

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE  
DO NORTE

ERIKA GUIMARÃES DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: INVESTIGANDO OS MEMES COMPARTILHADOS NO  
FACEBOOK**

MOSSORÓ-RN  
2019

ERIKA GUIMARÃES DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: INVESTIGANDO OS MEMES COMPARTILHADOS NO  
FACEBOOK**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de pesquisa 2: Ensino de Línguas e Artes

Orientador: Dr. Vicente de Lima Neto

MOSSORÓ-RN  
2019

ERIKA GUIMARÃES DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: INVESTIGANDO OS MEMES COMPARTILHADOS NO  
FACEBOOK**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Dissertação apresentada e aprovada em 19/03/2019 pela seguinte banca examinadora:

---

Vicente de Lima-Neto, Dr. - Presidente  
Universidade Federal Rural Do Semi-Árido

---

Elaine Cristina Forte Ferreira, Dra. - Examinadora  
Universidade Federal Rural Do Semi-Árido

---

Paulo Augusto Tamanini – Dr. - Examinador  
Universidade Federal Rural Do Semi-Árido

---

José Roberto Alves Barbosa, Dr. - Examinador  
Universidade Federal Rural Do Semi-Árido

---

José Ribamar Lopes Batista Júnior – Dr. - Examinador  
Universidade Federal Do Piauí

Dedico este trabalho aos familiares e amigos, que não mediram esforços para me ajudar nessa etapa tão importante de minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Não existe um consenso ou regra universal sobre a escrita acadêmica no que diz respeito à escolha da pessoa do discurso na qual se deve escrever. Alguns pares sugerem a escrita acadêmica em terceira pessoa do singular; outros, na primeira do plural, tendo como motivação a imparcialidade necessária à pesquisa. Entretanto, faço menção à licença poética dos escritores e peço permissão para escrever na primeira pessoa do singular em dois momentos: este que ora se lê e na primeira lauda e meia da minha introdução, onde apresento minhas motivações para a escrita deste trabalho e não tenho como fazê-la distante do componente emocional. A dissertação, porém, está na primeira pessoa do plural, porque eu jamais conseguiria escrevê-la sem a contribuição das pessoas e instituições as quais listo abaixo e as quais necessito mencionar com profunda gratidão. Agradeço a:

- ✓ Deus, pela vida, por ter chegado até aqui e pela esperança de continuar trilhando meu caminho, com saúde e paz.
- ✓ Meus pais e meus irmãos, por terem compreendido minha ausência e dividirem comigo lágrimas e sorrisos.
- ✓ Vicente de Lima-Neto, por ser o melhor orientador que eu poderia ter. A você, meu querido, minha gratidão por todo o aprendizado nesses dois anos de mestrado. Agradeço por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava e generosamente me conduzir nessa caminhada acadêmica.
- ✓ Elaine Cristina Forte Ferreira, por ser mais que professora. Sou grata por você ser e estar presente nos sabores e dissabores da jornada acadêmica.
- ✓ Paulo Augusto Tamanini, por ser mais que professor, sendo exemplo de humildade e resiliência admiráveis.
- ✓ José Roberto Alves Barbosa, pelo reencontro acadêmico e pela generosidade desde a graduação.
- ✓ José Ribamar Lopes Batista Júnior, por aceitar participar da banca de defesa, vindo de tão longe (PGEL/UFPI) para contribuir com o meu trabalho.
- ✓ Aos amigos da infância, do trabalho e da vida, por entenderem minha ausência, sou eternamente grata pela compreensão.
- ✓ Aos amigos da academia, em especial aos da minha querida linha 2: Agápito, Gibson, Hilma, João Batista, Juliana, Luanna e Rafaella, que me presentearam diariamente com seus sorrisos, lágrimas, dúvidas, esclarecimentos e uma infinidade de trocas que

também se materializaram nesta dissertação. Minha gratidão e meu carinho a cada um de vocês por compartilharem comigo os momentos da jornada acadêmica e da vida.

- ✓ Aos grupos de pesquisa GLINET e ORALE, pelas importantes discussões sobre diferentes temáticas e também pelas festinhas.
- ✓ À minha linda Marjorie, que conseguiu se fazer presente, apesar de ausente deste plano físico. Obrigada, estrelinha!
- ✓ Ao POSENSINO e às instituições associadas: UERN, UFERSA e IFRN, por proporcionarem a realização desse mestrado.

Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar.

Mia Couto (2009, p. 109)

## RESUMO

Diante da característica multimodal dos gêneros discursivos (KRESS; van LEEUWEN, 2006), o estudo sobre como os variados elementos semióticos se relacionam é importante, pois permite a interação entre os elementos que compõem os diferentes sentidos ou significados nas esferas comunicativas. Essa perspectiva de associar os conceitos de multimodalidade e visão crítica sobre a linguagem, ou seja, letramento crítico multimodal (LCM), tem sido abordada por autores como (BUZATO, 2007; MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009; PREDEBON, 2015). Esta pesquisa se concentra no estudo do letramento crítico multimodal em aulas de Língua Portuguesa a partir de memes compartilhados nas redes sociais. Os memes presentes no cotidiano são vistos como elementos de diversão e entretenimento, mas podem ser utilizados também como ferramenta de aprendizagem. Eles circulam em espaços digitais, como Facebook, gerando interação e comunicação, sobretudo a partir do humor, nos comentários compartilhados em redes sociais. O desafio da prática pedagógica é associar o humor dos memes ao ensino de forma geral e, neste trabalho em específico, ao ensino de Língua Portuguesa. O objetivo deste trabalho é investigar de que maneira o LCM em alunos do Ensino Fundamental II se caracteriza, considerando os elementos pragmático-discursivos que constituem memes políticos e educacionais e os discursos que emanam nos comentários dos alunos em sites de redes sociais. As discussões apoiaram-se em Kress e van Leeuwen (2006) sobre multimodalidade e Gramática do Design Visual (GDV), bem como nos estudos sobre letramento crítico a partir da Análise de Discurso Crítica (ADC), de Fairclough (1989; 1997; 2001; 2003) desenvolvidas a partir da Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO; MOURA, 2012). Diante da hipótese de que o desenvolvimento do LCM é recomendado pela educação formal, e com esse tipo de letramento, espera-se que o aluno: 1) amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas; 2) aumente suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania e 3) amplifique a capacidade de análise crítica. A partir dos objetivos específicos, busca-se descrever os memes políticos e educacionais em sites de redes sociais e analisar os discursos proeminentes que emanam dos comentários sobre os memes de alunos do Ensino Fundamental II. Para metodologia, foi proposta uma pesquisa de campo (digital), com base teórica na análise multimodal e de discurso crítico, que se explica pela necessidade de considerar diferentes recursos semióticos que constituem o meme, além de elencar elementos padronizados que possibilitem a separação em categorias. Foi analisado um corpus constituído de comentários sobre memes, numa comunidade criada a partir de uma conta

particular no site de relacionamento Facebook. Este estudo investigou como o LCM é contextualizado a partir dos resultados obtidos, na análise dos comentários sobre os memes, e buscou entender como o LCM acontece na compreensão dos aspectos críticos multimodais no cotidiano do aluno, dentro e fora de sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino. Letramento crítico multimodal. Meme.

## ABSTRACT

Considering the multimodal characteristic of discursive genres (KRESS; van LEEUWEN, 2006), the study of how the various semiotic elements are related is important because it allows the interaction between the elements that make up the different senses or meanings in the communicative spheres. This perspective of multimodality and critical view on a language, that is, the multimodal critical literacy (LCM in Portuguese), has been approached by authors such as (BUZATO, 2007, MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009, PREDEBON, 2015). This research is focused on the study of multimodal critical literacy in Portuguese language classes based on shared memes in social networks. The memes present in our daily lives are seen as elements of fun and entertainment, but can also be used as a learning tool. They circulate in digital spaces such as Facebook, promoting interaction and communication, especially from humor, in shared comments on social networks. The challenge of pedagogical practice is to associate memes' humor with teaching in general and, in this specific research, with teaching Portuguese language. Our objective is to investigate how LCM in Middle School students is characterized, considering the pragmatic-discursive elements that constitute political and educational memes and the discourses derived from the students' comments in social networks. We are supported by the discussions of Kress and van Leeuwen (2006) on multimodality and *The Grammar of Visual Design* (GDV in Portuguese), as well as in studies on critical literacy from Fairclough's *Critical Discourse Analysis* (ADC in Portuguese) (1989; 1997; 2001; 2003) developed from the *Pedagogy of Multiliteracies* (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO; MOURA, 2012). Based on the hypothesis that the development of LCM is recommended by formal education and, with this type of literacy, it is expected that the student: 1) expand the active domain of discourse in the various communicative situations; 2) increase their possibilities of social participation in the exercise of citizenship and 3) amplify the capacity for critical analysis. As specific objectives, we seek to describe the political and educational memes in social networks and analyze the prominent discourses that result from the comments about memes of Middle School students. For methodology, we propose a field research (digital), with a theoretical basis in multimodal analysis and critical discourse, which is explained by the need to consider different semiotic resources that constitute the meme, besides listing standardized elements that allow the separation into categories. We analyzed a corpus consisting of comments about memes, in a community created from a private account on the Facebook relationship site. In this research, we investigate how the LCM is contextualized from the results obtained, in the analysis of

comments about memes, and we try to understand how the LCM happens in the understanding of the multimodal critical aspects in the daily life of the student, inside and outside the classroom.

Keywords: Teaching. Multimodal critical literacy. Meme.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Letramento Crítico Multimodal	17
Figura 2 - Meme sobre pesquisa	25
Figura 3 - Anúncio ENEM	27
Figura 4 - Anúncio sobre Ensino Superior	27
Figura 5 - Multiletramentos: metalinguagens para descrever e interpretar os elementos do projeto de modalidades diferentes do significado	35
Figura 6 - Mapa dos Multiletramentos	36
Figura 7 - Pedagogia dos Multiletramentos	37
Figura 8 - Relações e elementos das metafunções	43
Figura 9 - Esquema reduzido do uso de vetor	44
Figura 10 - Meme sobre direção defensiva	45
Figura 11 - Propaganda Vittel (nova ideia, 5 de dezembro de 1987)	46
Figura 12 - Meme sobre Línguas	47
Figura 13 - Memes angry: antes e depois da prova	47
Figura 14 - Xpose range (Cosmopolitan, November 2001: 84)	48
Figura 15 - Inferência de classificação por cores	49
Figura 16 - Austrália: the segments (Bulletin, 10 January 1989)	50
Figura 17 - Meme Monalisa	52
Figura 18 - Meme: Desligar a internet	55
Figura 19 - Ciclo do Discurso a partir do LC	55
Figura 20 - Cena do filme TITANIC (1997)	61
Figura 21 - Meme inspirado na cena do filme TITANIC (1997)	61
Figura 22 - Montagem polêmica	66
Figura 23 - Esquema de recontextualização	47
Figura 24 - Meme adequado a partir do critério: temáticas sociais diversas: combate ao preconceito e igualdade de direitos	83
Figura 25 - Meme excluído a partir do critério abordagem com predominância humorística	47
Figura 26 - Nazaré Tedesco	47
Figura 27 - Universo de pesquisa (Conta particular no Facebook)	87
Figura 28 - Página Inicial	87
Figura 29 - Comunidade Ação & Interação	88
Figura 30 - Primeiro meme publicado	89
Figura 31 - Segundo meme publicado	90
Figura 32 - Terceiro meme publicado	90
Figura 33 - Quarto meme publicado	91
Figura 34 - Quinto meme publicado	91

Figura 35 - Mandamentos acadêmicos	96
Figura 36 - Questionamento para discussão sobre o meme 1	.98
Figura 37 - Comentários sobre o meme 1	99
Figura 38 - Questionamento sobre o meme relacionado à profissão	104
Figura 39 - Comentários sobre o meme 2	105
Figura 40 - Questionamento sobre o amor ao próximo	109
Figura 41 - Comentários sobre o meme 3	.110
Figura 42 - Questionamento sobre o lugar da mulher	113
Figura 43 - Comentários sobre o meme 4	114
Figura 44 - Questionamento sobre o modo de amar	119
Figura 45 - Comentários sobre o meme 5	120
Figura 46 - Meme Senhora	132

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo dos Fatores dos Multiletramentos	39
Quadro 2 - Resumo das características teórico-metodológicas entre PCN e BNCC	78
Quadro 3 - Síntese da classificação dos comentários analisados por nível de LCM	124
Quadro 4 - Síntese das categorias e níveis de LCM	125
Quadro 5 - Relação entre Teoria e Descritores	128
Quadro 6 - Matriz de Letramento Crítico Multimodal	129
Quadro 7 - Classificação do Letramento Crítico Multimodal	130

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	17
<b>2 LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL: E SUA RELAÇÃO COM OS ELEMENTOS SEMIÓTICOS</b>	25
2.1 SOBRE O(S) LETRAMENTO(S)	25
2.2 LETRAMENTO MULTIMODAL NA PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL	41
2.2.1 <b>Metafunção Representacional</b>	43
2.2.2 <b>Metafunção Interativa</b>	51
2.2.3 <b>Metafunção Composicional</b>	51
<b>3 LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL: IDEOLOGIA E MÍDIAS SOCIAIS</b>	55
3.1 SOBRE OS RECURSOS DISPONÍVEIS	55
3.2 LETRAMENTO CRÍTICO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA	56
3.2.1 <b>O significado acional</b>	.64
3.2.2 <b>O significado representacional</b>	64
3.2.3 <b>O significado identificacional</b>	65
3.3 LCM X PCN/BNCC: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	69
3.4 O MEME COMO FERRAMENTA DE LCM NO ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	80
3.4.1 <b>Do surgimento</b>	81
3.4.2 <b>Uma terminologia para meme</b>	81
<b>4 METODOLOGIA</b>	85
4.1 TIPO DE PESQUISA	81
4.2 UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA	86
4.3 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	88
4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	93
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	96
5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES	96
5.2 DA ANÁLISE DOS COMENTÁRIOS SOBRE MEMES	97
5.2.1 <b>Do meme 1</b>	98
5.2.2 <b>Do meme 2</b>	104
5.2.3 <b>Do meme 3</b>	109
5.2.4 <b>Do meme 4</b>	113
5.2.5 <b>Do meme 5</b>	118
5.3 PROPOSTA DE MATRIZ DE LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL	125
5.4 MATRIZ DE LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL	126

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	132
<b>REFERÊNCIAS</b>	135
APÊNDICE A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	139
APÊNDICE B TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE	141

## 1 INTRODUÇÃO

Figura 1 - Letramento Crítico Multimodal



Fonte: GERARMEMES, [201-]

Quando perguntam qual o tema da minha dissertação e eu respondo: Letramento Crítico Multimodal (LCM) dos memes no Facebook, ainda é perceptível a expressão de admiração, como se não fosse possível tratar de elementos críticos numa esfera onde predomina o entretenimento, como as redes sociais.

A trajetória que antecede a escolha de um objeto de pesquisa nos faz lembrar alguns sentimentos, dúvidas, medos e, inevitavelmente, nossas escolhas pessoais. Como transformar aquele tema que se ama em algo científico? Quando se ingressa na vida acadêmica, essa é uma tarefa muito importante. Se não encontrar de imediato, irá percorrer diversos temas até descobrir aquilo que lhe agrada.

A construção do meu objeto de pesquisa tem início no ano 2000. Recém-chegada à Faculdade de Letras e Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), havia estudado todo o Ensino Fundamental e o Médio em escolas públicas das cidades de Recife-PE, Natal-RN e Mossoró-RN. Já no primeiro período da faculdade, tinha como missão a realização de um projeto de monografia. Meu contato com os trabalhos científicos naquele momento era zero. Com o decorrer das aulas de metodologia científica, começavam a clarear as ideias do que seria um trabalho científico.

A cada aula, os professores nos apresentavam questões sobre como deve ser realizada uma pesquisa. O que mais eles enfatizavam era que deveríamos realizar a pesquisa de algo de que gostássemos. Então, nesse momento, eu pensava em algumas questões que poderia tratar,

mas uma não saía de minha cabeça: queria trabalhar com imagens que desenvolvessem a criticidade do leitor, buscando uma atitude responsiva que envolvesse o viés social<sup>1</sup>.

Estava cursando uma licenciatura, logo estaria formando-me professora de Língua Portuguesa. Por esse motivo, e pela motivação que adquiri quando defini a minha pesquisa sobre Atividades Interativas de Leitura em Aulas de Língua Materna, estava então escolhida a temática que me acompanha na vida acadêmica até os dias de hoje. Após a conclusão da graduação (2004), me dediquei a outros projetos pessoais, retornando à academia somente em 2017.

Assim, cheguei à seleção desse mestrado com o projeto intitulado Letramento Crítico e Multimodalidade do gênero anúncio publicitário: a utilização da propaganda no ensino de Língua Portuguesa, tornando-me discente do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO).

No projeto inicial aprovado na seleção, percebi a necessidade de algumas alterações. Nas primeiras orientações e discussões nas disciplinas de metodologia e teoria, foi surgindo a delimitação do objeto de pesquisa e optei pelos memes, em substituição aos anúncios publicitários, por entender que aqueles têm maior recorrência e popularidade que estes entre o público selecionado para a pesquisa (Ensino Fundamental), assim como maior visibilidade nas mídias sociais, em específico no Facebook, e assim dou sequência à minha trajetória acadêmica tratando de um objeto que dá continuidade ao meu desejo de trabalhar com imagens que desenvolvessem a criticidade do leitor.

Este trabalho se justifica a partir de três fundamentos: 1) inquietações na docência, 2) investigação da prática discursiva meme num contexto de ensino e sociabilidades e 3) empoderamento do aluno de escola pública.

Nossas elucubrações para esta pesquisa estão no fato de defendermos a ideia de que o sujeito precisa ter uma postura crítica diante dos eventos comunicativos e já desenvolvermos essa prática em nossa docência. Percebemos a necessidade de investigar a presença dos aspectos críticos multimodais, dentro e fora da sala de aula, considerando os memes, corpus

---

<sup>1</sup> Segundo Bakhtin (2000, p. 298), [...] “a obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural.” Compreendemos, portanto, que toda expressão comunicativa, dentre elas o texto imagético, possui criticidade, entretanto, é a partir da compreensão responsiva ativa, ou seja, da resposta dada pelo interlocutor, que os textos possuem níveis de criticidade diferentes, relacionados aos indivíduos e elementos sociais envolvidos no contexto da comunicação, e neste trabalho em específico, nos interessa os elementos relacionados à ADC. Para Batista Jr. et al. (2018, p. 8), podemos compreender a ADC como estudo da linguagem em uso. “O uso da linguagem é entendido como as ações que produzimos com os textos no interior das atividades sociais”.

da nossa pesquisa, pois, além de serem muito frequentes no cotidiano, podem ter especial relevância para a produção de significados por parte dos alunos. Como apoio, utilizaremos estudos já existentes sobre Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1989; 1997; 2001; 2003) e a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Inserido na grande área de Ensino, na CAPES, este trabalho tende a contribuir para o empoderamento do aluno da escola pública, ampliando as discussões sobre a prática do letramento crítico multimodal, buscando aprofundar as relações entre sentido, imagem e discursos. Além disso, ajustamos a lupa para a área de ensino de Língua Portuguesa, numa perspectiva crítica, uma vez que auxiliará nos quesitos utilização da linguagem para atender a múltiplas demandas sociais e contextualização de conteúdos do currículo.

Em nossas pesquisas sobre o tema LCM, feita nos grupos dirigidos de congressos, publicações em revistas e na plataforma CAPES, mostrou-se que o letramento crítico multimodal vem sendo abordado pela academia, mas é necessária a ampliação da discussão sobre o tema. Percebemos que o conceito desse letramento ainda não é muito claro, gerando algumas distorções e várias produções estão classificadas como letramento crítico multimodal, mas na verdade tratam de outros letramentos. A partir do estudo realizado nas fontes acima citadas, fizemos um recorte temporal de 2007 a 2017 mostrou que o tema citado vem sendo abordado apenas a partir de 2013. Com base no referencial teórico que apresentamos nesta pesquisa, onde o letramento multimodal crítico é apresentado como constituinte da formação do cidadão, compreendemos que esse tema é relevante para ser discutido e pesquisado em futuras dissertações.

Justificando o nível escolhido (nível fundamental II) e o enfoque dado à multimodalidade crítica, nos apoiamos em algumas pesquisas (KRESS, 2010; DIONISIO, 2008) que percebem o discente bastante ligado à imagem, muito mais do que ao texto escrito. Dessa forma, no momento da leitura, ele prioriza os textos imagéticos e somente depois lê o texto verbal. Portanto, acreditamos na relevância da escolha por discutir a presença das imagens nesse contexto de ensino aliado ao fato de que os memes circulam, diariamente, em nosso meio, tornando-se cada vez mais importante entender o papel das imagens na construção da cidadania desses alunos desde as séries iniciais e não somente no Ensino Médio.

Os espaços digitais e as práticas sociais têm ganhado relevância nos últimos 30 anos e têm nos trazido mudanças na forma de comunicação, revendo conceitos, como o de letramento, discutido desde a década de 1970 nos EUA, que leva(va) em consideração os usos sociais da escrita e da leitura (SOARES, 2003). Segundo o New London Group (1996), este

conceito já não dá conta das práticas sociais vividas, e Rojo e Moura (2013, p. 236) trazem uma discussão pertinente, pontuando

que temos no Brasil hoje um problema com os letramentos em geral e não será o ensino das regras da língua que resolverá isso, mas sim eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade (alfabetismos).

Na esteira do pensamento da pesquisadora, uma pessoa considerada letrada deve construir sentido em textos constituídos por múltiplas fontes de linguagens, bem como ser capaz de se comunicar incorporando essa diversidade. Rojo e Moura (2012) afirmam que o significado do texto depende do contexto de construção da obra, dos objetivos do autor, do momento em que é lido e ressignificado de acordo com o tempo histórico, os leitores, as situações de leitura e as novas práticas multimodais e letradas. Os significados podem ser modificados pelo processo histórico, político e social, ou seja, devemos considerar quem é o produtor do texto, de que lugar produziu, em que momento histórico e qual o objetivo pretendido; ao mesmo tempo em que as interpretações também podem variar de acordo com o momento histórico, a classe social e os fatores políticos em que o texto é lido. É sobre a questão da construção do sentido e competência linguística e leitora que este trabalho versa.

Desse modo, entendemos Letramento Crítico Multimodal (LCM) como os usos e práticas sociais, da leitura e escrita, que englobam a característica semiótica dos textos, permeados por discursos que possibilitam autonomia social e uma postura crítica do sujeito diante dos eventos comunicativos (PREDEBON, 2015). Dito de outra forma, são os usos dos diversos modos da linguagem (oral, escrita, gestual, imagética, dentre outras), na leitura e na escrita, que permitem a compreensão e posicionamento crítico dos participantes de um ato comunicativo sobre diferentes discursos.

Buzato (2007) baseou-se na teoria da semiótica multimodal de Lemke (1998) e conceitua o LCM como hibridização dos modos visual e verbal. Buzato (2007) explica ainda que a perspectiva centrada no hibridismo facilita letramentos críticos nas práticas digitais e nas práticas escolares tradicionais, sendo contrário à separação dos modos. Os letramentos (multimodal e crítico) estão bastante relacionados, tendo em vista que a multimodalidade está vinculada à Semiótica Social (Kress, 2010), cuja atenção se concentra nos interesses dos produtores de significados dos signos que, por sua vez, são feitos através dos recursos de que dispõem os modos semióticos, mas os interesses citados nem sempre estão visíveis, e é necessário conhecimento e reflexão para interpretá-los.

A questão central que norteia nosso trabalho é: como se caracteriza a prática do LCM de alunos do Ensino Fundamental II, considerando os elementos pragmático-discursivos que constituem os memes políticos e educacionais e os discursos que emanam nos comentários dos alunos em sites de redes sociais? Partimos do pressuposto de que o LCM se caracteriza nas práticas diárias dos alunos, quando estes conseguem desenvolver sua criticidade nos eventos comunicativos, aqui especificamente na sua interação com memes compartilhados nas mídias, a partir da reflexão e recontextualização em forma de comentários.

Portanto, nosso objetivo geral é investigar de que maneira o LCM de alunos no Ensino Fundamental II se caracteriza, considerando os elementos pragmático-discursivos que constituem memes políticos e educacionais e os discursos que emanam nos comentários dos alunos em sites de redes sociais.

Nessa perspectiva, surgem desdobramentos que nos levam aos nossos objetivos específicos:

- a) Como se constituem os memes políticos e educacionais que circulam em sites de redes sociais? Partimos do pressuposto de que os memes se constituem de elementos críticos e semióticos, dentre eles marcas dos discursos que representam, bem como de características dos modos utilizados na construção do texto, por isso temos como primeiro objetivo específico descrever os memes políticos e educacionais que transitam em sites de redes sociais;
- b) Quais são os discursos que emanam dos comentários de alunos do Ensino Fundamental II diante de memes cujas temáticas são polêmicas? Entendemos que os discursos hegemônicos e/ou as ideologias dos alunos são refletidos em suas atividades familiares, escolares e também sociais. Dessa forma, nosso segundo objetivo específico é analisar os discursos proeminentes que emanam dos comentários sobre os memes de alunos do Ensino Fundamental II.

Para alcançar nosso objetivo geral, buscamos caracterizar os memes políticos e educacionais que transitam em redes sociais e analisar os níveis de letramento crítico multimodal a partir dos comentários dos alunos sobre a prática discursiva meme em ambiente digital.

No decorrer deste trabalho, selecionamos as seguintes categorias de análise: 1) Interação, 2) Significação e 3) Redesenho. Os critérios para escolha dessas categorias surgiram do nosso estudo sobre Análise de Discurso Crítica, Gramática do Design Visual, contempladas na Pedagogia dos Multiletramentos que estabelece princípios para desenvolver práticas em que os alunos sejam criadores de sentido (ROJO; MOURA, 2012).

Inspiramo-nos no mapa dos multiletramentos para definir quais critérios caracterizam o letramento crítico multimodal dos alunos: 1) Garantia dos alfabetismos necessários para identificar os memes; 2) Compreensão dos significados/sentidos dos memes 3) Análise crítica das intenções; 4) Transformação dos discursos e significados dos memes a partir de comentários sobre memes compartilhados no Facebook.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a escola tem a função de tornar os cidadãos aptos para se manifestarem, linguisticamente, na vida em sociedade, e espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem [...], ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998). É esperado que o alunado consiga distinguir diversos discursos que emanam de textos pertencentes a diferentes gêneros e, em tempos de *fakenews*, nós, professores, e as agências de letramento têm a responsabilidade de fornecer ferramentas teóricas e metodológicas para que isso seja possível nos diferentes níveis de ensino. Uma dessas possibilidades é trazida pela Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), espreada desde fins dos anos 1990 pelo mundo e divulgada, sobretudo, com os trabalhos de Rojo e Moura (2012) pelo Brasil.

Rojo e Moura (2012, p. 28) sugere que o trabalho na escola esteja voltado a possibilitar práticas em que os alunos se tornem criadores de sentido, ou seja, se tornem analistas críticos capazes de transformar os discursos produzidos nos eventos comunicativos. Inserido na grande área de Ensino, na CAPES, este trabalho tende a contribuir para o empoderamento do aluno da escola pública, ampliando as discussões sobre ensino e práticas discursivas utilizadas na aprendizagem. Em suma, buscamos aqui investigar como os memes podem ser utilizados nas aulas de Língua Portuguesa a fim de promover o letramento crítico multimodal dos alunos na escola pública.

O advento das mídias digitais possibilita ao ambiente cibernético diversas formas de comunicação e uso da língua. Nesse ambiente, novos gêneros e práticas discursivas aparecem em decorrência de mudanças no ciberespaço. O meme é uma dentre essas práticas, e sua presença massiva nas redes sociais justifica nossa escolha por trabalhar com esse híbrido. Entendemos que o uso desse tipo de texto (meme) possibilita uma maior interação com o público-alvo da pesquisa pela variedade de discursos disseminados nas práticas sociais dos alunos. Segundo Magalhães (2004, p. 115), as estruturas sociais, como raça, gênero, classe, parentesco e língua determinam um “conjunto de possibilidades” que podem ou não concretizar-se nos eventos sociais, como a aula, a reunião acadêmica ou o culto religioso.

Os textos são elementos dos eventos sociais que se relacionam dialeticamente com elementos não discursivos. Dessa forma, os textos contribuem para definir os sentidos construídos nas práticas sociais e estas controlam a seleção, manutenção ou transformação dos textos em domínios sociais particulares, por exemplo, no domínio da medicina, da religião ou do ensino.

Atendendo ao que se refere à educação formal sugerida pelos PCN e BNCC, por exemplo, o ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo garantir que todos os alunos tenham acesso aos conhecimentos necessários para a participação social e ao exercício da cidadania, por isso a importância de se trabalhar o viés multimodal crítico no Ensino Fundamental. Dessa forma, o LCM pode ser desenvolvido pelo professor a partir de práticas discentes, tais como: 1) Contrapor opiniões, sobre diversas linguagens, dentro de uma coerência entre os pontos de vista de sua posição e a dos outros; 2) Trabalhar a visão crítica das linguagens para operar com a pluralidade das formas de expressão, dentre outras práticas teórico-metodológicas.

A Análise de Discurso Crítica (ADC) enquanto prática social e teoria científica oferece uma rica contribuição para o professor investigar, em conjunto com os alunos, questões relacionadas a diversos temas sociais, inclusive os memes. A Gramática do Design Visual (GDV), com base na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), apresenta-se como uma ferramenta crítico-analítica cujas metafunções auxiliam na análise das estruturas visuais. Dessa forma, os alunos, influenciados pelo seu letramento crítico multimodal, escrevem comentários que revelam os discursos que possuem utilizando os elementos sociais, visuais e discursivos com os quais tiveram contato na educação formal e no seu cotidiano. Esse tipo de letramento pode ser percebido a partir da observação de como os alunos se posicionam sobre questões relacionadas ao racismo, à violência, ao sexismo, ao controle institucional, à identidade nacional, dentre outros temas discutidos nas redes sociais.

Os estudos realizados na área da linguagem nos levam a empregar as redes sociais para outras finalidades, e não apenas entretenimento. Para Araújo (2016, p. 9), “as redes sociais facilitam o ensino de línguas e ampliam ambientes para a realização de uma diversidade de práticas discursivas”. Ainda segundo Araújo (2016, p. 10), “é preciso explicar como as redes sociais refletem na sociedade e quais mudanças podem introduzir nessa mesma sociedade”.

Além desta introdução, nossa dissertação possui quatro capítulos, seguidos de considerações finais, estando organizada em seis seções: no capítulo 2, “Letramento Crítico Multimodal e sua relação com os elementos semióticos”, fizemos um relato sobre nosso

conceito de letramento crítico multimodal. Também relacionamos o LCM na perspectiva dos multiletramentos, ancorada no enquadramento crítico proposto pelo New London Group, ou Grupo de Nova Londres (1996), e apresentamos os elementos semióticos que compõe a Gramática do Design Visual (GDV).

No capítulo 3, “Letramento Crítico Multimodal: Ideologia e Mídias Sociais”, tratamos de uma discussão, amparados em Janks (2012); Buzato (2007); Rojo e Moura (2012); Dionisio (2014); Predebon (2015); Brasil (1998; 2017) sobre questões de ensino e sua relação com os letramentos, seguido de uma discussão sobre teorias de gênero, Semiótica Social e Análise do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989; 1997; 2001; 2003).

Ainda nesse capítulo, fizemos uma análise do LCM a partir das orientações da educação formal. Finalizamos essa seção com o estudo sobre a prática discursiva meme e sua aplicabilidade como ferramenta de LCM no ensino de Língua Portuguesa.

No capítulo 4, a Metodologia, tratamos do cerne operacional do nosso trabalho: “Investigando os memes compartilhados nas redes sociais”, onde pusemos em prática o referencial teórico desenvolvido nos capítulos anteriores para a análise do corpus. Nesse capítulo, tratamos da caracterização da pesquisa, dos sujeitos, da constituição do corpus e dos procedimentos empregados na análise.

No capítulo 5, apresentamos a análise e discussão dos dados seguidos das Considerações Finais, com as conclusões a que chegamos, bem como indicamos sugestões para a pesquisa sobre letramento crítico multimodal, o qual acreditamos estar apenas se iniciando. Para alcançar nossos objetivos, com coerência ao que propomos, discorreremos a partir de agora sobre as seções da nossa pesquisa, iniciando com o conceito de letramento crítico multimodal.

