maneira engraçada, visto que, através dele, pode caber uma mensagem com alguma reflexão – delicada - demandada⁸⁶.

⁸⁴ Disponível em: <https://twitter.com/sragospel/status/984371033129017344/photo/1>. Acesso em: 27 jul. 2023.

⁸⁵ O programa de computador *Adobe Photoshop* é utilizado com o intuito de editar imagens, criação de arte digital, design gráfico e animações.

⁸⁶ Na seção 3.4, essa análise será melhor contemplada.

Essa perspectiva humorística é sentida no considerado primeiro *meme de internet*. Trata-se do vídeo *Oogachaka Baby – Dancing Baby (1996)*⁸⁷ que surgiu com o intuito de demonstrar um software de animação 3D - um bebê de fralda que dança a base da música “*Hooked on a feeling*” - em uma época em que não havia o uso corrente da *web* como nos tempos atuais e nem da existência de sites como o *YouTube*. A animação foi disseminada por e-mail por funcionários, em seguida retransmitido para além deles e, nos anos seguintes, foi disseminado em outras versões e galgou espaços a tal ponto de, em 2000, ser inspiração para episódios do desenho *Os Simpsons*.



Imagem 8 – Dancing Baby
Fonte: Daniele Januario⁸⁸

Com isso, o *meme de internet* é um subconjunto conceitual dos *memes* que ganha força a partir dos anos 1990 que, através de uma faceta material que o meio virtual promove, a sociedade divulga suas práticas cotidianas on-line. Chagas e De Melo Silva (2021, p. 42) colaboram e aprimoram o entendimento ao descreverem que

Como fenômenos da internet, os memes podem se apresentar como um conjunto de textos, de comportamentos reiterados entre os usuários, uma série de desafios lúdicos, áudios, vídeos ou imagens compartilhadas. Em grande medida, esses conteúdos têm aparições efêmeras e rápida

⁸⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-5x5OXfe9KY&t=1s>. Acesso em: 08 ago. 2023.

⁸⁸ Disponível em: <https://danielejanuario.com.br/primeiro-meme-da-internet/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

dissipação. Essa condição se soma a um repertório de críticas sobre uma suposta amnésia coletiva própria da contemporaneidade.

Assim como Lavor (2022) expõe a inteligência que é contida na estruturação dos *memes de internet*, a crítica percebida por Chagas e de Melo Silva é um meio para que, em uma atualidade que é de fugacidade e esquecimento, os *memes – de internet* – sejam oportunizados como ambientes de memória, como um espelho social em que os sentimentos se encontram e apontam essências, mesmo que com o tom jocoso. O ontem é transmitido e assimilado no hoje para potencializar o amanhã.

Os *memes* são detentores de uma linguagem e, no ciberespaço, “a escrita, a fala e a imagem se mesclam de certa forma, até pouco tempo atrás, impensável” (Rajalopagan, 2013, p. 50). A multimodalidade textual contribui às amplas manifestações do pensamento. A derivação alcançada é mais uma possibilidade de construir sentidos. E coligado as práticas da linguagem implementadas na pós-modernidade, tempo em que a liquidez das coisas – e pessoas - é a característica central, o *meme* se ajusta à necessidade de expressão e comunicação que permanecem como um desejo intrínseco e perpetua comportamentos e voz. Ele reflete a história.

3.4 – A ambivalência imagética dos memes – (“Não é só brincadeira!”) – e uma proposta pedagógica

É instigante perceber que, apesar da característica multiforme que o *meme* apresenta, há um elemento inserido à esfera virtual que permeia grande parte dos *memes*: a imagem. Mesmo que essa não seja literal, há uma visualização mental daquilo que é explicitado. Ao ser considerada a definição da palavra “imagem”, vê-se que ela origina do latim *imago* que significa: “*Representação* de uma pessoa ou uma coisa pela pintura, escultura, desenho; *imitação, cópia.*”⁸⁹

Não é intenção deste trabalho atribuir aos *memes de internet* – com imagens – predileção por considerar que esse seja melhor do que outras manifestações meméticas. No entanto, ao observar a cibercultura, é perceptível que eles são

⁸⁹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/imagem/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

largamente utilizados, provavelmente, pelas figuras serem de mais fácil acesso para a criação. Desse modo, para fins de facilitar a visualização em prol da impressão deste texto, a opção pelo objeto de estudo é esta: *memes de internet* com imagens – sem movimento (vídeo) e/ou som.

Ao considerar os primórdios da humanidade, um dos canais de comunicação era a imagem – pinturas e gravuras – em paredes de cavernas e em utensílios domésticos no período pré-histórico. Como é sabido, essa produção é conhecida por arte rupestre e se refere, de modo geral, ao registro do cotidiano dos homens primitivos.

É fascinante observar que a imagem acompanha a história da raça humana. Durand (2014) cria uma analogia de que a mente humana é um “museu” de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas e que, a elas, é dado o nome de imaginário. Essa “fábrica mental” produz, transmite e recebe elementos (Durand, 2014). Com essa afirmação, é lícito supor que tudo aquilo que é pensado passa pelo processo imagético – de ser uma imagem – e que pode tornar-se algo concreto, físico.

O imaginário é o espaço formador da imagem e essa “engloba a produção poética, artística, mas também a científica, filosófica, ideológica” (Ferreira-Santos e Almeida, 2012, p. 38), ou seja, produz tanto aquilo que é mental, quanto também o real. Dessa forma, para melhor compreender a imagem, um breve olhar para o imaginário/imaginação⁹⁰ se faz necessário.

Bachelard (1998, p. 17-18, grifos do autor) alerta que “a imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que *cantam* a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade.” Se for observada a palavra enquanto “imagem-ação”, é pressuposto que a imaginação é a ação da imagem pois ela “inventa vida nova, inventa mente nova: abre olhos que têm novos tipos de visão” (Bachelard, 1998, p. 18). Isso representa que há um elo entre o pensamento e tangível, até porque, a realidade pode ser mais bem percebida no instante em que ela é passa pelo processo

⁹⁰ Apesar de outros escritores utilizarem essas palavras apresentando distinções, para os autores aqui trabalhados e, portanto, para o entendimento deste texto, “imaginário” e “imaginação” são compreendidos por sinônimos.

da reflexão. Consequentemente, isso é agir no pensamento, na imagem – imagin”ação” – e a imagem tem potencial para modelar o ambiente.

Sob essa base, imaginar propõe que os sujeitos questionem sobre os seus ideais e a realidade e, por ela, cantar a vida. Com isso, o imaginário é um trajeto formador de imagens que trabalha com o subjetivo e o coletivo (Ferreira-Santos e Almeida, 2012) em que o pensamento é vozeado. Ele é a ponte que faz a conexão entre homem e o mundo.

Nas ligações criadas entre o ser e o espaço, por mais que as imagens sejam até compreendidas de modo igualitário no quesito “senso comum”, as interpretações que a elas podem ser inferidas – mediante a imaginação – são enriquecedores espaços de análise porque neles há o lugar da ambivalência, não apenas de percepção, como também de mensagem a ser transmitida. Também, congregado a esse ponto, a compreensão de que o evidente pode estar escondido à espera de olhares atentos.

Geralmente, quando o *meme* é observado, uma característica muito utilizada como qualificação é o aspecto humorístico. De fato, o humor é parte constituinte do gênero, mas é fundamental ter em mente que “muito mais que humor, eles também trazem uma roupagem social, uma perspectiva própria de quem os produz, levando em consideração situações, fatos, frases e recortes do ambiente do qual faz parte, através das imagens” (Bernardes, 2019, p. 6). Aquilo que o riso apresenta pode conter, sob a imaginação do autor, a faceta do aspecto social que, mesmo com a graça, não é camuflada.

Ao retomar o conceito de Kress (2003) sobre a leitura e a escrita manifestarem um novo design para ambas, o que acarreta outros meios para esses serem compreendidos, recorre-se a Kress e van Leeuwen (2006) para aprofundar esse entendimento através da Gramática do Design Visual (GDV). Por ela, há uma possibilidade de análise do discurso em que o termo “gramática” é desvinculado de características de gramáticas estruturais – regras - relacionadas ao estudo de língua, por não estar relacionado a um estado estrutural estático, imutável e desvinculado da prática (da Cunha, 2018).

O entendimento que essa gramática intenta é que a combinação de língua e imagem gera sentidos mais amplos e que a categorização dela está atrelada a

peças, lugares e coisas e a percepção de como elas são combinadas em imagens com maior ou menor complexidade (Kress e Van Leeuwen, 2006) através de modalizadores⁹¹ da realidade (da Cunha, 2018). O olhar para realidade é o ambiente propício para a interpretação. Se for recuperado um conceito saussuriano a respeito do significante e do significado, o que se nota é o meio produzindo a palavra a partir da imagem (acústica) e da ideia (imaginação – compartilhada pela sociedade), ou seja, o significante e o significado. Ao levar em conta a Gramática do Design Visual, as palavras e imagens são canais de comunicação que representam o mundo. O que esses conceitos têm em comum é que eles abarcam o elemento da coletividade.

Apoiado nesse viés, é possível conjecturar que o humor, na imagem – e na palavra –, pode angariar os ares da ambivalência textual, uma vez que, neles, mensagens que extrapolam a graça de algo pode ser evidenciado, por ser um instrumento comunicacional. Daí a importância de observar o que o meio pensa a respeito e, na sequência, o que ele diz – sobre a imagem e através dela. Nesse postulado, há a reiteração do aspecto multimodal da imagem – e, para este trabalho, do *meme*.

Ao perceber que o *meme* “não é só brincadeira”, há um aspecto que Gramática do Design Visual desenvolve que é a análise dos “significados representacional, interativo e composicional, no que se refere à construção de sentido, **tanto humorístico quanto crítico**, considerando os participantes apresentados nas imagens, a interação com o observador e a composição imagética” (Guerreiro e Soares, 2016, p.185, grifos nossos). Assim como as Gramáticas Tradicionais se concentram em como a palavra é combinada em orações, frases e textos (Kress e Van Leeuwen, 2006), o aspecto social e cultural é considerado para a Gramática do Design Visual.

Conforme já discursado anteriormente, o *meme* – de internet – é, em inúmeros momentos, retrato do cotidiano. O passo a mais que este trabalho deseja demonstrar, especificamente esta seção, é que o sentido do *meme* pode ser construído tanto de maneira humorística quanto crítica. Consequentemente, aqui há o seu aspecto

⁹¹ da Cunha (2018, p. 65) define que “modalidades ou modalizadores da realidade correspondem a elementos constitutivos da teoria social do real. Servem para demonstrar como, sociosemioticamente, é possível delinear modelos de construção e de representação da realidade que envolvam a credibilidade e a confiabilidade na recriação de situações, como fato, ficção, certeza, dúvida ou falsidade das mensagens em suas diversas instâncias comunicativas.”

ambivalente. Candido e Gomes (2015, p. 1298) consideram que os *memes* “retratam geralmente situações do dia a dia de forma cômica e satírica”, ou seja, neles há a expressão do humor e da ironia – que configura um viés crítico, já que busca trazer reflexões através da apresentação de imperfeições. Guerreiro e Soares (2016, p. 191-192) ecoam essa indicação ao constatarem que o *meme* “é destinado não apenas para efeito de humor, mas também a uma crítica social, política e cultural, satirizando, dessa forma, diversos fatos cotidianos, sendo considerado, em grande parte, um protesto virtual.”

Isso reafirma a presença da ambivalência, uma vez que entender a imagem – o *meme* – pressupõe absorver a sua mensagem, que pode conter graça e/ou crítica, aliado aos conhecimentos prévios – (multi)letramentos – do leitor para obter o entendimento completo. Dessa forma, através do *meme*, a sociedade fala e, ao mesmo tempo, lê.

Para tanto, Kress e van Leeuwen (2006) advertem que a formação interpretativa da imagem se dá a partir da relação sobre aquilo que é representado com o seu observador e o envolvimento do espectador a imagem. Com isso, é viável conceber que mais do que ver, as imagens – e os *memes* – os objetos e as informações representadas são contemplados (Kress e Van Leeuwen, 2006) por perceber que nelas há uma intenção. Esse princípio é algo que pode ser verificado desde as artes rupestres até os dias atuais. No transcorrer dos anos, é possível reparar em exemplos que testemunham esse entendimento, como o que segue abaixo:

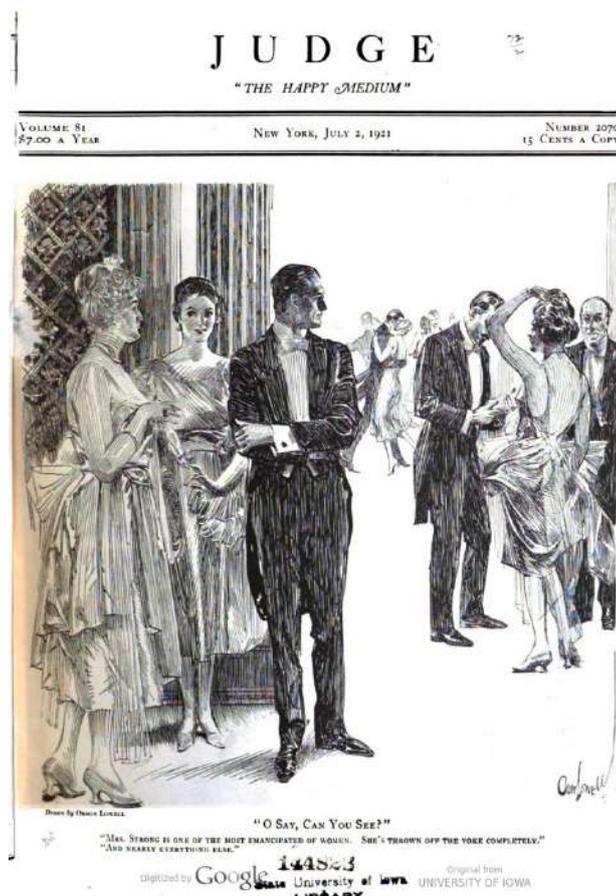


Imagem 9 – homem distraído
Fonte: HathiTrust⁹²

A tira acima apresenta mais uma amostra da revista *The Judge*, também com data de publicação de 1921. Nela, há a demonstração da cena de uma festa. Contudo, com olhar mais atento, o convite feito nesta ilustração é ser visível que o homem chamado por “distraído” não está necessariamente dessa forma. Ele olha para uma mulher, e ainda, a imagem traz a ideia de que a outra pessoa ao seu lado, provavelmente, é companheira dele. O entendimento da mensagem torna-se maior na leitura da legenda – traduzida - na sequência: “Oh, diga! Você consegue ver?” “A Sra. Strong é uma das mulheres mais emancipadas. Ela é jogada fora do jugo⁹³ completamente.” “E quase todo o resto.”