## 2 LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL E SUA RELAÇÃO COM OS ELEMENTOS SEMIÓTICOS

Figura 2 - Meme sobre pesquisa



Fonte: BOL, [201-]

Julgamos importante para o desenvolvimento de nossa pesquisa apresentar conceitos basilares para o entendimento do estudo a que nos propomos. A diversidade linguística, cultural e tecnológica presente nas práticas sociais contemporâneas exige do aluno conhecimentos variados para participar de forma eficiente dessas práticas. Por isso, há a necessidade de pensar novas formas de letramentos que atendam aos objetivos comunicativos do sujeito de linguagem. Neste capítulo, nos interessa explicar alguns conceitos que embasam essa pesquisa, sobretudo o conceito de Letramento Crítico Multimodal e suas relações com os elementos semióticos.

### 2.1 SOBRE O(S) LETRAMENTO(S)

Entendemos o letramento como usos sociais da leitura e escrita (SOARES, 2008) e trataremos aqui da combinação do multimodal e do crítico. Alguns autores, como Rojo (2009), o New London Group (1996) e Street (2012) entendem que a concepção clássica de letramento já não dá mais conta dos diversos tipos de práticas sociais que são executadas no mundo globalizado de hoje, portanto, o que há, na verdade, são diversos letramentos. Rojo (2009, p. 119) já comentou que “a leitura e produção de textos em diferentes linguagens e semioses em diferentes contextos socioculturais requer que se abordem os textos de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias”. Dessa forma, compreendemos que a variedade de elementos semióticos utilizados na produção de textos busca, além de promover a comunicação, desvendar opiniões, posicionamentos e ideias dos

autores as quais podem ser propagadas ou combatidas pelo interlocutor num exercício constante de aprimoramento do letramento crítico multimodal.

Machin e Mayr (2012, p. 7) “relatam que estudos culturais e em mídia têm despertado interesse crescente num conjunto particular de ferramentas para analisar textos e linguagem falada” e citam Fairclough e Kress van Leeuwen como inspiradores. Para Machin e Mayr (2012), houve uma maior sensação de valorização na realização mais completa e sistemática dos textos, o que é permitido através de abordagens de tipo de análise de conteúdo ou a interpretação de estilos culturais:

Guiados por conhecimentos linguísticos, tais análises detalhadas podem permitir-nos revelar de forma mais precisa como os falantes e os autores usam linguagem e características gramaticais para criar significado, persuadir as pessoas a pensarem sobre eventos de uma maneira particular, às vezes mesmo procurar manipulá-los no momento ao mesmo tempo escondendo suas intenções comunicativas. O objetivo é apresentar um conjunto de ferramentas frequentemente usadas pelos analistas críticos do discurso e mostrar como eles podem ser usados para analisar uma variedade de textos de mídia (MACHIN; MAYR, 2012, p. 7, tradução nossa).<sup>2</sup>

Partimos do pressuposto de que todo texto é multimodal, Kress e van Leeuwen, (2001) e nenhum letramento é neutro ou isento de ideologia. Entendemos que todo texto é utilizado para promover persuasão, sendo dotado de criticidade, seja de um nível mínimo (requer menos elementos para compreensão) ou um máximo (necessita de mais elementos para gerar significação). Desde a forma mais simples de comunicação, como um aceno de mão (gesto que pode ser compreendido como: tchau, até logo, oi, dentre outras ressignificações) até uma forma mais complexa, como um sinal de trânsito na cor vermelha, convencionado a representar o sentido “PARAR”, seja pedestre ou motorista, é passível de interpretação crítica ou de novas significações. Dessa forma, entendemos o LCM como um conjunto de práticas que aplicamos, ao mesmo tempo, quando, além de entender os modos semióticos utilizados no evento comunicativo (multimodalidade), precisamos analisar os elementos do discurso (crítico), pois o significado ou sentido criado depende não só da junção dos dois letramentos, mas da capacidade do leitor de ressignificá-lo ou recontextualizá-lo. Vejamos um exemplo para facilitar a compreensão:

---

<sup>2</sup> Guided by linguistic expertise, such detailed analysis can allow us to reveal more precisely how speakers and authors use language and grammatical features to create meaning, to persuade people to think about events in a particular way, sometimes even to seek to manipulate them while at the same time concealing their communicative intentions. The aim is to present a set of tools often used by critical discourse analysts and show how these can be used to analyse a range of media texts (MACHIN; MAYR, 2012, p. 7).

Figura 3 - Anúncio ENEM

SenadoFederal

# VEJA COMO SERÁ O ENEM 2018

- Provas nos domingos 4 e 11 de novembro
- Provas de Redação, Linguagens e Ciências Humanas no primeiro dia, com 5h30 de duração
- Provas de Ciências da Natureza e Matemática, com 5h de duração
- Inscrições de 7 a 18 de maio
- Taxa de inscrição de R\$ 82
- Abertura dos portões: 12h
- Fechamento dos portões: 13h
- Início das provas: 13h30

Fonte: PROENEM, (2018)

Figura 4 - Anúncio sobre ensino superior

"SOMOS TODOS IGUAIS", MAS...

APENAS 14% DOS ADULTOS ENTRE 24 E 64 ANOS POSSUEM ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.

Meme produzido por alunos da Escola Estadual Profª. Nair Palácio de Souza – Crédito: Reprodução

Fonte: PORVIR, (2017)

Na Figura 3, o leitor precisará de um nível mínimo de habilidades para dar sentido ao texto. No exemplo apresentado, um nível mínimo seria: 1) saber ler, 2) significar o texto utilizando seu conhecimento de mundo para entender que ENEM se refere ao Exame Nacional do Ensino Médio. Entretanto, na Figura 4, o leitor precisará, além das habilidades mínimas, possuir um nível mais elevado de criticidade para entender os discursos que foram ditos e os que não foram ditos.

Nesse nível de leitura e escrita, o leitor precisa de habilidades como: 1) compreensão dos elementos apresentados e não apresentados (pressupostos e subentendidos); 2) visão política sobre direitos e deveres sociais para inferir criticamente o sentido da mensagem: “somos todos iguais”, pois a resignificação que se espera do texto é exatamente o contrário do que está exposto, exigindo do leitor um maior nível crítico para ler “nas entrelinhas” a crítica feita ao Ensino Superior. Nesse caso, segundo Fairclough (1989), devemos enfatizar a função social do texto de discutir, ampliar ou modificar discursos ideológicos e hegemônicos<sup>3</sup>, e nesse sentido, entendemos que o LCM produz essas práticas.

Assim, o que diferencia o LCM dos letramentos (crítico e multimodal) já existentes separadamente? Dentre as características mais relevantes destacamos: a condição de promover a crítica e reconstrução do sentido. Defendemos que há uma intenção social, propositalmente pensada para promover uma crítica (social, política, atrelada a uma temática, como no exemplo citado: crítica social e política feita sobre o tema educação).

Quando a inquietação do leitor, intencionalmente provocada pelo texto imagético, motiva-o a posicionar-se criticamente sobre algo, gerando uma reconstrução do sentido, entendemos que foi utilizado o letramento crítico multimodal.

A princípio, pode parecer redundante a nomenclatura LCM, tendo em vista que reconhecemos todos os textos como multimodais e que todos eles são produzidos para um fim, sendo impossível a neutralidade crítica. A título de exemplo, vejamos como se desenvolve a reconstrução de sentido em um texto virtual

Em um ambiente de realidade virtual (RV), todas as outras mídias podem ser apresentadas e coordenadas. As tecnologias da RV adicionam uma interatividade mais ampla: podemos fazer mais coisas acontecerem nos mundos RV, e isso explica, em parte, por que sentimos que elas são mais reais. Mas elas não têm que ocorrer de acordo com as leis da física normal ou com as restrições de nosso ambiente ecológico normal, desde que o tempo da ação e reação seja preciso o suficiente fazê-las parecerem reais. [...] Os letramentos da RV convergem com, e de fato vão além,

---

<sup>3</sup> O discurso, então, envolve condições sociais que podem ser especificadas como condições sociais de produção e condições sociais de interpretação. Estas condições sociais, além disso, relacionam-se a três diferentes “níveis” de organização social: o nível da situação social, ou o ambiente social imediato em que o discurso ocorre; o nível da instituição social que constitui uma matriz mais ampla para o discurso; e o nível da sociedade como um todo. O que eu estou sugerindo, em resumo, é que estas condições sociais moldam os recursos dos membros que as pessoas trazem à produção e à interpretação, que por sua vez moldam a maneira em que os textos são produzidos e interpretados (FAIRCLOGH, 1989, p. 25, tradução nossa).

Discourse, then, involves social conditions which can be specified as social conditions of production, and social conditions of interpretation. These social conditions, moreover, relate to three different ‘levels’ of social organization: the level of the social situation, or the immediate social environment in which the discourse occurs; the level of the social institution which constitutes a wider matrix for the discourse; and the level of the society as a whole. What I am suggesting, in summary, is that these social conditions shape the members resources people bring to production and interpretation, which in turn shape the way in which texts are produced and interpreted (FAIRCLOGH, 1989, p. 25).

dos letramentos e sabedorias da própria vida humana. O que é “letramento” quando a distinção entre “ler” e viver se torna uma diferença de forma de nomear? (LEMKE, 2010, p. 474-475).

Para o autor, algumas nomenclaturas não são possíveis de serem dimensionadas, tendo em vista a diversidade de elementos que compõem os letramentos, seja no ambiente ecológico ou virtual, onde muitas vezes também se misturam, por isso em algumas situações é impossível visualizar onde começa um e termina o outro.

Lemke (2010) afirma ainda que o letramento promove tanto o poder quanto a vulnerabilidade: o poder para ampliar um conjunto de significados ao contexto social em que estamos inseridos, mas também a vulnerabilidade de confundir aquele com este. Na perspectiva do referido autor, nesse período de vivência dos discentes na escola, essas temáticas devem ser confrontadas. Um questionamento bastante relevante feito por Lemke (2010) é: será que os letramentos que ensinamos hoje ajudarão os alunos a fazer as escolhas mais inteligentes, acertadas, coerentes? Isso envolve ir além de saber “ler” os sinais representados, mas entender toda a ideologia que motivou a construção do texto. Esse também é um desafio para o nosso trabalho: discutir em torno da manutenção da nomenclatura por ela já estar cristalizada na literatura.

Conforme Dionísio (2014) e Kress (1997), entendemos aqui como letramento multimodal aquele que utiliza combinações dos modos semióticos para criar sentido. De acordo com Janks (2012), compreendemos letramento crítico como prática social que busca igualdade e justiça por meio da conscientização crítica dos indivíduos sociais. Portanto, com a junção desses dois letramentos, assumimos como letramento crítico multimodal os usos e práticas sociais, da leitura e da escrita, permeados por discursos que possibilitam autonomia social e uma postura crítica do sujeito diante dos eventos comunicativos (PREDEBON, 2015). No entanto, temos a convicção de que a efetivação na prática dos conceitos aqui defendidos para o letramento multimodal crítico depende de uma relação dinâmica e complexa entre contextos variados. Devido à complexidade desse processo, enfatizamos a conexão que pretendemos estabelecer entre as teorias abordadas e o ensino:

O letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia 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).

Considerando que o papel da escola é propiciar a participação efetiva e democrática dos estudantes nas variadas situações comunicativas que fazem uso da linguagem em uma

sociedade cada vez mais multissemiótica, “uma política de ensino de língua voltada basicamente para [...] o português gramaticalmente correto, além de perversa com as classes trabalhadoras, [...] é contra cidadãos e cidadãs, na medida em que forma indivíduos incapazes de reflexão crítica” (MAGALHÃES, 2012, p. 61).

Dessa forma, o discurso educacional e as práticas de letramento realizadas na/pela escola devem atuar em torno de discussões sobre nação, cultura, identidade nacional, questões que favorecem a capacidade crítico-linguística dos aprendizes à proporção que os tornam conscientes de seu papel social. A partir das leituras feitas sobre Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001; 2003) percebemos que, nessa abordagem teórica, podemos apresentar algumas características presentes nos discursos que identificam criticidade, como: desconstrução da estrutura do texto; exploração de leitura alternativa (requer indagação de valores subtendidos ao texto); consideração do tempo e da cultura no qual o texto foi construído; percepção de que os textos não são atemporais, universais ou não tendenciosos e consciência de que o texto possui as crenças e valores do autor.

Como aplicar os conceitos da abrangente ADC e GDV em sala de aula? Uma possibilidade de aplicação surge com os estudos de Norman Fairclough, Gunther Kress, Mary Calazantis, dentre outros, que criaram o Grupo de Nova Londres. Esse grupo de pesquisadores se reuniu em Nova Londres e, após uma semana de discussões, publicaram um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais) que propunha uma prática voltada ao ensino:

Concordamos que deveríamos voltar à ampla questão dos resultados sociais da aprendizagem de línguas, e que devemos, nesta base, repensar as premissas fundamentais da pedagogia da alfabetização, a fim de influenciar práticas que darão aos alunos as habilidades e conhecimento de que necessitam para alcançar as suas aspirações. Concordamos que em cada um dos países de língua inglesa de que viemos, o que os alunos precisavam aprender estava mudando, e que o principal elemento dessa mudança era que havia um inglês não singular, canônico que poderia ou deveria ser ensinado mais. As diferenças culturais e os meios de comunicação em rápida mutação significaram que a própria natureza do assunto – pedagogia da alfabetização – estava mudando radicalmente<sup>4</sup> (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 62, tradução nossa).

---

<sup>4</sup> We agreed that we should get back to the broad question of the social outcomes of language learning, and that we should, on this basis, rethink the fundamental premises of literacy pedagogy in order to influence practices that will give students the skills and knowledge they need to achieve their aspirations. We agreed that in each of the English-speaking countries we came from, what students needed to learn was changing, and that the main element of this change was that there was a not singular, canonical English that could or should be taught anymore. Cultural differences and rapidly shifting communications media meant that the very nature of the subject – literacy pedagogy – was changing radically (New London Group, 1996, p. 62).

Essa necessidade de articular os saberes dos alunos com os letramentos valorizados pela escola não é recente, e esse conflito cultural é discutido mundialmente, pois, assim como no Brasil, em outros países a diversidade cultural e de linguagens é tratada com intolerância pelas escolas, já não sendo possível ignorar a presença das ferramentas de informação utilizadas na comunicação.

Segundo o New London Group (1996, tradução nossa), a pedagogia da alfabetização deve agora explicar a crescente variedade de formas de texto associadas às tecnologias de informação e multimídia. Isso inclui compreensão e controle competente das formas representacionais que estão se tornando cada vez mais significativas no ambiente geral de comunicações, como imagens visuais e sua relação com a palavra escrita por exemplo, design visual em editoração eletrônica ou a interface de significado visual e linguístico em multimídia. De fato, este segundo ponto relaciona-se de perto com o primeiro: a proliferação de canais de comunicação e mídia apoia e amplia a diversidade cultural e subcultural. Assim que nossos significados se baseiam no objetivo de criar as condições de aprendizagem para a participação social plena, a questão das diferenças torna-se criticamente importante. Como podemos garantir que as diferenças de cultura, linguagem e gênero não sejam barreiras para o sucesso educacional? E quais são as implicações dessas diferenças ou da pedagogia da alfabetização?<sup>5</sup>

O senso predominante de ansiedade é alimentado em parte pelo sentimento de que, apesar da boa vontade de parte da especialização profissional dos educadores, e apesar das grandes quantias gastas para desenvolver novas abordagens, ainda existem grandes disparidades nas chances de vida - disparidades que hoje parecem ampliar ainda mais. Ao mesmo tempo, mudanças radicais estão ocorrendo na natureza da vida pública, comunitária e econômica. Um forte senso de cidadania parece estar dando lugar à fragmentação local, e as comunidades estão entrando em agrupamentos cada vez mais diversificados e subculturalmente definidos. A mudança na forma tecnológica e organizacional da vida profissional fornece a alguns o acesso a estilos de vida de riqueza sem precedentes, ao mesmo tempo em que exclui outros de maneiras cada vez mais relacionadas aos resultados da educação e do treinamento. Pode ser que tenhamos que repensar o que estamos ensinando e, em particular, que novas necessidades de aprendizado a pedagogia da

---

<sup>5</sup> Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environment, such as visual images and their relationship to the written word - for instance, visual design in desktop publishing or the interface of visual and linguistic meaning in multimedia. Indeed, this second point relates closely back to the first; the proliferation of communications channels and media supports and extends cultural and subcultural diversity. As soon as our sights are set on the objective of creating the learning conditions for full social participation, the issue of differences becomes critically important. How do we ensure that differences of culture, language, and gender are not barriers to educational success? And what are the implications of these differences or literacy pedagogy? (New London Group, 1996, p. 61).

alfabetização pode agora abordar<sup>6</sup> (New London Group, 1996, p. 61, tradução nossa).

O papel da escola vai muito além do que promover o letramento da “letra” ou simplesmente transmitir conteúdos com aparatos tecnológicos. É preciso rever o que estamos ensinando, buscando atender às necessidades de alunos de diferentes culturas, linguagens a partir de um trabalho colaborativo, que possibilite incluir saberes e experiências, vislumbrando garantir os “alfabetismos” necessários para a formação de criadores de sentido, já citado por Rojo e Moura (2012). Vejamos a leitura da autora sobre a Pedagogia dos Multiletramentos:

Neste manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO E MOURA, 2012, p. 12).

Para o New London Group (1996), a transformação da escola e da alfabetização escolar é uma questão muito ampla e muito específica, uma parte crítica de um projeto social maior. No entanto, há um limite para o que só as escolas podem alcançar. A grande questão é: o que vai contar para o sucesso no mundo do futuro iminente, um mundo que pode ser imaginado e alcançado? A pergunta mais estreita é: como nós transformamos em realizáveis as etapas da escolaridade? Como complementamos o que as escolas já fazem? Não podemos refazer o mundo através da pedagogia que cria no microcosmo um conjunto transformado de relacionamentos e possibilidades para futuros sociais, uma visão que é vivida nas escolas. Isso pode envolver atividades como simulação de relações de trabalho de colaboração, compromisso e envolvimento criativo; usar a escola como um local para acesso e aprendizado de mídia em massa; recuperar o espaço público da cidadania escolar para diversas

---

<sup>6</sup> The prevailing sense of anxiety is fueled in part by the sense that, despite goodwill on the part of educators professional expertise, and despite the large amounts of money expended to develop new approaches, there are still vast disparities in life chances – disparities that today seem to be widening still further. At the same time, radical changes are occurring in the nature of public, community, and economic life. A strong sense of citizenship seems to be giving way to local fragmentation, and communities are breaking into ever more diverse and subculturally defined groupings. The changing technological and organizational shape of working life provides some with access to lifestyles of unprecedented affluence, while excluding others in ways that are increasingly related to the outcomes of education and training. It may well be that we have to rethink what we are teaching, and, in particular, what new learning needs literacy pedagogy might now address (New London Group, op.cit., p. 61).

comunidades e discursos e criar comunidades de aprendizes que são diversificadas e autônomas.

Segundo o New London Group (1996), em relação ao novo ambiente da pedagogia dos multiletramentos, precisamos reabrir duas questões fundamentais: o “o que” da pedagogia, ou o que é que os alunos precisam aprender; e o “como” da pedagogia, ou a gama de relações de aprendizagem apropriadas.

Ao abordar a questão “o que” da pedagogia da alfabetização, o New London Group (1996) propõe uma metalinguagem de multiletramentos com base no conceito design. Design tornou-se central para inovações no local de trabalho, bem como para as reformas escolares e para o mundo contemporâneo. Professores e gestores são vistos como designers de processos e ambientes de aprendizagem, não como padrões ditando o que aqueles em sua carga devem pensar e fazer. Propomos tratar qualquer atividade semiótica, incluindo o uso de linguagem para produzir ou consumir textos, como uma questão de design envolvendo três elementos: Designs Disponíveis, Design e Redesenho. Juntos, esses três elementos enfatizam o fato de que a construção de significado é um processo ativo e dinâmico, e não algo governado por regras estáticas. No decorrer da nossa pesquisa, retornaremos ao conceito de redesenho, também na visão da ADC, bem como na análise do nosso corpus.

A estrutura do Design é baseada em uma teoria particular do discurso. Ela vê a atividade semiótica como uma aplicação criativa e uma combinação de convenções (recursos Designs Disponíveis) que, no processo de Design, transforma ao mesmo tempo a reprodução dessas convenções. Aquilo que determina (Designs Disponíveis) e o processo ativo de determinar (Designing, que cria o redesenho) estão constantemente em tensão. Essa teoria se encaixa bem com a visão da vida social e assuntos sociais em sociedades de rápida mudança e culturalmente diversas, as quais descrevemos anteriormente.

O processo de moldar o significado emergente envolve a re-apresentação e recontextualização. Isso nunca é simplesmente uma repetição de designs disponíveis. Cada momento de significado envolve a transformação dos recursos disponíveis de significado. Ler, ver e ouvir são exemplos de design<sup>7</sup> (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 75, tradução nossa).

---

<sup>7</sup> The process of shaping emergent meaning involves re-presentation and recontextualization. This is never simply a repetition of Available Designs. Every moment of meaning involves the transformation of the available resources of meaning. Reading, seeing, and listening are all instances of Designing (New London Group, op. cit., p. 75).

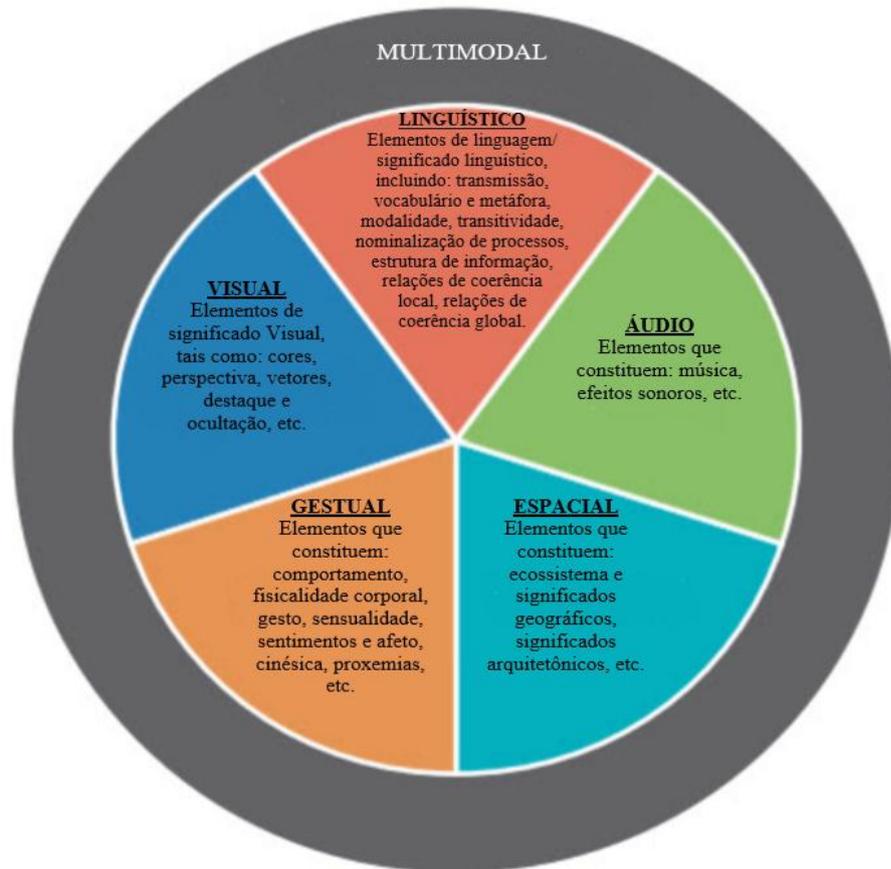
De acordo com o New London Group (1996), o resultado do Designing é um novo significado, através do qual os criadores de significados se refazem. Nunca é uma instanciamento de um Design disponível ou mesmo uma simples recombinação de Designs disponíveis. Mas não é uma reprodução simples (como o mito dos padrões e da pedagogia da transmissão nos faz crer) nem é simplesmente criativa (como os mitos da originalidade individual e da voz pessoal nos fazem crer). Como o jogo de recursos culturais e subjetividade singularmente posicionada, o redesenho é fundamentado em padrões de significado histórica e culturalmente recebidos. Ao mesmo tempo, é o produto único da agência humana: um significado transformado. E, por sua vez, o redesenho torna-se um novo design disponível, um novo recurso de criação de significado.

Professores e estudantes precisam de uma linguagem para descrever as formas de significado que estão representadas em projetos disponíveis e redesenhados. Em outros contextos, eles precisam de uma metalinguagem - uma linguagem para falar sobre linguagem, imagens, textos verbais e interações de significado. Para o New London Group (1996), um dos objetivos do Projeto Multiletramentos Internacional, iniciado e planejado durante a reunião de New London e que entrou em uma fase de currículo experimental e de pesquisa colaborativa, é desenvolver uma gramática funcional educacionalmente acessível. Isto é, uma metalinguagem que descreve o significado em vários reinos. Estes incluem o textual e o visual, assim como as relações multimodais entre os diferentes processos de construção de significado que hoje são tão críticos em textos midiáticos e de multimídia eletrônica.

Para o New London Group (1996), qualquer metalinguagem a ser usada no currículo escolar deve corresponder a alguns critérios de taxaço. Deve ser capaz de suportar análises críticas sofisticadas da linguagem e de outros sistemas semióticos, mas, ao mesmo tempo, não fazer exigências irrealistas sobre o conhecimento do professor e do aluno e não evocar imediatamente as antipatias acumuladas e frequentemente justificadas pelos professores em relação ao formalismo. O último ponto é crucial, porque os professores devem estar motivados para trabalhar com a metalinguagem.

Uma das principais ideias que informam a noção de multiletramentos é a crescente complexidade e inter-relação de diferentes modos de significação. Identificamos seis áreas principais abordadas pelos multiletramentos, considerando a multiplicidade de significações e contextos, nas seguintes metalinguagens: Design Linguístico, Design Visual, Design de Áudio, Design Gestual, Design Espacial e Design Multimodal.

Figura 5 - Multiletramentos: metalinguagens para descrever e interpretar os elementos do projeto de modalidades diferentes do significado<sup>8</sup>



Fonte: New London Group (1996, p. 83).

Cada vez mais importantes são os modos de significado que não sejam linguísticos, incluindo os significados visuais (imagens, layouts de página, formatos de tela); significados auditivos (efeitos sonoros); significados gestuais (linguagem corporal, sensualidade); significados espaciais (os significados dos espaços ambientais, espaços arquitetônicos) e significados multimodais, os mais significativos, pois associam todos os outros modos em relações notavelmente dinâmicas. Portanto, o design multimodal é de uma ordem diferente dos outros cinco modos de significado.

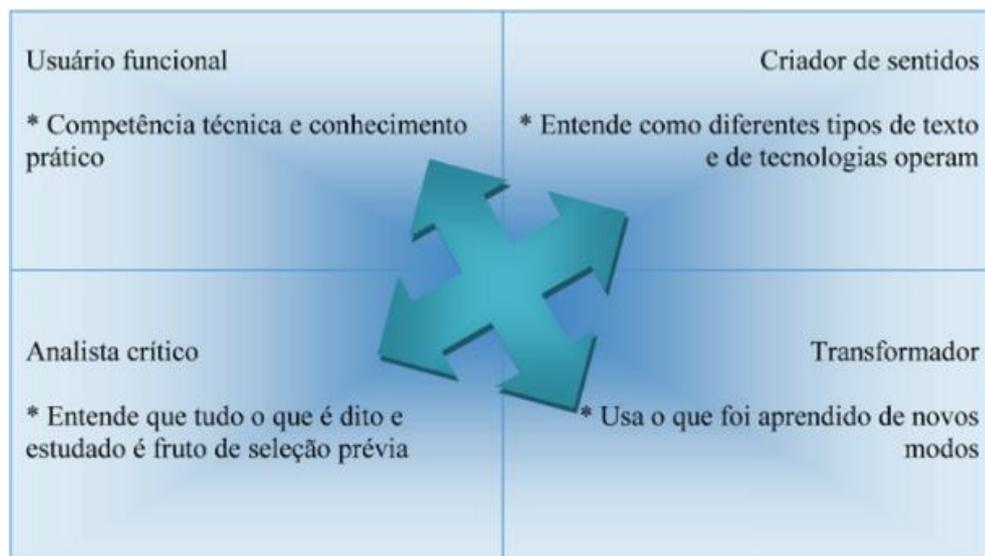
Segundo o New London Group (1996, p. 82), o “como” da pedagogia de multiletramentos se refere ao fato de que qualquer teoria de uma pedagogia bem sucedida deve ser baseada em visões sobre como a mente humana funciona na sociedade e nas salas de

<sup>8</sup> Nossa tradução de: Multiliteracies: *Metalanguages to Describe and interpret the Design Elements of Different Modes of Meaning*. Todas as traduções, neste texto, são de minha autoria.

aula, bem como sobre a natureza do ensino e da aprendizagem. Enquanto nós certamente acreditamos que não há teoria atual em psicologia, educação, ou ciências sociais que tem “as respostas” e que teorias derivadas desses domínios devem sempre ser integradas com o “conhecimento prático” dos profissionais mestres, nós também acreditamos que aqueles que propõem reformas curriculares e pedagógicas devem declarar claramente suas visões da mente, sociedade e aprendizado em virtude do que eles acreditam que tais reformas seriam eficazes.

Assim nossa visão de mente, sociedade e aprendizado é baseada na suposição de que a mente humana é incorporada, situada e social. Ou seja, o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido como parte integrante de interações colaborativas com outros de diversas habilidades, origens e perspectivas reunidas em uma comunidade epistêmica específica. Acreditamos que “abstrações”, “generalidades” e “teorias abertas” saem desse terreno inicial e devem sempre retornar a ele ou a uma versão recontextualizada dele.

Figura 6 - Mapa dos Multiletramentos

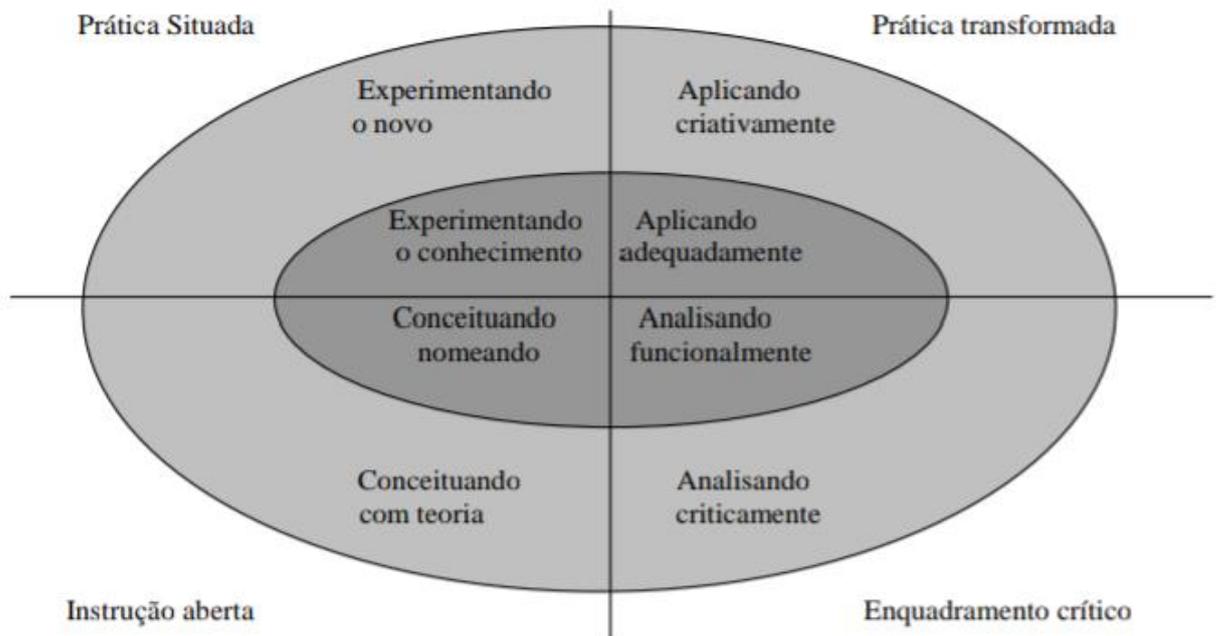


Fonte: DECS; UniSA (2006, p. 29 apud Rojo e Moura (2012)).

Segundo o New London Group (1996), devemos explicar e desenvolver nos próximos anos como parte do projeto internacional conjunto, leva-nos a argumentar que a pedagogia é uma integração complexa de quatro fatores: Prática Situada, baseada em experiências de mundo, relacionadas a práticas da cultura do alunado e de outros espaços culturais além da escola; Instrução aberta, através da qual os estudantes moldam para si mesmos critérios de análise crítica a partir de uma metalinguagem criada dos conceitos requeridos na prática;

Enquadramento Crítico, que relaciona significados aos seus contextos e propósitos sociais; e Prática Transformada, na qual os alunos transferem e recriam os significados de um contexto para outro (redesenho). Vamos desenvolver brevemente esses temas em seguida.

Figura 7 - Pedagogia dos Multiletramentos



Fonte: New London Group (1996, p. 5).

Na leitura do New London Group (1996), Prática Situada é a parte da pedagogia que é constituída pela imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes que são capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes com base em suas origens e experiências. A comunidade deve incluir especialistas, pessoas que dominam determinadas práticas. No mínimo, deve incluir novatos especializados, pessoas que são especialistas em aprender novos domínios com alguma profundidade. Esses especialistas podem orientar os alunos, servindo como mentores e designers de seus processos de aprendizagem. Esse aspecto do currículo precisa recrutar experiências prévias e atuais dos alunos, bem como as suas comunidades e discursos extra-escolares, como parte integrante da experiência de aprendizagem.

A instrução aberta não implica transmissão direta, exercícios e memorização mecânica, embora infelizmente tenha muitas vezes essas conotações. Em vez disso, inclui todas aquelas intervenções ativas por parte do professor e outros especialistas que desenvolvem atividades de aprendizagem, que focalizam o aprendiz nas características

importantes de suas experiências e atividades dentro da comunidade de alunos e que permitem que o aluno explique novamente as informações. O professor pode organizar e orientar a prática de maneira mais útil, construindo e recrutando o que o aluno já sabe e realiza. Centralmente os tipos de esforços de colaboração entre professor e aluno nos quais o aluno tem permissão para realizar uma tarefa mais complexa do que pode realizar por conta própria, até chegar à consciência e controle sobre o que está sendo aprendido - nas intrarrelações sistemáticas do domínio que está sendo praticado.

Para o New London Group (1996), o objetivo do Enquadramento Crítico é ajudar os alunos a enquadrar seu domínio crescente na prática (da Prática Situada) e controle e compreensão de consciência (de Instrução Aberta) em relação às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centradas no valor de sistemas particulares de conhecimento e prática social. Aqui, crucialmente, o professor deve ajudar os alunos a desnaturalizarem o que aprenderam e dominaram.

Por meio de um enquadramento crítico, os aprendizes podem obter a distância pessoal e teórica necessária do que aprenderam, criticá-lo construtivamente, explicar sua localização cultural, estendê-lo e aplicá-lo criativamente e, eventualmente, inovar sozinhos, dentro de comunidades antigas e novas. Essa é a base para a prática transformada.

Não basta ser capaz de articular o entendimento ou de criticar relações extrassistemáticas. Precisamos sempre retornar para onde começamos, para a Prática Situada, mas agora uma (re)prática, onde a teoria se torna prática reflexiva. Com seus alunos, os professores precisam desenvolver maneiras pelas quais os alunos possam demonstrar como podem projetar e realizar, de maneira reflexiva, novas práticas incorporadas em seus próprios objetivos e valores. Eles devem ser capazes de mostrar que podem implementar entendimentos adquiridos por meio de Instrução Aberta e Enquadramento Crítico em práticas que os ajudam a aplicar e revisar o que aprenderam simultaneamente. Na Prática Transformada nos é oferecido um lugar para avaliação contextualizada de aprendizados e os processos de aprendizagem planejados para eles. Tais processos de aprendizagem, como uma pedagogia, precisam ser continuamente reformulados com base nessas avaliações.

Quadro 1 – Resumo dos Fatores dos Multiletramentos.

Prática Situada	Imersão na experiência e na utilização de discursos disponíveis, incluindo os mundos da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas nos locais de trabalho e espaços públicos.
Instrução Aberta	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso dos multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de Design de diferentes modos de significado.
Enquadramento Crítico	Interpretação do contexto social e cultural de projetos particulares de significado. Isso envolve o afastamento do que os alunos estão estudando para visualizar criticamente em relação ao seu contexto.
Prática Transformada	Transferir a prática de criação de significado, que coloca o significado transformado para funcionar em outros contextos ou locais culturais.

Fonte: A autoria própria (2019)<sup>9</sup>

Diante desse arrazoado teórico, nos concentramos na perspectiva do enquadramento crítico, interpretando os memes inseridos em contextos sociais (Facebook), a partir dos enunciados (comentários), dentro dos critérios de análise crítica dos diferentes modos de significação.

Portanto, a partir dessas leituras, depreendemos que leitor crítico é aquele que reflete sobre o que lê, questiona as ideias apresentadas e se posiciona diante do que leu em um texto. Assim, ele transforma a realidade a partir daquilo que foi conhecido e construído durante o processo da leitura. Nessa linha de raciocínio, o letramento multimodal crítico dá ao aluno da escola pública ferramentas para ler, questionar e se posicionar sobre as marcas ideológicas dos textos.

Dentre as discussões teóricas sobre as habilidades para se medir letramentos, usaremos como base, em nosso trabalho, os níveis de alfabetismos sugeridos pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) e as habilidades de leitura, inspiradas no estudo feito por Coscarelli (2017) sobre matrizes de avaliação.

Segundo a referida autora, o objetivo do INAF é produzir informações sobre a qualidade da educação no Brasil, bem como a adaptação desta às demandas da sociedade contemporânea, o impacto gerado na vida das pessoas e no desenvolvimento do país. Esse

<sup>9</sup> Este quadro foi adaptado dos estudos teóricos do New London Group (1996, p. 87)

indicador mapeia os níveis de alfabetismo funcional dos brasileiros adultos, com o intuito de fomentar o debate sobre este tema, buscando ainda subsidiar políticas públicas de educação utilizando os dados coletados. Apresentamos a seguir os níveis de alfabetismo funcional de acordo com o INAF:

**Analfabeto** - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);

**Rudimentar** - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

**Funcionalmente Alfabetizados**

Até a edição de 2011, este grupo era subdividido nos níveis Básico e Pleno. A partir de 2015, buscando aprimorar a interpretação dos resultados, os respondentes passam a ser classificados em 3 níveis:

**Elementar** - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;

**Intermediário** - Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.

**Proficientes** - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2017)

Entendemos que, para o aluno de escola pública se tornar um adulto, em nível pleno de letramento, é necessário, desde as séries iniciais, que ele tenha contato com práticas que possibilitem a compreensão e interpretação de textos em situações de uso, desde leitura de textos longos a construção de inferências e sínteses, por isso devemos proporcionar elementos que trabalhem as habilidades de leitura diversas.

A seguir visamos a ampliar as discussões sobre os elementos semióticos, relacionando o Letramento crítico multimodal com os elementos da Gramática do Design Visual (GDV).

## 2.2 LETRAMENTO MULTIMODAL NA PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Segundo Cope e Kalantzis (2008), o objetivo pedagógico dos multiletramentos é proporcionar aos alunos uma percepção sobre como padrões de significação são produtos de diferentes contextos. Abordaremos neste tópico os contextos crítico e multimodal, iniciando por este.

De acordo com Dionisio (2014, p. 42),

o processo de compreensão textual, pelo qual procuramos nortear nossa prática docente, se orienta pela perspectiva de que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros. Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados.

O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos, Dionisio (2014, p. 42), isto é, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos feitas para criar sentidos e as articulações criadas por eles em suas produções textuais. Dito de outra forma, a multimodalidade está nas escolhas e nas possibilidades de relação entre os signos que utilizamos para criar sentido. Para Predebon (2015, p. 53), é preciso dispor de análises que contemplem a natureza multissemiótica das práticas sociais. A multimodalidade remete-se a diferentes tecnologias comunicativas a fim de realizar a produção de sentido.

Na nossa pesquisa, compartilharemos dos pressupostos da obra de Kress e Van Leeuwen, intitulada em língua portuguesa de Gramática do Design Visual (GDV), que foi inspirada em Halliday (1994). A GDV como ferramenta analítica multifuncional para análise de imagens de Kress e van Leeuwen (2006) oferece categorias para explorar e interpretar construções semióticas através das quais interagimos socialmente:

Nós pretendemos fornecer descrições úteis das principais estruturas de composição que se tornaram estabelecidas como convenções no curso da história da semiótica visual ocidental, e para análise de como eles são usados para produzir significado por criadores de imagens contemporâneos. O que dissemos sobre a "gramática" visual é verdadeiro também da linguística convencional-gramática: a gramática tem sido e permanece, "formal". Em geral, foi estudado o significado isolado. No entanto, os linguistas e a escola do pensamento linguístico de que fazem parte da nossa inspiração - linguistas que seguimos o trabalho como Michael Halliday - tiveram algum problema com essa visão e veem formas gramaticais como recursos

para codificar interpretações de experiências e formas de (inter)ação social (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 18, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Verificamos que as perspectivas de estudos multimodais com viés social encontram respaldo na teoria de Halliday (1994), que defende o postulado de que as nossas escolhas, ao fazermos uso da língua, são sempre em função de um contexto social (DIONISIO, 2014, p. 50). Destarte, precisamos retornar a esse contexto para descrever e interpretar, de forma adequada, as variadas práticas que realizamos com a linguagem, assim como compreender os sistemas que compõem as línguas. A linguagem é um recurso semiótico que utilizamos para dar significado, e seu uso recorrente estabelece as significações compostas nesse processo. Halliday (1994) compreendia a linguagem como um modo semiótico, que cumpre propósitos sociais, e na qual identificou a existência de três tipos e os denominou de metafunções: ideacional, interpessoal e textual. Para cada metafunção, a GDV reelaborou uma versão correspondente respectivamente: representacional, interativa e composicional (DIONISIO, 2014, p. 51).

A metafunção ideacional representa ou constrói os significados de nossa experiência do mundo exterior ou interior por meio do sistema de transitividade (significados representacionais). A interpessoal expressa as interações e os papéis assumidos pelos usuários, revelando as atitudes desses usuários para com o interlocutor e para com o tema abordado por meio do sistema de modo e modalidade (significados interacionais). A metafunção textual está ligada ao fluxo de informação e organiza a textualização por meio do sistema de tema e de coesão (significados textuais). As duas primeiras metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos dois propósitos mais gerais que fundamentam os usos da linguagem: entender o ambiente e influir sobre os outros, a que se associa um terceiro, o textual, que codifica esses propósitos.

A metafunção representacional refere-se aos elementos internos que retratam, de modo visual, a natureza, objetos e participantes representados no evento comunicativo. A metafunção interativa, como o próprio nome já sugere, trata da relação de interação entre quem vê e o que é visto. Na metafunção composicional, analisamos a estrutura ou código e o

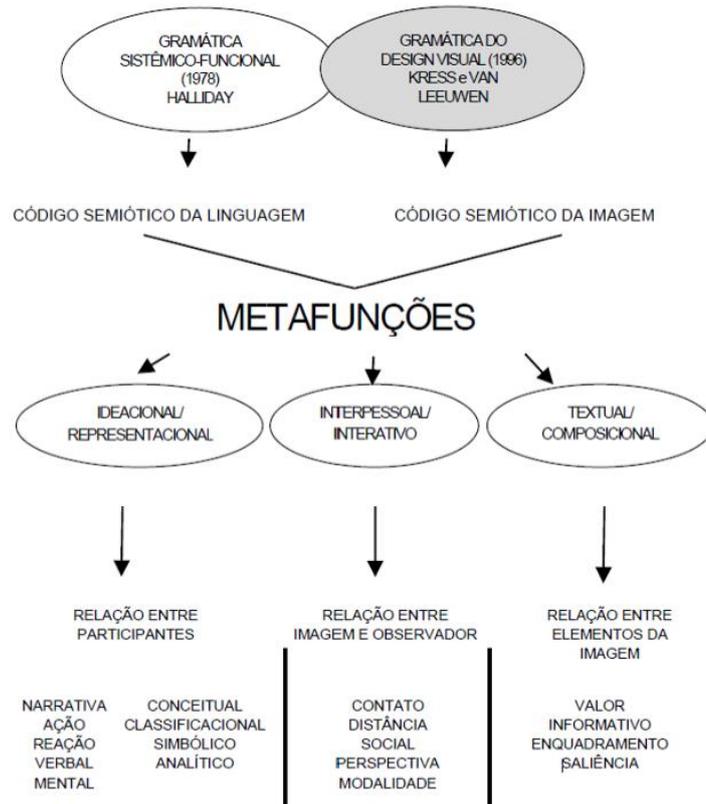
---

<sup>10</sup> We intend to provide usable descriptions of major compositional structures which have become established as conventions in the course of the history of Western visual semiotics, and to analyse how they are used to produce meaning by contemporary image-makers. What we have said about visual ‘grammar’ is true also of the mainstream of linguistic grammar: grammar has been, and remains, ‘formal’. It has generally been studied in isolation from meaning. However, the linguists and the school of linguistic thought from which we draw part of our inspiration – linguists following the work of Michael Halliday – have taken issue with this view, and see grammatical forms as resources for encoding interpretations of experience and forms of social (inter)action (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 18).

formato dos textos multimodais, observando elementos como valor informativo, enquadramento e saliência da imagem.

Fernandes e Almeida (2008) associam as metafunções propostas por Halliday e pela GDV, bem como citam elementos que os caracterizam:

Figura 8 - Relações e elementos das metafunções



Fonte: Fernandes e Almeida (2008, p. 12).

Kress e van Leeuwen (1996) disponibilizaram esses elementos e/ou estruturas de análise para possibilitar a compreensão de cada metafunção. Vejamos:

### 2.2.1 Metafunção Representacional

A metafunção representacional trata da conduta entre os participantes internos da imagem, que podem ser pessoas, objetos ou lugares. Essa metafunção pode ser dividida em dois tipos de representação: narrativa ou conceitual.

Quando os participantes estão conectados por um vetor, eles são representados como fazendo algo para um ou para o outro. A partir daqui vamos chamar esses padrões

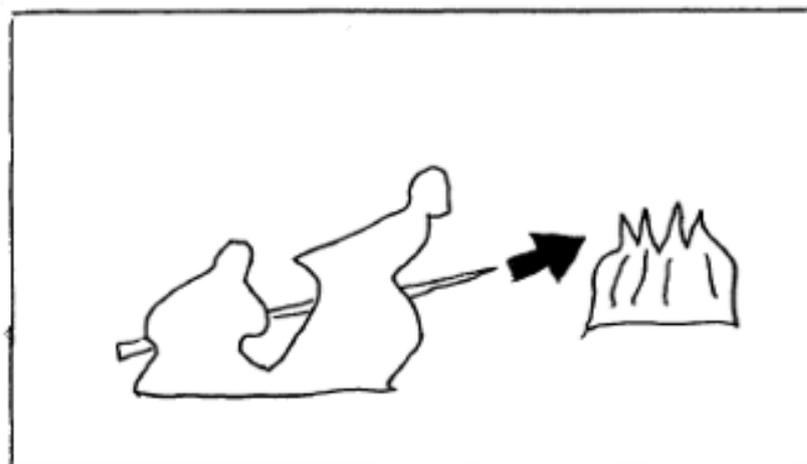
vetoriais de narrativos [...], os padrões conceituais representam participantes em termos de sua classe, estrutura ou significado, ou seja, em termos de sua generalização de essência mais ou menos estável e intemporal, os padrões narrativos servem para apresentar ações desdobradas e eventos, processos de mudança, arranjos espaciais transitórios (KREES; van LEEUWEN, 2006, p. 59, tradução nossa)<sup>11</sup>.

As representações narrativas concebem a experiência como um evento que acontece no espaço e no tempo, ou seja, os participantes praticam ações sobre outros, enquanto as representações conceituais categorizam os participantes na imagem em termos de seus elementos individuais ou de características compartilhadas com outros participantes, que nos permitem classificá-los como integrantes de um mesmo grupo.

Inicialmente, detalharemos o tipo de representação narrativa, que pode ser identificada a partir de alguns elementos, como: a) presença de participantes (seres humanos ou não) inseridos em um evento (Figuras 9 e 10); b) presença de vetores que indicam o sentido de uma ação ou reação (setas propriamente ditas ou instrumentos que direcionem a posição da ação (Figuras 9 e 10); c) disposição dos participantes em um pano de fundo que aponte as circunstâncias de tempo e espaço na qual o evento acontece (Figura 10).

Para melhor compreensão, exemplificamos com figuras da própria GDV e de domínio público a seguir:

Figura 9 - Esquema reduzido do uso de vetor



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006, p. 49).

<sup>11</sup> When participants are connected by a vector, they are represented as doing something to or for each other. From here on we will call such vectorial patterns narrative [...], conceptual patterns represent participants in terms of their class, structure or meaning, in other words, in terms of their generalized and more or less stable and timeless essence, narrative patterns serve to present unfolding actions and events, processes of change, transitory spatial arrangements (KREES; van LEEUWEN, 2006, p. 59).

Figura 10 - Meme sobre direção defensiva



Fonte: GERARMEMES, [201-]

A metafunção representacional narrativa é percebida pela presença de seres humanos (Figura 10) ou não (Figura 9), se considerarmos que uma das imagens é um desenho de seres humanos, mas o que caracteriza a função narrativa é o fato de participarem de uma ação, indicada pelos vetores. Na Figura 9, a seta indica a direção da ação, assim como na Figura 10, que mesmo sem a presença de uma seta propriamente dita, possui um instrumento (arma) que direciona a posição da ação. Temos ainda, na Figura 10, mais uma característica narrativa marcada pela indicação do tempo e do espaço (pano de fundo).

A metafunção representacional narrativa pode ainda ser categorizada em relação aos participantes:

Em vez de “objetos” ou “elementos”, vamos, a partir de agora, usar o termo “participantes” ou, mais precisamente, “participantes representados”. Isso tem duas vantagens: aponta para a característica relacional de “participante em alguma coisa”; e chama a atenção para o fato de que existem dois tipos de participantes envolvidos em cada ato semiótico, participantes interativos e participantes representados. Os primeiros são os participantes do ato de comunicação - que falam e escutam ou escrevem e leem, fazem ou visualizam imagens, enquanto os últimos são os participantes que constituem o sujeito assunto da comunicação; isto é, as pessoas, lugares e coisas (inclusive abstratas “Coisas”) representadas pela fala, escrita ou imagem, os participantes sobre quem ou o que estamos falando, escrevendo ou produzindo imagens (KREES; van LEEUWEN, 2006, p. 47-48, tradução nossa)<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Instead of “objects” or “elements” we will, from now on, use the term “participants” or, more precisely, “represented participants”. This has two advantages: it points to the relational characteristic of “participant in something”; and it draws attention to the fact that there are two types of participant involved in every semiotic act, interactive participants and represented participants. The former are the participants in the act of communication – the participants who speak and listen or write and read, make images or view them, where as the latter are the participants who constitute the subject matter of the communication; that is, the people, places and things (including abstract “things”) represented in and by the speech or writing or image, the participants about whom or which we are speaking or writing or producing images (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 47-48).

Dentro da representação narrativa, Kress; van Leeuwen (2006) categorizam, quanto aos participantes, em dois tipos: os participantes interativos, aqueles que interagem com a imagem, ou seja, leem, escrevem, visualizam ou produzem imagens; o segundo tipo se refere aos participantes representados, que representam o sujeito da comunicação, ou seja, são pessoas, lugares ou objetos que simbolizam de quem estamos falando.

Quanto aos tipos de processos, a representação narrativa pode ser classificada em quatro tipos: a) processos de ação; b) processos de reação; c) processos mentais; e d) processos verbais.

Os processos de ação podem ser: transacionais ou não transacionais. Quando na ação há pelo menos dois participantes e um vetor, categorizamos como processo transacional (Figura 7). Se a ação é feita por apenas um participante e um vetor, será um processo não transacional (Figura 8).

Os processos de reação categorizam-se por um vetor que identifica a linha do olhar de um ou mais participantes humanos ou personificados. O participante que realiza a ação de olhar é chamado de reator, e o objeto observado recebe o nome de fenômeno (KRESS; van LEUWEEN, 2006, p. 67). Neste caso, é obrigatório que o reator seja um humano ou um animal capaz de demonstrar expressão facial. Assim como no processo de ação, a reação pode ser transacional ou não transacional, seguindo agora a observação do ponto de vista dos participantes.

Figura 11 - Propaganda Vittel (nova ideia, 5 de dezembro de 1987).



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006, p. 67).

No exemplo apresentado, a Figura 11 mostra um homem bebendo água (fenômeno) e este é observado por uma mulher (reator). Ela reage à ação com um olhar e sorriso de

aprovação, portanto, caracteriza um processo de reação transacional, pois conseguimos identificar o que está sendo observado por ela. Caso não pudéssemos identificar o que o reator está observando, se configuraria como processo de reação não transacional.

Os outros dois tipos de representações narrativas são processos mentais e verbais. Para categorizar um processo mental em imagens, utilizamos um vetor em forma de balão de pensamento conectado a um participante humano ou personificado (Figuras 12 e 13).

Figura 12 - Meme sobre Línguas



Fonte: MEMEDROID, (2012)

Figura 13 - Memes angry: antes e depois da prova



Fonte: MEMES ANGRY, [201-]

O outro tipo de metafunção representacional é a conceitual. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), ao contrário das representações narrativas, nas quais os participantes são

percebidos no decorrer de uma ação, nas representações conceituais, a atenção é direcionada às características e às identidades dos participantes.

No capítulo anterior, notamos que as estruturas visuais de representação podem ser narrativa, apresentando ações e eventos desdobráveis, processos de mudança, ou conceituais, representando os participantes em termos de suas ações mais generalizadas e essência mais ou menos estável e atemporal, em termos de classe, estrutura ou significado (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 79, tradução nossa)<sup>13</sup>.

Alguns elementos nos possibilitam classificar as representações conceituais, são eles: a) organização dos participantes por categoria; b) disposição dos participantes em uma relação parte/todo; c) inexistência de vetores; d) destaque para os participantes e seus atributos. A apresentação das representações conceituais acontece em processos classificatórios, analíticos ou simbólicos. Vejamos:

Figura 14 - Xpose range (Cosmopolitan, November 2001: 84).



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006, p. 81).

Os processos classificatórios apresentam participantes organizados de forma regular (Figura 14), enfatizando os elementos comuns que os classificam como pertencentes a uma

<sup>13</sup> In the previous chapter we noted that visual structures of representation can either be narrative, presenting unfolding actions and events, processes of change, transitory spatial arrangements, or conceptual, representing participants in terms of their more generalized and more or less stable and timeless essence, in terms of class, or structure or meaning (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 79).

determinada classe ou categoria. A classificação pode ser ainda de forma explícita ou implícita. Na Figura 14, por exemplo, temos uma categoria explícita, já que possui informação descrita (legendas) informando sobre a imagem: *The Xpose range of watches by Sekonda from 19.99 for you nearest Sekonda stockist please call 0116 249 4007 www.sekonda.co.uk*. Dessa forma, podemos inferir que se trata de “modelos de relógios”. Ao contrário, quando a imagem não possuir legenda verbal e tivermos que inferir sua categoria ou taxonomia, estaremos diante de um processo classificatório implícito (Figura 15).

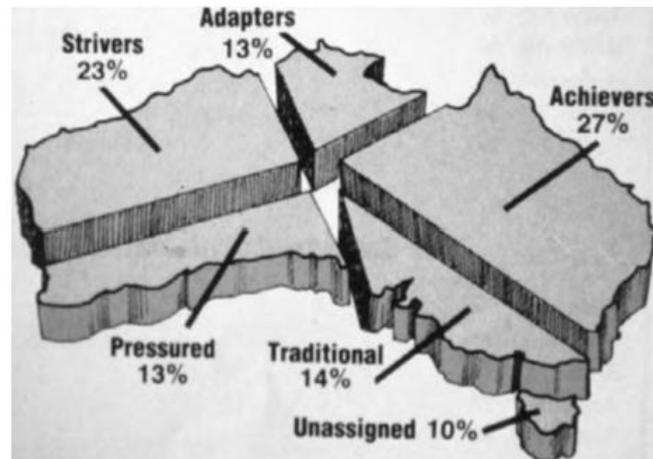
Figura 15 - Inferência de classificação por cores.



Fonte: DECOR A DOIS, (2012)

Segundo Kress e van Leeuwen (1996, p. 87), as representações conceituais de processos analíticos relacionam os participantes em termos de uma estrutura de parte-todo. Eles envolvem dois tipos de participantes: um Portador (o todo) e qualquer número de Possessivos Atributos (as partes). As estruturas conceituais analíticas serão ainda classificadas como estruturadas quando possuírem descrições relacionadas às partes, ou desestruturadas, quando nenhuma informação específica relacionar as partes e o todo.

Figura 16 - Australia: the segments (Bulletin, 10 January 1989).



Fonte: Krees e van Leeuwen (2006, p. 97).

Finalizando as representações conceituais, os processos simbólicos são o que um participante significa. Essa significação pode ser em relação à identidade ou a algum atributo simbólico, ou seja, constitui uma simbolização do participante a partir de características que o destaquem, como tamanho, cores, posição estabelecendo uma relação entre o portador e os atributos possessivos.

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, p. 105), os historiadores da arte mapearam as características pictóricas formais e as chamaram de atributos simbólicos. Portanto, os processos simbólicos possuem objetos com uma ou mais das seguintes características: (1) Eles são destacados na representação de uma maneira ou de outra; por exemplo, sendo colocado em primeiro plano, através de tamanho exagerado, sendo especialmente bem iluminado, através de ser representado em detalhes especialmente finos ou foco nítido, ou através da sua cor ou tom conspícuo; (2) Eles são apontados por meio de um gesto que não pode ser interpretado como uma ação diferente da ação de “apontar o atributo simbólico para o espectador” - aqui nós podemos incluir também as setas que podem conectar realizações visuais de participantes com realizações verbais do mesmo participante [...]; (3) Eles parecem fora de lugar no todo, de alguma forma; (4) Eles são convencionalmente associados a valores simbólicos.

### 2.2.2 Metafunção Interativa

Como o próprio nome já sugere, trata da relação de interação entre quem vê e o que é visto. Os textos imagéticos criam relações entre os participantes representados e o leitor.

Essas relações ocorrem por diferentes recursos: a) Por meio do olhar entre o participante da imagem e o leitor (contato); b) pela posição do participante imagético como estando próximo ou distante do leitor (distância social); c) pelo ângulo estabelecido entre a imagem e o leitor na perspectiva vertical (atitude); e d) pelo ângulo estabelecido entre a imagem e o leitor na perspectiva horizontal (poder).

O contato pontua a relação entre o participante da imagem e o leitor a partir do olhar. O contato será pessoal quando o olhar do personagem do texto interagir com o olhar do leitor, promovendo uma demanda, já que o olhar solicita uma resposta. O contato será impessoal quando, ao contrário, o olhar do personagem não interagir diretamente com o leitor, produzindo apenas uma oferta, sem a intenção de uma resposta de quem observa.

A distância social será classificada de acordo com a posição próxima ou distante entre o personagem imagético e o leitor. Será classificado como plano fechado ou íntimo quando estiverem próximos. O plano médio estabelece um vínculo apenas pessoal entre personagem imagético e leitor, enquanto o plano aberto ou impessoal estabelece uma relação onde estão num posicionamento distante um do outro.

Atitude é um recurso que estabelece a relação entre a posição do corpo do participante imagético e o leitor. A partir do eixo vertical podemos classificá-la em três ângulos: de frente, de lado ou de costas. O poder também é um recurso marcado pela posição do corpo dos participantes, mas por um ângulo horizontal, sendo classificado como ângulo alto, nível do olhar ou baixo. O ângulo será alto quando o leitor tiver um ponto de vista superior, ou seja, ele está posicionado num nível mais elevado que o do personagem. Nível de olhar é a relação de poder de igualdade, onde o participante e o leitor estão posicionados no mesmo nível. O ângulo será baixo quando o leitor tiver um ponto de vista inferior, onde ele está posicionado num nível mais baixo que o do personagem.

### **2.2.3 Metafunção Composicional**

Nessa metafunção analisamos a estrutura e o formato dos textos, descrevendo a organização dos recursos representados na imagem, e tem por objetivo fazer uma ligação entre os elementos da metafunção representacional e a interativa na produção do sentido. Seus recursos são: valor de informação, enquadramento e saliência.

O valor de informação, na imagem, trata da organização visual dos componentes. A imagem se posiciona em lugares diversos (direita-esquerda, topo-base, centro-margem). O elemento à direita transmite uma informação nova, que pode não ser conhecida do leitor; e o

lado esquerdo transmite o dado, uma informação já conhecida do observador. O enquadramento trata dos recursos que estão separados ou interligados. Os elementos estão interligados quando o sentido está na sua composição, não podendo ser separados. A saliência trata da maior ou menor ênfase dada a alguns recursos em relação a outros na imagem. Os elementos que compõem o grau de saliência são marcados a partir da acentuação ou moderação de cores, contraste, brilho, dentre outros elementos.

Para facilitar a compreensão das metafunções: representacional, interativa e composicional, analisamos um meme a fim de exemplificação.

Figura 17 - Meme Monalisa.



Fonte: DOPL 3R, (2018)

Quais os significados, transmitidos no meme, pelas linguagens verbal e não verbal? Que recursos foram utilizados para transmitir esses significados? Diante desses questionamentos e retornando aos conceitos sobre as metafunções, podemos fazer a seguinte análise: o texto apresentado tem como significado principal a ideia de comparação de duas realidades financeiras: com e sem dinheiro, e para defender essa representação de sentido, esse posicionamento, utiliza elementos que podemos identificar dentro das metafunções da GDV.

A escolha de um determinado elemento, e não outro, é o modo de representar um significado. Esse recurso é utilizado pela metafunção representacional, podendo ainda ser classificada como narrativa ou conceitual. No exemplo acima, é narrativa, pois evidencia um processo de ação praticada por um participante com presença de vetor que indica a direção do

evento e as mãos da personagem são utilizadas como vetores. Trata-se ainda de um processo de ação não transacional, marcado pela presença de um participante e um vetor.

Outros recursos multimodais podem facilmente ser percebidos, como o contato de interação do meme com o interlocutor, presente na metafunção interativa. Para deixar esse recurso bem marcado, foi utilizada a figura da personagem (MonaLisa/MonaRica), que olha diretamente nos olhos do interlocutor, demonstrando contato direto numa relação de interação pessoal. A metafunção interativa é percebida ainda nos recursos de distância, atitude e poder. A distância estabelecida entre o meme e o interlocutor pode ser classificada como social, pois o posicionamento entre eles está num plano médio, nem íntimo, nem impessoal. A atitude entre eles está num ângulo frontal, pois existe um posicionamento de frente entre os participantes e a relação de poder é de igualdade, pois percebemos um nível do olhar, não existe um dos participantes em posição de maior ou menor poder.

No que se refere à metafunção composicional, observamos os elementos representados a partir do valor da informação, enquadramento e saliência. O primeiro se refere à disposição ocupada por um elemento e, no caso em destaque, ocupa a direita-esquerda, pois os elementos da direita passam a informação para os elementos que se encontram à esquerda e complementam o valor da mensagem. Em relação ao enquadramento, percebemos que os recursos estão interligados, pois um complementa o sentido do outro, e separados não passariam o mesmo significado. Por fim, os recursos relacionados à saliência podem dar maior ou menor destaque aos elementos. Nesse caso, o destaque é dado na segunda versão da personagem por estar com acessórios que salientam seu “status” financeiro: possui um aparelho da marca Apple e joias. Outros importantes recursos de saliência utilizados foram as cores. O cabelo loiro contrasta com a cor de cabelo preto, sugerindo uma leitura preconceituosa de que pessoas com cabelos loiros são mais ricas que pessoas de cabelo preto.

Abordaremos a partir de agora sobre a relação dos conhecimentos formais envolvidos no LCM e sua contribuição na busca da formação crítica do aluno no ensino de Língua Portuguesa por meio de conceitos como o Letramento Crítico Multimodal e suas relações com a Análise de Discurso Crítica.

### 3 LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL: IDEOLOGIA E MÍDIAS SOCIAIS

Figura 18 - Meme: Desligar a internet.



Fonte: AVENDAÑO, (2017)

O estudo sobre as teorias sociais contemporâneas interessa-nos, sobretudo para análise das práticas sociais bem como das ideologias nelas representadas. Nesse contexto, a palavra criticidade rompe o desejo de censura e dominação de grupos hegemônicos, outrora dominantes, não sendo possível a materialização de certas ações, como, desligar a internet de quem faz memes ou de quem queira defender um discurso engajado e crítico por qualquer meio de comunicação, como a Figura 18 apresentada sugere. Neste capítulo, trataremos do papel da Análise de Discurso Crítica, com vistas à mudança social, utilizando ferramentas, como o Facebook, e espaços disponíveis, dentre eles, a escola. Discutiremos ainda como o social interfere no ensino, desde discussões curriculares sobre o que ensinar a publicações que viralizam em mídias diversas, como os memes.