⁹² Disponível em: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=iau.31858046260596&seq=9>. Acesso em: 27 jul. 2023.

Reescritura do texto da imagem: “O Say, Can You See?” “Mrs. Strong is one of the most emancipated woman. She's thrown off the yoke completely.” “And nearly everything else”.

⁹³ Relação de subserviência e obediência.

Disponível em: <https://www.aulete.com.br/jugo>. Acesso em: 27 jul. 2023.

Interessante perceber que, na conjunção imagem e texto, o que é demonstrado é para além da concentração do homem para uma mulher, mas igualmente, a consciência da própria mulher e da percepção dos outros sobre ela. Se, a princípio, um leitor considerasse engraçado a situação de um homem observar outra mulher que não a sua própria, ele seria levado a pensar na circunstância de uma mulher que, no início do século XX e considerando os cerceamentos femininos que, naquela época, eram existentes, é compreendida como “emancipada”, livre de modelos sociais encarceradores, ou seja, que se coloca para a sociedade sem se preocupar com os julgamentos alheios.

Há um outro detalhe instigante na imagem: não é somente o homem que observa a mulher a frente. A primeira mulher, a esquerda da imagem, também. Isso traz mais peso para os intentos que ultrapassam a imagem, mas que, da mesma forma, estão contidos nela: a transmissão de valores que, pelo humor, são traduzidos criticamente. A maneira como a mulher olha para a outra não é sorridente. O semblante fechado pode ser interpretado como se a “mulher livre” mostrasse, para si, os seus encarceramentos.

A leitura feita sobre a tira parte da visão que não se encerra na imagem, mas sim sobre a realidade e as compreensões do coletivo sobre ela. E, ao remeter a noção da memética, enquanto transmissão cultural (Dawkins, 1979) que é reproduzida por considerar as demandas sociais vigentes, como um gene reprodutor cultural (Gabriel, 2012) e que é adaptável ao meio, vislumbra-se o *meme de internet* a seguir:



Imagem 10 – Namorado distraído

Fonte: Techmundo⁹⁴

Um aspecto que este *meme de internet* imediatamente demonstra ao vê-lo é ser não-verbal. Isso significa que todo o valor e mensagem a ser transmitida reside na imagem. E nela, a partir dos (multi)letramentos que circundam a formação do coletivo, é viável compreender que um tema retratado é o sentimento do desrespeito. O rapaz está ao lado de uma pessoa – que é pressuposto que seja fruto de algum relacionamento, até pelo nome que o *meme* recebe – e a parceira o olha com ar de espanto, por constatar que seu namorado admira uma outra mulher.

Ao fazer uso da Gramática do Design Visual, esse *meme* reverbera elementos humorísticos e críticos. Por mais que o riso seja percebido nessa situação, a reflexão que se propõe é notar um comportamento habitual – mas não de maneira generalizante - entre homens: o de olhar para uma mulher de maneira grosseira. Esse cenário piora ao testificar que esse rapaz está em um relacionamento e, ao mirar outra pessoa, sua conduta beira a infidelidade.

Também, como é notória a igualdade, este *meme* é resultado da imagem 9. A semelhança das obras evidencia a percepção memética do gene cultural (Gabriel, 2012) que circunda a coletividade, não apenas para a formação da obra em si, mas igualmente, para o comportamento que é mais relacionado ao masculino. A comprovação dessa assimilação é visível na postagem a seguir:



Imagem 11 – Homem distraído X Namorado distraído

⁹⁴ Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/internet/224846-historia-completa-meme-do-namorado-distraido-viraliza-internet.htm>. Acesso em: 24 jan. 2024

Fonte: Twitter/X⁹⁵

A publicação está acrescida de uma legenda, em que uma possível tradução diz: “nós somos muito parecidos.” O próprio internauta reconhece as semelhanças entre as imagens e, além delas, sobre as condutas. Quando o usuário identifica as convergências, há algo implícito: a existência de atitudes que são perpetuadas, apesar dos anos. Isso comunga com a visão de Blackmore (1999) a respeito do determinismo memético, ou seja, *memes* que melhor se adaptam ao meio, ao passo que outros são excluídos. No entanto, atrela-se a concepção de Shifman (2014) sobre as pessoas terem a autonomia de elencar as possibilidades.

Somado a circunstância da assimilação das proximidades das imagens, a propagação do *meme* elabora, mais uma vez, a criticidade e a reflexão das práticas sociais vigentes. E, implicitamente, há um questionamento sobre a perpetuação desses costumes. A oração declarada manifesta tal interpretação. Essa conclusão torna-se enfática ao observar o último emoji⁹⁶ da legenda, que expressa a ideia de decepção. Coincidentemente – ou não – a figura que demonstra a frustração é a de uma mulher.

De forma transparente, as imagens acima ilustradas representam o conceito da Gramática do Design Visual, agregado a compreensões anteriores sobre a formação da linguagem – compartilhada pelo meio nos processos dialógicos bakhtinianos –, na construção multimodal e nos letramentos que viabilizam sua assimilação. A junção desses processos já demonstra as suas estratégias de compreensão, a sua pedagogia.

Conforme explicitado anteriormente, Paulo Freire (1983b) argumenta sobre a postura curiosa do sujeito a respeito do que é percebido no mundo e que, assim, o conhecimento é construído. E no ato criador (Freire, 1983a) que envolve o indivíduo, há a consciência – mais do que mera reprodução - daquilo que é lido e escrito. Contudo, a partir de todas as bases que, outrora, compreendem este texto, ao pensar a imagem, há uma outra pedagogia que se soma: o imaginário. Retoma-se, portanto, o conceito do imaginário, mas pela observância de suas práticas educacionais.

⁹⁵ Disponível em: <https://twitter.com/iManrik/status/985690301808422912>. Acesso em: 27 jul. 2023.

⁹⁶ O “emoji” trata-se de um ícone, geralmente utilizado em ambientes comunicacionais, que representam uma frase, símbolo, emoção ou objeto.

Na análise de Alexandre (2009, p. 131), há a percepção de que “a conciliação entre esta imaginação e a pedagogia é uma das contribuições relevantes para a formação do ser”, por ser compreendido que a imaginação possui grande relevância na construção humana e na educação (Corbiniano, 2022). Por mais que a subjetividade seja um aspecto que também é erguido pelo outro, o imaginário do indivíduo é um espaço da experiência e que permite a criação de tudo. Com o tempo, os pensamentos ganham os contornos que a sociedade determina. Essa é a parte cultural.

Ao compreender os *memes*, depreendendo o seu viés imagético, as imagens possuem forma e sentido, na qual ao imaginário é concebido uma lógica (Wunenburger e Araújo, 2006). Dessa forma, Alexandre (2009, p. 131) comenta que “é este sentido lógico, organizado e estruturado da imaginação que contribui para o desenvolvimento humano, pois as maiores invenções do homem aconteceram, dentre outros fatores, por conta da sua imaginação criadora e produtiva.” Com isso, reforça-se o poder da imagem e, no que é relativo ao *meme*, a sua capacidade comunicacional porque a imaginação está à serviço da criação.

Por isso, ao entender a pedagogia do imaginário, conceito que Gilbert Durand inaugura, obtém-se a concepção que Teixeira (2009, p. 219) elabora que é

Se a pedagogia remete ao “como fazer”, o imaginário remete ao sentido, à finalidade, porque é por meio dele que organizamos nossas experiências e atribuímos sentido à vida. Então, uma pedagogia do imaginário, independentemente do “como fazer”, remeterá sempre ao sentido que sequer imprimir à educação e à vida.

A pedagogia do imaginário trabalha as ações com sentido na qual o espelho é a própria vida. Na observação do *meme*, o que é visto é que ele pode ser entendido como um canal em que o sujeito que o cria reparte com a sociedade, e ela se vê nele representada porque ele retrata o cotidiano e o traz significado. Essa concepção em nada anula os elementos previamente vistos sobre os meios e processos educacionais, ao contrário, eles são agregados e somam valores para os *memes*.

O *meme* pode ser interpretado enquanto uma “palavramundo” (Freire, 1989), na qual a sua ação pedagógica é permitir que a mente se expresse através das imagens – e texto(s) – que lhe forem requisitados. E a imaginação, enquanto uma prática que contém a sua didática, pode ser compreendida de maneira a se igualar

aos vieses culturais porque eles também são racionais. Em outras palavras, o imaginar e a lógica não seriam opostos como muitos proferem, mas sim, complementares. Esse é o vislumbre que se percebe em Durand (2012, p. 430), ao afirmar que

Por isso, nós que acabamos de dar um lugar tão belo à imaginação, pedimos modestamente que se saiba dar lugar à cigarra ao lado do frágil triunfo da formiga [...] É-nos assim evidente que uma pedagogia da imaginação se impõe ao lado da cultura física e da do raciocínio [...] Impõe-se então uma educação estética, totalmente humana, como educação fantástica à escala de todos os fantasmas da humanidade.

O primeiro ponto que Durand convida à reflexão é a analogia com a narrativa da “Cigarra e a Formiga”. Talvez, não por acaso, o autor tenha escolhido uma fábula, que é fundamentalmente marcada pelos contornos da imaginação, uma vez que seus personagens principais, em grande parte, são animais – ou seres inanimados. Imaginá-los falar e, mais ainda, trazer uma moral – papel a qual esse gênero textual é orientado exercer – faz com que a vida “real” seja o pano de fundo preponderante.

A respeito da fábula ilustrada, o aprendizado exibido é sobre a importância do trabalho. Resumidamente, a cigarra, por muito cantar, não consegue se preparar para o tempo de estiagem. Já a formiga trabalha em prol de ter alimentos enquanto podem ser encontrados. Ao ser lecionada, principalmente nas salas de aula, o foco do seu ensinamento resulta na ação da formiga, que soube ser prudente. No entanto, Durand oferta a visão da igualdade para ambas as posturas, para que as atitudes – sociais - não sejam nem tanto como a da cigarra, e nem como a da formiga. É importante analisar que a cigarra, em certa medida, soube valorizar o seu dom: o canto. O ponto de convergência ao pensamento de Durand se dá ao fato da percepção de todos os sentidos que este texto pode conter.

Ainda sobre a citação acima, Vieira (2017), segundo os preceitos de Gilbert Durand, a educação tem o potencial de abarcar em suas bases a sensibilidade. Sendo assim, não há exclusão ou condenação para as demais formas de organização – seja escolar ou social -, mas ao contrário. Isto posto, “faz-se necessário que o estímulo à ação criativa e a valorização dos saberes sensíveis caminhe ao lado da formação técnica/profissional/moral/pedagógica” (Vieira, 2017, p. 149). A partir dessas construções pautadas na imagem – e na imaginação -, o lúdico elimina os fantasmas

da humanidade, pois a fantasia é o espaço para a criação, enfrentamento e, por que não, também, solução.

Ao conceituar o que vem a ser pedagogia, várias definições são elencadas. Teixeira (2009) indica um duplo sentido nela. A primeira, se trata de uma concepção restrita, relacionada a métodos, técnicas e estratégias para a transmissão dos conhecimentos e, sob um discurso institucionalizado, legitimar a verdade. Para a segunda visão, Teixeira (2009, p. 218) aborda que “numa concepção ampliada, ela ultrapassa os muros da escola, atingindo toda sociedade, podendo configurar-se como um sistema pedagógico, cujo papel é imprimir a marca da cultura na humanidade.”

Os *memes*, em sua essência, conforme já ilustrado anteriormente e, aqui, em reafirmação, carregam o pensamento do coletivo e, de acordo com a segunda suposição de Teixeira, trazem e trabalham as impressões das marcas culturais. Portanto, pensar a pedagogia do imaginário não é enquadrá-la enquanto uma tábua de salvação exclusiva escolar e/ou social, mas sim percebê-la como uma possibilidade que concede ampliar horizontes. Assim sendo, a questão não é ensinar alguém a “usar a imaginação”, já que tamanha circunstância não é cabível, mas sim, de perceber a sua força.

Postman (2002) relembra que a escola necessita de narrativas que sejam carregadas de sentido e razão de ser, pois o homem é tecelão de palavras. Tal conceito é extremamente válido ser extravasado para o além dos muros escolares.

Tecelões trabalham com a arte, com o infinito de alternativas e são permeados pela imagem/ação - imaginação. Na conjectura de Postman, é plausível observar, nos *memes*, uma chave de cuidados com a palavra – e imagem – já que, para a imaginação, há um universo de escolhas. As pessoas, enquanto tecelões, suas produções, embricadas de significado, não são meras expressões e desenhos soltos. São artistas por conterem a expressão naquilo que elaboram e, portanto, verdade, das suas percepções. Os *memes* são a arte que contém a intimidade – do indivíduo e do todo.