#### 3.1 SOBRE OS RECURSOS DISPONÍVEIS

Diante dos avanços tecnológicos, vivemos cercados por diversos modos semióticos, nas mídias digitais, nas redes sociais, nos outdoors, nas revistas, nos jornais impressos e digitais, nos livros didáticos e em outras realizações de práticas sociais. É crescente, nessas práticas, o uso de diferentes recursos semióticos, e o ensino não foge desse contexto sociocultural, por isso entendemos a importância de nos apoiarmos, direta ou indiretamente, nas teorias que abordam letramentos em aulas de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, os discentes são percebidos como sujeitos sociais ativos no processo de composição do LCM (cuja concepção que adotamos tem suas bases na ADC e na Multimodalidade).

É incontestável o fato de não existirem textos que não sejam multimodais, à luz da Semiótica Social, e esse fenômeno é motivado, especialmente, pelas transformações sociais, culturais e tecnológicas de uma sociedade multicultural e interconectada (ROJO; MOURA, 2012). Esses contextos comunicativos são caracterizados a partir da interação entre diversas culturas, línguas, recursos semióticos e tecnologias. Criar memes e compartilhá-los em sites de redes sociais são exemplos de atividades marcadas por itens semióticos, como sons, cores, gestos, imagens, palavras, os quais coletivamente produzem sentido.

Retomando Kress (1997); Dionisio (2014), reafirmamos que todos os textos são e sempre foram multimodais, com diferentes destaques para cada modo semiótico. O interesse científico por pesquisas relacionadas ao letramento crítico multimodal tem aumentado devido às novas publicações feitas, por isso destacaremos pesquisas já realizadas no contexto internacional que atendem à nossa proposta. Teórica e metodologicamente, temos interrelacionados nesta pesquisa dois conceitos-chave (de letramento crítico e multimodal) e buscamos relacionar também os elementos ofertados pela educação formal, com base nos documentos norteadores Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), os quais possibilitem aos alunos a compreensão dos aspectos críticos multimodais nos memes compartilhados nas redes sociais, tendo como aporte teórico: a) letramento crítico pela perspectiva da Análise de Discurso Crítica Fairclough, (1989; 1997; 2001; 2003) interligado pela abordagem multifuncional sobre linguagem (Halliday, 1994); b) multimodalidade pela perspectiva da Gramática do Design Visual (KRESS; van LEEUWEN, 1996; 2006; KRESS, 1997; DIONÍSIO, 2008; 2014). O ensino de Língua Portuguesa orienta-se para a “formação de cidadãos críticos”, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Vejamos as possibilidades e relações do LCM com o arcabouço teórico citado.

### 3.2 LETRAMENTO CRÍTICO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Assim como preconizou a importância da multimodalidade, a Pedagogia dos Multiletramentos (New London Group, 1996) sugere que o trabalho na escola esteja voltado a possibilitar práticas em que os alunos se tornem criadores de sentido, ou seja, se tornem analistas críticos capazes de transformar os discursos produzidos nos eventos comunicativos. O enquadramento crítico dessa pedagogia é o artefato que utilizaremos para desenvolver o letramento crítico (LC) aliado à multimodalidade dos textos.

Freire (1989), notadamente um dos grandes nomes da educação mundial, trouxe uma grande contribuição ao ensino e aprendizagem com sua visão de letramento crítico desenvolvida a partir de uma perspectiva de educação que vai além de ensinar habilidades como ler e escrever. Segundo Brandão (2005, p. 21):

O seu trabalho pedagógico visa a uma prática libertadora cujo ofício esteja [...] destinado a desenvolver em cada educando uma mente reflexiva, uma amorosa sensibilidade, um crítico senso ético e uma criativa vontade de presença e participação da pessoa educada na transformação de seu mundo.

Dessa forma, a prática libertadora seria uma forma de pensar a alfabetização como uma forma de aprendizagem crítica e criativa a partir de textos escritos ligados à vivência do outro. Um círculo de trocas de saberes cujo aprendizado possibilita o ensino do saber ouvir e falar, assim como do ler e escrever.

Dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

Portanto, Freire (1989) defende que o ato de ler não se limita a simplesmente decodificar palavras, mas à ação contínua da leitura do mundo, que naturalmente é feita antes por cada um. Linguagem e realidade não podem ser separadas, porque a compreensão do texto que se pretende alcançar, por meio de leitura crítica, implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Street (2012) aborda o letramento crítico a partir de seu modelo ideológico, no qual o letramento é um campo para investigar os processos de hegemonia, as práticas e os discursos em competição. Nessa abordagem, a leitura e a escrita são práticas sociais transpostas por relações de poder que necessitam de uma abordagem que considere a multiplicidade cultural e semiótica, bem como a influência ideológica dos discursos.

Sobre o conceito de ideologia, Thompson (2011) explica que, quando empregamos o termo ideologia, quer seja na análise social e política, quer seja na conversação do dia a dia, empregamos um conceito que tem uma história longa e complicada. O motivo de este conceito ser tão ambíguo hoje é resultado da multiplicidade de significados que ele recebeu em seu itinerário histórico, quando foi introduzido nas línguas europeias, há dois séculos:

A análise da ideologia pode ser vista como uma parte integrante de um interesse mais geral ligado às características da ação e interação, às formas de poder e dominação, à natureza da estrutura social, à reprodução e à mudança social, às qualidades das formas simbólicas e a seus papéis na vida social (THOMPSON, 2011, p. 16).

Thompson (2011, p. 76) explica que a ideologia passou por influências diversas, desde a concepção polêmica de Marx à concepção restrita de Mannheim, mas aponta que “estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”.

Estratégias de construções simbólicas são os instrumentos com os quais as formas simbólicas, capazes de criar e sustentar relações de dominação, podem ser produzidas. Essas estratégias são instrumentos simbólicos, por assim dizer, que facilitam a mobilização de sentido. Mas, se as formas simbólicas assim produzidas servem para sustentar relações de dominação ou para subvertê-las, se servem para promover indivíduos e grupos poderosos ou para miná-los, é uma questão que só pode ser resolvida examinando como essas formas simbólicas operam em circunstâncias sócio-históricas particulares, como elas são usadas e entendidas pelas pessoas que as produzem e recebem nos contextos socialmente estruturados da vida cotidiana (THOMPSON, 2011, p. 89).

Como essas formas simbólicas operam em circunstâncias sócio-históricas é o que interessa à nossa pesquisa. A partir do letramento crítico (LC), entendemos que essas formas possam ficar perceptíveis ao leitor, possibilitando a reversão de discursos de dominação.

Janks (2012) define letramento crítico como prática social que reflete sobre desigualdades diversas, dentre elas, de linguagem, etnia, gênero e classe, buscando igualdade e justiça por meio da conscientização crítica dos indivíduos sociais. Associada à noção de multimodalidade, o letramento crítico dialoga com as transformações no ambiente de comunicação contemporâneo convocando o emprego explícito de uma perspectiva crítica de ensino, buscando a participação consciente e informada dos alunos nas diferentes esferas da sociedade atual.

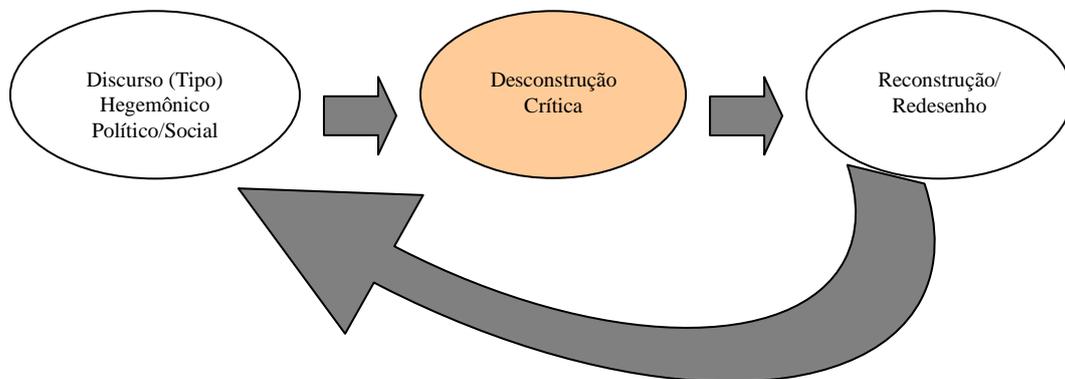
Segundo Janks (2010), o ensino de línguas aborda sobre equidade e justiça social em ambientes de pobreza, e trata da dialética entre política e poder. A autora compreende letramento crítico como prática social de leitura e escrita, que acontece na relação entre linguagem e poder. Ela explica que mesmo em um mundo pacífico, sem destruição da natureza ou guerras, e que a população conseguisse ter acesso à saúde, à educação, lazer e boa alimentação, o LC seria necessário devido ao constante fluxo de mudanças nas esferas sociais, políticas e econômicas (JANKS, 2012).

O LC relaciona-se tanto aos textos predominantemente verbais quanto aos demais modos de produção de sentidos e, por isso, Janks (2010, p. 19) sugere que um professor consciente e crítico “[...] está atento ao que dizem os mais variados tipos de textos (escritos, imagéticos e orais) e o que eles transmitem aos leitores, expectadores e ouvintes [...]” possibilitando que estes entendam a força da significação das palavras e das imagens na produção de discursos locais e globais.

A referida autora argumenta que, em uma sociedade cristalizada em “gênero, raça, classe, geografia, religião, etnia, nacionalidade, língua”<sup>14</sup>, onde a (re)produção de sentidos populariza-se aceleradamente na/pela Internet, o leitor com acesso às tecnologias da comunicação terá mais oportunidades de se tornar letrado, pois terá uma diversidade de meios e modalidades à sua disposição (JANKS, 2010, p. 5).

Janks relata ainda que todo discurso construído pode ser desconstruído e, (re)desenhado a partir da visão crítica dos envolvidos nas práticas de letramento diversas. Portanto, o LC possibilita tanto a aquisição quanto a produção de textos e a desconstrução, ou crítica, que surge nesse processo é representada na figura a seguir:

Figura 19 - Ciclo do Discurso a partir do LC.



Fonte: Autoria própria (2019).

Segundo Barbosa (2015, p. 127-128), a concepção de letramento crítico passa por uma dimensão social da linguagem fundamentada no marxismo. Portanto, é necessário ter uma visão de poder, que o percebe nas mãos de grupos dominantes na sociedade, que se sobrepõe a grupos subordinados e naturalizam discursos hegemônicos.

<sup>14</sup> “Gender, race, class, geography, religion, ethnicity, nationality, language” (tradução nossa).

O desafio do letramento crítico é justamente o de desvelar essa naturalidade, empoderando os grupos subordinados. [...] Nesses últimos anos, temos acompanhado uma tendência de abordar o texto na sala de aula a partir de critérios pragmáticos. Como resultado dessa abordagem, aspectos da textualização costumam ser valorizados, principalmente os elementos de coesão e coerência textual. Mas é preciso ir mais além, atentar também para os aspectos visuais dos textos, atentando para suas multimodalidades, no contexto da criticidade (BARBOSA, 2015, p. 129).

Portanto, com base nesses postulados, afirmamos que os textos diversos, quando bem selecionados e bem trabalhados em sala de aula, auxiliam na formação crítica dos indivíduos, porque capacitam os alunos usando uma multiplicidade de elementos semióticos em diversos contextos para reconstruir discursos existentes. Assumimos como leitor crítico aquele que reflete sobre o que lê, interpreta os possíveis conceitos e se posiciona, a favor ou contra, sobre a ideia apresentada. Incentivar ações pedagógicas de ordem crítica, que considerem o caráter inseparável do texto com seu contexto, significa investigar com a mesma rigidez e criteriosidade tanto os aspectos linguísticos e textuais quanto a dinâmica contextual que gera os textos (PREDEBON, 2015).

Neste trabalho, buscamos interligar os conceitos de letramento crítico com os estudos sobre a Análise de Discurso Crítica (ADC) de Fairclough, voltado, sobretudo, para os memes, textos midiáticos que circulam no ciberespaço, os quais enfocam nossa pesquisa.

A ADC vai se ocupar de investigar a linguagem em uso, situando-a em um contexto específico, bem como dos resultados dessas ações e dos discursos que sustentam e moldam as práticas. Há, portanto, um olhar para o texto e outro para a realidade social, de forma que a investigação da ação por meio de textos orais e escritos em contextos específicos construa a coerência do significado (BATISTA JÚNIOR et al., 2018, p. 8).

Dessa forma, a ligação entre linguagem e contexto desenvolvida pela ADC é de fundamental importância para nosso estudo, pois entendemos que a separação desses dois elementos pode provocar uma descontextualização do discurso, ou até mesmo, causar uma mudança no significado ou na coerência do texto, já que a realidade social pode agir no significado do que foi dito.

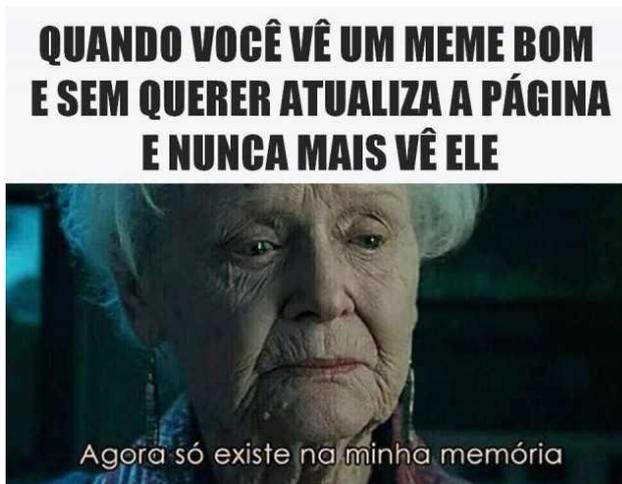
Para os textos que circulam na internet, aqui em específico para os classificados como meme, a relação de texto e contexto se acentua, pois na sua grande maioria são textos replicados, recortados ou inspirados em algum outro texto e que necessitam de um resgate para compreensão da informação.

Figura 20 - Cena do filme TITANIC (1997).



Fonte: REDDIT MEMES, (2019)

Figura 21 - Meme inspirado na cena do filme TITANIC (1997).



Fonte: ASTROLOGY MEMES, [20?]

A Figura 20 mostra uma das cenas do filme Titanic, no qual a personagem Rose fala sobre seu grande amor, Jack Dawson: “I don’t even have a picture of him. He exists now only in my memory”, em português: “Eu nem sequer tenho uma foto dele. Ele existe agora apenas na minha memória”. A Figura 21 trata de uma replicação do texto anterior, que compara a dor da perda de um amor com a perda de um meme no espaço da internet.

Certamente, quem assistiu ao filme terá mais facilidade de entender o significado, pois teve acesso ao contexto específico onde aconteceu o texto que originou o meme. Possivelmente, quem não teve contato com o texto e o contexto da cena do filme terá mais dificuldade de saber quem é a senhora da foto, bem como entender a comparação da dor (ironia) provocada pela perda de um meme.

A ADC é uma teoria jovem e se tornou disciplina a partir de 1990. Essa área de estudo investiga a influência das relações de poder, entre linguagem e sociedade voltada à transformação social, analisando as interações sociais com base na análise de textos, mas não se trata de um estudo puramente sociológico e sim da relação entre o elemento linguístico e o elemento social. Segundo Fairclough (2003), uma teoria coerente para mediar os estudos em ADC é a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday. Nessa abordagem sociodiscursiva, discurso e prática social têm fundamental importância para a ADC e, por isso, merecem destaque em nossa pesquisa.

A palavra discurso abrange várias conceituações, mas nos interessa aqui o conceito de Fairclough (2001; 2003), que entende discurso como parte da prática social ligada a outros elementos, tais como: o mundo material, as relações sociais e os sujeitos com suas crenças e valores.

Para Fairclough (2001, p. 90), o discurso é visto como um fenômeno que vai além da realização linguística, e “o uso da linguagem como forma de prática social”. Nosso estudo tratará da análise da prática discursiva (meme) na qual os leitores (sujeitos) são, além de falantes e ouvintes, “atores ou agentes sociais” Fairclough, (2003, p. 223) que agem e interagem através da linguagem, influenciando ou sendo influenciados.

Nós poderíamos dizer que nenhuma das atuais instâncias da língua em uso é um texto – embora isso seja muito limitado, porque textos tais como programas de televisão envolvem não só a língua, mas também imagens visuais e efeitos sonoros. O termo língua será usado em seu sentido mais usual, para significar linguagem verbal – palavras, sentenças etc. Dessa forma, podemos falar de língua em um sentido mais geral. [...] O termo discurso (no qual está evocada largamente a análise de discurso) sinaliza a visão particular da língua em uso, como eu me referi acima, como um elemento da vida social que está estreitamente interconectado com outros elementos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> No original: “We could say that none of the current instances of language in use is a text - although this is very limited, because texts such as television programs involve not only the language but also visual images and sound effects. The term language is used in its more usual sense, to mean verbal language - words, sentences etc. Thus, we can speak the language in a more general sense. [...] The term discourse (which is largely evoked in discourse analysis) indicates the particular view of language in use, as I mentioned above, as an element of social life that is closely interconnected with other elements”.

Em relação à representação do discurso, Fairclough (2003) explica que a ADC possibilita a análise de elementos explícitos no enunciado e também disponibiliza meios para revelar o implícito, o não dito, presentes em textos verbais ou não verbais. Abordar na prática a representação dos discursos possibilita aos leitores condições para serem sujeitos ativos com liberdade para selecionar os elementos linguísticos que melhor conceituem suas ideologias, construindo identidades e relações de poder que, segundo Fairclough (2001, p. 229), são “maneiras não óbvias pelas quais a língua se envolve em relações sociais de poder e dominação”

Essas transformações envolvem relações de poder devidas à potência dos discursos na formação de realidades. Existem consideráveis interesses em jogo na hegemonia de alguns discursos. Daí a importância de revelar percepções equivocadas de alguns deles e de suas naturalizações. Esse é o efeito desmistificador da ADC nas relações desiguais de poder por meio da linguagem, em que o discurso é ideologicamente trabalhado (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 73).

Priorizamos, neste trabalho, o letramento em sua dimensão crítica, visando ao empoderamento de alunos da escola pública, na tentativa de desconstrução dos discursos hegemônicos de preconceito: racismo, sexismo e machismo.

Ao combinar alguns termos da LSF às finalidades da ADC, o autor propõe três tipos de significados do discurso que ocorrem simultaneamente: o acional, o representacional e o identificacional. Ele explica que o discurso representa partes das práticas sociais, na relação entre textos e eventos de três formas: modos de agir, modos de representar e modos de ser. Assim, cada modo de interação entre discurso e prática social equivale a um significado. O autor ainda postula uma correspondência entre ação e gêneros, representação e discursos, identificação e estilos. Gêneros, discursos e estilos são modos relativamente estáveis de agir, de representar e de identificar, respectivamente.

Para Resende e Ramalho (2006, p. 61), “a análise de discurso deve ser simultaneamente à análise de como os três tipos de significado são realizados em traços linguísticos dos textos e da conexão entre o evento social e práticas sociais, verificando-se quais gêneros, discursos e estilos são articulados nos textos”. Diante dessas considerações, vejamos alguns elementos de cada significado.

### **3.2.1 O significado acional**

Reflete o modo de ação e interação, ou seja, é como o gênero textual atua nas práticas sociais, é a ação propriamente dita. De acordo com Resende e Ramalho (2006), quando se analisa um texto em termos de gênero, o objetivo é examinar como o texto figura na (inter)ação social e como ele contribui para ela em eventos sociais concretos. Segundo Resende e Ramalho (2006, p. 64), “em decorrência de sua mobilidade e dialogicidade características, os gêneros estão sempre submetidos à reformulação nas interações semióticas, o que torna difícil trabalhar com uma proposta tipológica fixa”. A descrição e interpretação das possibilidades do que constituem os gêneros são partes da análise da estrutura genérica, um dos recursos do significado acional de um texto. Apesar dessa dificuldade de analisar os elementos relativamente estáveis do gênero, no que se refere à atuação destes nos eventos sociais, pode ser mais facilmente observada a partir de outros recursos disponíveis, como a intertextualidade.

A intertextualidade é uma categoria de análise complexa, a partir da qual os textos são dialógicos, ou seja, todo texto articula vozes de quem pronuncia um enunciado com outras vozes articuladas. Ainda corroborando com Resende e Ramalho (2006), a intertextualidade cobre uma gama diversa de possibilidades, como verificação de quais vozes são incluídas e quais são excluídas, isto é, que ausências significativas podem ser observadas, assim como que presenças. A interação dessas vozes pode ser percebida pelo leitor em conotação de harmonia, cooperação ou tensão, o que vai possibilitar a interpretação do discurso como uma forma de controle social ou disputas com relação a desigualdades de poder.

### **3.2.2 O significado representacional**

Está relacionado ao significado dos textos a partir do conceito de discurso como modo de representação de aspectos do mundo. Dentre os recursos disponíveis para análise do significado representacional, destacamos a interdiscursividade. A análise interdiscursiva está relacionada à identificação dos discursos articulados em um texto, ou à presença de diferentes discursos em um diálogo, tendo ligação com a intertextualidade, podendo criar um conflito interno de representações sociais e ocasionar novos discursos, de dominação ou libertação, dos sujeitos envolvidos.

As vozes que ressoam nos diversos modos textuais podem representar discursos análogos ou divergentes em representações sociais. Dessa forma, alguns discursos se

solidificam como “verdades absolutas”, dependendo do poder de quem emite esses discursos. As fakenews são exemplos bem atuais dessa condição do discurso e compartilham informações sem nenhuma veracidade como se fossem verdades absolutas. Na leitura de Resende e Ramalho (2006, p.71), um mesmo texto pode envolver diferentes discursos, e a articulação da diferença entre eles pode realizar-se de muitas maneiras, variando entre a cooperação e a competição, podendo haver um discurso “protagonista” e um discurso “antagonista”.

### **3.2.3 O significado identificacional**

Finalizando as categorias de análise, relacionamos o conceito de “estilo” ao significado identificacional. Para Resende; Ramalho (2006), estilos constituem o aspecto discursivo de identidades, ou seja, a identificação de atores sociais em textos. Fairclough (2003) compreende identificação como um processo dialético, onde discursos são imbuídos em identidades.

Nesse processo, identidade e diferença são definições dependentes. Ainda segundo Resende e Ramalho (2006), por serem construções simbólicas, identidades e diferenças são instáveis, sujeitas a relações de poder e a lutas por sua (re)definição. A partir desse contexto e das categorias relacionadas ao significado identificacional, selecionamos para nossa análise a Avaliação. Para Resende e Ramalho (2006), essa categoria sugere afirmações avaliativas (juízo de valor), afirmações com verbos de processo mental afetivo e presunções valorativas. Conceituando cada uma, as afirmações avaliativas são enunciados acerca do que é considerado desejável ou indesejável, relevante ou irrelevante. As afirmações com verbos de processo mental e afetivo recebem essa denominação por marcar explicitamente a afirmação como sendo do autor. As presunções valorativas são os casos em que a avaliação depende não só do que está explícito em um texto, mas também do que está implícito ou presumido.

Essa breve explanação pontuou somente alguns dos recursos discutidos por Fairclough (2003) para cada significado. Nosso intuito não é descrever todos os recursos, mas apresentar os recursos que utilizaremos neste trabalho. A separação em tipos de significados (acional, representacional e identificacional) é sugerida somente para fins didáticos, pois entendemos que os modos do tripé faircloughiano acontecem simultaneamente, conforme podemos perceber na análise do texto abaixo:

Figura 22 - Montagem polêmica



Fonte: CATRACALIVRE, [201-]

O referido texto surgiu após a participação da atriz Taís Araújo, em agosto de 2017, em um evento TEDx<sup>16</sup>, no qual falou sobre os desafios de criar filhos no Brasil, por ser mãe negra de crianças negras, e destacou o impacto da cultura racista vigente no Brasil na vida de seus filhos. Sua fala, no evento, acabou viralizando: “Quando ele se tornar adolescente, ele não vai ter a liberdade de ir pra sua escola, pegar uma condução, pegar um ônibus, com seu boné, ou capuz, e andar como adolescente sem correr o risco de levar uma investida violenta da polícia ao ser confundido com um bandido. No Brasil, a cor do meu filho é a cor que faz com que as pessoas mudem de calçada e blindem seus carros”, disse na palestra (CATRACA LIVRE, [201-]).

Porém, essa fala em relação ao preconceito contra a população negra como forma de conscientização da população branca, com o intuito de combater essa realidade e transformar o Brasil em um país mais igualitário, serviu para mais preconceito, comentários racistas e

<sup>16</sup> TEDx é um programa de eventos locais organizados de forma independente, que reúne diferentes pessoas para compartilharem experiências no formato de uma conferência TED. Em um evento do TEDx, há uma combinação de TEDTalks e palestrantes para gerar discussões profundas e conexões entre os participantes. Esses eventos são independentes, com público restrito e, em geral, local. Usa-se o termo TEDx para identificá-los, uma vez que o x significa “evento TED organizado de forma independente”. Ou seja, o TED Conferences provê orientações de como fazer um evento TED, mas a organização de um evento TEDx é independente. Fonte: <https://www.tedxantedalhighschool.com.br/o-que-e-tedtedx/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

memes bastante ofensivos à ocasião. Um dos posts que viralizou foi feito pelo presidente da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC) Laerte Rimoli, ironizando a fala da artista (REDE BRASIL ATUAL, 2017).

Conforme discutimos, com relação aos recursos já apresentados neste trabalho, no que se refere à intertextualidade, podemos identificar na postagem que há um diálogo com as vozes de outro texto, marcado pela retomada de um discurso já dito (pela atriz). A voz presente no texto retoma em forma de ironia o enunciado feito por uma voz ausente, que pode ser inferida pelo leitor: “a cor do meu filho é a cor que faz com que as pessoas mudem de calçada”. A partir da voz do enunciador, o leitor pode perceber que esse meme é uma recontextualização de um outro texto (quando a atriz Taís critica a forma racista como muitas crianças são tratadas), mas a relação entre as vozes presentes divergem das ausentes, ou seja, não são harmônicas, pois a recontextualização feita a partir do texto original mudou de sentido e agora reforça a ideia de que “devemos mudar de direção, ao encontrar uma criança negra, pois esta pode ser um bandido”.

Sobre a interdiscursividade, podemos perceber a representação de diferentes discursos que se entrecruzam entre si, sendo os principais o discurso de preconceito e de dominação. Na verdade, em casos de uma luta hegemônica pelo poder, como acontece nas relações entre opressor(es) e oprimido(s) – e o preconceito é um bom exemplo dessas relações – nos é praticamente impossível separar os dois discursos. O preconceito é marcado no texto primeiramente pela montagem com a foto de uma criança que simula um movimento para a direita, inferindo-se à ideia de que ela mudaria de calçada se cruzasse com o filho da atriz, que é negro. Evidentemente está enraizada aí a ideia de inferioridade – e, portanto, dominação – de um ser humano em relação a outro, já marcado social, cultural e historicamente pela marginalização e, portanto, ser um indivíduo que não está no mesmo patamar que um grupo cuja cor da pele é branca.

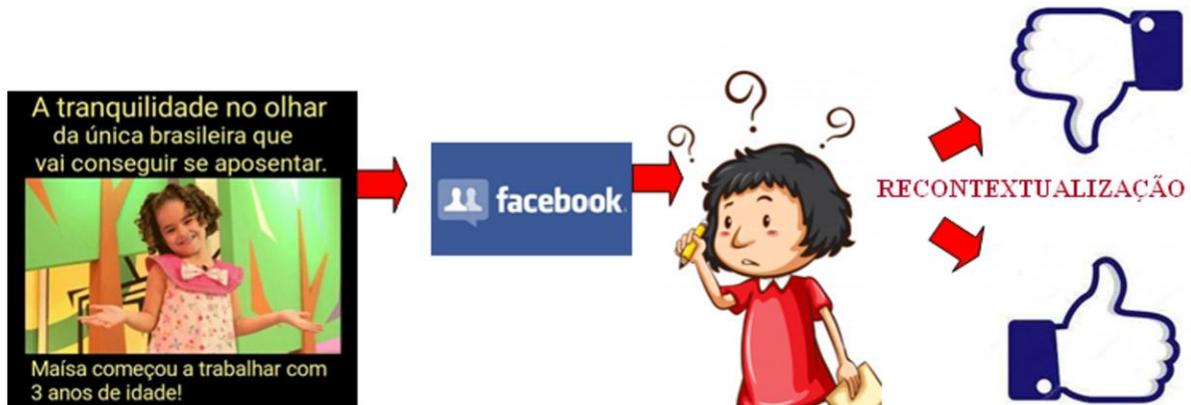
Em relação à avaliação, percebemos afirmações avaliativas nas marcações do verbo: “é”, ou seja, o enunciado afirma que “o filho dela é negro” e por consequência você deve mudar de calçada. Também possui afirmações com verbos de processo mental afetivo, marcado explicitamente na afirmação do autor: “você percebe”. As presunções valorativas que podemos fazer são racistas e de preconceito, quando sugerem que você mude de direção (calçada) quando encontrar alguém de cor negra, pois popularmente essa expressão “mudar de calçada” remete a algo indesejável que deve ser evitado.

O conhecimento transferido de um contexto a outro pode ser assimilado por meio de um processo denominado recontextualização, e o conceito deste utilizado em nosso trabalho

corresponde “ao processo de movimentação de discursos e gêneros de um contexto de práticas sociais para outro, dentro da rede de articulação, entre práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 93).

Para Fairclough (2003, p. 139), quando representamos um evento social, estamos inserindo-o em um novo contexto, de outro evento social e, portanto, recontextualizando-o, ou seja, é a reflexão feita pelo leitor seguida de seu posicionamento, a favor ou contra o texto, sua releitura. Embora, quando se pensou no conceito, o autor não estivesse falando exatamente das práticas sociais e discursivas, que se propagam especificamente na internet, assumimos que os conhecidos *memes* Dawkins (1976) e Recuero (2009), que circulam em sites de redes sociais e aplicativos de telefonia móvel, são bons exemplos de recontextualização.

Figura 23 - Esquema de recontextualização.



Fonte: Autoria própria (2019)<sup>17</sup>

Temos consciência de que muitos pontos importantes relacionados à teoria da Análise de Discurso Crítica não foram contemplados neste estudo, tais como letramento digital, ideologia, dominação hegemônica, formação discursiva, intertextualidade, dentre outros. Entretanto, são concepções que, ao longo do estudo, serão trabalhadas de maneira mais sintetizada, em virtude de não serem categorias de análise do trabalho. Dando sequência à composição do LCM, na seção seguinte analisamos as relações e possibilidades oferecidas pelo letramento crítico. Abordaremos a partir de agora sobre a relação dos conhecimentos formais envolvidos no LCM e sua contribuição na busca da formação crítica do aluno no ensino de Língua Portuguesa.

<sup>17</sup> O meme de Maísa utilizado na construção simbólica da recontextualização consta no link: <https://me.me/i/a-tranquilidade-no-olhar-da-unica-brasileira-que-vai-conseguir-5726844>. Acesso em: 10 jul. 2019.

### 3.3 LCM X PCN/BNCC: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Retomando o conceito que assumimos de LCM, como os usos e práticas sociais permeados por discursos que possibilitam autonomia social e uma postura crítica do sujeito diante dos eventos comunicativos (PREDEBON, 2015), podemos afirmar que o LCM é um conjunto de práticas, sociais e de linguagem, que possibilitam conhecer, relacionar e analisar criticamente as diversas combinações semióticas:

- a) no nível léxicogramatical, mobilizando as potencialidades dos sistemas semióticos – verbal e imagético;
- b) no nível semântico e pragmático, em seu potencial para representação da experiência, estabelecimento de relações e organização das informações de forma coesa e coerente;
- c) no nível de registro, mobilizando variáveis de campo, relações e modo no contexto de situação;
- d) no nível de gênero, mobilizando configurações textuais e contextuais recorrentes em uma cultura;
- e) no nível ideológico, explorando e desafiando os diversos discursos que atravessam os textos;
- f) na interação entre os diferentes recursos semióticos em cada nível (intranível) e na relação entre diferentes níveis (inter-nível);
- g) e na relação entre todos esses níveis (PREDEBON, 2015, p. 49).

Perceber o ensino de Língua Portuguesa à luz do LCM consiste em fazer o aluno alcançar diferentes níveis de significação dos elementos semióticos, interligando texto e contexto, ou seja, o docente precisa relacionar diferentes níveis de conhecimento priorizados pela escola (currículo) aos níveis de conhecimento do aluno, na tentativa de promover a interação de diferentes recursos semióticos. No nosso trabalho em específico, pretendemos, a partir do meme, desenvolver relações dos níveis verbal e imagético, para, a partir dos comentários dos alunos, estabelecer relações de coerências textuais e contextuais, nos níveis semântico e pragmático, passando para o nível ideológico, no qual serão analisados os discursos que emanam, estabelecendo uma relação com todos os níveis. No entanto, temos a convicção de que a efetivação na prática dos conceitos aqui defendidos, para o letramento crítico multimodal, depende de uma relação dinâmica e complexa entre contextos variados.