O imaginário permite contemplar a ambivalência dos sentidos. Em consequência, a sensibilidade aguça, por não mais ser cabível a observância sob um único lado exclusivamente. Na busca de narrativas que ofertem identidade e valores

que sejam transcendentais, observar os *memes* dentro dessa perspectiva traz o olhar na qual a imaginação é um caminho que faz uso do simbólico, e assim

Uma pedagogia do imaginário não é um conjunto de técnicas ou estratégias de ensino e muito menos uma disciplina cujo conteúdo trate do imaginário ou da criatividade. Ao contrário, o imaginário precisa ser reconhecido e considerado em todas as atividades e disciplinas porque a lógica e o imaginário formam o tecido do espírito, o que significa integrar razão e imaginação (Teixeira, 2009, p.224).

Nessa definição, a pedagogia do imaginário se ancora no processo em que a imaginação é o caminho do meio entre razão e fantasia. Com isso, não há uma questão disciplinar. Os dois dialogam com a vida e são, por ela, representados. Através do imaginário há a condução da própria vida e, por conseguinte, das formações de sentido e promotora de uma educação de sensibilidade.

O imaginário detém uma lógica, uma estruturação, por ilustrar um mundo de representações (Araújo e Teixeira, 2009). A partir de então, há uma dinâmica entre as imagens – verbais e não-verbais – para compreender o espaço e a si próprio, pois não consiste em imaginar qualquer coisa de modo a não ter um porquê, mas sim, no reforço do encontro daquilo que contém significado, mesmo que não seja evidente em um primeiro momento.

Importante ressaltar que, apesar da jocosidade ser um caminho viável dentro da pedagogia do imaginário, Teixeira (2009, p. 223) postula que “a pedagogia do imaginário também não é uma pedagogia do lúdico. Ela não deve ter como objetivo apenas o “aprender brincando”, como se os únicos valores a serem reforçados fossem o prazer e o estímulo dos sentidos.” Isso dialoga com elementos elencados previamente: o humor pode, pelo riso, lidar com a dor. Dessa maneira, o divertimento pode se comportar como um véu que eufemiza sofrimentos. No entanto, é salutar lembrar que se esta prática pedagógica se configura com a vida, todos os sentimentos – inclusive a angústia, tristeza e outros – são parte.

É interessante perceber que até mesmo naquilo que consiste o imaginário, a relação ambivalente (Araújo e Teixeira, 2009) também o habita. Assim como nas práticas que conformam a realidade todas as sensações estão presentes, é ilusório supor que, na imaginação, há apenas uma forma – feliz - de idealizá-la. A sua

configuração está atrelada às experiências, sejam elas quais forem. Isso, certamente, repercute nos *memes*.

Dessa forma, os *memes*, por manejarem com o imagético, a ambivalência e o(s) sentido(s), podem se apresentar enquanto um canal pedagógico que externaliza os significados que são elaborados pela coletividade. A imaginação não inviabiliza o contato com o mundo, pelo contrário. Ela é um grandioso canal condutor que traz a consciência sobre si e o meio social. E no próximo capítulo, obtém-se a evidência de que, pelo *meme*, com base em tudo que o constitui, a sociedade pensa.

4 – A REPRESENTATIVIDADE MEMÉTICA NA EDUCAÇÃO: O ECOAR CRÍTICO SOCIOCULTURAL

O caminho educacional é um dos mais palpáveis condutores ao conhecimento. E a proposta deste capítulo é identificar nos *memes* – *de internet* - possibilidades reflexivas sobre a sociedade e que eles podem ser utilizados nas estruturas educativas. A base da análise é a partir dos *memes* que retratam a cidade de Duque de Caxias. Assim, considera-se que esses são canais que permitem, além de observar a realidade social local, ampliam possibilidades de avaliação crítica.

Ao observar a construção metodológica, os critérios de análise estão norteados na bibliografia – que é interdisciplinar e, por sua vez, dialoga com diversas áreas do conhecimento - e documento – o *meme* – sob a base qualitativa. E ainda, depreende-se que os *memes* apresentados – seis - possuem temas variados que reportam o cotidiano. Dessa forma, entende-se o valor pedagógico neles contido em duas vertentes: o viés de questionar a situação evidenciada e o seu ambiente de investigação, que pode ser a própria escola, mas também é lícito ultrapassar os limites das paredes escolares.

É sabido que uma característica fundante dos *memes* é o humor. E nele, há a composição para variados usos como ridicularização de comportamentos, expressar os sentimentos que são difíceis de serem manifestados de outra forma, e tantas diversas ramificações que a jocosidade atinge. Dessa maneira, para o critério analítico indicado neste trabalho, é percebido que o cômico é frequentemente usado como forma de crítica social e assim, o riso extrapola o conceito humorístico para promover o pensamento sensibilizador aos contextos reais retratados.

Com isso, o ponto elevado perseguido é que, através da educação, os *memes* podem ser o elo entre a ideia e o debate. Neles, a imagem tem força e vida. E a perspectiva humana que reside na consciência ganha forma, vozeia e ecoa nas mentes.

4.1 – Metodologia

Ao elaborar uma pesquisa, evidentemente, há a construção de um caminho na qual a análise daquilo que é ensejado demonstrar se perfaz. Compreender o método é a “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade” (Minayo, 1993, p. 23) em que os procedimentos técnicos e intelectuais alcançam o conhecimento (Gil, 2008).

Para tanto, esta dissertação volta o seu olhar para os *memes* enquanto objeto de estudo. De maneira mais específica, a observância destaca-se para os *memes de internet*, conforme já demonstrado anteriormente, com imagens – sem movimento (vídeo) e/ou som. A escolha dessa modalidade se dá mediante a grande circulação na cibercultura (Lévy, 1999) e pela facilidade em exibi-lo em folhas impressas.

Esses *memes* retratam a cidade de Duque de Caxias – Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Por se tratar de um local suburbano, esse se apresenta com inúmeras dificuldades sociais. Esse é um dos motivos que transfiguram a essência, não apenas da escolha sobre essa localidade, quanto também a apreciação dos *memes*: investigar o seu potencial crítico e assim, perceber como ele fomenta a educação crítica.

Conforme a introdução deste trabalho salienta, esta dissertação trabalha com a seleção de seis (6) *memes* que abordam situações cotidianas – sociais - da cidade caxiense a partir das mídias sociais do *Instagram – Caxias da Depressão* e *Facebook – Duque de Caxias Memes*. Na medida em que os *memes* passaram a ser analisados, certas categorias foram evidenciadas e são: transporte público, obras urbanas, infraestrutura, lazer e segurança. Esses estão compreendidos entre 2020 e 2024. A triagem desses é referente ao período de outubro de 2023 a março de 2024.

Esses *memes* se justificam mediante a percepção de questões sociais recorrentes nas mídias em observação e que, por conseguinte, refletem os desafios do Município de Duque de Caxias. Dessa forma, buscar examinar o elemento educativo, torna-se mais relevante o olhar para aqueles que demonstrem aquilo que a cidade apresenta de dificuldade para ampliar a discussão sobre a perspectiva

memética: a de que, mesmo com a existência do humor, assuntos conflitantes sobre as mazelas públicas podem ser considerados e reverberados.

Quanto a questão da quantidade dos *memes* em análise, é sabido que muitos mais poderiam ser utilizados em prol de uma investigação com maior aprofundamento. No entanto, compreende-se que, dentro de uma pesquisa de mestrado, a limitação de tempo é um fator relevante a ser considerado.

Em razão dos norteamentos anteriormente apresentados, reitera-se que o objetivo geral deste trabalho é: investigar os *memes* como um veículo propulsor educacional na construção crítica de fala social sobre os locais “reais” a partir da cidade de Duque de Caxias – Rio de Janeiro.

Sob a base dessa concepção estruturante, os objetivos específicos são:

- 1- Discutir os (multi)letramentos e a formação pela linguagem para uma cidadania crítica;
- 2- Compreender a história, características e usos educacionais dos *memes*;
- 3- Analisar os *memes* como instrumentos de críticas sociais para a cidade de Duque de Caxias - RJ.

Para o alcance desses, esta dissertação propõe a abordagem qualitativa e conta com os procedimentos documental, bibliográfico e interdisciplinar.

Sob o viés qualitativo, a pesquisa é percebida como tal por buscar a subjetividade da produção dos *memes* e seus pontos de vista enquanto um fenômeno social. Esse entendimento se ancora na proposição de Minayo (2009) ao compreender que a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, o trabalho com o universo dos significados, das motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. E ainda, por se tratar de algo que as Ciências Sociais norteiam, há a concepção de que

esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21).

Através do *meme*, juízos são divididos, o que o torna, desde sua elaboração e compartilhamento, algo vivo. Vislumbrá-lo pressupõe entender o seu contexto. Ele demanda por interpretação (Vernaglia, 2020), o que não cabe percebê-lo como um elemento fechado e delimitado. Portanto, faz-se necessário que a contemplação desse seja construída de modo que se averigüe para além da própria mensagem, pois nele, reside intenções de comunicação e de visão comunitária.

Com o apoio da proposta qualitativa que não se apresenta de maneira rigidamente estruturada (Godoy, 1995), a tipologia documental a complementa. Os *memes de internet*, enquanto o objeto de estudo a ser estudado, podem ser conceituados como documentos por se manifestarem como materiais escritos (Godoy, 1995). Contudo, certamente, essa noção ultrapassa a ideia a escrita e/ou impressão, como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). A vantagem desse tipo de estudo é evidenciada também porque

os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto (Godoy, 1995, p. 22).

Através desta pesquisa, parte da história e discernimento social são preservadas. O *meme*, por ser um documento e, conseqüentemente, comportar informações, é uma fonte eloquente. Isso é sobressaltado quando a escrita se une ao iconográfico, o que torna a linguagem dos sujeitos crucial para a investigação, pois ela é a própria expressão dos indivíduos (Ludke e André, 1985). Imagem e texto se fundem e reconfiguram aquilo que é transmitido.

Inserido nele, há também a importância de analisar as entrelinhas do *meme*, pois por mais que não esteja explícito, é algo que compõe a mensagem igualmente. Assim, o olhar para o que o *meme* documenta precisa ser amplo e atento para, inclusive, o que está oculto porque

o que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua; entretanto, deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte (Evangelista, 2012, p. 10).

Tamanha visão corrobora com a perspectiva de análise de comentários e/ou compartilhamentos para este trabalho, pois isso auxilia na compreensão daquilo que o *meme* repercute e enxergar a vastidão dos sentidos que o contempla. Mais ainda, esse pensamento ratifica a necessidade de o leitor estar focado ao que lê, seja essa a leitura que for.

Com isso, para melhor interpretar os *memes*, esta dissertação conta com um largo amparo bibliográfico. Ao partir da observância de Gil (2008), a pesquisa bibliográfica sustenta teoricamente as demais formas de investigação metodológica. Para tanto, a fim de amparar o documento em análise e a interdisciplinaridade, o presente trabalho faz uso da contribuição de diversos autores em inúmeros campos do conhecimento com o intuito de melhor entender o *meme*, o seu impacto social e sua formação – cultural, crítica e educacional.

A pesquisa bibliográfica se pauta na “produção escrita sobre a temática que está sendo estudada” (Brito; Oliviera; Silva, 2021, p. 6). Em vista disso, para a construção deste trabalho, a verificação bibliográfica parte de ambientes como Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES -, artigos científicos – *Scielo*; Google Acadêmico – e livros. A leitura desses perpassa tanto os escritos físicos quanto os on-line. A escolha desses textos pauta-se das necessidades que emergiam dos capítulos. Isso se alia a percepção qualitativa, uma vez que ela é fundamentalmente interpretativa⁹⁷, em meio a uma visão que integraliza os fenômenos sociais (Creswell, 2007) a serem estudados e da natureza subjetiva (Brito; Oliviera; Silva, 2021) que é inerente deste tipo pesquisa.

Uma vez que “a pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico” (Souza; Oliveira; Alves, 2021, p. 66), o trabalho é somado a incontáveis autores que congregam os seus caminhos derivados de diversas áreas do conhecimento. Assim, o entendimento é que a multiplicidade dos campos de ciência analisados formata uma amplitude na análise que resulta na melhor compreensão do objeto de estudo. O andar da

⁹⁷ Destaca-se que o olhar do pesquisador, na perspectiva da pesquisa qualitativa, é um filtro dos dados obtidos a partir de uma lente pessoal que está fincada em um momento específico sociopolítico e histórico (Brito; Oliveira; Silva, 2021).

investigação bibliográfica suscitou a pluralidade dos domínios científicos. Com isso, a perspectiva interdisciplinar deste trabalho se apresenta de maneira irrevogável.

Em vários aspectos, encarar o mundo de modo cartesiano não satisfaz certas questões. Com isso, Kleiman e Moraes (1999) apontam que a interdisciplinaridade se refere a um tipo de abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento na qual é indagada a sua fragmentação e linearidade. Dessa forma, “a interdisciplinaridade é assumida como uma nova concepção de conhecimento a exigir práticas específicas como imersão no cotidiano” (Bicudo, 2008, p.145) por entender que a realidade contém a diversidade. Ao mergulhar na multiplicidade que constitui a sociedade, a interdisciplinaridade se configura por entender que

O mundo atual mostra-se complexo e sua complexidade solicita, a cada passo, recursos e procedimentos que ultrapassem os limites da ciência disciplinar descontextualizada da realidade histórico/política/econômica. Isso não significa que o conteúdo disciplinar e os procedimentos que ao longo da história tenham se revelado bem-sucedidos devam ser ignorados. O que se busca é uma postura diferente daquela inerente à ciência concebida como disciplinar. Uma postura que avance em direção a uma visão do todo enquanto unidade de articulações possíveis e dinâmicas e não como uma soma de partes separadas e estanques; supere a visão de existir apenas *uma ciência e uma verdade*; trabalhe com concepção de intersubjetividade, a qual é fruto da troca eu-mundo-outro, constituindo o objetivo e a objetividade mundana; busque compreender e aceitar o diferente (Bicudo, 2008, p.144).

Pensar na interdisciplinaridade é permitir diferentes disciplinas dialoguem e compartilhem saberes em prol da observância da complexidade que o espaço apresenta. No apontamento do *meme*, a construção erguida até então demonstra que há várias áreas que o circunda e, de modo coincidente, o próprio nome do programa a qual este trabalho está veiculado indica os valores conversados: o das humanidades - a partir da formação sociológica e educacional -, culturas – que denotam os princípios que o meio assimila e (re)produz – e as artes – a manifestação do *meme* enquanto uma expressão criativa e artística.

Ainda na relação com os *memes*, Kleiman e Moraes (1999) retomam uma noção metodológica que auxilia a compreensão deste trabalho e, para além, um caminho de análise: nas construções didáticas, a interdisciplinaridade está combinada às práticas de leitura. Ou seja, entender um texto – ou um *meme* – significa carregar para ele todas as outras leituras – e disciplinas - feitas outrora – tal pensamento também comunga a ideia dos letramentos. Em continuidade, isso soma a decisão

deste trabalho ao perceber que a melhor forma de investigar os *memes* seria a partir do acréscimo de conhecimento, e não de distinções e segregações de conteúdo.

Portanto, para esta pesquisa, o seu processo analítico requer a necessidade de observar diferentes horizontes conceituais para melhor assimilar a mensagem que o *meme* transmite. Isso é notável ao perceber a própria constituição dele, por nele haver diversas vozes – seja de pessoas ou de textos – que o forma.

A confecção do pensamento da pesquisa resulta na análise dos *memes*. Dessa forma, o procedimento é proposto da seguinte forma: a partir dos *memes* selecionados, as leituras até então propostas são a base para a observação dos *memes*. Através delas, por intermédio do olhar interdisciplinar, busca-se assimilar o que a sociedade ecoa a partir dos *memes*. Aqui, é ratificada a forma qualitativa a qual esta pesquisa se qualifica. O arcabouço bibliográfico estrutura a exploração daquilo que o *meme* representa e contribui para interpretá-lo. Assim sendo, este trabalho deseja demonstrar que eles promovem, através das pessoas que o elaboram, falas que partem das suas vivências. Consequentemente, demonstrar o seu viés crítico.

De maneira a robustecer a análise, conta-se com a contribuição dos comentários feitos nas postagens dos *memes* ou até o seu compartilhamento. Essas confirmam que há uma voz coletiva inserida no *meme*, por perceber que aquilo que é proferido verbaliza o sentimento de muitos. Por estarem inseridos em mídias sociais, a proporção que os *memes* alcançam é imensurável. Por isso, apreciar a repercussão que eles geram pode ser compreendido como uma ferramenta para, igualmente, concebê-los e ampliar o horizonte analítico.

Com base nas formatações ilustradas, acredita-se que esta dissertação tem competência para a investigação memética e observar a mensagem que está contida neles. Para tanto, a próxima seção desvenda os *memes* que explicitam as falas sociais, bem como as suas análises.

4.2 – O reflexo da cidade de Duque de Caixas nos memes de internet: a possibilidade de análise educacional crítica



Imagem 12 – Mafalda
Fonte: Porvir⁹⁸

Ao observar o *meme de internet* introdutório desta seção, repara-se que, por meio da risibilidade, há a ilustração de uma carência pública: o descaso com a educação. O *meme* instiga a inquietação do leitor quando, a partir do escrito na placa, “todos pela educação”, a personagem Mafalda traz a pergunta: “O governo está sabendo disso?”. A questão apresentada evidencia o seu aspecto crítico: a percepção da falta de observância do governo com o ensino, uma vez que a ironia está implícita em uma possível interpretação “será que o governo também é ou está pela educação?”.

A perspectiva representada nesse *meme* é para as intenções deste texto tornar-se mais evidente quando é lida a hashtag: “#memeécoisaséria”. Por mais que o atributo humorístico traga leveza ao texto, ele também contém a reflexão sobre a alternativa analítica na qual o próprio *meme*, no exemplo demonstrado, se propõe a

⁹⁸ Disponível em: <https://porvir.org/campanha-usa-meme-para-levantar-debate-sobre-educacao/>. Acesso em: 24 out. 2023.

ter e ser. Com isso, esse *meme* viabiliza um conceito motor para essa pesquisa: mais do que os memes falarem sobre a educação, igualmente estarem inseridos no meio escolar e ser parte de processos pedagógicos que podem transpor os muros colegiais.

A partir desse entendimento, na fusão entre *memes* e educação, os “assuntos sérios” visados estão locados na cidade de Duque de Caxias, como é plausível notar em:



Imagem 13 – Cinderela
Fonte: Instagram/Caxias da Depressão⁹⁹

O *meme de internet* acima problematiza um tema sensível ao caxiense e a muitos fluminenses: transporte público. O *meme* se espelha em uma situação que remonta ao filme da Disney *Cinderela*, em que a moça, à meia-noite, precisa retornar à sua casa devido a um encantamento que a confere a aparência de nobreza, caso contrário, seria revelado o seu verdadeiro aspecto. A pressa em ir embora retratada no filme é o ponto de encontro com o humor que o *meme* deseja transmitir e essa, por sua vez, é a sua mensagem.

⁹⁹ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CyJXf1cuDBs/>. Acesso em: 29 out. 2023.

Nas referências percebidas no decorrer desta dissertação, Bakthin trouxe a atenção sobre a formação coletiva que há na linguagem. Em outras palavras, pelo homem estar inserido em um meio social, esse espaço interacional promove aprendizados e, conseqüentemente, conhecimento que é edificado mutuamente. Ao ser observado o *meme* em análise, a evidência evocada é a percepção de que qualquer leitor seria capaz de entender a mensagem transcrita: a falta de transporte na cidade de Duque de Caxias. Portanto, a construção dialógica feita – a partir dos critérios Bakthinianos – é notabilizada, uma vez que a comunicação e assimilação das ideias emanadas são apreendidas. Vale destacar que um dos parâmetros constitutivos do *meme* é a comunidade se sentir pertencente sobre aquilo que ele destaca. Essa noção é a base da construção da linguagem para Bakthin.

A concepção de Bakthin pode ser constatada também na própria produção do gênero textual digital *meme*. Ao considerar que o coletivo constrói suas relações de sentido – o “eu” e o “outro” – nas vias do dialogismo (Bakthin, 2006), é plausível supor que a elaboração textual esteja inserida nessas vinculações.

Ao constatar que gêneros textuais (digitais) são criados a partir das demandas do corpo social, essa postulação não apenas converge com as proposições de Bakthin, como também reconhece a autoridade que a sociedade detém de criar – ou retirar – aquilo que ela significa.

Com isso, os *memes* são a manifestação e requisição da cultura vigente. Ao considerar a cibercultura, que promove impactos sobre o mundo real, o verbal – e não verbal – do *meme* em questão são criados mediante os multiletramentos, já que as formas de ler e escrever são estendidas. O uso da linguagem e a comunicação conversam com a aprendizagem e, na esfera digital, a interação se faz com e por meio das tecnologias digitais (Vilaça e Araújo, 2019). Com isso, as práticas sociais estão voltadas para as finalidades que o ambiente cibernético, pelas pessoas, enseja.

O ciberespaço concedeu voz a todos, por mais que o seu acesso não ainda seja pluralizado. Contudo, esse meio evocou o gênero textual digital *meme* e nele aprimorou a capacidade do letramento crítico (Rojo, 2008, 2012). Na observância do *meme* acima, há uma entrelinha gritante: a não viabilidade do transporte pela sua precarização. Assim, nas perspectivas do letramento crítico, a elaboração e leitura desse texto não são imparciais. Sardinha (2018) recorda que, no letramento crítico, há um caminho de percepção sobre o poder, a desigualdade e a injustiça social. Nessa conjuntura, o *meme* denuncia uma falta que vai para além do veículo, como aponta

igualmente para as negligências governamentais que tratam o povo de modo indiferente.

Por isso, no âmbito educacional, como escrita e a leitura são os primeiros canais de consciência sobre si, o outro e a sociedade, a leitura crítica já é apontada instantaneamente ao observar a intenção do *meme* em análise. Sob o viés do humor, o coletivo brinca com aquilo que o angustia: não saber se conseguirá chegar a algum lugar ou voltar para o local onde mora devido as precariedades do sistema de transporte. Dessa forma, por mais que o riso se perfaça, nele está contido que o próprio povo não concorda com as práticas de condução dos meios de locomoção pública. É possível afirmar que o povo consente a ideia do *meme* devido às respostas dadas, nas quais vê-se:

3 sem
tem que torcer pra aceitarem
corrida pra cá KKKK normalmente
quem aceita mora em
Caxias/adjacencias (ou é doido)
21 curtidas Responder Ver tradução

3 sem
Perdi uma oportunidade ótima de
uma entrevista para um emprego
cujo salario era bemmmmm bom
mas saía 2 da manhã do centro do
Rio 🧑 falei pra recrutadora: não
tenho transporte nesse horário 😞
😞😞
1 curtida Responder Ver tradução

3 sem
É nem é meme 😂😂😂😂😂

Imagem 14: Respostas ao meme Cinderela
Fonte: Instagram/Caxias da Depressão¹⁰⁰

Nas elocubrações de Freire (1989) ao entender que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, as vozes daqueles que comentaram o *meme* são amplificadas pela própria vivência. Nesses exemplos destacados, a ambivalência do *meme* é manifesta pois, por mais que as pessoas possam rir, elas denunciam as suas dores.

¹⁰⁰ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CyJXf1cuDBs/>. Acesso em: 31 out. 2023.

Os dois primeiros comentários demonstram a insatisfação com o serviço prestado. No entanto, a terceira resposta sobressalta a análise da própria pessoa que o escreveu: “e nem é meme”, ou seja, não é algo ficcional, mas sim, a verdade do cotidiano.

Então, aqui há uma construção crítica e, portanto, educacional de uma sociedade que é formadora e se forma pelo seu meio. Interessante notar que a construção pedagógica, pelo *meme*, não necessariamente requisita um espaço exclusivo: o ambiente virtual lhe assegura o encontro e a propagação. E nas raízes do saber, provoca reflexão.

Sob essas âncoras que erguem a comunidade virtual, é fato que elas transpassam para o real. E com isso, o alcance aos ambientes escolares também se torna viável, uma vez que a escola é uma grande base social e cultural. Ao passo que os espaços de conhecimento ganham contato com os *memes* e, ao saber que eles tocam a realidade, há a circunstância perfeita para a troca de ideias sobre o lugar de vivência dos educandos, refletindo sobre suas práticas sociais e questionando-as.

Essa é uma forma de perceber as “palavramundo” (Freire, 1989) que facultam a *interpret*“ação”, ou seja, o *meme* pode ser uma ponte que transporta os pensamentos para que se transformem nas ações que mobilizam e impulsionem a realidade. O *meme* exemplificado viabilizou – e continua a promover - uma forma do corpo social se expressar e de refletir sobre o seu local. E ao pensar sobre as carências públicas – veiculares, na retratação do *meme* destacado – já é um caminho que outorga a mudança e, com isso, a transição do coletivo.

O *meme* fala não apenas como um canal de imitação contagiante (Blackmore, 1999). Ele igualmente pode educar, formar e transformar. O *meme* é “eu” com o “outro”. É uma representação de voz social.

Ao prosseguir as análises meméticas que evidenciam circunstâncias do município caxiense, observa-se o quanto que eles continuam a vozejar sentimentos e reflexões sobre o espaço e, conseqüentemente, a como a população é tratada e se percebe. Ainda sob os meios de transporte, é sabido que o trem é um dos grandes veículos condutores de inúmeros moradores da cidade de Caxias. No entanto, essa problemática é tão constante que, para essa pesquisa, foi uma situação reiterada em vários *memes* encontrados. Por isso, entende-se a relevância de reproduzi-la, mais uma vez, pelo *meme* a seguir:



Imagem 15 - Trem
 Fonte: Instagram/Caxias da Depressão¹⁰¹

A precariedade do sistema de transporte em Duque de Caxias aponta uma grandiosa mazela social. No *meme*, além da exibição do trem, há igualmente a figura de um apresentador – Tadeu Schimitt – que durante o seu quadro em um programa televisivo de futebol, quando o jogador, na mesma partida, completava o terceiro gol, teria direito a pedir uma música em sua própria homenagem. Dentro da perspectiva memética, esse é o fator humorístico e o paralelo que o *meme* cria: como, por três dias consecutivos o trem atrasa, a sociedade reivindica, através da comicidade, o seu direito a “ter a música”, o que pode também ser interpretado como um anseio coletivo de ser reconhecido.

Agregado aos elementos anteriores pensados a respeito dos processos da linguagem, cibercultura e (multi)letramentos, soma-se aquilo que Durand (2014) propõe ao conceber que, no imaginário, imagens passadas – e ideias – podem se tornar concretas. Tal elocubração se torna viável nesse *meme* em algo que vai além de suas ilustrações, mas também no próprio escrito: perceber que, se no programa televisivo, a marcação de três gols – e, portanto, uma questão repetitiva - permite pedir a música, o usuário do trem se vê inserido em uma sucessão de atrasos do meio de transporte requisitado. Com isso, o *meme* e toda a sua formação auxilia a compreensão da realidade de si e da coletividade.

¹⁰¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ctv8CwZO6h/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ%3D%3D>. Acesso em: 16 out. 2023.

Entretanto, por mais que o jocoso permeie a criação do *meme*, a mensagem que ele evidencia é clara. Isso é visível a partir das respostas que essa representação elencou, como é possível perceber abaixo:

██████████ Não tem para onde correr. O trem atrasa. Nos onibus assalto direto.