Aliado à necessidade de pôr em prática as competências citadas, temos ainda a relação do ensino de Língua Portuguesa com o currículo que, no momento atual desta escrita, encontra-se em fase de transição, fazendo-se necessário uma breve discussão neste trabalho.

Epistemologicamente, as lutas sociais e políticas influenciam a história da educação. Estudiosos, como Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Antonio Gramsci, Anísio Teixeira, dentre outros, já abordavam a relação entre componentes sociopolíticos e educacionais.

Tudo o que rodeia a educação institucionalizada é fruto de nossa própria história de sociedade em suas mais variadas ramificações (política, econômica etc.). As concepções sobre a educação também fazem parte dos caminhos tomados pela humanidade em sua incansável procura de cultura e conhecimento (LEÃO, 1999, p. 2).

Por isso temos a sensação de momentos de avanços e de retrocessos, que ocorrem por consequência da relação entre eventos político/econômicos e a educação. Determinados eventos podem soar como avanços para determinados grupos sociais, assim como outros caracterizam perdas de direitos adquiridos.

Na implantação dos PCN e agora recentemente da BNCC, os grupos de estudiosos no Brasil não entraram num consenso entre os aspectos sociopolíticos e de aprendizagem. No contexto atual, a BNCC, mesmo em período de implantação, já traz muitas críticas sociais e políticas sobre a sua criação e estrutura. Como medir se será um avanço ou um dano à formação do aluno? Como contemplar os aspectos regionais dentro de um currículo descrito como igual para todas as partes do país?

As discussões entre os estudiosos sobre a BNCC são motivadas por divergências teóricas a partir de seus postulados introdutórios (BRASIL, 2017, p. 7-8):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

A resposta<sup>18</sup> publicada pelos pesquisadores<sup>19</sup> sobre a nova proposta de alfabetização que foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação

<sup>18</sup> A referida resposta pode ser acessada no link: <http://arquivos.alfaebeto.org.br/nota-sobre-nova-proposta.pdf>.

<sup>19</sup> Alessandra Gotuzo Seabra, Universidade McKenzie, São Paulo; Ana Luiza Navas, Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo e Instituto ABCD; Angela Maria Vieira Pinheiro – UFMG; Cláudia Cardoso-Martins – UFMG; Fernando Capovilla– USP; Janaína Weissheimer, Universidade Federal do Rio Grande do Norte; João Batista Araujo e Oliveira, Instituto Alfa e Beto; Leonor Scliar-Cabral, emeritus, UFSC; Luiz Carlos Faria da Silva, Universidade Estadual de Maringá; Maria Regina Maluf, PUC/SP; Rosângela

(CNE) possui várias críticas à BNCC, afirmando que os graves erros nela existentes podem gerar implicações para a alfabetização das crianças em nosso país.

Os signatários afirmam que as redatoras foram tendenciosas em relação às teorias de alfabetização com as quais foi desenvolvida a BNCC e que a contextualização não é condição necessária para aprendizagem, quando se trata de “escrever o que falamos”. Para eles, falta uma distinção clara entre “aprender a ler e a escrever em um sistema alfabético”. Ainda segundo os pesquisadores, ao adotar a perspectiva discursiva da linguagem, a BNCC gera como implicação que todo o processo de alfabetização deve estar situado no contexto da linguagem (e não na aprendizagem do código), ou seja, o ambiente estimulante não garante que o aluno aprenda o sistema de representação que se apoia em 26 letras, ao contrário de qualquer aluno que tenha acesso ao sistema alfabético. Questionaram também propostas relacionadas ao percentual de tempo dedicado a certas aprendizagens e sua concentração em conteúdos específicos, bem como o método pedagógico a ser adotado.

Em resposta a essa nota, as redadoras<sup>20</sup> do texto de Língua Portuguesa da BNCC, publicaram uma nota-resposta<sup>21</sup> e declararam que:

Na qualidade de documento de caráter normativo, definidor do conjunto de aprendizagens essenciais a que têm direito todos os alunos brasileiros – dentre elas, com destaque, aquelas envolvidas no processo de alfabetização – e que dará base à **formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares** dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e **das propostas pedagógicas das instituições escolares** (grifos nossos), cumpre, em primeiríssimo lugar, esclarecer que as elaboradoras buscaram não favorecer, indicar, sugerir, encaminhar, no texto da Base, nenhum tipo de afiliação teórica específica da qual decorram métodos particulares – sejam quais forem –, propostas pedagógicas, tempos destinados a aprendizagens específicas, já que os responsáveis pela elaboração de currículos, programas, propostas pedagógicas, dentro das normas e aprendizagens essenciais apresentadas, são os sistemas de ensino e as redes escolares brasileiros, que, dentro desses limites, têm livre escolha quanto a métodos, pedagogias específicas, distribuição das aprendizagens etc.

Dessa forma, as redatoras explicam que muitas das propostas criticadas na nota enviada ao MEC/CNE – tais como percentual de tempo dedicado a certas aprendizagens, concentração dessas em conteúdos específicos, distribuição ao longo do ano letivo, pedagogia ou método a ser adotado etc. – podem ser discutidas nos sistemas de ensino dos Estados e municípios e das redes escolares, mas não podem ser descritas na BNCC como

---

Gabriel, Coordenadora Adjunta PPGLetras– Universidade de Santa Cruz do Sul, RS; Sidarta Ribeiro, Instituto do Cérebro, UFRN; Tatiana Pollo, Universidade Federal de São João del Rey.

<sup>20</sup> Roxane Rojo, Jaqueline Barbosa e Cristiane Mori.

<sup>21</sup> A referida nota pode ser encontrada no link: <http://arquivos.alfaabeto.org.br/nota-2-resposta-alfaabeto.pdf>.

normatizações. O mesmo entendimento serve para os métodos específicos de alfabetização e encaminhamentos pedagógicos decorrentes, sejam quais forem (fônicos, silábicos, globais etc.) e materiais específicos para tais fins.

Sobre a alfabetização, as redatoras afirmam, ainda em nota, que:

Parece, então, possível depreender que a versão de abril de 2016 – tal como agora novamente proposto, assumia, por um lado, a necessidade de integrar os processos de *alfabetização e letramento*, o que supõe um trabalho contextualizado pelos gêneros discursivos e, por outro lado, o compromisso de o processo de alfabetização ocorrer em um contexto que permita a reflexão do aprendiz, considerado, então, como um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Tratar a linguagem escrita como *código* equivale a entendê-la como uma transcrição da linguagem oral e, com isso, assumir uma relação de equivalência biunívoca entre sons e grafemas. Para além da obsolescência de uma posição como essa – que remete aos exercícios de prontidão usados nas décadas de 1960 e 1970, quando se alfabetizava com as cartilhas e seus métodos sintéticos ou globais –, tal posição é diametralmente oposta ao que defendem as DCNEI<sup>22</sup>, as quais, em nenhum de seus capítulos, orientam o trabalho com a consciência fonêmica ou qualquer outro tipo de exploração formal e sistemática da linguagem oral, em seus componentes menores. Além disso, não há como ignorar pelo menos 30 anos de tradição científica em que essa visão da linguagem escrita como código alfabético vem sendo desmantelada. São incontáveis os autores e as pesquisas que demonstraram a falência de um processo de alfabetização baseado numa visão da linguagem escrita como código e a consequente necessidade de apostar num sujeito ativo que observa, analisa e reflete sobre a escrita, bem como num trabalho contextualizado e pautado pelos usos sociais da leitura e da escrita, quando da abordagem do sistema de escrita do português do Brasil.

Nossa percepção é de que alguns grupos de estudiosos (linguistas e áreas afins) se sentem contemplados pela BNCC por compartilhar dos mesmos fundamentos teóricos; outros, porém, que compartilham de outra linha de pesquisa (pedagogos e estudiosos ligados à área da neurociência), divergem da base por achar que suas “lacunas” comprometerão a aprendizagem dos alunos. No exemplo destacado nas notas, “cada lado” de estudiosos tem seu entendimento do que seja alfabetizar.

A dificuldade de estabelecer um conteúdo comum está aí, pois nem mesmo uma definição comum do que é alfabetizar, por exemplo, é consenso. Essa diversidade de entendimentos transcorre não só no exemplo destacado, mas também por toda a BNCC, desde os aspectos de currículo, conteúdos, procedimentos teórico-metodológicos, passando por formação docente, políticas públicas e aparelhamento das escolas.

Nessa perspectiva, não nos cabe dizer quem está certo ou errado, nem mesmo se existe um lado certo e outro errado, o que percebemos é que a BNCC agrada a quem tem sua demanda de currículo “atendida”, assim como quem não se sentiu contemplado faz críticas a essa política curricular. Compartilhamos do pensamento das redatoras de que muitos

---

<sup>22</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

elementos, dentre eles os teórico-metodológicos, não podem ser vistos como normativos, pois aumentaria a visão “tendenciosa” que muitos estudiosos<sup>23</sup> já têm da BNCC.

Entendemos que, acima de qualquer norma ou prescrição, deve vir a percepção do professor de compreender como transpor os componentes da base, inclusive os que não foram agraciados, para cada espaço escolar, pois uma proposta que contemple a todos os grupos políticos e ideológicos nos parece utópica. Somos sensíveis às discussões sobre ideologia de gênero, dentre outras não abordadas na base, mas entendemos que não será um documento apenas normativo que dará voz a essas demandas e tampouco elas serão descartadas na prática docente, desde que, como dissemos anteriormente, o professor consiga conduzir essa temática dentro do currículo.

Assim, a discussão política que envolve a escolha do currículo se estenderá durante o processo de implementação da BNCC, restando ao professor trabalhar seu senso crítico, incluindo ou retirando conteúdos que não se adaptem à realidade de cada escola.

Compreendemos a importância das discussões sociais, políticas e curriculares nesse momento de possível efetivação da BNCC, entretanto, em razão dos limites de nossa pesquisa, dentre eles tempo e objeto de estudo, vamos nos deter na análise dos aspectos que cabem ao nosso trabalho, especificamente no que concerne à disciplina de Língua Portuguesa.

Nas suas postulações introdutórias, os PCN (BRASIL, 1998, p. 57) explicam em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, p. 10) que, “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, divididas em áreas que partem de abordagens mais amplas em direção às mais específicas e particulares.

---

<sup>23</sup> Além dos estudiosos já citados na nota 9, temos outras linhas de pesquisa que criticam os aspectos curriculares e políticos da BNCC, como: Carlos Eduardo Ferraço, Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Rita de Cássia Prazeres Frangella, Rosanne Evangelista Dias, Marlucy Alves Paraíso, dentre outros. Aos interessados, ler mais nas referências a seguir:

FERRAÇO, C. Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos Clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.52, p.524-537, 2017.

LOPES, A. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015; MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun. 2017; FRANGELLA, Rita de Cássia P; DIAS, Rosanne E. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**.22(1):7-15, janeiro-março 2018; PARAÍSO, Marlucy. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).

As áreas de conhecimento abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais são Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira (...). Em todas, buscou-se evidenciar a dimensão social que a aprendizagem cumpre no percurso de construção da cidadania, elegendo, dessa forma, conteúdos que tenham relevância social e que sejam potencialmente significativos para desenvolvimento de capacidades (BRASIL, 1998, p. 58).

Em se tratando apenas da área de Língua Portuguesa, os PCN sugerem que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1998, p. 19). Não é atual a defesa de que o ensino de língua materna deve englobar aspectos sociais da linguagem, e os PCN surgem com uma proposta para ampliar essa perspectiva, buscando articular as três variáveis do ensino-aprendizagem: o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor (BRASIL, 1998, p. 22), ou seja, o aluno é o sujeito da ação de aprender, que age com e sobre o objeto de conhecimento, que são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem conectados pela prática educacional do professor e da escola, que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Ainda em relação aos PCN (BRASIL, 1998, 23), “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 24).

Apesar de considerar a diversidade e que não existe um “modelo” de gênero que dê conta de ensinar todos os gêneros, percebemos os PCN compartilhando da perspectiva de ensino somente de textos orais e escritos para contextualizar o ensino de Língua Portuguesa e promover aproximação entre os elementos da base comum com as diversas práticas de linguagem, ou seja, apesar de compreender que não existe um gênero “modelo” e que cada situação possui um tipo que melhor se adapte, está limitado ao modo oral e escrito que durante muito tempo predominou na escola.

Nos tempos atuais, pretendemos ir além, incluindo diversas semioses e outras modalidades da linguagem. Nossa escolha pelo meme, enquanto prática discursiva presente no cotidiano do aluno, busca promover uma relação entre escola e as diferentes linguagens presentes nas mídias sociais que aqui não foram contempladas.

Em relação ao letramento crítico, os PCN enfatizam o importante papel do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e apresentam, dentre seus objetivos, “analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos” (BRASIL, 1998, p. 33). Os PCN explicitam ainda que os alunos devam ser capazes de: i) contrapor sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; ii) inferir as possíveis intenções do autor marcadas no texto; iii) perceber os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor; iv) identificar e repensar juízos de valor tanto sócio-ideológicos quanto histórico-culturais associados à linguagem e à língua; v) reafirmar sua identidade pessoal e social.

As orientações dos PCN para desenvolver a multimodalidade apontam os seguintes objetivos: i) utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; ii) saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 1998).

Apesar da diferença na nomenclatura e uma aparente separação dos termos, percebemos que as orientações dos PCN, no geral, contemplam a produção de letramento multimodal crítico, pois no nosso entendimento um elemento não está dissociado do outro, ou seja, no momento em que o PCN (BRASIL, 1998, p. 7) “sugere utilizar as diferentes linguagens para expressar e comunicar ideias”, automaticamente está desenvolvendo no aluno os dois letramentos: multimodal, expresso na preocupação de utilizar vários modos de linguagem, e crítico, quando enfatiza a comunicação como finalidade, por isso não é possível a separação. Essa diferença de nomenclatura pode ser facilmente entendida se observarmos o contexto em que essas orientações foram escritas, quando ainda não se discutia letramento multimodal/ multimodalidade/criticidade, embora os fenômenos sempre tenham existido.

Percebemos, porém, um afastamento no que se refere à tecnologia e mídias sociais, o que nos parece aceitável, tendo em vista que os PCN foram escritos há vinte anos, e alguns gêneros e elementos discursivos ainda não eram tão disseminados nas práticas sociais. Os PCN já orientavam que não se trata de tomar os meios tecnológicos como eventuais recursos didáticos para o trabalho pedagógico, mas de considerar as práticas sociais nas quais estejam

inseridos, porém não cita o trabalho com mídias sociais – porque não existiam da maneira como as conhecemos hoje -, se restringe ao uso de: computador, CD-ROM, multimídia, hipertexto, rádio, televisão e vídeo.

Em sua terceira versão, a BNCC cumpre a atribuição do Ministério da Educação (MEC) de encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, pactuada com os Estados, o Distrito Federal e os municípios. Na área de linguagens, a BNCC defende que, se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. Como resultado dessas relações, assume-se que é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social (“ser” mediado socialmente pela linguagem) e por ela e com ela interage consigo mesmo e com os outros (“ser-saber-fazer” pela/com a linguagem). Nesse “ser-saber-fazer” estão imbricados valores sensitivos, cognitivos, pragmáticos, culturais, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade (BRASIL, 2017, p. 59).

No que diz respeito aos aspectos da linguagem, a BNCC sugere o trabalho com a multimodalidade quando cita que, ao se abordar a linguagem no sistema semiótico, que estuda a significação dos textos que se manifestam em qualquer forma de expressão, pode-se falar de formas de linguagem: verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais). Os conhecimentos humanos são sempre construídos por formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos. (BRASIL, 2017, p. 59)

O **texto** é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam (BRASIL, 2017, p. 63).

Em comparação com os PCN, percebemos uma ampliação do termo “texto”, pois este não se refere apenas à modalidade verbal, oral e escrita, mas também a vários outros modos presentes nos eventos comunicativos, incluindo os não verbais. A BNCC amplia também seu viés tecnológico quando considera os meios digitais como produtores de texto, contemplando a prática discursiva meme, a qual será objeto de nossa análise.

A BNCC cita que a escolarização das linguagens significa conscientizar os sujeitos do seu “ser-pensar-fazer” e gerar um “fazer-saber”. O fazer baseado na reflexão é uma transformação que modifica o sujeito, que passa do fazer imediato para um fazer informado, persuasivo e interpretativo. Ao reconhecer as estruturas profundas das linguagens (as formas e os valores implícitos), o sujeito poderá compreender melhor as estruturas de superfície que se manifestam em textos, tornando-se capaz, se quiser, de manipulá-las, aceitá-las, contestá-las e transformá-las (BRASIL, 2017, p. 59).

Entendemos que essas orientações gerais, sugeridas pela BNCC, podem ser utilizadas pelo professor para trabalhar multimodalidade e letramento crítico e podem ser desenvolvidas em todas as áreas de linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa). Buscando atender às especificidades do ensino de Língua Portuguesa, nos concentraremos a partir de agora em suas competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental:

- 1 Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- 2 Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
- 3 Demonstrar atitude respeitosa diante das variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.
- 4 Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.
- 5 Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.
- 6 Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
- 7 Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.
- 8 Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos de interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, etc.).
- 9 Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.
- 10 Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo (BNCC, 2017, p. 66).

Apesar de o termo “letramento crítico multimodal” não vir especificado de forma literal no corpo do texto, entendemos pela leitura dos itens referentes às competências citadas que ele pode ser trabalhado com base na percepção do professor, de acordo com a realidade de cada contexto escolar. Os itens 1, 2 e 3 tratam dos aspectos relacionados à língua, com seus usos interligados à prática social. Os itens 5 e 6 discorrem sobre a necessidade das interações sociais para compreensão da língua e dos elementos comunicativos incorporados nas interações.

Entendemos que, para ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, como sugere o item 9, é necessário ter

letramento multimodal crítico, partindo do pressuposto de que o aluno que entende os variados elementos semióticos pode ter uma melhor compreensão crítica, sabendo inferir os elementos explícitos ou implícitos dos textos, contemplando a prática de LCM a que nos propomos.

Diante desse contexto, compreendemos que a recém-implantada BNCC sugere apenas orientações de base, tendo em vista que os elementos sociais aparecem associados ao cognitivo e às linguagens assim como nos PCN (BRASIL, 1998).

A partir das orientações das bases, PCN e BNCC, cabe ao professor utilizar ferramentas de ensino com vistas às sociabilidades a fim de para promover o letramento crítico multimodal. Segue abaixo quadro sobre as principais características teórico-metodológicas dos PCN e BNCC.

Quadro 2 - Resumo das características teórico-metodológicas entre PCN e BNCC.

Características Observadas	PCN (1998)	BNCC (2017)
Justificativa geral de elaboração	Ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. Foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.	Definir o conjunto orgânico e progressivo de <b>aprendizagens essenciais</b> que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Indicar conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Somar aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Relação entre linguagens e tecnologias	Apesar de não serem vistos apenas como eventuais recursos didáticos para o trabalho pedagógico dos textos e de considerar as práticas sociais nas quais estejam inseridos, os meios tecnológicos não citam o trabalho com mídias sociais e se restringem ao uso de: computador, CD-ROM, multimídia, hipertexto, rádio, televisão e vídeo.	Ampliação do termo “texto”, pois este não se refere apenas à modalidade verbal, oral e escrita, mas a vários outros modos presentes nos eventos comunicativos, incluindo os não verbais. A BNCC amplia também seu viés tecnológico quando considera os meios digitais como produtores de texto

(continua...)

(continuação)

Características Observadas	PCN (1998)	BNCC (2017)
Letramento crítico multimodal	Apesar da aparente separação dos termos, percebemos que as orientações dos PCN, no geral, contemplam a produção de letramento multimodal crítico, pois um elemento não está dissociado do outro, ou seja, os PCN desenvolvem no aluno, num mesmo momento, os dois letramentos: multimodal e crítico.	Apesar de o termo “letramento crítico multimodal” não vir especificado de forma literal no corpo do texto, entendemos pela leitura dos itens referentes a sua competência que ele pode ser trabalhado com base na percepção do professor, de acordo com a realidade de cada contexto escolar. A recém-implantada BNCC sugere apenas orientações de base, tendo em vista que os elementos sociais aparecem associados ao cognitivo e às linguagens, assim como nos PCN (1998). Cabe ao professor utilizar ferramentas de ensino com vistas às sociabilidades para promover o letramento multimodal crítico.

Fonte: Autoria própria (2019)

Dessa forma, entendemos que os PCN e BNCC, de forma geral, apesar de algumas lacunas em determinados segmentos, ofertam elementos para o desenvolvimento do LMC em suas postulações teóricas, oportunizando ao professor desenvolver esses aspectos a partir de uma metodologia de ensino que atenda ao objetivo de proporcionar na vivência o que é sugerido no documento normativo. Entendemos que a execução efetiva dos elementos contidos nos PCN e BNCC esbarra nas dificuldades da transposição ou prática, por isso propomos o desenvolvimento do LCM a partir de práticas discursivas do cotidiano do aluno.

Diante do exposto, percebemos o meme como uma prática discursiva nos sites de redes sociais capaz de desenvolver habilidades multimodais e críticas citadas no ensino de Língua Portuguesa, pois apresenta elementos discursivos utilizados pelos alunos, em usos sociais dentro e fora da escola. A seguir veremos a utilização do meme no ensino.

### 3.4 O MEME COMO FERRAMENTA DE LCM NO ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

É nas séries iniciais que a criança aprende a interpretar o mundo onde ela convive, e isso significa que sua aprendizagem está estritamente ligada a atributos culturais e sociais que podem ser representados por meio da leitura e da escrita. Segundo o PCN de Língua Portuguesa:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 23).

Este é o motivo, portanto, de partirmos do universo do Facebook como importante espaço de escrita da linguagem online. Os memes interessam-nos não só por serem uma prática presente no cotidiano escolar e extra-escolar (online) dos alunos, mas também por apresentarem aspectos linguístico-textuais, semânticos, pragmáticos e discursivos relevantes no processo de desenvolvimento da competência discursiva e comunicativa.

Os memes são carregados de valores ideológicos e, assim sendo, as práticas de letramento devem levar o sujeito a uma postura de discernimento, de questionamento, de consciência crítica frente às imagens lidas e, além de conhecer o funcionamento desses textos, essa prática discursiva pode torná-los mais conscientes de suas escolhas, como afirma Rocha (2007, p. 73):

Levar os alunos a reconhecerem esses modos de manobra da ideologia e introduzi-los em formas arrojadas de letramento é fortalecê-los para que se tornem sujeitos conscientes, críticos, emancipados para uma participação cidadã e, assim, tornarem-se aptos a fazer suas escolhas.

Por essa razão, a escola precisa estar atenta ao uso crescente de práticas discursivas, como o meme, procurando proporcionar aos alunos as condições necessárias para que eles cheguem ao LCM. É importante que o leitor esteja apto a ler as diferentes linguagens que lhe são apresentadas, sendo capaz, portanto, de conferir sentido ao que lê e de utilizar essa prática de leitura em situações cotidianas da sua vida.

### 3.4.1 Do surgimento

O termo meme surgiu com o biólogo Dawkins em 1976, quando o pesquisador fez uma analogia com o gene, sob o argumento de que ambos funcionam como replicadores, ou seja, criam cópias de si. Enquanto o gene são replicadores biológicos, ou seja, repassam para gerações futuras uma quantidade de informações que podem durar bilhões de anos, o meme seria um outro tipo de replicador, que pode levar a outros tipos de evoluções, como a que acontece nas culturas humanas. O meme é uma “unidade de transmissão cultural, ou unidade de imitação” (DAWKINS, 1976, p. 330). Esses replicadores culturais podem passar para frente ideias. Melodias, moda de vestuário, slogans, estilos musicais etc., seriam exemplos de memes para o autor.

Defendemos, com Lima-Neto (2014), que os gêneros também são bons exemplos de memes, uma vez que, como ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes, surgem de outros gêneros, de negociação de linguagem, ao sabor das necessidades enunciativas de uma determinada cultura, com o fim de atender a determinados propósitos. Logo, os gêneros são copiados e utilizados em contextos específicos por um grupo de indivíduos pertencentes a uma comunidade, então isso acaba se dando por imitação. Quando se chega à internet, alguns memes acabam sendo marcadores de uma cultura específica, a que Santaella (2008) chama de cultura digital.

Construímos esse argumento para defender que os memes são excelentes mecanismos de trabalho com textos orais e escritos em sala de aula, seguindo o que propõem os PCN (BRASIL, 1998), quando recomendam que o trabalho com textos orais e escritos na escola ampare-se nos gêneros textuais, pois se entende que eles são fortes aliados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

### 3.4.2 Uma terminologia para meme

Das nomenclaturas vigentes para o meme, uma das mais recorrentes é a de que meme é um gênero. Para alguns pesquisadores, trata-se de gênero textual, para outros, gênero digital. Com base nos estudos de Lima-Neto (2014), defendemos que classificar o meme como gênero não se sustenta, porque há muitos tipos de memes, com características formais e funcionais distintas, cumprindo propósitos distintos, respondendo a ações sociais distintas e circulando em esferas discursivas distintas.

Acreditamos que nós rotulamos muitas coisas como meme, sendo de gêneros diferentes, como piadas, anúncios, críticas (políticas, religiosas, dentre outras). Lima-Neto (2014) defende que o que irmana essa prática discursiva são os elementos de remixabilidade: montagens que trazem traços de outros textos, gêneros, discursos.

[...] Sustentamos que o *remix*, como um processo criativo que combina elementos culturais cujo produto pode ser algo híbrido ou potencialmente novo, é a base dos processos de relações entre suportes, entre gêneros distintos e entre textos. Se, num *smartphone*, há a possibilidade de utilização de diversos recursos, [...] existe um processo de remix; se temos padrões genéricos distintos que se relacionam com o intuito de atingir um determinado propósito, temos novamente outro processo de *remix*; por fim, se resgatamos, num texto, resquícios de outro, ou nos apropriamos do texto de outrem e o configuramos de maneira diferenciada, novamente temos um processo criativo remixado. Como se vê, as mesclas de gêneros aparecem no centro e se coadunam, de um lado, com mesclas midiáticas – o que lembra a existência da intrínseca relação suporte/gênero; e, de outro, com relações intertextuais, que é a materialidade que muitas vezes é salientada na identificação de padrões genéricos (LIMA-NETO, 2014, p. 189).

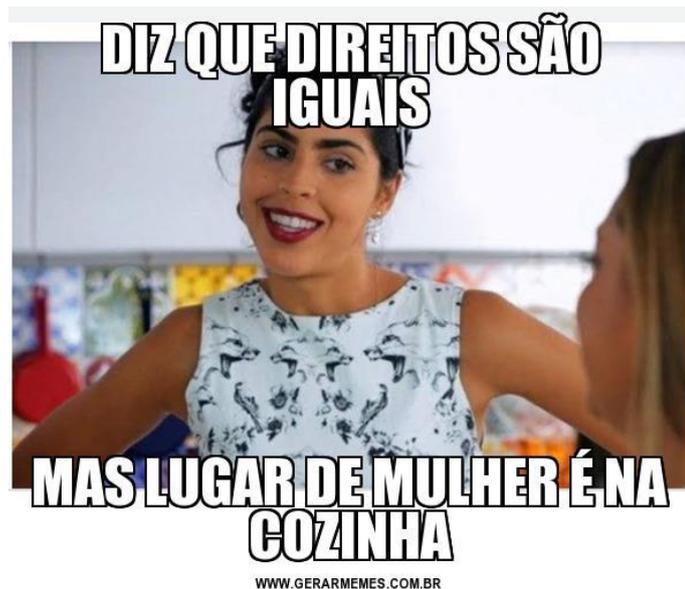
Lima-Neto (2014) sintetiza que o meme, de uma forma geral, tem sido utilizado para nomear os mais variados tipos de artefatos verbo-visuais que se replicam na web por um determinado tempo, mas os usuários tendem a utilizá-lo sem exatamente saber do que se trata. E, por falta de nomes próprios para o que acontece no Facebook, rotulam tudo o que veem sob o nome de meme. Ao que parece, o fato de determinado elemento se replicar indiscriminadamente na rede (por meio de ferramentas do Facebook como “compartilhar”), já é garantia de tal elemento ser nomeado como meme.

Dawkins entende que tanto os genes quanto os memes são replicadores, mas de ordem diferente. Enquanto os genes se replicam em seres vivos, por meio de uma carga genética repassada via esperma ou óvulos, os memes se replicam de mente em mente, pulando de um cérebro para outro. Os seres humanos, então, seriam máquinas de reprodução de ideias também. Se uma ideia é bem concebida, é eficaz e tem um propósito que pode ajudar uma espécie, ela deve ser imitada e se propaga numa cultura (LIMA-NETO, 2014 p. 111-112).

Diante dessa analogia entre gene e meme, consideramos a característica replicadora dos memes em redes sociais. Observamos nessa prática discursiva, a partir dos comentários compartilhados em mídias diversas, como os alunos se posicionam sobre questões relacionadas ao racismo, à violência, ao sexismo, ao controle institucional, à identidade nacional, dentre outros temas discutidos no espaço digital. Analisaremos o letramento crítico multimodal usado pelos alunos para escrever comentários que revelam os discursos que possuem relacionados aos elementos sociais do seu cotidiano.

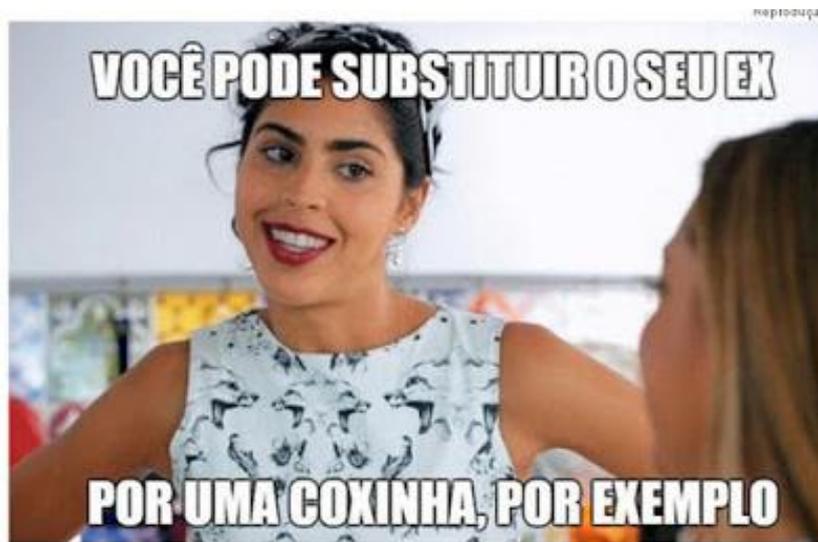
Não ignoramos a possibilidade de os memes atuarem também na propagação de estereótipos e ideias hegemônicas, como acontece diariamente nas redes, entretanto, nesta pesquisa, priorizamos a voz crítica que atua nos discursos disseminados nas mídias. Sabemos que os discursos variam com a maturidade crítica e elementos como convívio familiar, escola, dentre outros, por isso o mesmo meme pode ser usado para criticar ou defender, apoiar ou abolir uma ideia, e é essa variação de discursos que queremos observar. Usamos como critério para a seleção dos memes o fato de abordarem temáticas sociais diversas que envolvam ensino, educação e política, descartando, portanto, memes com predominância humorística. Vejamos alguns exemplos:

Figura 24 - Meme adequado a partir do critério: temáticas sociais diversas – combate ao preconceito e igualdade de direitos.



Fonte: GERARMEMES, [201-]

Figura 25 - Meme excluído a partir do critério abordagem com predominância humorística.

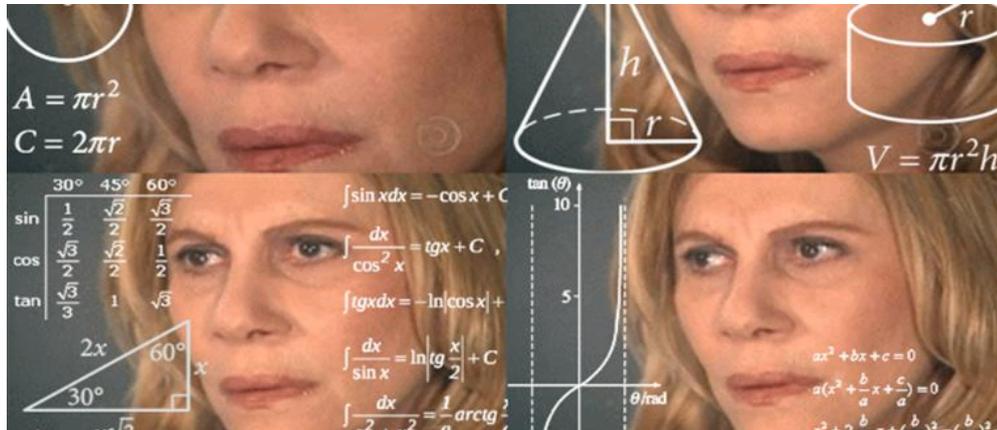


Fonte: INFORMATENEWS, [201-]

Entendemos que a partir de memes que tratem de temáticas sociais, como sexismo, machismo, racismo e violência doméstica podemos analisar o LCM dos alunos, tendo em vista que a partir desses textos perceberemos as vozes dos discursos nos comentários do Facebook, onde constataremos quais alunos desconstruem os discursos hegemônicos de discriminação das mulheres e negros, e recontextualizam/ressignificam através das críticas feitas (ou não) pelos alunos. A seguir, veremos como será desenvolvida a metodologia da pesquisa e a definição do corpus.

## 4 METODOLOGIA

Figura 26 - Nazaré Tedesco



Fonte: SURREALISTA, (2016)

A imagem de abertura deste capítulo evidencia a dificuldade dos pesquisadores que trabalham com mídias digitais de pensar em um método que consiga dar conta de um objeto que não prioriza números, e sim, a dinâmica das relações sociais. Nosso objeto, o letramento crítico multimodal em aulas de Língua Portuguesa a partir de memes compartilhados nas redes sociais, traz o desafio de trabalhar com um corpus materializado num espaço virtual, em uma mídia social: Facebook.

Neste capítulo, descrevemos a trajetória metodológica utilizada para alcançar nossos objetivos. Na sequência, discutimos o tipo de pesquisa, a delimitação do nosso universo e sujeitos, a constituição do corpus e o caminho percorrido para atingir nossos objetivos específicos.

### 4.1 TIPO DE PESQUISA

Este trabalho se inscreve numa abordagem qualitativa, apresentando como principais características a categorização e interpretação dos dados. Esse tipo de pesquisa não se limita à representatividade numérica, priorizando a compreensão de um grupo social e trabalha com elementos da realidade que não podem ser quantificados. Tem como objetivo da amostragem elaborar novas informações aprofundadas e ilustrativas Silveira e Córdova, (2009, p. 32), focando na compreensão e explicação das relações sociais. No que tange aos objetivos da pesquisa, ela se enquadra numa pesquisa de cunho **explicativo**, pois esse tipo de pesquisa identifica os fatores que ocasionam ou influenciam a ocorrência dos eventos (GIL, 2007), ou

seja, explica o motivo de algo ter acontecido a partir dos resultados oferecidos. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). Quanto aos procedimentos, caracterizamo-la como sendo **pesquisa de campo**, mesmo em se tratando de campo digital, pois a coleta de dados foi feita em ambiente digital, junto às pessoas que utilizam aquele espaço. Ainda em relação aos procedimentos, podemos classificar nossa pesquisa como **documental**, considerando os documentos digitais recolhidos (*printscreen*<sup>24</sup> dos comentários feitos na comunidade virtual):

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Reforçamos a tênue e relevante distinção, feita por Fonseca (2002), entre a pesquisa bibliográfica e a documental. A pesquisa bibliográfica só considera materiais com referências e localizados em bibliotecas (físicas ou virtuais). A pesquisa documental trabalha com uma diversidade de fontes, nas quais inserimos o material coletado em espaços virtuais, como comentários em páginas do Facebook.

#### 4.2 UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA

Devido à dimensão gigantesca alcançada pelo Facebook, delimitamos o universo da nossa pesquisa para uma comunidade criada a partir de uma conta particular (Erika Mestrado) no site de relacionamento Facebook.

---

<sup>24</sup> É uma tecla que, quando pressionada, captura em forma de imagem tudo o que está presente na tela do computador e copia para área de transferência.

Figura 27 - Universo de pesquisa (Conta particular do Facebook).



Fonte: FACEBOOK (2019)

Clicando em Página Inicial (2), o visitante tem acesso ao *Feed de Notícias* e a vários outros tópicos disponíveis na conta para navegação.

Figura 28 - Página Inicial.



Fonte: FACEBOOK (2019)

Em “Atalhos”, está disponível a opção da comunidade, intitulada “Ação & Interação” (3). A comunidade também pode ser acessada no espaço de busca do Facebook, onde aparece uma lupa (4).

Figura 29 - Comunidade Ação &amp; Interação



Fonte: FACEBOOK, (2019)

Os usuários que foram convidados a participar da comunidade intitulada “Ação & Interação” (5) fazem parte de uma escola pública da rede estadual do município de Mossoró-RN. Os alunos do Ensino Fundamental II, especificamente do 8º ano da referida escola, aceitaram participar da comunidade, tendo em vista que já participaram de projetos educacionais, como palestras educativas, apresentações culturais, dentre outros, organizados pela pesquisadora deste trabalho. O grupo é formado por 40 alunos do 8º ano (duas turmas). A idade varia entre 13 e 15 anos, sendo 22 meninos e 18 meninas. Em conversa inicial, a maioria informou utilizar internet diariamente, sendo os principais lugares citados: casa de familiares, amigos, escolas e locais privados que possuem internet disponível.

#### 4.3 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

A constituição do nosso corpus foi planejada com o objetivo de dar conta do nosso objetivo central, que é investigar de que maneira o LCM em alunos do Ensino Fundamental II se caracteriza, considerando os elementos pragmático-discursivos que constituem memes políticos e educacionais e os discursos que emanam nos comentários dos alunos em sites de redes sociais. Para atingir nosso propósito, recorreremos a dois objetivos específicos: descrever os memes políticos e educacionais que transitam em sites de redes sociais e analisar os discursos proeminentes que emanam dos comentários sobre os memes de alunos do Ensino Fundamental II. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados uma comunidade do Facebook - Ação & Interação - onde o corpus foi constituído por **comentários** feitos pelos alunos sobre os memes postados:

- O corpus constituído por comentários foi construído a partir de cinco memes que tratavam de temáticas específicas: racismo, sexismo, machismo e violência doméstica. As temáticas foram escolhidas com o intuito de fomentar discussões sobre os discursos hegemônicos que preconizam preconceitos de raça e gênero. Nosso intuito é perceber, a partir dos comentários, se o aluno consegue desconstruir essas ideologias e se posicionar criticamente sobre estes discursos hegemônicos. Para construir nosso corpus, a estratégia metodológica foi a seguinte: dentre os diversos sites disponíveis para criação de memes, confeccionamos nosso material no site gerarmemes<sup>25</sup>. Na sequência, postamos os memes na comunidade Ação & Interação. Cada meme foi antecedido por um questionamento (cf. postagem 6) da pesquisadora, com o intuito de promover o debate, deixando livres os comentários dos usuários por 12 dias. Ao fim do período, foram gerados 198 comentários, uma média de 39 comentários por meme, e são eles que constituem nosso corpus de análise para dar conta dos objetivos específicos. Abaixo apresentamos os memes publicados, juntamente com o questionamento da pesquisadora para interação (debate) na comunidade:

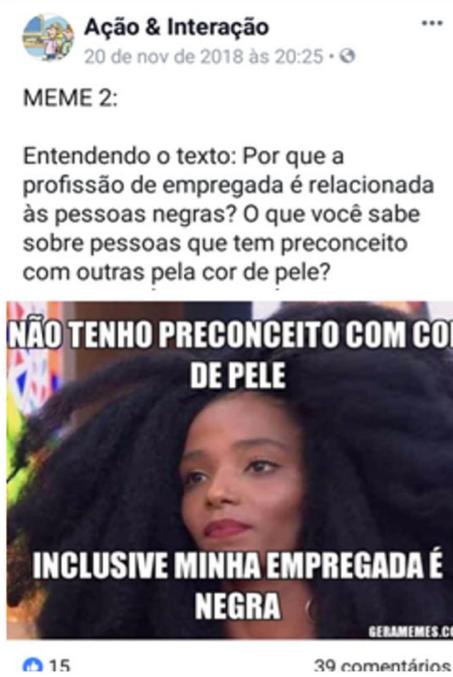
Figura 30 - Primeiro meme publicado



Fonte: FACEBOOK, (2019)

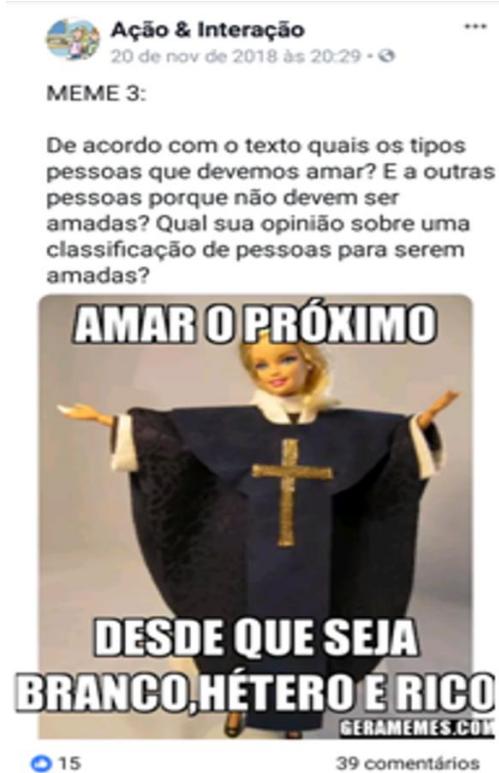
<sup>25</sup>Durante a pesquisa verificamos uma diversidade de sites disponíveis para criação de memes e dentre estes selecionamos o GERARMEMES que pode ser acessado no link: [www.gerarmemes.com.br](http://www.gerarmemes.com.br). Acesso em: 10 jul. 2019.

Figura 31 - Segundo meme publicado.



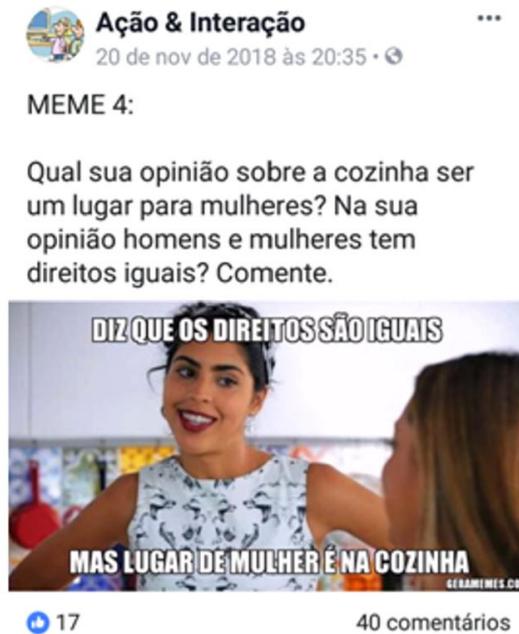
Fonte: FACEBOOK, (2019)

Figura 32 - Terceiro meme publicado.



Fonte: FACEBOOK, (2019)

Figura 33 - Quarto meme publicado.



Fonte: FACEBOOK, (2019)

Figura 34 - Quinto meme publicado



Fonte: FACEBOOK, (2019)

De acordo com as Resoluções nº 466, de 2012, e 510, de 2016<sup>26</sup>, “toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)”, de forma que, caso receba sua aprovação, possa ser iniciada. Entretanto, é necessário pontuar os casos em que se faz exceção a essa regra. Dentre estas, as pesquisas envolvendo apenas dados de domínio público que não identifiquem os participantes da pesquisa não necessitam aprovação por parte do Sistema CEP-CONEP. Nossa comunidade pode ser acessada livremente<sup>27</sup>, portanto, os dados coletados na mesma podem ser classificados como de domínio público. Apesar de não submetermos a pesquisa ao comitê, tivemos todo rigor necessário para a coleta de dados, bem como respeitamos os preceitos éticos para com os participantes.

Os dados foram coletados no período de 16 de novembro a 2 dezembro de 2018. No dia 16 de novembro, desenvolvemos o processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), na sala de aula pela própria pesquisadora. No mesmo dia, foi feita a apresentação da pesquisa e em seguida cada participante levou o termo para seus responsáveis. Dia 19 do mesmo mês, a pesquisadora ficou à disposição da instituição para esclarecer eventuais dúvidas dos pais e responsáveis pelos integrantes da pesquisa e receber os TCLE e TALE (APÊNDICES A e B) assinados.

No termo de consentimento, já vêm discriminadas as garantias da pesquisa, bem como detalhes sobre os riscos. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta dissertação obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. O que pode acontecer é a pesquisa ser divulgada em congressos, seminários, artigos científicos e, inclusive, na defesa da dissertação. Os riscos mínimos a que o participante da pesquisa estará exposto são de terem suas respostas vistas na comunidade, mas esses riscos serão minimizados mediante: 1. Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar

---

<sup>26</sup> Art.1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:

I pesquisa de opinião pública com participantes não identificados;

II pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011;

III pesquisa que utilize informações de domínio público;

<sup>27</sup> Link de acesso em: <https://web.facebook.com/erika.guimaraes.50951>. Acesso em: 10 jul. 2019.

o nome do mesmo; 2. Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante.

No dia 19 de novembro de 2018, foi realizado o cadastro dos participantes na comunidade do Facebook. No dia 20 de novembro, foram postados os memes para interação (debate) na comunidade, sendo os comentários, corpus da nossa pesquisa, coletados entre os dias 20 de novembro e 2 de dezembro de 2018. A seguir, explicaremos como procedemos metodologicamente na nossa pesquisa.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nosso percurso metodológico foi dividido em dois momentos: primeiro, buscamos descrever os memes políticos e educacionais que transitam em sites de redes sociais, sendo este nosso primeiro objetivo específico. No andamento da pesquisa, analisamos os discursos proeminentes que emanam dos comentários sobre os memes de alunos do Ensino Fundamental II, sendo este nosso segundo objetivo específico. Utilizamos como suporte metodológico uma comunidade criada no Facebook intitulada Ação & Interação, com os alunos de duas turmas de 8º ano, de uma escola pública da rede estadual de Mossoró, onde foram coletados os dados que serão analisados.

Com os dados coletados, apresentamos ainda, nossa análise e nossas considerações sobre a pesquisa. Para interpretarmos as respostas dadas nos comentários, utilizamos categorias de codificação:

A codificação ou análise é o procedimento através do qual os dados são divididos, conceitualizados e se estabelece suas relações. Todo o processo analítico que neste momento se inicia, tem por objetivos: construir a teoria, dar ao processo científico o rigor metodológico necessário, auxiliar o pesquisador a detectar os vieses, desenvolver o fundamento, a densidade, a sensibilidade e a integração necessária para gerar uma teoria (STRAUSS; CORBIN, 1990).

Conforme vamos dividindo os dados, alguns elementos, como palavras, frases, padrões de comportamento, vão se repetindo. A codificação ocorre quando conseguimos encontrar regularidades, padrões ou categorias nos dados recolhidos. A partir destas regularidades podemos classificar os dados coletados.

De acordo com Strauss e Corbin (1990), todos os procedimentos da teoria fundamentada nos dados têm o objetivo de identificar, desenvolver e relacionar conceitos. Após a coleta dos dados empíricos, os procedimentos de codificação ou análise dos dados se dividem nas seguintes etapas: codificação aberta – que é a fase inicial da análise onde se busca a identificação de conceitos; codificação axial ou formação e desenvolvimento do

conceito – fase em que as categorias são relacionadas; codificação seletiva ou modificação e integração do conceito e delimitação da teoria – é a última fase onde ocorrem integração e refinamento das categorias. A partir de agora descreveremos cada uma dessas etapas aplicadas nos seus respectivos instrumentos.

No primeiro momento coletamos os dados, a partir do nosso instrumento: comunidade Ação & Interação. Para selecionar os comentários dos alunos sobre memes, instigamos uma interação (debate) a partir de questionamentos sobre cada meme escolhido com as temáticas específicas: racismo, sexismo, machismo e violência doméstica. A partir dos comentários sobre cada meme constituímos nosso corpus de pesquisa.

Nesse momento da pesquisa, fizemos a codificação aberta – observação dos dados, o que nos levou a perceber algumas regularidades - a codificação axial – e com isso elencamos as seguintes categorias de análise:

1. Interação: Tem como regularidade a relação dos alunos com os elementos semióticos dos memes. Nessa categoria de análise retornamos à teoria da GDV (com foco nos elementos composicionais) buscando averiguar se em suas respostas, o aluno faz menção, mesmo que inconscientemente, a elementos, como cores, percepção de saliência, maior ou menor ênfase de algum elemento imagético. Recorremos também à Pedagogia dos Multiletramentos, buscando averiguar se o aluno se reporta à Prática Situada (seu conhecimento de mundo) e Instrução Aberta (seus critérios de análise a partir de uma metalinguagem criada dos conceitos requeridos na prática) em suas respostas nos comentários.
2. Significação: Tem como padrão a contextualização dos memes para criar significado. Nessa categoria, observou-se como o aluno relacionou os modos verbal e imagético, avaliando as informações do texto para criar um significado. Nesse momento, retomaremos a teoria da ADC, buscando observar se o aluno aborda, mesmo de forma simplificada, elementos do significado acional, como a interação por meio da intertextualidade, bem como os elementos do significado representacional e identificacional, através da interdiscursividade e da identificação de identidades, respectivamente. Ainda nesta categoria, retomamos a teoria da Pedagogia dos Multiletramentos, buscando averiguar se o aluno desenvolve o Enquadramento Crítico, relacionando o significado do texto aos seus contextos e propósitos sociais.
3. Redesenho: tem como padrão a ressignificação do discurso dos memes. Nesta última categoria de análise, investigamos se os alunos conseguem desconstruir

discursos hegemônicos de preconceitos, ressignificando os memes a partir de discursos ideológicos engajados. Para isso, observaremos o redesenho do meme a partir de seus comentários. Como apoio teórico, contaremos com o aporte da ADC, especificamente nas proposições de redesenho apontadas por Janks (2010), Street (2012) e Fairclough (2003), em relação à visão crítica e influência ideológica. Entendemos que a faixa etária, apesar de jovem, necessita ser confrontada em relação a questões sociais vivenciadas diariamente, o que nos remete à Pedagogia dos Multiletramentos, quando sugere a Prática Transformada, na qual os alunos transferem e recriam os significados de um contexto para outro.

Os memes postados na comunidade foram pensados com esse propósito investigativo, quando intencionalmente esta pesquisadora propaga discursos preconceituosos para fomentar a discussão, como em um dos exemplos em que é lançada a seguinte pergunta: “O que você acha das pessoas que batem em outra porque amam? E porque as pessoas que apanham aceitam esse modo de amar? Explique sua opinião”. Espera-se que o aluno consiga perceber o sexismo e o machismo instituído em discursos como: “Ele me bate, mas ele me ama” e façam um redesenho se posicionando contra esse tipo de discurso.

Na última fase da análise - codificação seletiva ou modificação e integração do conceito e delimitação da teoria – integramos e refinamos as categorias. Analisamos os comentários, observando se, a partir do discurso do aluno, podemos classificar o nível de letramento crítico multimodal como básico, intermediário ou avançado, de acordo com as categorias já abordadas.

Com esse caminho metodológico, buscamos ter subsídios, para obter respostas às questões que norteiam nossa pesquisa e, sobretudo, investigar de que maneira o LCM em alunos do Ensino Fundamental II se caracteriza, considerando os elementos pragmático-discursivos que constituem memes políticos e educacionais e os discursos que emanam nos comentários dos alunos em sites de redes sociais. A seguir é feita a análise dos dados coletados.

## **5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Figura 35 - Mandamentos acadêmicos



Fonte: PICPANZEE, (2019)

Buscando ser o mais fidedigno possível aos elementos coletados nesta análise, buscamos nos cercar também de um aparato teórico que mais se adequasse a nossa pesquisa e, por isso, desenvolvemos uma análise fundamentada na codificação. Como apontamos na metodologia, nos dedicamos neste capítulo a dar conta dos nossos objetivos, iniciando com o primeiro específico, de descrever os memes políticos e educacionais que transitam em sites de redes sociais.

Após essa primeira análise, buscamos responder ao nosso segundo objetivo específico, de analisar os discursos proeminentes que emanam dos comentários sobre os memes de alunos do Ensino Fundamental II, através da análise do recorte feito nos comentários postados sobre os memes. Dando início à análise, caracterizamos os sujeitos que participaram do debate na comunidade, para apresentar o perfil geral dos participantes.

### 5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Como já citamos na metodologia, os participantes da comunidade fazem parte de uma escola pública da rede estadual do município de Mossoró-RN. O grupo é formado por 40 alunos do 8º ano (duas turmas). A idade varia entre 13 e 15 anos, sendo 22 meninos e 18 meninas. Observando a participação dos alunos na comunidade, percebemos que a maioria utiliza internet diariamente, fato constatado na frequência em que os alunos apareciam online no Facebook, bem como respondiam rapidamente às postagens feitas pela pesquisadora. A

partir desses elementos, é possível afirmar que as mídias sociais fazem parte do dia a dia do aluno. Ao aceitarem o convite para entrar na comunidade, tínhamos acesso também às postagens dos alunos em suas contas particulares e, mesmo de forma geral, pudemos observar que os alunos postam diferentes temáticas em seu *feed* de notícias, desde críticas políticas e sociais a temáticas de humor e jogos.

Buscando uma motivação para uso do Facebook, percebemos que a maioria dos alunos utiliza essa mídia social para manter contato com os amigos e pudemos constatar esse fato a partir da troca de postagens entre eles, fora da comunidade, em suas respectivas contas, portanto, a interação entre eles se estendia para além do convívio da escola, estabelecendo um convívio também no site de relacionamento. Pudemos perceber também que os alunos utilizam o Facebook para: fazer novas amizades, utilizar aplicativos ou jogos, saber novidades de amigos e trocar informações com pessoas.

Desde a caracterização do perfil dos participantes, presenciamos a primeira categoria de análise, interação nos diferentes modos semióticos: imagéticos, sonoros e verbais, pois, além de interagir entre o grupo na comunidade, também interagiam de forma individual, marcando a comunidade em suas atividades de interação. Dessa forma, iniciamos o processo de descrição dos memes políticos e educacionais que transitam em redes sociais, como o Facebook e, a partir de agora, nos estenderemos aos memes específicos postados nesta pesquisa.

## 5.2 DA ANÁLISE DOS COMENTÁRIOS SOBRE MEMES

Analisamos 198 comentários, uma média de 39 comentários por meme. Consideramos importante analisar uma grande quantidade de comentários para estabelecer as categorias de análise que validassem nossa pesquisa. A construção da descrição dos memes, políticos e educacionais, que transitam em redes sociais, e da análise dos discursos proeminentes, que emanam dos comentários sobre os memes de alunos do Ensino Fundamental II se inicia com a postagem do primeiro meme na comunidade, que tratava das temáticas de cotas universitárias e de racismo.

### 5.2.1 Do meme 1

Figura 36 – Questionamento para discussão sobre o meme 1.



Fonte: FACEBOOK, (2019)

Buscando identificar quais os discursos que emanam dos comentários de alunos do Ensino Fundamental II diante de memes cujas temáticas são polêmicas, foi postado acima de cada texto um questionamento para contextualizar o tema, com o intuito de promover o debate na comunidade. Esse primeiro meme tinha a seguinte introdução: “Vamos conversar sobre isso: Por que existem cotas nas faculdades para alunos negros? Qual sua opinião sobre esse tema?” Abaixo aparecia o meme no qual três possíveis candidatos diziam o seguinte: “Somos todos iguais, sem essa de cotas para negros”. Na Figura 37, temos os comentários dos alunos sobre o meme:

Figura 37 - Comentários sobre o meme 1.

Eu não sou a favor de cotas nas faculdades para alunos negros, pelo fato de que, perante a lei, nós somos todos iguais, então o fato de existir cotas para estudantes negros se reforça o preconceito racial que existe no país  
11 sem Curtir Responder

"somos todos iguais". Tanto os negros quanto os brancos devem ser respeitados.  
12 sem Curtir Responder Mensagem

Por um mundo onde a raça e o gênero dominante seja a igualdade e o respeito, até porque somos todos iguais  
12 sem Curtir Responder

Minha opinião é que não deveria existir isso, todos deveriam ter o mesmo direito.  
11 sem Curtir Responder

Acho que somos todos iguais dependendo da cor  
11 sem Curtir Responder

Não concordo: Até pq ninguém é melhor do que ninguém, somos todos iguais  
11 sem Curtir Responder

Todos são iguais não devemos julgar pela cor  
12 sem Curtir Responder

**Wilkirene Silva**  
Cor Não Define Inteligência  
11 sem Curtir Responder

Todos tem que ser iguais  
12 sem Curtir Responder

Não concordo direitos são iguais  
12 sem Curtir Responder

Cor não define inteligência  
12 sem Curtir Responder

Como diz: "somos todos iguais" então devemos tratar todos iguais, tanto os negros como os brancos.  
12 sem Curtir Responder

Cor Não Define Inteligência.  
11 sem Curtir Responder

Somos todos iguais  
11 sem Curtir Responder

Somos todos iguais termos que aprender a respeitar o mais próximo  
11 sem Curtir Responder

concordo. não acho que deve ter uma lei que reserva vagas na universidade para negros simplesmente por eles serem negros. e também as cotas dariam mais chances para os negros, porque eles não precisam estudar pra passar no vestibular.  
12 sem Curtir Responder

Cotas sim todos são iguais  
12 sem Curtir Responder

Nao concordo! os negro tem que ter os mesmos direitos que os brancos nao é so pq nois somos negros que nao temos que estudar  
12 sem Curtir Responder

Cotas sim porque tem gente que despreza o negro como se ele fosse um lixo  
12 sem Curtir Responder

Por que os negros são considerados burros, não era pra ter cotas se os negros são iguais brancos, cotas não deveria existir.

Pelo que eu vejo a maioria aqui nunca leu ou estudou sobre cotas em universidades. Pois cotas são benefícios para negros e indígenas, grupos esses que são diariamente injustiçados. Não é sobre tirar o direito de nenhum outro estudante de estudar ou definir sua inteligência pela raça, mas permitir que todos saiam capacitados igualmente.  
11 sem Curtir Responder

A cor do outro deveria ser respeitada, que nem a dos brancos, e eles não são burros, eles são um ser humano que nem a gente.  
12 sem Curtir Responder

Depende da situação, as vezes os negros são discriminados de burros, mas a cor não importa todos podem ser igualmente inteligentes  
12 sem Curtir Responder



Fonte: Autoria própria

Analisando os 40 comentários postados pelos participantes sobre o primeiro meme, com base na primeira categoria de análise, a interação, chegamos ao seguinte:

Quanto à descrição de memes políticos e educacionais que transitam em sites de redes sociais, pudemos observar que os elementos imagéticos que compõem os memes podem ser percebidos pelos leitores em sites de redes sociais. Esse fato foi constatado na maioria das respostas dos alunos que relacionaram o meme aos temas de racismo e cotas educacionais. Percebiam que em nenhum momento esta pesquisadora citou o nome racismo, porém, em contato com o texto, os alunos conseguiram, a partir do seu LCM, perceber na imagem características que tinham relação com essa temática.

A descrição das características dos memes políticos e educacionais puderam ser observadas, também, na interação com os elementos composicionais referente às cores. Na imagem, o ideal de igualdade foi contextualizado a partir da mescla das cores dos estudantes, numa tentativa de apontar para discussões relacionadas a uma possível inclusão. Se as cores

fossem alteradas, por exemplo, para três estudantes brancas ou para três estudantes negras, certamente mudaria a percepção do leitor.

Essas interações foram possíveis pela aproximação do conhecimento de mundo e de uma metalinguagem adquirida pelos alunos em suas práticas, conforme nos orienta a Pedagogia dos Multiletramentos. Como exemplo, citamos um dos comentários na íntegra:

*“Eu não sou a favor de cotas nas faculdades para alunos negros, pelo fato de que, perante a lei, somos todos iguais, então o fato de existir cotas para estudantes se reforça o preconceito racial que existe no país.”*

Percebemos como, a partir da sua vivência (Prática Situada) e do seu entendimento do que é certo e errado no mundo (Instrução Aberta), o participante define os argumentos para o seu discurso, relacionando assim o significado do texto aos seus contextos e propósitos sociais (Enquadramento Crítico).

Ao analisar os dados a partir da significação, nossa segunda categoria de análise, utilizamos o mesmo comentário para contextualização do significado do meme 1, observou-se como o aluno relacionou os modos verbal e imagético, avaliando as informações do texto para criar um significado. Neste momento, confirmando a teoria da ADC, observamos que o participante se apropria, em seu discurso, de elementos do significado acional, como a interação por meio da intertextualidade, bem como os elementos do significado representacional e identificacional, através da interdiscursividade e da identificação de identidades, respectivamente. Percebemos o conflito interno de representações sociais, refletido em novos discursos de dominação:

*“Perante a lei, somos todos iguais então o fato de existir cotas para estudantes se reforça o preconceito racial que existe no país”.*

Tendo o redesenho do discurso dos memes como última categoria de análise, investigamos se os alunos desconstruíram discursos hegemônicos de preconceitos, ressignificando os memes a partir de discursos ideológicos engajados. Retornamos as proposições de redesenho apontadas por Janks (2010), Street (2012) e Fairclough (2003), em relação à visão crítica e influência ideológica, e a Pedagogia do Multiletramentos, quando sugere a Prática Transformada, que ocorre quando os alunos transferem e recriam os significados de um contexto para outro. Chegamos às seguintes conclusões:

Percebemos que, no redesenho do meme 1, feito pelos alunos em forma de comentários, houve desconstrução dos discursos hegemônicos, como podemos observar nos comentários a seguir:

- 1 - *“Cotas sim porque tem gente que despreza o negro como se ele fosse lixo;*
- 2 - *Pelo que eu vejo a maioria aqui nunca leu ou estudou sobre cotas em universidades. Pois cotas são benefícios para negros e indígenas, grupos esses que são diariamente injustiçados. Não é sobre tirar o direito de nenhum outro estudante de estudar ou definir sua inteligência pela raça, mas permitir que todos saíam capacitados igualmente.”*

Analisando os dados coletados na Comunidade “Ação & Interação”, a partir dos comentários feitos, por alunos de 8º ano de uma escola pública de Mossoró-RN, sobre o meme 1 postado, percebemos claramente uma diferença de LCM entre os participantes. Apesar das características que os aproximam, como: mesma faixa etária (13 a 15), mesmo professor de Língua Portuguesa, mesmo ambiente escolar (sala), o mesmo ciclo de interação (colegas de sala), pode-se notar os diferentes níveis de LCM.

Diante do que analisamos, entendemos que os fatores extrassala influenciaram no resultado e, apesar do contexto familiar e social em que esses alunos estão inseridos não terem sido analisados por esta pesquisadora, inferimos que a diferença crítica observada nos resultados vem de experiências vividas por esses alunos em sua vida cotidiana fora da escola. Afinal, como explicar que alunos da mesma idade, mesma sala de aula e ensinados pela mesma professora tenham níveis de entendimento tão diferentes? Certamente essa diferença se ancora em elementos fora do contexto escolar e que os limites desta pesquisa nos impediram de analisar, ficando o desejo de contemplá-los em pesquisa futura.

Entretanto, os limites já citados não nos impediram de estabelecer um panorama sobre possíveis níveis de LCM observados, e é sobre esses elementos que nos debruçamos a partir de agora. Partimos do pressuposto de que o LCM está presente em todas as formas de expressão da linguagem, porém ele se caracteriza em diferentes níveis.

No entendimento desta pesquisadora, o aluno que conseguiu compreender que o texto combate preconceitos institucionalizados por discursos hegemônicos, apesar do humor e/ou ironia nas “entrelinhas”, conseguiu atingir o nível esperado de LCM para a atividade (avanzado). Aquele aluno que não conseguiu ler o implícito, mas conseguiu compreender o humor e/ou ironia empregado(s) no texto atingiu o nível mediano de LCM (intermediário). Aquele aluno que, embora tenha atribuído um significado ao texto, não conseguiu entender o

humor explícito, nem a ironia implícita nos textos, não conseguiu utilizar seu LCM como esperado, por isso classificamos como LCM (básico).

Essas diferenças de níveis, que acreditamos existir, podem ser melhor percebidas se compararmos comentários que julgamos ter maior ou menor nível de LCM. Vejamos:

3 - “Concordo. não<sup>28</sup> acho que deve ter uma lei que reserva vagas na universidade para negros simplesmente por eles serem negros. e também as cotas dariam mais chance para os negros, porque eles não precisam estudar para passar no vestibular;  
4 - *Pelo que eu vejo a maioria aqui nunca leu ou estudou sobre cotas em universidades. Pois cotas são benefícios para negros e indígenas, grupos esses que são diariamente injustiçados. Não é sobre tirar o direito de nenhum outro estudante de estudar ou definir sua inteligência pela raça, mas permitir que todos saíam capacitados igualmente.*”

O comentário 3 acima, não desconstrói discursos hegemônicos, ao contrário, reforça preconceitos naturalizados contra os negros quando afirma que eles *têm mais chances* de passar, e de que quem passa em cotas *não precisa estudar*. Podemos inferir que o nível de LCM desse comentário é MENOR do que o comentário 4, o qual citamos anteriormente, onde o participante demonstra MAIOR criticidade, utilizando um discurso engajado, quando explica que o grupo de cotas é *diariamente injustiçado* e vê nas cotas uma possibilidade de permitir que eles sejam *capacitados igualmente*.