██████████
 @duquedecaxiasoficial @superviarj
 @wreis_oficial @claudiocastroj
 Queremos resolução, o chefe não quer saber que o trem está com atraso!!!!

Imagem 16: Respostas ao meme Trem
 Fonte: Instagram/Caxias da Depressão¹⁰²

O humor que reveste o *meme* é traduzido na criticidade que, por ele, é reproduzido nas respostas recebidas. O cômico traz consigo a roupagem social que representa situações daquilo que é rotineiro (Bernardes, 2019) e o *meme* vozeia. Dessa forma, o nítido é a queixa: o não zelo público, em que mais do que o atraso do trem, o usuário aborda a violência sofrida no ônibus, e o entendimento de que, para o patrão, há o prejuízo da não chegada do empregado ao local de trabalho. Destaca-se que, para essa última contestação, há a marcação de figuras públicas para a observância que se faz necessária para o problema ilustrado.

Ao lembrar que para a leitura e escrita, há a presença de um novo design (Kress, 2003), exatamente por assimilar que ambas se configuram a novos espaços, os *memes* se postulam como integradores dessa outra possibilidade de entendimento – textual. Todos os *memes* vistos até então e aqueles que ainda serão exibidos são pertencentes do vislumbre que a Gramática do Design Visual (Kress e Van Leuween, 2006) anuncia, pois neles o valor que a imagem – com ou sem texto - traduz notabiliza a sociedade e suas âncoras culturais. A partir dessa consideração, observam-se os *memes* a seguir:

¹⁰² Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ctv8CwZO6h/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ%3D%3D>. Acesso em: 16 out. 2023.



Imagem 17 – Obra urbana (Viaduto)

Fonte: Facebook/Duque de Caxias Memes¹⁰³

Imagem 18 – Infraestrutura (Alagamento)

Fonte: Facebook/Duque de Caxias Memes¹⁰⁴

A partir dos *memes* acima, a Gramática do Design Visual (Kress e Van Leuween, 2006) auxilia na percepção de que língua e imagem produzem sentidos e interpretações que falam sobre os espaços sociais nas quais eles são oriundos. Sob as bases dessa Gramática, há, juntamente, a conformação da multimodalidade (Kress, 2003) que promove uma nova estética (Rojo, 2012), uma vez que a mensagem transmitida assim é devido a outras possibilidades de manifestação do texto e da imagem, graças as bases da cibercultura (Lévy, 1999).

Com isso, os dois *memes de internet* exibidos – imagens 17 e 18 - demonstram uma debilidade social que tem sua origem na falta da vigilância e sensibilidade governamental do município caxiense. Ambas retratam questões voltadas para a não estruturação dos serviços públicos, seja pela longa espera pela construção de um viaduto que não é concluída, ou pela ausência de sistemas eficientes que façam a drenagem das ruas para evitar alagamentos.

Entretanto, é interessante notar a retomada da graça contida nesses *memes de internet* mesmo ao contemplar aquilo que Guerreiro e Soares (2016) apontam como um protesto virtual, dado que o *meme* pode ter o seu fundamento não somente

¹⁰³ Disponível em:

<https://www.facebook.com/caxiasmeme/posts/pfbid02tm5tinPbvhtY5h2EHeRGq36utUkU7hWWrY2qGEFbDLqkEnpM6HShHzQ4RRfVmSxl>. Acesso em: 16 out. 2023.

¹⁰⁴ Disponível em:

<https://www.facebook.com/caxiasmeme/posts/pfbid0ELmEt1KNk9h7uoGg8qE2xAsFArpAekHQXqMJKfhbyDJmD3HD2kvdeQtZE6Mu5Houl>. Acesso em: 16 out. 2023.

para o humor, como também para a crítica em que a sátira é uma alternativa de uso. Neles, a afinidade social e sua formação dialógica (Bakhtin, 1997) apresenta uma *contrapalavra* diferente das demais até então verificadas. Ao recordar o início deste trabalho, Souza (2023) indica que o enunciado concebe resposta(s), ainda mais por se tratar de algo postado nas mídias. Assim, esses *memes* foram respondidos não com palavras, mas com “curtidas”¹⁰⁵ e “compartilhamentos”¹⁰⁶.

As curtidas e compartilhamentos desses *memes* representam a concordância com aquilo que os *memes* retratam. Por mais que não haja uma resposta “escrita”, não houve passividade do leitor. Ele proferiu sua *contrapalavra* (Bakhtin, 1997) e a traduziu como sua “palavramundo” (Freire, 1989).

Em mais um exemplo de como o *meme* promove falas – e reflexões críticas – é percebido a seguir:



Imagem 19 - Lazer
Fonte: Instagram/Caxias da Depressão¹⁰⁷

¹⁰⁵ Observa-se nas imagens 17 e 18 “carinhas sorridentes” que são correspondentes às curtidas.

¹⁰⁶ Representados pelas setas para a direita nas imagens 17 e 18.

¹⁰⁷ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CvDomQbppsL/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ%3D%3D>. Acesso em: 16 out. 2023.

O *meme de internet* contemplado é referente a uma alternativa de lazer que o caxiense entende ser viável. Contudo, uma interpretação possível de ser realizada é que, para o entretenimento, o cidadão de Caxias precisa sair de seu município. É evidente que essa análise não insinua que pessoas não possam sair de seus locais de moradia. No entanto, considerar que houve a necessidade de deslocamento para uma outra cidade – Rio de Janeiro¹⁰⁸ – e ainda isso ser motivo de geração de um *meme* poder ser compreendido como um indício de que há um movimento que, por meio do cômico, promove também o satírico (Candido e Gomes, 2015), o que resulta na ironia tornada perceptível. Esse aspecto reforça a presença da criticidade que envolve o *meme* em questão.

Esse *meme* contribui para a análise com maior atenção no viés da interdisciplinaridade que este trabalho propõe. Para esta parte, o foco interdisciplinar busca sua concentração a partir da raiz da palavra, ou seja, naquilo que Bicudo (2008) replica sobre ser o estudo - e um modo de pesquisa - que se relaciona entre duas ou mais disciplinas ou áreas de conhecimento. Nesse caso, ao considerar o *meme* acima, observam-se os comentários abaixo:

██████████ 37 sem
Ir pra Barra é quase isso msm rs
Responder Ver tradução ...

██████████ 37 sem
Amoooo e tiro foto mesmo 😂😂😂
😂😂
Responder Ver tradução

████████████████████ 37 sem
É verdade sim senhor 😂
Responder Ver tradução

Imagem 20: Respostas ao meme Lazer
Fonte: Instagram/Caxias da Depressão¹⁰⁹

Ao avaliar a primeira resposta exibida nota-se que, apesar do tom leve que o internauta promove ao demonstrar a risada ao final da fala – “rs” -, há presente a

¹⁰⁸ De maneira mais específica, trata-se do bairro Barra da Tijuca, localizado na Cidade do Rio de Janeiro. A imagem fotografada é de um **shopping** da região – New York City Center (Barra Shopping).

¹⁰⁹Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CvDomQbppsL/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ%3D%3D>. Acesso em: 16 out. 2023.

consciência da distância entre os municípios para o fim desejado – busca pelo entretenimento. Essa perspectiva concebe a reflexão de conteúdos voltados ao campo da sociologia. Aqui, é possível pensar nas elocubrações que Freitas¹¹⁰ (2017) faz a respeito da assimilação cultural que é apresentada de que shoppings são ambientes de lazer que negam espaço público.

Isso faz pensar sobre a postura do usuário e, mais uma vez, refletir sobre a sua resposta e o *meme de internet* em si: é preferível que seja feito um grande deslocamento – em direção a outro município – para que haja o desfrute daquilo que é compreendido socialmente como “qualidade de vida” – o momento do lazer, relaxamento e diversão. E mais, a noção de que, para obter esse prazer, esse se faz em locais fechados, que demarcam distinções coletivas, uma vez que não é um ambiente frequentado por todos, por mais que seja de entrada gratuita. Com isso, agregam-se os comentários seguintes: a sensação jubilosa de fazer parte daquele local que até faz fotografias para que a memória seja preservada e a aceitação do último que concorda com a ideia de que a diversão para o caxiense está em sair do seu município – e ir a um local de consumo.

Nesse sentido, ainda é possível alargar a própria percepção sobre aquilo que vem a ser concebido como “lazer”. Sob as bases dos saberes sociológicos – e até filosóficos – somam-se as contribuições de Simmel¹¹¹ (2004) que, além de um pensador interdisciplinar, também aborda as conjecturas sobre os espaços públicos. Dessa forma, o autor trabalha o conceito de sociedade do consumo. O valor que é atribuído para o descanso está intimamente ligado ao preço e gastos.

A partir da junção da visão dos autores acima, é possível ponderar que o exemplo viabilizado por esse *meme*, dentre inúmeros outros elementos que o compõe – e na verificação analítica dos demais *memes* apresentados são percebidos -, é a observação da formação social e de seus valores culturais. Portanto, a camada interdisciplinar se faz presente. É plausível, com esse *meme*, refletir sobre como que os espaços – públicos – são entendidos e de que forma estão ordenados. Igualmente, cabe a meditação sobre as diferenças entre as cidades: por que o caxiense, a partir

¹¹⁰ FREITAS, R. Da Cidade-espetáculo à Cidade-mercadoria: a comunicação urbana e a construção da marca RIO. *Revista Eco-Pós*, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 49–65, 2017. DOI: 10.29146/eco-pos.v20i3.14473. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/14473. Acesso em: 15 abr. 2024.

¹¹¹ SIMMEL, G. *Philosophie de la modernité*. Paris: Payot, 2004.

desse *meme*, pensa ser necessário ir até a cidade vizinha para ter o seu momento de entretenimento? Será que o movimento contrário é feito – com a mesma frequência? Reitera-se que, evidentemente, não há qualquer questionamento sobre o direito de ir e vir e os desejos de explorar outros lugares. Contudo, o que pode ser levantado, nos alicerces do olhar interdisciplinar, é interrogar as configurações de cada ambiente e compreender o que promove tais ações.

Em conformidade com todos os elementos que foram utilizados para as análises até então e baseados pela interdisciplinaridade, contempla-se o seguinte *meme*:

Isso aqui no manual de identidade visual
do rio de janeiro



Imagem 21 - Segurança
Fonte: Instagram/Caxias da Depressão¹¹²

Na construção desta dissertação, o fundamento interdisciplinar é essencial para compreender a ampla formatação dos *memes*. Apenas a título de um foco maior dentre outros tantos fatores que compõem o *meme de internet* evidenciado acima, a questão que é implícita neste é a exemplificação do paradigma sociológico da violência pública e, conseqüentemente, da segurança social, que implementa posturas culturais: as grades de “proteção”. Quando o *meme* distingue que o portão é uma “identidade visual do Rio de Janeiro”, a postura crítica já está implementada, pois

¹¹² Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C4HSJTMyFI/?igsh=MjU4djB3dGFvNWdj>. Acesso em: 05 mar. 2024.

é presumido que o cidadão carioca se reconheça nessa figura memética. Isso é ressaltado até por conta da página na qual é publicado o *meme* – Caxias da Depressão, no *Instagram* – o que simboliza a concordância com o evento social que, em sua entrelinha, verbaliza que a insegurança não é algo isolado a um município. Esse fator é também percebido nos comentários a seguir:

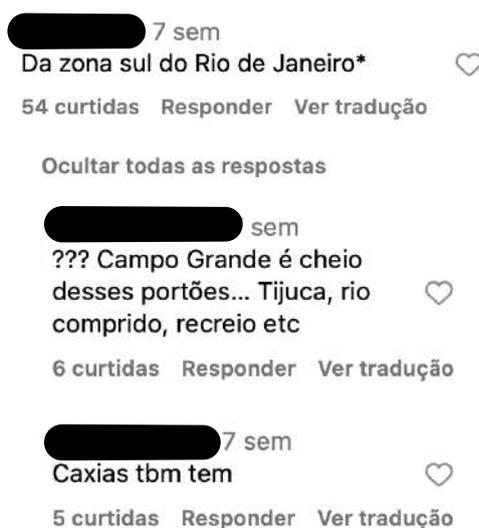


Imagem 22 – Respostas ao meme Segurança
 Fonte: Instagram/Caxias da Depressão¹¹³

A faixa apresentada aparenta ser pertencente às áreas nobres da cidade do Rio de Janeiro, o que explica o primeiro comentário. Contudo, na sequência, outros percebem as consonâncias com demais espaços e nomeiam bairros, até chegar a última fala em que há a referência à Duque de Caxias. Aqui, há uma característica válida a ser destacada para o aspecto geral dos *memes*: eles podem tratar de circunstâncias sociais restritas – como a de um município, por exemplo – até elementos mais extensos – como de um estado. O sentimento nesse *meme*, portanto, permeia os moradores do Estado do Rio de Janeiro ao retratar a falta de segurança.

Grades remontam a ideia de prisão e isolamento. Com elas, há uma denúncia – não tão velada – das formas em que a sociedade busca seus caminhos de resguardo e proteção. É intrigante observar que este *meme*, de todos, demonstra menos carga humorística e faz uso de um recurso multimodal através da imagem: as cores preta e

¹¹³ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C4HSJTMyFl/?igsh=MjU4djB3dGFvNWdj>. Acesso em: 05 mar. 2024.

branca. Por elas, a mensagem transmitida é expressiva, o que denota maior seriedade.

O aspecto da multimodalidade é um recurso que ampara – para a assimilação deste *meme* e dos outros analisados – na ampliação do entendimento e da abordagem de inúmeros temas, pois há a utilização de outras formas de expressão e promovem a aquisição de caminhos alternativos na construção do conhecimento. Na estruturação do *meme*, sua composição é calcada em elementos multimodais.

Esse *meme* ainda denota a noção que a pedagogia do imaginário (Durand, 2012, 2014) traduz: a imaginação ilustra a vida. Da mesma forma, há o valor de que o fato do imaginário atuar, isso não significa ser exclusivamente lúdico (Teixeira, 2009). Dessa maneira, por meio da imaginação traduzida no *meme*, a criticidade – interdisciplinar e dos letramentos – auxilia para construir o sentido exibido. Na compreensão de que a identidade do cidadão fluminense consiste em grades, o eloquente reside na sensação da incapacidade de se sentir seguro. E o imaginário interpreta e dá voz a ações que o simbolize.

Pensar a segurança pública é algo viável a partir desse *meme* e pode ser explorada em esferas que ultrapassam os circuitos virtuais como, por exemplo, composições educacionais. O elemento memético é extrapolado e toca a realidade na qual é constatado a não linearidade ao observá-lo, ou seja, a relevância em perceber as diversas matérias – a interdisciplinaridade – que o constitui. E sob o *meme* contemplado, os assuntos que competem a segurança – e violência pública – estabelecem outras análises – e disciplinas – a serem consideradas. Assim, ao remontar às concepções de Kleiman e Moraes (1999), a interdisciplinaridade crítica é necessária para, mais do que compreender a coligação entre os diversos conceitos circundantes, refleti-los e aplicá-los no cotidiano é igualmente importante. E o meio escolar é perfeito para conflagrá-lo, uma vez que nele há a formação da sociedade.

Na tentativa de alargar as análises compostas até então, a educação é o canal que conduz as alternativas de vozes no agora e amanhã. Ressalta-se que, apesar das escolas serem um local específico para o desenvolvimento do indivíduo e do coletivo, a proposição construída neste texto é que a educação extravasa muros estudantis.

Ao recordar aquilo que Castells (2002) afirma sobre a tecnologia reconfigurar as percepções do homem sobre o espaço e tempo, o resultado do entendimento

cultural e social está nas metamorfoses sociais e históricas, essas estão presentes e sensíveis no hoje. Através dos *memes de internet*, inseridos nos ditames da cibercultura (Lévy, 1999), o modo do relacionamento interpessoal ganha outras configurações, principalmente, ao notar que sua capacidade crítica é algo que está na mesma proporção da sua capacidade humorística e disseminação no ambiente virtual. E o ciberespaço, nas constituições socioculturais vigentes, se apresenta como um local também educacional.

Por isso, o pensar interdisciplinar é fundante. Por ele, o alerta é o não cabimento do olhar reducionista de disciplinas isoladas. Para os tempos atuais, a difusão de um ensino fragmentado e segmentado não é adequado. O *meme* carrega em si a fusão de variadas construções. Ele é, em sua constituição, interdisciplinar. Nele, qualquer assunto tem pauta.

A leitura é um meio para a desalienação. O seu aprofundamento pelo viés interdisciplinar traz o cruzamento não somente de conteúdos, mas igualmente, de perguntas, criação de problemas e de soluções (Kleiman e Moraes, 1999). Trabalhar o interdisciplinar é uma proposição crítica de leitura. Conjugado ao *meme*, as análises desta dissertação demonstram, mais do que a sua viabilidade, a concretude e a impossibilidade de observá-lo de modo distinto. Nessa conjuntura, o *meme* expõe a sua faceta educacional.

A multimodalidade que integra o *meme* é um auxílio na composição do seu entendimento. As múltiplas linguagens que o constitui reforçam valores que a esfera virtual destaca: o texto não é mais “uni”forme, ou seja, de uma única forma/exclusiva. Mais do que perceber sua composição e estrutura, já não é mais possível ler um texto sem o seu contexto (Freire, 1989). A organização da web 2.0 – que pressupõe a colaboração entre os entes e troca de informações no ciberespaço – estabelece que a feitura de um texto e sua leitura seja elaborado de maneira ampla, exatamente, devido a sua preparação não ser linear. Em outras palavras, escrever – e ler – requer mais do que a alfabetização.

Por isso, sob letramentos que erguem o sujeito e a pluralidade, lê-se e pensamentos – críticos – são erguidos. O *meme* criado performatiza (Austin, 1990) as ideias que residem no indivíduo e, no outro(s), ecoa.

Por intermédio do *meme*, a sociedade pensa e, por ele, é possível fazer com que demais reflitam. Com isso, ele educa e abarca a fala social. Cabe a todos a atenção para lê-lo, ouvir aquilo que ele repercute e, para aqueles que assim quiserem, falar através dele.

Dessa forma, com o aproximar das considerações finais, uma intenção que este texto deseja ter tocado é a percepção daquilo que é essencial do ser humano: a necessidade intrínseca de se expressar e que, pelo *meme*, mediante a todo o exposto, isso é um fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, a sua concentração fundamental, a partir do objetivo geral, foi “investigar os *memes* como um veículo propulsor educacional na construção crítica de fala social sobre os locais “reais” a partir da cidade de Duque de Caxias – Rio de Janeiro”. Essa finalidade desdobrou-se nos objetivos específicos, nos quais a percepção alcançada responde, não somente o propósito deste texto, como também aponta caminhos futuros para outras pesquisas.

Ao observar o primeiro objetivo específico, o “discutir os (multi)letramentos e a formação pela linguagem para uma cidadania crítica”, um olhar atento sobre a escrita traz os entendimentos de que o primeiro e segundo capítulos, majoritariamente, contemplaram a melhor analisar essa consideração.

Esta dissertação mostrou, nesses capítulos, que não basta o saber ler apenas. É necessário que, para além do ser alfabetizado, o indivíduo seja letrado, ou seja, o uso da leitura e escrita mediante as suas práticas sociais (Vilaça e Araújo, 2019). Com isso, considera-se a linguagem enquanto uma forma do homem agir no mundo (Fiorin, 2013), pois as ações são tão eloquentes quanto aquilo que é falado, escrito e/ou lido. Dessa forma, ser letrado parte da premissa de que a linguagem é reflexo daquilo que o homem é em suas bases sociológicas, culturais, domiciliares ou seja, em todos os seus âmbitos de vida.

Conseqüentemente, o (multi)letrado traz a pressuposição de que o indivíduo é letrado em variadas esferas, como a família, escola, ambientes religiosos (Rojo, 2009) agregado ao espaço virtual, o que promove a percepção das mudanças das práticas de produção escrita e de leitura (Velloso, 2020). Isso demonstrou que o multiletramento é um canal que capacita as pessoas a dialogarem em todo e qualquer ambiente.

Assim, ao retomar o pensamento sobre o (multi)letramento, a linguagem aponta o farol a ser seguido para a constituição do letramento em essência: sua formação social. Com isso, essa pesquisa analisou ensinamentos saussurianos e bakhtinianos e constatou que, apesar dos pesquisadores deterem suas distinções, o ponto de encontro de ambos está na construção social da linguagem. Bakhtin (1997) avança e

lembra que o(s) outro(s) fomenta(m) o indivíduo em uma construção dialógica. Esse alicerce permitiu que fossem buscadas as noções austinianas para que atingir a compreensão de que a linguagem, por ser expressão, é ação, uma vez que, sob o olhar da pragmática, o enunciado gera efeitos – no falante e no ouvinte.

Mediante a essas camadas basilares sobre a linguagem e os (multi)letramentos, a afirmação de Freire (1989) ganha sentido: ler o mundo é anterior a ler a palavra. A sociedade é constantemente formada e formadora. Nisso, há o elemento fundante intrínseco sobre a linguagem na qual esta pesquisa quis se debruçar: o olhar crítico.

A colocação freiriana exprime que a leitura não se dá somente através das palavras escritas, mas também pela leitura feita sobre os locais os quais o sujeito – e a coletividade – se insere – física ou virtualmente. Portanto, ler o mundo é uma postura crítica em que todos são agentes. Quando o sujeito pensa sobre aquilo que lê, seja um texto em si ou a própria realidade, ele já está se posicionando. Isso implica em dizer que o viés crítico já repousa em sua mente. Ler e escrever é algo mobilizador e não pode ser entendido – ou imposto – de maneira mecânica (Freire, 1989).

Yunes (1995) recorda que, do ato da leitura decorre a escrita, sobre si e os outros, como um esboço da consciência. É pela linguagem que o homem assume postura crítica e cria meios de (trans)formação social. Quanto mais atentos ao meio a coletividade está, maior são seus letramentos. Esse passo é o que permite aprimorar o letramento crítico (Rojo, 2008) pessoal e plural.

Assim, esta dissertação conseguiu contemplar o primeiro objetivo específico por entender que demonstrou que a sociedade lê e escreve constantemente seus pensamentos e que esses são visíveis e praticados na vida comum. Portanto, a comunidade é a protagonista em suas falas. Ouvi-la é um ato de reconhecimento sobre o “eu” e o todo.

Na análise do segundo objetivo específico, “compreender a história, características e usos educacionais dos *memes*”, o segundo e o terceiro capítulos compuseram a condução maior desse propósito.

Como a pesquisa, anteriormente, comprovou que a linguagem – por meio dos (multi)letramentos - é um canal condutor para a construção de uma sociedade que

reflete sobre aquilo que vivencia, era necessário expressar um meio com a qual ela assim o fizesse e que, neste trabalho, é o *meme* – o objeto de estudo proposto. Com isso, para atingi-lo, foi preciso entender as bases dos gêneros textuais, dado que eles são, através dos letramentos requeridos pela pluralidade, caminhos ela distingue como promotores do pensamento traduzidos em palavras – e/ou imagens. Em outras palavras, os gêneros textuais são a representação das práticas sociais em que a coletividade compreende as possibilidades de fala.

Dessa maneira, o segundo capítulo, além de retratar como os letramentos são fundantes para compor as necessidades do coletivo para e na escrita e leitura, igualmente aborda a criação dos gêneros textuais, enquanto externalização dessas requisições sociais. Assim, na observância dos costumes atuais em relação à cibercultura (Lévy, 1999), o *meme* foi percebido como parte de uma demanda popular - um gênero textual digital.

Sob essa faceta, esta dissertação se prontificou a analisar, no terceiro capítulo, todo contexto histórico dos *memes*. À vista disso, averiguou-se, antes do *meme* ser compreendido como um gênero textual digital, que ele é uma forma de representação dos comportamentos desde a aurora dos tempos. Logo, a memética – área da ciência que examina os *memes* – é aquela que estuda como os *memes* se propagam (Leal-Toledo, 2017).

O nome *meme* foi cunhado por Dawkins (1979) por trazer a assimilação a um gene em sua aptidão de perpassar ao outro o gene cultural (Gabriel, 2012). Essa investigação histórica, em síntese, demonstrou que o *meme* transmite ao(s) outro(s) mais do que uma mensagem, mas igualmente, valores sociais. E com ela, agregado aos conclames da comunidade virtual, ao *meme* também foi assimilado às práticas do ciberespaço, promulgando o *meme de internet*.

O *meme de internet* é uma derivação do *meme* atrelado ao ambiente virtual e suas convenções nesse meio. Por isso, Chagas e de Melo Silva (2021) depreendem que, por sua inserção espaço digital, o *meme* – de internet - pode ser apresentado como um conjunto de textos, de comportamentos, áudios, vídeos ou imagens que são distribuídas entre os usuários. Este trabalho fez a preferência dos *memes* com imagem – sem vídeo e/ou som.

Uma característica peculiar dos *memes de internet* é que, geralmente, nele há o viés do humor. Contudo, nele, reside a ambivalência de, apesar da existência do lúdico, nem sempre haver a graça mediante aos assuntos que ele aborda. E aqui, há um grandioso componente educacional que os *memes* trabalham – sua construção de sentido tanto de maneira humorística quanto crítica (Guerreiro e Soares, 2016). Isso significa dizer que, ao conceber a perspectiva educacional, mais do que a esfera escolar, *memes* auxiliam no pensar sobre as condutas coletivas, pois eles espelham aquilo que a sociedade pensa. Em outras palavras, distinguiu-se, portanto, que a compreensão da ambivalência imagética dos *memes* é uma alternativa que resulta no olhar analítico, e assim, crítico, para o mundo ao redor.

Correlacionada às bases dos usos educacionais inseridos no segundo objetivo específico, esta pesquisa apontou que o realce da criticidade, que pode estar contida nos *memes*, se dá pela percepção de Kress e Van Leeuwen (2006) a respeito da Gramática do Design Visual. Ao ser considerada a bipartição da palavra “imagem-ação”, a mente humana é o ambiente na qual as imagens agem, o que é plausível depreender que a realidade perpassa pelo pensamento, e assim, é assimilada. Dessa maneira, a imagem forma sentidos (Kress e Van Leeuwen, 2006) porque ela é – assim como a palavra - a representação crítica e refletida daquilo que é percebido.

Por isso, após a conscientização que congrega a imaginação e as práticas pedagógicas como elementos estruturantes para a formação humana (Alexandre, 2009), foi posto em contemplação a pedagogia do imaginário (Durand, 2012), na qual essa não se postula a ser um conjunto de estratégias de ensino ou de disciplina em que a criatividade seja estudada (Teixeira, 2009). A proposta é perceber que, pela imaginação, há o diálogo com a vida. E mais: é fundamental entender que ela é o meio para todas as atividades (Teixeira, 2009) – escolares ou não. Essa concepção denota que tal percepção está na escola, mas deve ultrapassá-la, ou seja, galgar a coletividade para que, ao pensar em uma prática pedagógica, essa seja vista como um meio para que o “eu” e o todo se estude, veja e reconheça.

Dessa forma, ao pormenorizar o segundo objetivo específico, essa dissertação entendeu que respondeu a sua proposta por ter, além de ilustrado os *memes* e a sua composição histórica, também demonstrou a intenção pedagógica: *memes* podem estimular o riso como, igualmente são capazes de promover, através da imaginação,

a construção do senso crítico da realidade. A criatividade torna-se ferramenta para a elaboração do espaço e a sensibilidade para olhar o entorno é crucial.