Esses dados nos mostram indícios de que, numa turma de 8º ano, tem-se um nível muito baixo de criticidade na leitura de textos com os quais eles lidam todo dia. Apenas 2 (cf. 7 e 8) alunos (5%), de 40 participantes, conseguiram desconstruir discursos hegemônicos em seus redesenhos a partir de uma prática crítica engajada, o que consideramos um LCM Avançado. Classificamos como LCM Intermediário os 13 participantes (ou 32,5%) que não conseguiram desconstruir discursos hegemônicos, mas produziram um redesenho coerente com o texto. A maior porcentagem de participantes (62,5%), correspondente a 25 alunos, não conseguiram desconstruir discursos hegemônicos, tampouco produzir um redesenho coerente com o texto, muitos deles reproduziram práticas que perpetuam discursos de dominação, portanto, discursos naturalizados, do senso comum (FAIRCLOUGH, 2001). Entendemos que, para uma pesquisa de mestrado, os recortes são necessários, e mesmo a análise tendo sido feita em apenas duas turmas, já é um indício significativo de que o nível de criticidade dos alunos é uma questão que precisa ser melhor trabalhada nas agências de letramento.

---

<sup>28</sup> Idem resposta original. Não foi corrigida a concordância ou ortografia em nenhuma das respostas em sublinhado.

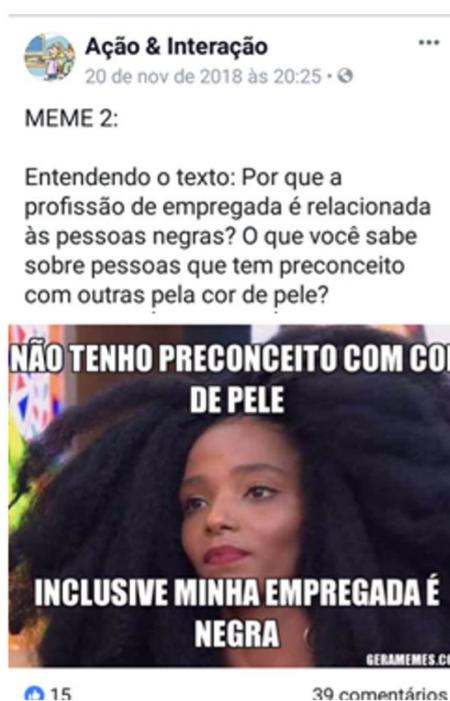
Após essa primeira parte da análise, percebemos a recorrência de algumas respostas. O comentário: “Somos todos iguais” foi o mais recorrente, apareceu grafado com essa mesma forma cinco vezes, e apareceu também em formatos parecidos como: “*Somos todos iguais, n podemos julgar ninguém pela cor*”, “*somos todos iguais. Tanto os negros quanto os brancos devem ser respeitados*”.

Inferimos, a partir dessa recorrência, que o participante se percebeu num nível de LCM inferior e, talvez, por insegurança na sua crítica, reproduziu o comentário que mais se aproximou de seu entendimento. O fato de não desenvolverem uma resposta também é indício de baixo nível de criticidade. Em seguida, passaremos para a análise do segundo meme postado.

### 5.2.2 Do meme 2

O segundo meme postado na comunidade tratava das temáticas preconceito social e racismo.

Figura 38 – Questionamento sobre o meme relacionado à profissão.



Fonte: FACEBOOK, (2019)

Com o intuito de promover o debate, contextualizamos o meme com dois questionamentos: “Por que a profissão de empregada é relacionada às pessoas negras? O que você sabe sobre pessoas que tem preconceito com outras pela cor da pele?” No meme em

questão aparecia o rosto de uma mulher negra com o seguinte enunciado: “Não tenho preconceito com cor de pele, inclusive minha empregada é negra”.

Figura 39 - Comentários sobre o meme 2

É relacionada a elas por causa da escravidão. Muitas pessoas não são aceitas na sociedade porque são negras  
13 sem Curtir Responder

Dizer que a empregada é negra é racismo  
13 sem Curtir Responder Mensagem

Temos que tratar todos iguais, sem preconceitos.  
13 sem Curtir Responder

Dizer que a empregada é negra não prova nada se ela tem preconceito  
13 sem Curtir Responder

tem gente que não aceita o diferente, povo preconceituoso kkkk  
13 sem Curtir Responder Mensagem

Nois Nn precisamos ter preconceitos porque todos nós somos iguais  
12 sem Curtir Responder

Todos tem seus direitos e todos tem que respeita o próximo  
12 sem Curtir Responder Mensagem

Tem que ter direitos respeitados, sem nenhum preconceito  
13 sem Curtir Responder

Por que antes negros eram obrigados a fazer essas atividades domésticas, assim muitas pessoas pensando que esse tipo de trabalho é só para negros, geralmente pessoas que tem preconceito com outras pela cor de pele, elas não estão felizes.  
13 sem Curtir Responder Mensagem

Sem preconceito todos devem-se respeita  
12 sem Curtir Responder

Acho assim que só porque ela é negra não pode trabalhar todos somos iguais não importa se eu tenho cor branca ou se eu tenho cor negra  
13 sem Curtir Responder Mensagem

é relacionada a elas por causa da escravidão. muitas pessoas não aceitam as outras por serem diferentes de si mesma.  
13 sem Curtir Responder

Sem preconceito, pois somos todos iguais...  
12 sem Curtir Responder

Direitos Iguais Não É Porque Ela É Negra Que Não Vai Poder Trabalhar  
13 sem Curtir Responder Mensagem

Direitos iguais, só porque ela é negra não pode trabalhar como empregada? Que besteira  
13 sem Curtir Responder Mensagem

Ela dizer que tem preconceito com a empregada  
13 sem Curtir Responder

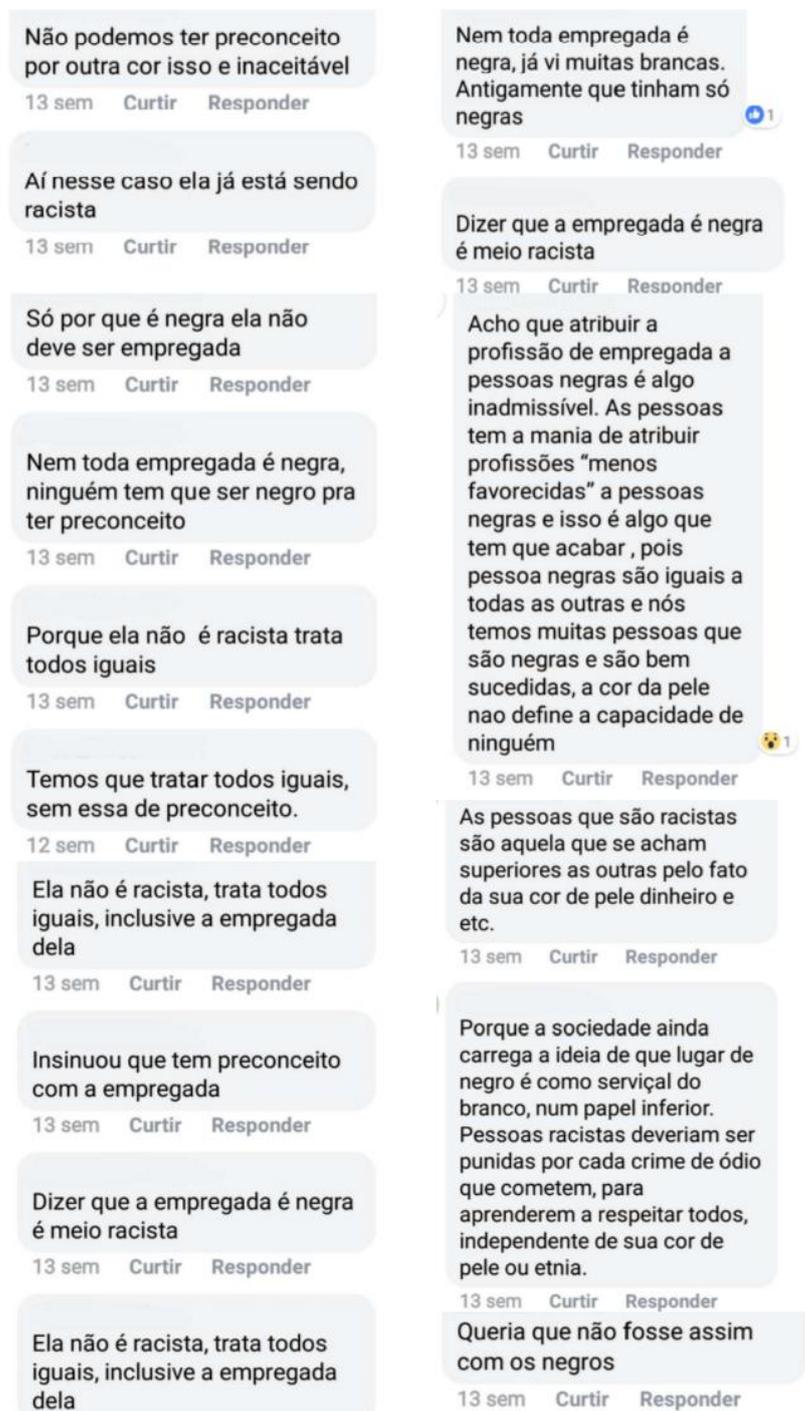
Dizer que a empregada não significa que ela seja racista ou não  
13 sem Curtir Responder

Independente da cor da pessoa não podemos determinar qual a profissão dela, a única coisa que pode determinar isso é ela mesma com determinação e força de vontade.  
13 sem Curtir Responder

Achei que ela fez um comentário racista sobre a empregada dela  
13 sem Curtir Responder

As pessoas negra tem menos oportunidades, eu acho isso muito feio, somos todos iguais.  
13 sem Curtir Responder

Aí nesse caso ela já está sendo racista  
13 sem Curtir Responder



Fonte: Autoria própria

Analisando os comentários postados pelos participantes sobre o meme 2, com base na primeira categoria de análise, **a interação**, chegamos ao seguinte:

Quanto à descrição do meme político e educacional em questão, observamos que é necessário um nível refinado de LCM para relacionar dois tipos de preconceito: de pele e econômico. Percebam que em nenhum momento esta pesquisadora fez referência à

desigualdade de classes ou citou que a profissão de empregada é socialmente desvalorizada, porém, em contato com o texto, alguns alunos conseguiram, a partir do seu LCM, fazer uma associação entre os dois preconceitos. Vejamos um comentário que confirma essas observações:

*“Acho que atribuir à profissão de empregada a pessoas negras é algo inadmissível. As pessoas tem a mania de atribuir profissões “menos favorecidas” a pessoas negras e isso é algo que tem que acabar, pois pessoas negras são iguais a todas as outras e nós temos muitas pessoas que são negras e são bem sucedidas, a cor da pele não define a capacidade de ninguém.”*

A descrição das características dos memes políticos e educacionais pôde ser observada, também, na interação com os elementos composicionais referentes à saliência. Na imagem, o destaque é dado ao ator por estar como peça principal do texto salientando suas expressões faciais. Se as expressões fossem alteradas, por exemplo, se estivessem sorrindo, remeteriam a uma interação na qual prevalece o humor. O fato de suas expressões faciais estarem sérias, neutras, passam para o participante um tom de insatisfação.

Assim como citamos na análise do meme 1, essas interações foram possíveis pela aproximação do conhecimento de mundo e de uma metalinguagem adquirida pelos alunos em suas práticas, conforme nos orienta a Pedagogia dos Multiletramentos. Como exemplo, citamos um dos comentários na íntegra:

*“Porque a sociedade ainda carrega a ideia de que lugar de negro é como serviçal do branco, num papel inferior. Pessoas racistas deveriam ser punidas por cada crime de ódio que cometem, para aprenderem a respeitar todos, independente de sua cor de pele ou etnia.”*

Pudemos notar que, baseado na sua vivência (Prática Situada) e no seu entendimento do que é certo e errado no mundo (Instrução Aberta), o participante escolhe os argumentos para o seu discurso fazendo uma relação do significado do texto com seus contextos e propósitos sociais (Enquadramento Crítico).

Analisando os dados a partir da significação, nossa segunda categoria de análise, utilizamos o mesmo comentário acima para a contextualização do significado do meme 2, e observamos como o aluno relacionou os modos verbal e imagético, avaliando as informações do texto para criar um significado. Retomando a teoria da ADC, notamos que o participante se apropria, em seu discurso, de elementos do significado acional, como a interação por meio da intertextualidade, já que articula as vozes de quem pronuncia o texto com outras vozes

articuladas em textos anteriores, bem como os elementos do significado representacional e identificacional, através da interdiscursividade, pois relaciona o discurso do participante com outros discursos já ditos, e da identificação de identidades, respectivamente. Percebemos o conflito interno de representações sociais: um discurso dominante: *“Porque a sociedade ainda carrega a ideia de que lugar de negro é como serviçal do branco, num papel inferior”* - sendo ressignificado por uma prática crítica engajada: *“pessoas racistas deveriam ser punidas por cada crime de ódio que cometem, para aprenderem a respeitar todos, independente de sua cor de pele ou etnia”* - nos levando para nossa terceira categoria: o redesenho.

Observamos o redesenho do meme 2 a partir dos comentários dos participantes, segundo a ADC, nas proposições discutidas por Janks (2010), Street (2012) e Fairclough (2003), em relação à visão crítica e influência ideológica, assim como a realização da Prática Transformada sugerida pela Pedagogia do Multiletramentos, percebemos que, no redesenho do meme 2, feito pelos alunos em forma de comentários, novamente, assim como no meme 1, um baixo quantitativo de participantes realizou a desconstrução dos discursos hegemônicos. Vejamos um recorte desses comentários:

- 1- *“É relacionada a elas por causa da escravidão. Muitas pessoas não são aceitas na sociedade pq são negras*
- 2- *Acho que atribuir à profissão de empregada a pessoas negras é algo inadmissível. As pessoas tem a mania de atribuir profissões “menos favorecidas” a pessoas negras e isso é algo que tem que acabar, pois pessoas negras são iguais a todas as outras e nós temos muitas pessoas que são negras e são bem sucedidas, a cor da pele não define a capacidade de ninguém.*
- 3- *Porque a sociedade ainda carrega a ideia de que lugar de negro é como serviçal do branco, num papel inferior. Pessoas racistas deveriam ser punidas por cada crime de ódio que cometem, para aprenderem a respeitar todos, independente de sua cor de pele ou etnia.”*

Percebemos nesses comentários que houve um posicionamento crítico engajado, desconstruindo discursos que segregam a diferença entre as pessoas, motivados por cor da pele, *“a cor da pele não define a capacidade de ninguém”* - ou nível social, - *muitas pessoas que são negras e são bem sucedidas*”. Entretanto, comparando esses comentários com os demais, percebemos uma diferença de nível entre o LCM dos participantes. Abaixo alguns dos comentários que apontam as diferenças percebidas:

- 1 – *“Direitos iguais, só porque ela é negra não pode trabalhar como empregada? Que besteira*
- 2 - *Ela não é racista, trata todos iguais, inclusive a empregada dela.”*

Nos comentários acima, os participantes não conseguiram desconstruir os discursos hegemônicos de preconceito social e racial e ainda disseminam discursos que naturalizam esses preconceitos.

Assim como no meme 1, percebemos a recorrência de respostas repetidas ou muito parecidas na observação do meme 2. O comentário “*Insinuou que tem preconceito com a empregada*” foi o mais recorrente, apareceu grafado com esta mesma forma e apareceu também em formatos parecidos, mas com o mesmo sentido. Inferimos que essa recorrência pode apontar que o participante que estava num nível de LCM inferior reproduziu o comentário que mais se aproximou de seu entendimento. O fato de não desenvolverem uma resposta também é indício de baixo nível de criticidade. A partir de agora, passaremos para análise do terceiro meme postado.

### 5.2.3 Do meme 3

Na sequência da análise dos discursos proeminentes que emanam dos comentários sobre os memes de alunos do Ensino Fundamental II, observamos o terceiro meme postado da comunidade, que conclui o tema racismo e os temas que o rodeiam por consequência: preconceito educacional (cotas), social e, por fim, preconceito de ordem religiosa e sexual.

Figura 40 – Questionamento sobre o amor ao próximo



Fonte: (FACEBOOK, 2019)

Visando a promover o debate, o meme 3 vem antecedido do seguinte questionamento: “De acordo com o texto quais são os tipos de pessoas que devemos amar? E as outras pessoas porque não devem ser amadas? Qual sua opinião sobre uma classificação de pessoas para serem amadas?” Logo abaixo vem a imagem da boneca Barbie trajando vestes religiosas e o enunciado: “Amar o próximo, desde que seja branco, hétero e rico”.

Figura 41 - Comentários sobre o meme 3

Amar todos e todas independente de religião, sexo, raça e financeira

13 sem Curtir Responder Mensagem

Tem que amar a pessoa pelo o que ela é, não pelo oq ela tem e nem pela cor dela.

13 sem Curtir Responder Mensagem

Devemos amar as pessoas independente de raça, cor, gênero ou opção sexual, todos temos direitos perante a lei e devemos ser amadas de tal forma.

13 sem Curtir Responder Mensagem

Uma pessoa é pra ser amada pelo oque ela é e não por sua cor raça ou riqueza.

13 sem Curtir Responder Mensagem

A cor não importa, o que importa é o caráter da pessoa

13 sem Curtir Responder

Devemos ama pq todas a cores sam iguais e o sexo e do mesmo jeito tb

12 sem Curtir Responder Mensagem

Devemos amar não importa se for rico ou pobre, branco ou preto

13 sem Curtir Responder Mensagem

E importante amar o próximo mesmo ser ele branco, hétero, e rico

13 sem Curtir Responder

Esse tipo de desigualdade precisa acabar para que possamos viver numa sociedade mais justa, com menos violência. Infelizmente a sociedade é composta por muitas pessoas preconceituosas e esse tipo de distinção, seja por raça, cor, sexo, ou opção sexual tem que ser tratada de forma severa

13 sem Curtir Responder

Amar todos depende da cor o das escolhas que eles fizeram

12 sem Curtir Responder

Devemos amar todas as pessoas e tratar igual as outras pois não é a sua pele ou sua escolha de sexo que vai fazer ela ser inferior ou não merecer ser tratada igual a outras pessoas.

13 sem Curtir Responder

Amar as pessoas dependente do que ela seja pra mim não importa se ela é rica, hetero ou branca se tiver caráter tem tudo

13 sem Curtir Responder Mensagem

Devemos amar o próximo mesmo se for pobre ou rico, branco ou negro hetero ou não oque importa de verdade é oque aquela pessoa representa para vc.

13 sem Curtir Responder

O que importa nao é a cor mais siim o caráter das pessoas

13 sem Curtir Responder

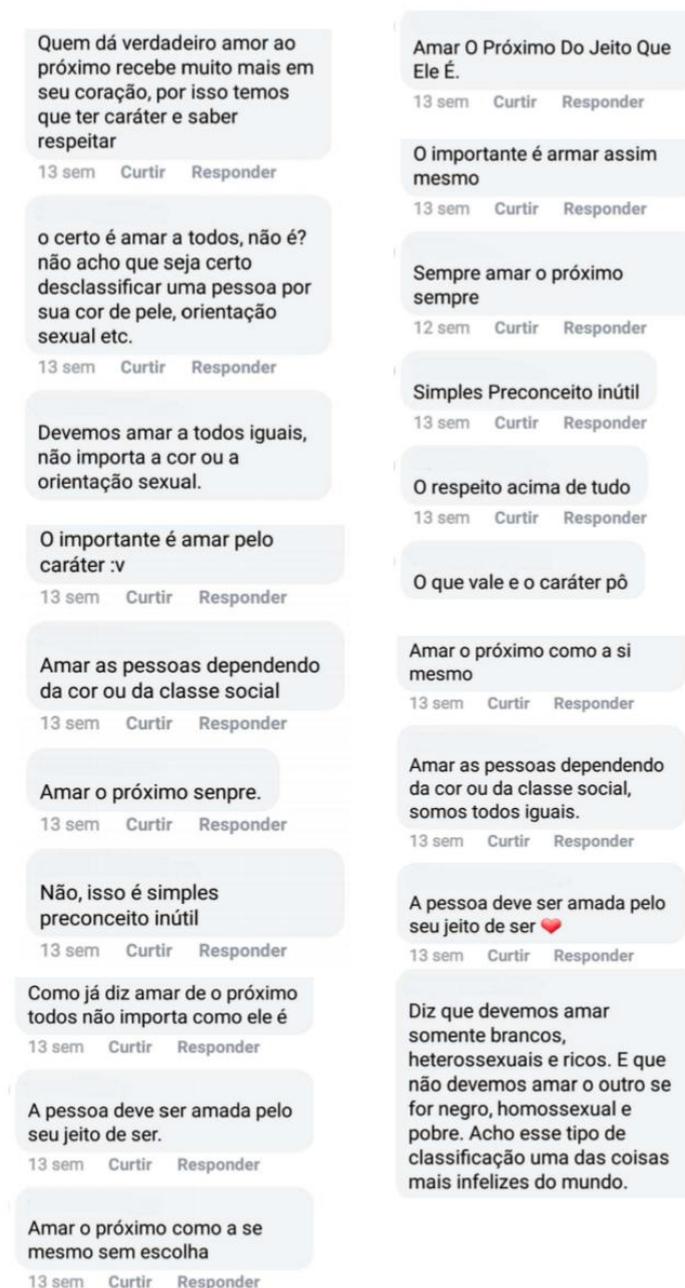
"amai o próximo como a te mesmo". não importa a cor da pele, a sexualidade, a religião, se é rico ou pobre, temos que respeitar cada um.

13 sem Curtir Responder

Tem que amar a pessoa pelo o que ela é.

13 sem Curtir Responder Mensagem

Amar todos pelo que são, n importa a cor ou a opção sexual...



Fonte: Autoria própria.

Entendemos que esse meme possui muitos desdobramentos, e como o aprofundamento nessas outras temáticas não é o propósito do nosso trabalho, intencionalmente fizemos questionamentos mais generalizados. Essa característica se estendeu aos comentários, que também foram desenvolvidos em sua maioria de forma geral. Talvez não tenham compreendido os questionamentos, ou possivelmente tenham dificuldade de escrever sobre o tema. O fato é que observamos respostas mais gerais, como podemos constatar nesses comentários:

- 1- *“Amar o próximo sempre*
- 2- *Tem que amar a pessoa pelo que ela é*
- 3- *Quem dá verdadeiro amor ao próximo recebe muito mais em seu coração, por isso temos que ter caráter e saber respeitar.”*

Em suma, na análise do meme 3, as regularidades das categorias de análise foram mantidas: interação, significação e redesenho. Analisando os comentários, reforçamos a nossa percepção sobre a diferença existente entre os níveis de LCM encontrados. No comentário: *“É importante amar o próximo mesmo ser ele branco, hétero e rico”*, é perceptível a dificuldade do participante de se posicionar em relação ao meme. Não fica claro se ele concorda com a seleção de pessoas que devem ser amadas (branco, hétero e rico), ou se ele inverte a classificação, sugerindo que estas pessoas (branco, hétero e rico) também precisam ser amadas.

No comentário: *“Esse tipo de desigualdade precisa acabar para que possamos viver numa sociedade mais justa, com menos violência. Infelizmente a sociedade é composta por muitas pessoas preconceituosas e esse tipo de destinação, seja por raça, cor, ou opção sexual tem que ser tratada de forma severa”* atende ao critério de desconstrução de discursos hegemônicos, pois o participante faz uma ressignificação do texto, se posicionando com argumentos que demonstram uma prática crítica engajada.

Perceber o ensino de Língua Portuguesa à luz do LCM consiste em fazer o aluno alcançar diferentes níveis de significação dos elementos semióticos, interligando texto e contexto, ou seja, o docente precisa relacionar diferentes níveis de conhecimento priorizados pela escola (currículo) aos níveis de conhecimento do aluno, na tentativa de promover a interação de diferentes recursos semióticos. No entendimento dessa pesquisadora, os memes podem ser utilizados, dentre as ferramentas disponíveis, para contemplar todos esses níveis no ensino de Língua Portuguesa.

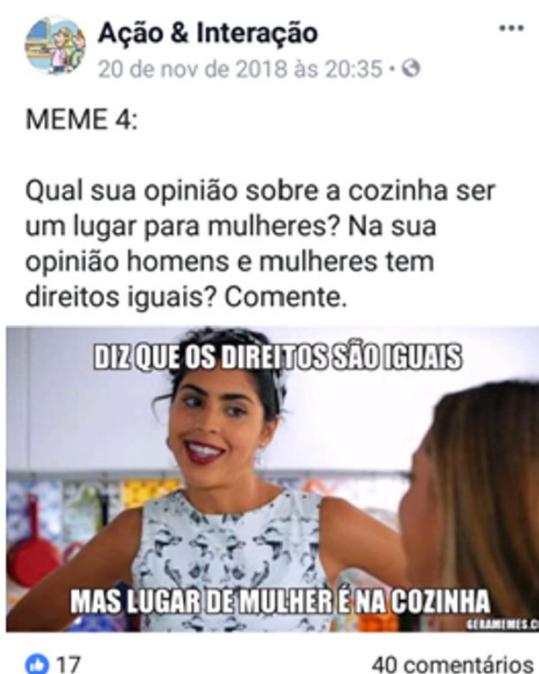
Os memes são carregados de valores ideológicos e, assim sendo, as práticas de letramento devem levar o sujeito a uma postura de discernimento, de questionamento, de consciência crítica frente às imagens lidas e, além de conhecer o funcionamento desses textos, essa prática discursiva pode torná-los mais conscientes de suas escolhas, como afirma Rocha (2007, p. 73):

Levar os alunos a reconhecerem esses modos de manobra da ideologia e introduzi-los em formas arrojadas de letramento é fortalecê-los para que se tornem sujeitos conscientes, críticos, emancipados para uma participação cidadã e, assim, tornarem-se aptos a fazer suas escolhas.

Por essa razão, a escola precisa estar atenta ao uso crescente de práticas discursivas, como o meme, procurando proporcionar aos alunos as condições necessárias para que eles cheguem ao nível de LCM mais elevado possível. É importante que o leitor esteja apto a ler as diferentes linguagens que lhe são apresentadas, sendo capaz, portanto, de conferir sentido ao que lê e de utilizar essa prática de leitura em situações cotidianas da sua vida. A partir de agora, passaremos para análise do quarto meme postado.

#### 5.2.4 Do meme 4

Figura 42 – Questionamento sobre o lugar da mulher



Fonte: (FACEBOOK, (2019)

O quarto meme postado na comunidade insere duas novas temáticas ao debate: machismo e sexismo. Contextualizamos o meme, com os seguintes questionamentos: “Qual sua opinião sobre a cozinha ser um lugar para mulheres? Na sua opinião homens e mulheres têm direitos iguais?” Em seguida, postamos a imagem do meme, no qual apareciam duas mulheres conversando e o seguinte enunciado: “Diz que os direitos são iguais, mas lugar de mulher é na cozinha”.

Figura 43 - Comentários sobre o meme 4

O lugar da mulher é onde ela quiser. Direitos iguais  
13 sem Curtir Responder

Sim , diretos iguais.  
13 sem Curtir Responder Mensagem

Sim,direitos iguais.  
13 sem Curtir Responder Mensagem

Todos tem o direito mais nem todos respeitam  
13 sem Curtir Responder

Os ddireitos sam igual principalmente o das mulheres  
12 sem Curtir Responder Mensagem

Lugar de mulher em qualquer lugar nos homens e mulheres temos o mesmo direito  
13 sem Curtir Responder Mensagem

direitos iguais, porém muitas vezes são violentados  
13 sem Curtir Responder Mensagem

Tem que respeitar todos depende do sexo

Achei q ela foi bem preconceituosa com ela msm  
13 sem Curtir Responder

Sim direito iguais então a mulher pode trabalhar em qualquer lugar que ela quiser  
13 sem Curtir Responder

Errado,sim homens e mulheres tem direitos iguais, mais na maioria das vezes não são respeitado  
14 sem Curtir Responder Mensagem

Direitos iguais pra todos, independente do sexo!

O Lugar De Todas As Mulheres É Aonde Elas Quizer Direitos Iguais.  
13 sem Curtir Responder Mensagem

antigamente era comum os homens irem trabalhar e a mulher ficar em casa cozinhando e cuidando dos filhos, e ainda é comum hoje em dia, mas não como antes. sim, todos tem direitos iguais e na maioria das vezes eles são violentados e desrespeitados.  
13 sem Curtir Responder

Tem sim, só não são totalmente respeitados  
14 sem Curtir Responder Mensagem

Direitos iguais, porém sem violência.  
12 sem Curtir Responder

Homem também cozinha  
13 sem Curtir Responder

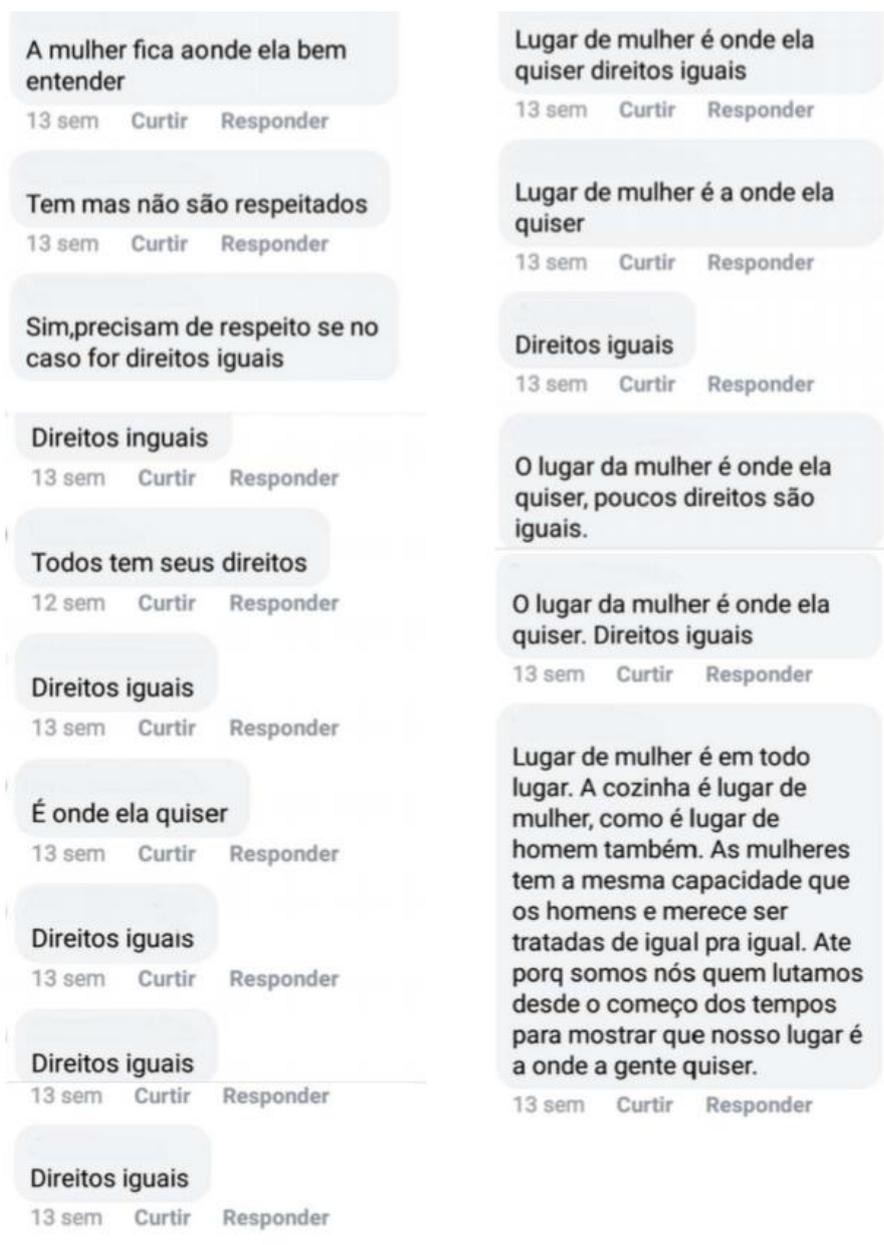
na verdade a mulher tem todo o direito de exercer a profissão que quiser, realizar as atividades sejam elas de força como muitas pessoas julgam ser apenas masculinas, mulheres são fortes, corajosas e donas de si.  
13 sem Curtir Responder

Sim direitos iguais então a mulher pode trabalhar concerteza  
14 sem Curtir Responder

Lugar de mulher é onde ela quiser não na cozinha, infelizmente não são todos os direitos iguais.