Na assimilação do terceiro objetivo específico, “analisar os *memes* como instrumentos de críticas sociais para a cidade de Duque de Caxias – RJ”, o quarto capítulo abarcou esse propósito. Foram contemplados seis *memes* nos quais a multimodalidade (Kress, 2003) foi observada e os letramentos – críticos – foram contemplados, o que possibilitou a reflexão da percepção da coletividade sobre o seu espaço. Os *memes* examinados – pertencentes a cidade caxiense e retirados de páginas das mídias sociais *Facebook* e *Instagram* – retrataram o ponto crucial deste trabalho: através dos *memes*, há a reprodução de um vetor educacional, visto que, por eles, houve a problematização crítica dos elementos representados.

Por meio dos *memes* apresentados, foi possível demonstrar as adversidades da cidade de Duque de Caxias e percebê-los enquanto um recurso crítico de avaliação dos cidadãos. Da mesma forma, eles se configuraram como um canal de aprendizagem, pois a educação se constitui enquanto uma prática – social – que anseia o desenvolvimento do pensamento. Dessa maneira, o pensar coletivo foi visualizado nas análises meméticas e irradiado nos comentários feitos pelos sujeitos no entorno do ciberespaço.

Nos temas analisados nos *memes*, os usuários das mídias elencadas, aliado ao humor que estava contido naqueles, relacionaram as imagens com o olhar analítico devido para cada situação ilustrada. Em outros termos, a coletividade expressou seus pensamentos através da mensagem ecoada pelos *memes*. Pela representação dialógica (Bakhtin, 1997), o “eu” e o “outro” é produzido e produtor. O espelho social que o *meme* promove elucida questionamentos. Isso representa que a sociedade, através dos *memes*, medita e atualiza meios nos quais manifesta as suas “palavramundo” (Freire, 1989).

O quarto capítulo empenhou-se em revelar as vozes sociais contidas nos *memes*. Por intermédio deles, a comunidade ensina que falar é mais do que proferir palavras. Ela própria é a realização. Essa é a notável descoberta que esta pesquisa anuncia.

Cabe destacar que este projeto foi ancorado por inúmeros autores que, angariados de diversas áreas do conhecimento, suportaram a ideia deste texto. Com

isso, a perspectiva interdisciplinar, na qual esta dissertação é agregada, foi edificante para que a finalidade deste fosse lograda.

Convém, do mesmo modo, o realce da interdisciplinaridade presente nos *memes*, a fim de constatar que, neles, não há assunto definido. Ou seja, nos *memes*, qualquer assunto pode ser repercutido porque eles são a manifestação da atenção coletiva que multiplica a interpretação neles difundida e assimilada. E ainda, para examiná-los, em adição aos letramentos constituintes do indivíduo e do(s) outro(s), a interdisciplinaridade é uma ferramenta que auxilia, assim como foi para este trabalho, analisar os diversos âmbitos socioculturais que os compõe.

Além disso, apesar deste texto mirar um âmbito educacional – não exclusivamente escolar – dos *memes*, a presente pesquisa percebeu a extrema relevância de melhor analisar as possibilidades colegiais deles, uma vez que, as práticas pedagógicas em ambientes sociais foram, aqui, explícitas. No entanto, tamanha produção é algo que ultrapassa o escopo desta obra, visto que há, inclusive, limitações temporais. Propõe-se, assim, para pesquisas futuras, o olhar pormenorizado das práticas escolares com os *memes*, sob as bases interdisciplinares. Por se tratar um gênero textual virtual, é válido analisá-lo perante o entendimento dos estudantes, para, igualmente, conhecer suas ideias.

A importância do aprofundamento interdisciplinar na esfera escolar é reforçada por Kleiman e Moraes (1999) por compreenderem que a escola atual difunde a fragmentação do ensino, o que ressalta o individualismo e a falta de consciência coletiva e solidária. Na contramão dessa postulação, o mercado de trabalho e a própria sociedade buscam por cidadãos que sejam capazes de serem críticos e participativos com a realidade – comunitária e laboral – que os constitui (Kleiman e Moraes, 1999). Com isso, instiga a curiosidade a oportunidade de estudos que aliem a perspectiva sociocultural dos *memes* com o currículo escolar, dado que os *memes* são configurados mediante as demandas comunitárias.

Os *memes* são um retrato da vida. Por eles, a sociedade é espectadora e transmissora das suas mazelas e alegrias. E ao criá-los, eles lecionam os sentimentos sociais. A pedagogia do imaginário (Durand, 2012) aponta que o início de tudo é a ideia, e os *memes* são um fim que direcionam um começo: o pensamento. Desse

modo, esta obra entende que respondeu aos objetivos específicos exibidos por tê-los detectado no correr dos capítulos contemplados.

Posto isso, de maneira sucinta, enfatiza-se a conclusão, sob a perspectiva da autoria desta dissertação, que os *memes* são canais pelos quais a coletividade vozeia seus pareceres a respeito daquilo que ela vivencia. É uma visão simplista considerar que os *memes* são apenas engraçados. Para além disso, eles repercutem o imaginário que a comunidade assimila.

Ainda relacionado com o ponto de vista da autoria, salienta-se que ter como referência a Cidade de Duque de Caxias, esse microcosmo demonstrou que os *memes* exibidos ajudaram a população a melhor compreender o seu entorno e realidade. Em consequência, há o enriquecimento para o local, uma vez que o coletivo debate o seu espaço através dos *memes*. Ao mesmo tempo, a criação dos *memes* pelo corpo social reforça a intenção deste texto e comprova o olhar reflexivo que a pluralidade exhibe através dos *memes*. Isso realça a contribuição deste trabalho para a percepção sobre o quanto que os *memes* espelham a criticidade do povo.

Portanto, ao retomar o objetivo geral, o resultado que esta dissertação produziu é testemunhado no título deste trabalho: através dos *memes*, a sociedade fala e, por meio deles, ela se educa, pois ostenta em si um objeto maior - a capacidade humana de ser crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-SILVA, G. E. de. O letramento, a criticidade e o letramento crítico. **Revista PINDORAMA**, v. 12, n. 1, p. 21-21, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/Pindorama/article/view/732/562>. Acesso em: 31 mar. 2023.

ALEXANDRE, K. A pedagogia do imaginário em Clarice Lispector. **Revista Ao Pé da Letra**, v. 11, n. 2, 2009, p. 129-137. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedalettra/article/view/231737/0>. Acesso em: 30 jan. 2024.

ALMEIDA, M. E. Relação da linguagem com a filosofia e antropologia filosófica. **SOLETRAS**, [S.l.], n. 11, p. 105-112, jan. 2013. ISSN 2316-8838. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4651>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

AMBROSIO, A. C. da S. O diálogo em Paulo freire: contribuições para o ensino de matemática em classes de recuperação intensiva. *In: Colloquium Humanarum*. 2013. p. 1072-1077.

AMSTEL, F. van. Afinal, o que é semiótica?, ESSER, Caroline. (transcrição do áudio). **Blog usabilidoido** 2005, Disponível em: http://www.usabilidoido.com.br/afinal_o_que_e_semiotica.html. Acesso em: 11 jan. 2023.

ARAÚJO, A. D. Gêneros textuais acadêmicos: reflexões sobre metodologias de investigação. **Revista de Letras**, v. 1, n. 26, 11. p. 21-27, jan/dez. 2004. Disponível em: www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2261/1730. Acesso em: 19 fev. 2023.

ARAÚJO, J. C. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, p. 79-92, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/Q3fT7JpqnWwDjbLQVcg8VTv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2023.

ARAÚJO, A. F.; TEIXEIRA, M. C. S. Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 44, n. 4, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/6539>. Acesso em: 9 fev. 2024.

ARBO, J. B. A teoria dos atos de fala: desafios e possibilidades. **Revista Lampejo-vol**, v. 7, n. 1, p. 183 - 194, 2018. Disponível em: https://revistalampejo.apoenafilosofia.org/edicoes/edicao-13-vol_7_n_1/12_-_A_teor%C3%ADa_dos_atos_de_fala_-_183_a_194.pdf. Acesso em: 17 jan. 2018

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo, Martin Claret, 2007a.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo, Martin Claret, 2007b.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BACHELARD, G. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BATISTA, L. E. M.; HENRIQUES, S. M. Um encontro Saussure-Bakhtin na episteme. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 17, p. 74-97, 2021.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Ed. HUCITEC, São Paulo, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico)

BECALLI, F. Z.; SCHWARTZ, C. M. O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 24, n. 55, p. 13-32, 2014. DOI: 10.29286/rep.v24i55.2166. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2166>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BERNARDES, J. S de S. **A construção do humor nos memes sob as perspectivas da gramática do design visual e da semiótica social multimodal**. 32f. Artigo (Trabalho de conclusão de curso - Graduação em letras) - Coordenação de letras português. Picos, UFPI, 2019. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PICOS/Noticias/PICOS_2022/Biblioteca/2019/Letras_2019/JOÃO_PAULO_DE_SOUSA_BERNARDES.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

BICUDO, M. A. A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 10, n. 1, p. 137-150, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/1647>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BLACKMORE, S. **The meme machine**. Oxford University Press, 1999.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BONÁCIO, D. É preciso reinterpretar o conceito de fato social em Saussure?. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 65, 2021.

BRANDÃO, H. Texto, a articulação: gêneros do discurso e ensino. *In: Estudos sobre o discurso*. São Paulo: USP, 2001, p. 286-296.

BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G. S. de; DA SILVA, B. A. da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BUZATO, M. El K. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 1, p. 45–62, jun. 2007a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/558qxFvw9tdPbR6BFmpkTLr/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BUZATO, M. El K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Unicamp, 2007b. Disponível em: https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_9de4eeb6e9e98c9ae042896ca12db1f6. Acesso em: 25 mar. 2023.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CANDIDO, E. C. R.; GOMES, N. T. Memes – uma linguagem lúdica. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 21, n.63, p. 1293-1303, set./dez., 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ano21/63supl/092.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

CANEDO, D. Cultura é o quê? Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. **V ENECULT**, v. 5, p. 1-14, 2009. Disponível em: www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

CARLOS, E. M. **Palavramundo: a leitura como experiência de formação**. 2008. 188 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2008.

CARVALHO, C. de. **Para compreender Saussure**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1980.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTIM, F. John Austin e os atos de fala. **Revista Ágora Filosófica**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 84–95, 2017. DOI: 10.25247/P1982-999X.2017.v1n1.p84-95. Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/view/1004>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CHAGAS, V. Da memética aos memes de internet: uma revisão da literatura. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [S. l.], n. 95, 2021. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/119>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CHAGAS, V.; DE MELO SILVA, B. Notas sobre o Patrimônio Memeal. **Museologia & Interdisciplinaridade**, [S. l.], v. 10, n. Especial, p. 38–55, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/36893>. Acesso em: 21 jul. 2023.

CORBINIANO, Simone. Imaginação, racionalidade e educação: bases da criação e do conhecimento. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wwwgKYpFPkXknZxxZRQkx9JH/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024.

COSTA, S. R. Leitura e escritura de hipertextos: Implicações didático-pedagógicas e curriculares. Veredas. **Revista de Estudos Linguísticos de Juiz de Fora**, p. 43-49, 2000. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo47.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

COSTA, S. R. (Hiper) textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. **Cadernos Cedex**, v. 25, p. 102-116, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Wv39hSKyWjd7jDGc64Hy3Gh/?lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2023.

COUTO, E. S.; MELO, C.; MOREIRA, A. P.; XAVIER, M. Da cultura de massa às interfaces na era digital. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 13, n. 14, 2009. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v13i14.3216. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3216>. Acesso em: 15 maio. 2023.

COUTO, E. K. N. N.; FERNANDES, E. M. da F. Aquisição de língua: uma perspectiva Ecolinguística. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 48, n. 3, p. 290–298, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12615>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

DAWKINS, R. **O Gene Egoísta**. Tradução Geraldo H. M. Florsheim. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1979. Disponível em: http://www2.unifap.br/alexandresantiago/files/2014/05/Richard_Dawkins_O_Gene_Egoista.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

DA CUNHA, A. H.. A Gramática do Design Visual e a relação palavra-imagem na produção de sentidos de tiras da turma do Xaxado. **Discursos Contemporâneos em Estudo**, v. 3, n. 2, p. 63-83, 2018. DOI: 10.26512/discursos.v3i2.2018/10763. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/discursos/article/view/10763>. Acesso em: 22 jan. 2024.

DA SILVA, D. L. G. Uma leitura da noção de valor linguístico em Ferdinand de Saussure. **Revista de letras**, n. 10, 2014.

DE SOUZA, S. C. M. Cibercultura e educação: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Teias**, v. 23, n. 68, p. 237-249, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55310>. Acesso em: 20 maio 2023.

DENNETT, D. **O que é um meme?**. Youtube, 18 fev. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=71BSQHn56NU&t=91s>. Acesso em: 07 jul. 2023.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 7, n. 1 e 2, 2003. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

DISCINI, N. O conceito saussuriano de língua: desdobramentos. **Estudos Linguísticos (São Paulo, 1978)**, [S. l.], v. 46, n. 3, p. 958–970, 2017. DOI: 10.21165/el.v46i3.1741. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1741>. Acesso em: 20 dez. 2022.

DURKHEIM, E. **Da divisão social do trabalho**. Tradução Eduardo Brandão, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURAND, G. **Estruturas antropológicas do imaginário**. Tradução Hélder Godinho, 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DURAND, G. **O Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Tradução de Renée Eve Levié. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Zahar, 1994.

ELIAS, V. M. da S. Hipertexto, leitura e sentido. **Calidoscópio**, v. 3, n. 1, p. 13-19, 2005.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. de. **Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética**. São Paulo: Képos, 2012.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. Cortez Editora, 2017.

FIORIN, J. L. A linguagem humana: do mito à ciência. **Linguística**, p. 13-46, 2013. Disponível em: encr.pw/18Vzy. Acesso em: 18 jan. 2023.

FIORIN, J. L. LÍNGUA E HISTÓRIA EM SAUSSURE. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 21, n. 34, jun. 2014. ISSN 2446-6905. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17506>. Acesso em: 14 jan. 2023.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª edição. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, D.; FINELLI, L.; MACIEL, B. Textos eletrônicos: novos gêneros textuais? **Humanidades**. Minas Gerais: v. 3, n. 1, p. 124 – 137, fev. 2014. Disponível em: https://www.revistahumanidades.com.br/arquivos_up/artigos/a26.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

GABRIEL, M. Uma brevíssima história do meme. **Blog Martha Gabriel**. 2012. Disponível em: <https://www.martha.com.br/uma-brevissima-historia-do-meme/>. Acesso em: 29 maio 2023.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

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

GIROLA, M. K. L. Signo e ideologia: a contribuição bakhtiniana para a Filosofia da Linguagem. **Língua e Literatura**. São Paulo: n. 27. p. 319-332, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/view/114680>. Acesso em: 11 jan. 2023.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2024.

GUERREIRO, A.; SOARES, N. M. M. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Texto Digital, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil**, v. 12, n. 2, p. 185-208, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2016v12n2p185>. Acesso em: 3 set. 2023.

HOFSTADTER, D. **Metamagical Themas: Questing for the Essence of Mind and Pattern**. Basic Books, 1985.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Papyrus Editora, 2013.

KLEIMAN, A. B. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras. Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Editora Cefiel/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras. Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 2016.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V.M. **Leitura, texto e sentido. Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

KRESS, G. **Literacy in the New Media**. London: Routledge, 2003.

LACERDA JUNIOR, J. C.; HIGUCHI, M. I. G. Ler para ser: a leitura na perspectiva freireana. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 2, p. 101-118, 2017. Disponível em: educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v25n2/1982-9949-reflex-25-02-00101.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.

LAIS, C. O uso dos gêneros digitais na sala de aula. I **SIMEDUC (Simpósio Internacional de Educação e Comunicação)**, 2010. Disponível em: geces.com.br/simposio/anais/wp-content/uploads/2014/04/GENEROS_DIGITAIS.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

LAVOR, W. V. de. Humor, Memes e Guerra na Cultura Digital: a Comunicação Política por Memes da Internet. **CELACC – USP**, 2022. Disponível em: celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/2022/05/2_welder_vieira_de_lavor_tcc-maio_2022_final.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

LEAL, L. F. V. Multimodalidade, multiletramento e hipermídia: construtos para a inserção de crianças nas linguagens do mundo contemporâneo. **38ª Reunião Nacional ANPEd**. UFMA, São Luís/MA, 2017. Disponível em: 38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT16_1343.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

LEAL-TOLEDO, G. Em busca de uma fundamentação para a Memética. **Trans/Form/Ação**, v. 36, p. 187-210, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/ZDC38PhpMP5drhrTRFqRrSy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2023.

LEAL-TOLEDO, G. **Os memes e a memética: o uso de modelos biológicos na cultura**. São Paulo: FiloCzar, 2017.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, M. P. Noções básicas de conceitos em Bakhtin. **III Encontro de Pós-Graduação**. Propit, Unifesspa, 2018. Disponível em: https://epg.unifesspa.edu.br/images/Artigos/EPG_2018/Milton-Pereira-Lima.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

LIMA, S. M. M. Sujeito Em Bakhtin: Autoria E Responsabilidade. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 59–76, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/20305>. Acesso em: 14 jan. 2023.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUQUETTI, E. C. *et al.* GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS NA CONTEMPORANEIDADE: um estudo de sua utilização em sala de aula para a construção de sentido. **Encontro Virtual da ABCiber 2020: Reconfiguração da Vida, Ciência Colaborativa e Futuro Online**, ABCiber, set. 2020 Disponível em: <https://abciber.org.br/simposios/index.php/virtualabciber/virtual2020/paper/viewFile/928/535>. Acesso em: 31 mar. 2023.

MACEDO, W. K. L. de. Por Saussure e Bakhtin: concepções sobre língua/linguagem. **III Encontro Nacional da Cátedra UNESCO de Leitura**. UESC-Ilhéus, 2009.

MARCONDES, D. **Filosofia, linguagem e comunicação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p.115 - 131.

MARCUSCHI, L. A. O Hipertexto como um novo espaço da escrita em sala de aula. *In*: AZEREDO, J. C. **Língua Portuguesa em debate**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINAZZO, C. J. Identidade humana: unidade e diversidade enquanto desafios para uma educação planetária. **Revista Contexto & Educação**, v. 25, n. 84, p. 31-50, 2010. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/460>. Acesso em: 01 set. 2023.

MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. 2. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2004a.

MARTÍN-BARBERO, J. **Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2004b.

MELO, H. Práticas de letramento e multiletramento em sala de aula. **III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)**. 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA5_ID10666_14082016141702.pdf. Acesso em: 24 mar. 2023.

MILANI, S. E. O signo para Humboldt, para Saussure e para Bakhtin. **Signo**, v. 40, n. 68, p. 55-65, 2015. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/156/o/3461-25966-1-PB_artigo_sobre_signo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O círculo de Bakhtin e a linguística aplicada. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 142-165, 2012. Acesso em: 10 jan. 2023.

MOTTA, A. P. F. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente. **Dia a dia educação**, p. 1-22, 2008. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.

MINAYO, M. C de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, J. V. dos S; SILVA, S. B. B. da. Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos (multi) letramentos e dos multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, p. 2162-2182, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8660383/26368>. Acesso em: 27 mar. 2023.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Linguagem e Alteridade nos escritos do Círculo de Bakhtin. **Eutonomia: Revista de Literatura e Linguística**, Recife, 21(1): p. 169-184, Jul. 2018. Acesso em: 11 jan. 2023.

OTTONI, P. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 18, p. 117-143, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/ysBDL9Cr4ZqBPP96MgkVyGG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2023.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, v. 16, n. 32-33, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1144068/mod_resource/content/1/Dialogismo%20em%20Bakhtin.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

POSTMAN, N. **O fim da educação**: redefinindo o valor da escola. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

QUERETTE, S. C. M. **Diálogo e educação: estudo comparativo sobre o conceito de diálogo no pensamento filosófico e pedagógico de Paulo Freire e de Martin Buber**. 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

RAJAGOPALAN, K. Como o internetês desafia a Linguística. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÈS, T. (Orgs.) **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

RAMOS, E. D. C.; DE CARVALHO, W. L.; SILVA, E. D. C. Acordos, combinados, normas e as regras de convivência na escola: desafio para educação do século XXI. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 2918–2944, 2023. DOI: 10.56083/RCV3N4-012. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/621>. Acesso em: 4 jun. 2023.

RODRIGUES, M. E. O. de S. A leitura como ponte para a crítica. *In*: ABL, 2012, Campinas. **Anais** [...]. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 2012. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss06_09.pdf. Acesso em: 11 fev. 2023.

ROCHA, E. L. e S. S. da. Gêneros textuais digitais e as atividades de linguagens em sala de aula. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 8, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3836/2592>. Acesso em: 26 mar. 2023.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica - a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 8, p. 581-612, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/hZy3yNBcGjdn4Mp7jjMQYjf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2023.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Parábola, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos – diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n. 1, p. 1-14, Julho, 2009.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 23–32, 2003. DOI: 10.15448/1980-3729.2003.22.3229. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229>. Acesso em: 15 maio 2023.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. Pia Sociedade de São Paulo: Editora Paulus, 2013.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. 16 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, S. V. C. de A.; SILVA, C. G. S. da S.; CARVALHO, T. dos S. Digital Cultures: dialogues and reflections for teacher education. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, p. 2, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8581871>. Acesso em: 16 maio 2023.

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 20, 2018. DOI: 10.5902/1516849232421. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>. Acesso em: 1 abr. 2023.

SARMENTO, L. L. **Gramática em textos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 2. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1970.

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

SILVA, D. S.; DE FREITAS LEITE, F. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no Círculo de Bakhtin. **Migulim-Revista Eletrônica do Netlli**, v. 2, n. 2, p. 38-45, ago. 2013.

SILVA, E. T. **Criticidade e Leitura. Ensaios**. Mercado das Letras. Campinas, São Paulo: 1998.

SILVA, C. da.; GONÇALVES, A. V. Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil. **Texto Livre**, v. 14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/29164/26336>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SILVA, G. A. da. Teoria dos atos de fala. **Cadernos do CNLF**, v. 1, p. 259-263, 2005. Disponível em: www.filologia.org.br/viiiifelin/41.htm. Acesso em: 17 jan. 2023.

SILVA, L. A. da. Relações entre a teoria dos atos de fala e quadrinhos humorísticos. **Revista Temporis [ação](ISSN 2317-5516)**, v. 9, n. 1, p. 114-127, 2008. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/5994/4095> Acesso em: 17 jan. 2023.

SILVA, S.; MURARO, D. N. Conhecer para transformar—a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire. **X ANPED SUL**, Florianópolis, p. 1-19, out. 2014. Disponível em: xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1196-0.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

SILVA, T. M. da.; TEIXEIRA, T. de O.; FREITAS, S. M. P. de. Ciberespaço: uma nova configuração do ser no mundo. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 176-196, jan. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682015000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 dez 2022.

SILVA, N. M. da G.; PAULA, M. V. G. de. Escola e cibercultura: breve reflexão acerca do uso das TIC como recurso pedagógico. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 23, n. 1, 2013. DOI: 10.5216/rp.v23i1.26700. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/26700>. Acesso em: 19 maio. 2023.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003. Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SOBRAL, A. Um diálogo bakhtiniano com LA Marcuschi. **IV simpósio internacional de estudo de gêneros textuais**, p. 2106-2112, 2007. Disponível em: l1nq.com/YTwcO . Acesso em: 17 fev. 2023.

SOUZA, E. A Linguagem e seus Efeitos na Constituição do Sujeito. **III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade**, 2012. Disponível em: www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/SOUZA_ELIZANDRA.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

SOUZA, C. D. de. **“Eu não sei escrever academicamente”**: Apreciações valorativas de estudantes do Programa de Tutoria da Pedagogia da UFF sobre suas práticas letradas acadêmicas. 2023. 256f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

SOUZA, A. G. Software, hipermídia, hipertexto e gêneros digitais: observações preliminares. **Encontro internacional de texto e cultura – anais – página 42-55**. CD-ROM ISSN: 2176-199X. Prottexto - UFC, Fortaleza, Ceará 2009.

SOUZA, A. R. P. de.; MORAES, A. K. F. de.; CAVALCANTI, C. A. L. B.; SILVA, C. P. A. da.; MEDEIROS, J. P. O.; NASCIMENTO, R. P.; SOARES, H. A. de V. D.; ESTRÁZULAS, J. A. Cibercultura: um estudo contextualizador e introdutório. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 33., 2010, Caxias do Sul. **Anais [...] Caxias do Sul: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2207-1.pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83. 2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/2336/1441>. Acesso em: 15 mar. 2024.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: palavras-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 177 – 190.

TEIXEIRA, M. C. S. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1461>. Acesso em: 30 jan. 2024.

TERRA, E. Quando dizer é fazer: a teoria dos atos de fala de Austin. **Blogue do Ernani Terra**, São Paulo, agosto. 2018. Disponível em: <https://www.ernaniterracom.br/quando-dizer-e-fazer-a-teoria-dos-atos-de-fala-de-austin/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

VIEIRA, V. de F. **Comunicação e feminismo: as possibilidades da era digital**. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

VILAÇA, M. L. C.; ARAUJO, E. V. F. de. Letramentos múltiplos: diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita. **Revista Philologus**, Ano 22, N° 64 Supl.: Anais do VIII SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2016. Disponível em: www.filologia.org.br/rph/ANO22/64supl/043.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

VILAÇA, M. L. C.; ARAUJO, E. V. F. de. Letramento digital: conceitos, perspectivas e percursos interdisciplinares. **Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 10, n. 2, p. 63-75, 2019. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/3737>. Acesso em: 28 fev. 2023.

VILAÇA, M. L. C. Cultura digital, letramento digital e formação de professores de línguas estrangeiras. **Cultura digital, educação e formação de professores**, p. 15, 2017. Disponível em: www.editorapontocom.com.br/livro/70/vilacagoncalves-culturadigital_70_62a9061921616.pdf#page=15. Acesso em 16 maio 2023.

VILLANUEVA-MANSILLA, E. Memes, menomas e LOLs: expressão e reiteração a partir de dispositivos retóricos digitais. **MATRIZES**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 111-133, 2017. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v11i2p111-133. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/124091>. Acesso em: 13 jul. 2023.

VELLOSO, L. Ler é um ato político: multiletramentos em contexto de censura literária. **EDUCAÇÃO**, v. 8, n. 2, p. 271-284, 2020.

VERNAGLIA, T. V. C. **Pesquisa qualitativa**. 2020. Apresentação do PowerPoint. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/581071>. Acesso em: 12 mar. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Editora Ridendo Castigat Mores, 2008.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. tradução, José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

WUNENBURGER, J-J; ARAÚJO, A. F. **Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional**. São Paulo, Cortez, 2006.

XAVIER, A. C. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet. **Revista Investigações**, v. 18, n. 2, 2005. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2012/portugues_artigos/reflexoes_digitais.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

YUNES, E. PELO AVESSO: A Leitura e o Leitor. **Revista Letras**, [S.l.], v. 44, dec. 1995. ISSN 2236-0999. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19078>. Acesso em: 30 jan. 2023.