Não, cozinha é pra todos homens e mulheres  
13 sem Curtir Responder

Direitos iguais  
13 sem Curtir Responder



Fonte: Autoria própria

Analisando os comentários postados pelos participantes sobre o meme 4, com base na primeira categoria de análise, a interação, observamos o seguinte: quanto à descrição do meme político e educacional em questão, os elementos imagéticos que o compõem facilitaram o entendimento dos leitores em sites de redes sociais. Tivemos esse entendimento a partir da leitura dos comentários. Apesar de esta pesquisadora não fazer menção aos termos machismo e sexismo, os alunos conseguiram, a partir do seu LCM, relacionar os questionamentos ao meme e a maioria das respostas cita a igualdade de direitos entre homem e mulher. Vejamos um comentário que confirma estas observações:

*“Lugar de mulher é em todo lugar. A cozinha é lugar de mulher, como é lugar de homem também. As mulheres tem a mesma capacidade que os homens e merece ser tratadas de igual pra igual. Até porque somos nós que lutamos desde o começo dos tempos para mostrar que nosso lugar é aonde a gente quiser.”*

A descrição das características dos memes políticos e educacionais pôde ser observada, também, na interação com os elementos composicionais referentes à saliência (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Na imagem, o destaque é dado ao ator por estar como peça principal do texto, salientando suas expressões faciais e gestos. As expressões faciais do ator demonstram certo tom de ironia, e se as expressões fossem alteradas, certamente mudariam o sentido. O gesto feito pelo ator (braços dispostos com mãos na cintura) reforça o sentido de ironia e sarcasmo pretendido. O valor da informação, ou a organização visual dos componentes, reforça a interação com os elementos composicionais. Na imagem, a conversa tem como plano de fundo elementos visuais que compõem uma cozinha (armário branco, panela vermelha e outros utensílios domésticos) e que reforçam a ideia de indignação do ator pelo local designado para mulheres.

Assim como citamos na análise dos outros memes, essas interações foram possíveis pela aproximação do conhecimento de mundo e de uma metalinguagem adquirida pelos alunos em suas práticas, conforme nos orienta a Pedagogia dos Multiletramentos. Retornando ao comentário descrito acima: *“Até porque somos nós que lutamos desde o começo dos tempos para mostrar que nosso lugar é aonde a gente quiser”*, percebemos como a partir da sua vivência (Prática Situada) e do seu entendimento do que é certo e errado no mundo (Instrução Aberta), o participante define os argumentos para o seu discurso, relacionando assim o significado do texto aos seus contextos e propósitos sociais (Enquadramento Crítico).

Analisando os dados a partir da significação, nossa segunda categoria de análise, os participantes conseguiram relacionar os modos verbal e imagético, avaliando as informações do texto para criar um significado, como pudemos observar no comentário:

*“Antigamente era comum os homens irem trabalhar e a mulher ficar em casa cozinhando e cuidando dos filhos, e ainda é comum hoje em dia, mas não como antes. Sim, todos tem direitos iguais e na maioria das vezes eles são violentados e desrespeitados.”*

Relembrando os estudos da ADC, observamos que o participante se apropria, em seu discurso, de elementos do significado acional, como a interação por meio da intertextualidade, quando ele demonstra a influência de um texto sobre outro e o toma como ponto de partida: *“Antigamente era comum os homens irem trabalhar e a mulher ficar em casa cozinhando”*,

bem como os elementos do significado representacional e identificacional, através da interdiscursividade, percebida na relação entre discursos protagonista e antagonista, e da identificação de identidades, respectivamente. Percebemos o conflito interno de representações sociais, um discurso dominante: *“Antigamente era comum os homens irem trabalhar e a mulher ficar em casa cozinhando e cuidando dos filhos”*, sendo ressignificado por uma prática crítica engajada – *“e ainda é comum hoje em dia, mas não como antes”*, nos levando para nossa terceira categoria: o redesenho.

Observamos o redesenho do meme 4, a partir das proposições da ADC e da Pedagogia dos Multiletramentos já citadas neste trabalho, em relação à visão crítica, influência ideológica e (re)criação dos significados de um contexto para outro (Prática Transformada).

Percebemos que o redesenho do meme 4, feito pelos alunos em forma de comentários, assim como nos memes anteriores, apresentou um baixo quantitativo de participantes que realizou a desconstrução dos discursos hegemônicos. Vejamos um recorte desses comentários:

*“Antigamente era comum os homens irem trabalhar e a mulher ficar em casa cozinhando e cuidando dos filhos, e ainda é comum hoje em dia, mãs não como antes. Sim, todos tem direitos iguais e na maioria das vezes eles são violentados e desrespeitados.*

*Lugar de mulher é em todo lugar. A cozinha é lugar de mulher, como é lugar de homem também. As mulheres tem a mesma capacidade que os homens e merece ser tratadas de igual pra igual. Até porque somos nós que lutamos desde o começo dos tempos para mostrar que nosso lugar é aonde a gente quiser.”*

Dos 39 comentários analisados do meme 4, apenas dois conseguiram fazer um redesenho a partir de uma prática engajada, desconstruindo ideologias discriminatórias até então naturalizadas: *“A cozinha é lugar de mulher, como é lugar de homem também”*. Percebemos um ótimo nível crítico na construção dos enunciados em defesa da igualdade entre homem e mulher: *“As mulheres tem a mesma capacidade que os homens e merece ser tratadas de igual pra igual”*.

Na observação do meme 4, assim como nos anteriores, houve a recorrência de respostas repetidas ou muito parecidas. O comentário: *“Direitos iguais”*, e *“Lugar de mulher é aonde ela quiser”* foram os mais recorrentes, apareceram grafados com essa mesma forma e apareceram também em formatos parecidos, mas com o mesmo sentido. O que nos chamou a atenção foi o fato de os dois comentários mais recorrentes serem antagônicos: o primeiro representa um discurso hegemônico de igualdade de direitos entre homens e mulheres, que nem sempre é respeitado. O segundo, *“Lugar de mulher é aonde ela quiser”*, é um discurso

que representa práticas ideológicas engajadas contra discursos do tipo: “Lugar de mulher é na cozinha”, ainda relacionado às mulheres, mas que vem sendo desconstruído. Esse indício reforça a ideia da pesquisadora de que o LCM se caracteriza em níveis diferentes de criticidade refletido no redesenho de cada discurso. A seguir, finalizaremos a análise dos dados com o quinto meme postado.

### 5.2.5 Do meme 5

A codificação seletiva ou modificação e integração do conceito e delimitação da teoria é a última fase da pesquisa, na qual ocorre integração e refinamento das categorias. Com a análise do último meme postado, o meme 5, buscamos integrar as teorias defendidas nesta pesquisa com as informações interpretadas a partir de categorias. Analisamos os comentários, observando se a partir do discurso do aluno podemos classificar o nível de letramento crítico multimodal como básico, intermediário ou avançado, de acordo com as categorias já abordadas.

Em nossas reflexões sobre o que e como ensinar aos alunos de Língua Portuguesa, compartilhamos das proposições dos PCN (BRASIL, 1998), quando pontuam que é nas séries iniciais que a criança aprende a interpretar o mundo onde ela convive, e isso significa que sua aprendizagem está estritamente ligada a atributos culturais e sociais que podem ser representados por meio da leitura e escrita. Segundo os PCN, Língua Portuguesa:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 23).

EsSe é o motivo, portanto, de partirmos do universo do Facebook como importante espaço de escrita da linguagem online. Os memes interessam-nos não só por serem uma prática presente no cotidiano escolar e extra-escolar (*online*) dos alunos, mas também por apresentarem aspectos linguístico-textuais, semânticos, pragmáticos e discursivos relevantes no processo de desenvolvimento da competência discursiva e comunicativa.

Partimos do pressuposto de que as práticas de letramento devem levar o sujeito a uma postura de discernimento, de questionamento, de consciência crítica frente às imagens lidas, e entendemos que o meme é uma prática discursiva que pode auxiliar o LCM dos alunos. Defendemos que a leitura crítica dos discursos varia de acordo com a maturidade do

participante e dos elementos, como convívio familiar, escola, dentre outros, por isso entendemos que existem diferentes níveis de LCM e que o mesmo meme pode ser usado para criticar ou defender, apoiar ou abolir uma ideia. É essa variação de discursos que observamos até aqui.

Finalizando a descrição dos memes políticos e educacionais que transitam em redes sociais e a análise dos discursos proeminentes que emanam dos comentários sobre os memes de alunos do Ensino Fundamental II, postamos o meme 5 na comunidade que tratava da temática violência doméstica. Para promover esse último debate na comunidade, postamos um questionamento para contextualizar o meme: “O que você acha das pessoas que batem em outra porque amam? E porque as pessoas que apanham aceitam esse modo de amar? Explique sua opinião”. No meme postado abaixo, aparecia uma boneca Barbie com o enunciado: “Ele me bate, porque ele me ama”.

Figura 44 – Questionamento sobre o modo de amar



Fonte: FACEBOOK, (2019)

Figura 45 - Comentários sobre o meme 5

Quem ama não bate, quem ama dá carinho, atenção e muito amor

13 sem Curtir Responder Mensagem

Muitas mulheres tem a mania de dizer " ah ele me bate, mas ele me ama, ele faz isso porq se preocupa comigo. ", agredir alguém seja de forma física ou verbal JAMAIS sera uma forma de amor. Entao parem de dizer que isso é uma forma de amor. Esse tipo de violência tem que ser denunciada, nao se permita ser uma vítima dentro da sua própria casa.

Quem bate nao tem direito de falar que ama

13 sem Curtir Responder

As pessoas que apanham meio que aceitam pois tem medo de algo pior acontecer com ela ou ama muito o agressor(a).

13 sem Curtir Responder

Quem ama , não bate.

13 sem Curtir Responder Mensagem

Quem ama, não maltrata!

Quem ama de vdd Nn precisa bate para demonstra o amor

12 sem Curtir Responder Mensagem

Quem ama não bate e quem fica calado tem que esclarece para algum órgão de justiça

13 sem Curtir Responder Mensagem

Não precisa usá violência para desmostro o seu amor

12 sem Curtir Responder

Quem ama ã bate da carinho.

13 sem Curtir Responder

Não faz sentido, se a pessoa ama ela não vai bater e sim, abraçar e.t.c

14 sem Curtir Responder Mensagem

Quem ama de verdade n usa violência pra demonstrar seu amor!

12 sem Curtir Responder

Quem Ama Não Bate Se Ele Te Bate Ele Não Te Ama.

13 sem Curtir Responder Mensagem

porque tem pessoas que não conhecem o carinho verdadeiro e acabam confundido maltrato com amor. e também as vezes ela se sente ameaçada e é obrigada a aceitar.

13 sem Curtir Responder

Muitas das vezes elas deixam eles bater por ameaças de deixar e tals

12 sem Curtir Responder Mensagem

ninguém bate na outra amando e as pessoas não falam porque tem medo ou vergonha de falar.

13 sem Curtir Responder

Quem amar não maltratar. e ela aceita porque ela gosta de apanhar

14 sem Curtir Responder

Se uma pessoa ama a outra n iria bater nela

12 sem Curtir Responder

Quem bate não presta e isso não é amar,quem apanha só tem vergonha ou medo de falar

13 sem Curtir Responder

Quem ama de verdade não maltrata e sim da carinho e proteção

13 sem Curtir Responder

Quem bate, na verdade não ama.

13 sem Curtir Responder

Quem ama ã bate da carinho.

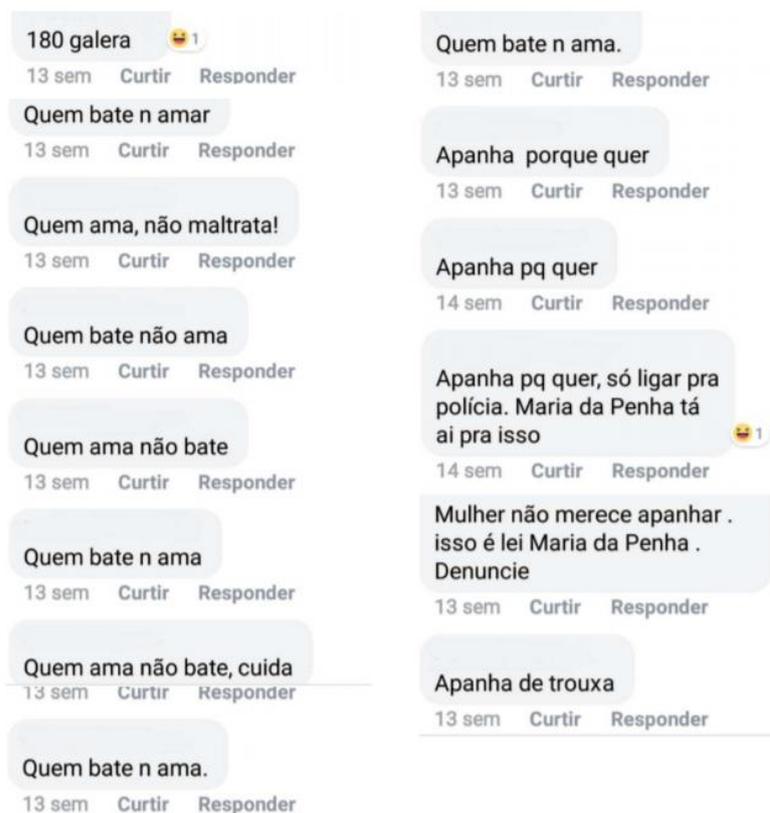
13 sem Curtir Responder

Isso é péssimo além de tudo e ilegal

13 sem Curtir Responder

Quem ama cuida se maltrata não ama se não ama não cuida

13 sem Curtir Responder



Fonte: Autoria própria

Analisando os comentários dos participantes sobre o meme 5, com base na primeira categoria de análise, a interação, chegamos às seguintes informações:

Quanto à descrição de memes políticos e educacionais que transitam em sites de redes sociais, constatamos que, assim como nos comentários anteriores, a maioria dos participantes conseguiu relacionar o meme ao tema de violência doméstica. Apesar de não citarmos o nome do tema, observando os elementos imagéticos e os enunciados, os participantes conseguiram, a partir do seu LCM, perceber as características que tinham relação com essa temática, como podemos constatar nos comentários:

- 1- *Não precisa usar a violência para demonstrar seu amor*
- 2- *Quem ama de verdade não usa violência para demonstrar seu amor!*

A descrição das características dos memes políticos e educacionais puderam ser observadas, também, na interação com os elementos composicionais referentes à saliência. Na imagem, o destaque é dado ao ator por estar como peça principal do texto salientando suas expressões faciais. A ênfase é a expressão de tristeza, desânimo, que passa para o participante um tom de insatisfação.

Bem como citamos na análise dos memes anteriores, essas interações foram possíveis pela aproximação do conhecimento de mundo e de uma metalinguagem desenvolvida pelos alunos em suas práticas, como já abordado nos estudos da Pedagogia dos Multiletramentos. Podemos perceber essas interações no comentário do participante

*“Muitas mulheres tem a mania de dizer “ah ele me bate, mas ele me ama, ele faz isso porque se preocupa comigo.” Agredir alguém seja de forma física ou verbal JAMAIS será uma forma de amor. Então parem de dizer que isso é uma forma de amor. Esse tipo de violência tem que ser denunciada, não se permita ser uma vítima dentro da sua própria casa.”*

Pudemos localizar os elementos que caracterizam nossa primeira categoria de análise, a interação, quando o participante define os argumentos para o seu discurso diante da vivência e do entendimento do que é certo e errado no mundo: *“Agredir alguém seja de forma física ou verbal JAMAIS será uma forma de amor”*, relacionando assim, o significado do texto aos seus contextos e propósitos sociais: *“Então parem de dizer que isso é uma forma de amor”*.

Quanto à significação, nossa segunda categoria de análise, ainda utilizando o comentário acima, observou-se na contextualização do significado do meme 5 que o participante relacionou os modos verbal e imagético, avaliando as informações do texto para criar um significado: *“Agredir alguém seja de forma física ou verbal JAMAIS será uma forma de amor”*. Com relação à teoria da ADC, observamos que o participante se apropria, em seu discurso, de elementos do significado acional, como a interação por meio da intertextualidade, pois o participante percebe o dialogismo do texto e relaciona sua voz com outras vozes articuladas em textos anteriores. Os elementos do significado representacional e identificacional são representados através da interdiscursividade e da identificação de identidades, respectivamente. Percebemos o conflito interno de representações sociais, de um discurso dominante: *“Muitas mulheres tem a mania de dizer “ah ele me bate, mas ele me ama, ele faz isso porque se preocupa comigo”*, sendo ressignificado por uma prática crítica engajada: *“Agredir alguém seja de forma física ou verbal JAMAIS será uma forma de amor. Então parem de dizer que isso é uma forma de amor. Esse tipo de violência tem que ser denunciada, não se permita ser uma vítima dentro da sua própria casa”*, nos levando para nossa terceira categoria: o redesenho.

Confrontando a análise com as bases teóricas discutidas, em relação à visão crítica e influência ideológica da ADC e da Pedagogia dos Multiletramentos, confirmamos os

diferentes níveis de LCM com base no redesenho do meme 5 a partir dos comentários dos participantes.

Percebemos que, no redesenho feito pelos alunos em forma de comentários, novamente obtivemos um baixo quantitativo de participantes que efetivaram a desconstrução dos discursos hegemônicos. Vejamos um recorte de comentários, que não demonstram discursos engajados socialmente e que naturalizam a violência doméstica:

- 1- *“As pessoas que apanham meio que aceitam pois tem medo de algo pior acontecer com ela ou ama muito o agressor(a)*
- 2- *Apanha de trouxa*
- 3- *Apanha pq quer*
- 4- *Quem ama não maltratar e ela aceitar porque ela gosta de apanhar.”*

Percebemos a diferença entre os níveis de LCM se compararmos esses comentários com o anteriormente analisado, pois nestes os participantes não conseguem entender a crítica feita pelo meme e ainda naturalizam o preconceito quando culpabilizam a vítima: *“Apanha de trouxa/ Apanha pq quer/ ela aceitar porque ela gosta de apanhar”* – ou naturalizam esse tipo de violência: *“As pessoas que apanham meio que aceitam pois tem medo de algo pior acontecer com ela ou ama muito o agressor(a)”*.

Ainda nas observações do meme 5, também percebemos a recorrência de respostas repetidas ou muito parecidas. Os comentários: *“Quem bate não ama”* e *“Apanha porque quer”* foram os mais recorrentes, apareceram grafados com esta mesma forma e também em formatos parecidos, mas com o mesmo sentido. Inferimos a partir dessa recorrência que o participante que estava num nível de LCM inferior, reproduziu o comentário que mais se aproximou de seu entendimento. O fato de não desenvolverem uma resposta também é indício de baixo nível de criticidade. Outra observação relevante é que, reproduzir discursos hegemônicos preconceituosos como, *“Apanha porque quer”*, reflete um nível de LCM básico, muito perceptível se comparado ao nível de LCM avançado: *“Ninguém bate na outra amando e as pessoas não falam porque tem medo ou vergonha de falar”*.

Todas essas observações nos permitem concluir que houve um desequilíbrio nos comentários feitos pelos participantes, onde uns foram muito claros e coerentes em seus discursos; outros, no entanto, dificultaram a análise do que foi dito por usarem termos indefinidos e generalizados que, em alguns momentos, empobreceram a discussão na comunidade.

As categorias interação e significação foram constantes em todos os comentários analisados. Já o redesenho possui variações que foram classificadas em níveis de letramento crítico multimodal: BÁSICO, INTERMEDIÁRIO ou AVANÇADO.

Quadro 3 - Síntese da classificação dos comentários analisados por nível de LCM.

Identificação	Nº de comentários analisados	Não atingiu o LCM mínimo <sup>29</sup> :	LCM: Básico	LCM: Intermediário	LCM: Avançado
MEME 1	40 comentários	10	15	13	02
MEME 2	39 comentários	07	15	14	03
MEME 3	39 comentários	04	15	18	02
MEME 4	40 comentários	08	15	15	02
MEME 5	40 comentários	06	15	17	02
Total	198	35	75	77	11

Fonte: Autoria própria

O nível de LCM AVANÇADO ficou muito abaixo dos outros níveis. Queremos reforçar que o nível de LCM que consideramos AVANÇADO é o tipo de letramento que se espera do aluno, por entendermos que ele é adequado ao crescimento intelectual e social do aluno e se diferencia dos outros (INTERMEDIÁRIO e BÁSICO) por ser uma prática crítica engajada. Entretanto, nada impede que esse nível de letramento possa ser alcançado pelos alunos que estão nos outros níveis.

De acordo com os PCN, “a escola tem a função de tornar os cidadãos aptos para se manifestarem, linguisticamente, na vida em sociedade”, e “espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem [...], ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania”. (BRASIL, 1998, p. 33). É esperado que o alunado consiga distinguir diversos discursos que emanam de textos pertencentes a diferentes gêneros e, em tempos de *fakenews*, nós, professores, e as agências de letramento, temos a responsabilidade de fornecer ferramentas teóricas e metodológicas para que isso seja possível nos diferentes níveis de

<sup>29</sup> Temos consciência de que toda resposta já guarda em si, um nível mínimo de criticidade, pois a neutralidade do sujeito é inexistente, entretanto, algumas respostas ficaram incompreensíveis ou com duplo sentido, por isso consideramos que não atingiram um nível mínimo de LCM considerado nesta pesquisa como básico. Citamos como exemplos os comentários: “180 galera”, “pq os cara quer ué kkkkk”, “tem gente que não aceitam o diferente, povo preconceituoso kkkk”, “o que vale é o caráter pô”, dentre outras.

ensino. Abaixo, uma síntese da relação entre as categorias de análise e os níveis de LCM que aparecem nos dados:

Quadro 4 – Síntese das categorias e níveis de LCM.

Níveis de LCM	Categoria de Análise 1: Interação	Categoria de Análise 2: Significação	Categoria de Análise 3: Redesenho
BÁSICO	O participante relaciona os diferentes modos semióticos: imagéticos, sonoros e verbais.	O participante atribui um significado ao texto lido.	O participante faz uma ressignificação elementar do texto, não consegue desconstruir discursos hegemônicos, apresentando de forma breve/ superficial seu entendimento do tema.
INTERMDIÁRIO	O participante relaciona os diferentes modos semióticos: imagéticos, sonoros e verbais.	O participante atribui um significado ao texto lido.	O participante faz uma ressignificação coerente com o texto, mas não consegue desconstruir discursos hegemônicos.
AVANÇADO	O participante relaciona os diferentes modos semióticos: imagéticos, sonoros e verbais.	O participante atribui um significado ao texto lido.	O participante faz uma ressignificação do texto, desconstruindo discursos hegemônicos, a partir de uma prática crítica engajada.

Fonte: Autoria própria

Seguindo as disposições da nossa metodologia, até esse momento da pesquisa fizemos a codificação aberta; observação dos dados, o que nos levou a perceber algumas regularidades; a codificação axial e, a partir destas, elencamos as categorias de análise descritas acima. Dessa forma, utilizaremos esse quadro síntese como refinamento das categorias destacadas na análise dos memes.

Pensando na ampliação desse tipo de letramento, propomos uma matriz de letramento crítico multimodal a qual apresentaremos no tópico a seguir.

### 5.3 PROPOSTA DE MATRIZ DE LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL

Segundo Dias e Novais (2009, p. 2), o surgimento dos programas de avaliação do rendimento escolar tem promovido vários debates sobre habilidades e competências de um indivíduo letrado, nas mais diversas áreas do conhecimento. Dentre os benefícios percebidos,

destacamos as melhores condições de avaliar o grau de letramento de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. É possível, com as matrizes geradas nesses programas de avaliação, perceber com mais definição o estado ou condição desses indivíduos em relação a suas práticas sociais de leitura e de escrita.

Uma matriz de habilidades geralmente tem como finalidade orientar o processo de construção das provas e dos itens de avaliações de rendimento escolar ou definir conteúdos curriculares. Ela é uma lista de habilidades e competências necessárias a um indivíduo para solucionar um problema, geralmente organizada por área de conhecimento. Mesmo que apresentem diferentes descritores ou escalas de proficiência, é possível perceber certa tendência em priorizar competências discursivas dos estudantes, consideradas essenciais nas situações de leitura e de escrita de textos. No âmbito dos estudos da linguagem, matrizes como as do SAEB<sup>30</sup>, PISA<sup>31</sup>, ENEM<sup>32</sup>, SIMAVE<sup>33</sup> têm produzido importantes informações sobre o nível de letramento dos alunos da educação básica brasileira, ao detalhar os diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação com os quais os leitores fazem uso das práticas sociais de leitura e de escrita. Outra aplicação interessante para as matrizes é o uso de seus descritores em pesquisas acadêmicas (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 2).

A partir dessas considerações, propomos uma matriz com o intuito de avaliar a condição dos alunos em relação ao letramento crítico multimodal, com base nos comentários sobre memes, nas suas práticas sociais (Facebook). Propomos essa construção a partir do uso de descritores ou habilidades avaliadas em categorias específicas desenvolvidas pela pesquisadora para perceber as características dos níveis de LCM. Diante desse contexto, e ampliando nosso campo de visão para práticas ainda não privilegiadas pelas matrizes vigentes, acreditamos na importância da reflexão sobre habilidades de leitura e escrita desse letramento.

Tomamos como base a matriz de letramento digital desenvolvida por Dias e Novais (2009). A partir de agora descreveremos como desenvolvemos a nossa matriz de letramento crítico multimodal.

#### 5.4 MATRIZ DE LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL

Nossa intenção, ao desenvolver uma matriz de letramento crítico multimodal, não é substituir as matrizes existentes, e sim, aumentar a discussão sobre matrizes já trazida por

---

<sup>30</sup> SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica – Ministério da Educação (MEC)

<sup>31</sup> PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Organização para cooperação e desenvolvimento econômico (ODCE)

<sup>32</sup> ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio – Ministério da Educação (MEC)

<sup>33</sup> SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG)

Ribeiro (2008), Dias e Novais (2009). Buscamos ampliar os estudos da área do LCM, acrescentando nossa perspectiva de avaliação desse letramento.

Iniciando a organização da matriz, buscamos pensar em descritores que respondessem a uma questão macro, a saber: Como avaliar o letramento crítico multimodal do leitor? Orientados em nosso estudo sobre LCM, retornamos a uma discussão pertinente de Rojo e Moura (2013, p. 236), abordada no início deste trabalho, pontuando

que temos no Brasil hoje um problema com os letramentos em geral e não será o ensino das regras da língua que resolverá isso, mas sim eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade (alfabetismos).

Na esteira do pensamento da pesquisadora, uma pessoa considerada letrada deve construir sentido em textos constituídos por múltiplas fontes de linguagens, bem como ser capaz de se comunicar incorporando essa diversidade. Rojo e Moura (2012) afirmam que o significado do texto depende do contexto de construção da obra, dos objetivos do autor, do momento em que é lido e ressignificado de acordo com o tempo histórico, os leitores, as situações de leitura e as novas práticas multimodais e letradas. Os significados podem ser modificados pelo processo histórico, político e social, ou seja, devemos considerar quem é o produtor do texto, de que lugar produziu, em que momento histórico e qual o objetivo pretendido; ao mesmo tempo em que as interpretações também podem variar de acordo com o momento histórico, a classe social e os fatores políticos em que o texto é lido. É sobre a questão da construção do sentido e competência crítica e multimodal que esta matriz busca avaliar.

Partimos de nossas categorias de análise para estabelecer os descritores da nossa matriz. Os descritores não “atuam” isolados, ocorre uma relação de interdependência, ou seja: várias habilidades podem ser acionadas para a realização da ação macro. Apontamos, a seguir, os domínios da aprendizagem escolhidos para organizar as habilidades dentro do conjunto de descritores:

1. **Interação:** Tem como regularidade a relação dos leitores com os elementos semióticos. Nessa categoria de análise, retornamos à teoria da GDV (com foco nos elementos composicionais) buscando averiguar se em suas respostas o leitor faz menção, mesmo que inconscientemente, a elementos como cores, percepção de saliência, maior ou menor ênfase de algum elemento imagético. Recorreremos também à teoria da Pedagogia dos Multiletramentos, buscando averiguar se o aluno

se reporta à Prática Situada (seu conhecimento de mundo) e Instrução Aberta (seus critérios de análise a partir de uma metalinguagem criada dos conceitos requeridos na prática) para formular sua resposta.

2. **Significação:** Tem como padrão a contextualização do texto para criar significado. Nessa categoria avalia-se como o leitor relaciona os modos verbal e imagético, avaliando as informações do texto para criar um significado. Nesse momento, retomaremos a teoria da ADC, buscando observar se o aluno aborda, mesmo de forma simplificada, elementos do significado acional, como a interação por meio da intertextualidade, bem como os elementos do significado representacional e identificacional, através da interdiscursividade e da identificação de identidades, respectivamente. Ainda nessa categoria, retomamos a teoria da Pedagogia dos Multiletramentos, buscando averiguar se o aluno desenvolve o Enquadramento Crítico, relacionando o significado do texto aos seus contextos e propósitos sociais.
3. **Redesenho:** Tem como padrão a ressignificação do discurso. Nesta última categoria, iremos avaliar se os leitores conseguem desconstruir discursos hegemônicos de preconceitos, ressignificando os significados a partir de discursos ideológicos engajados. Apoiamo-nos na ADC, especificamente nas proposições de redesenho já abordadas neste trabalho, priorizando a visão crítica e influência ideológica para recontextualização do discurso. Entendemos que é necessário confrontar o significado do leitor em relação a questões sociais vivenciadas diariamente, o que nos remete à Pedagogia do Multiletramentos, quando sugere a Prática Transformada, na qual os leitores transferem e recriam os significados de um contexto para outro. Na tabela a seguir relacionamos as habilidades de cada descritor com a teoria que representa:

Quadro 5 - Relação entre Teoria e Descritores

Inspiração Teórica	Nome do Descritor
GDV - Elementos composicionais	Identificar elementos semióticos no modo imagético
GNL - Prática Situada	Relacionar elementos semióticos no modo verbal e imagético
GNL - Instrução Aberta	Relacionar a partir de critérios do leitor
ADC - visão de Fairclough	Compreender e inferir elementos do significado acional, representacional e identificacional
Inspiração Teórica	Nome do Descritor
GNL - Enquadramento Crítico	Dar significado ao texto
ADC - visão de Janks, Street e Fairclough	Desconstrução de discursos hegemônicos
GNL - Prática Transformada	Recriar significado do texto

Fonte: Autoria própria

Assim, nossa matriz é composta pelos seguintes elementos: ação macro, categorias, código dos descritores, nome dos descritores e detalhamento.

Quadro 6 - Matriz de Letramento Crítico Multimodal

1. Avaliar o letramento crítico multimodal do leitor			
Categorias	Código Descritor	Nome Descritor	Detalhamento
<b>Interação</b>	1IN1	Identificar elementos semióticos no modo imagético.	Identificar elementos relacionados a imagens, como: cores, percepção de saliência, com maior ou menor ênfase de algum elemento imagético.
	1IN2	Relacionar elementos semióticos no modo verbal e imagético.	Relacionar, com base em seu conhecimento de mundo, a linguagem verbal e não-verbal.
	1IN3	Relacionar a partir de critérios do leitor.	Relacionar, a partir da metalinguagem, os elementos do texto com seus conceitos adquiridos na prática.
<b>Significação</b>	2SI1	Compreender e inferir elementos do significado acional, representacional e identificacional.	Compreender e inferir elementos do significado usando a intertextualidade, interdiscursividade e identificação de identidades.
	2SI2	Dar significado ao texto.	Dar significado ao texto utilizando seus contextos e propósitos sociais.
<b>Redesenho</b>	3RE1	Desconstrução de discursos hegemônicos.	Ressignificação do enunciado a partir de uma prática discursiva engajada.
	3RE2	Recriar significado do texto.	Recriar os significados de um contexto para outro.

Fonte: Autoria própria

A partir da atitude responsiva do leitor, expressa na execução ou não das habilidades de leitura discriminadas na matriz acima, poderemos avaliar o LCM em **BÁSICO**, **INTERMEDIÁRIO** ou **AVANÇADO**.

Quadro 7 - Classificação do Letramento Crítico Multimodal

2. Classificação do Letramento Crítico Multimodal		
Nível de LCM	Descritor	Detalhamento
<b>BÁSICO</b>	Interação	O leitor relaciona os diferentes modos semióticos: imagéticos, sonoros e verbais.
	Significação	O leitor atribui um significado ao texto lido.
	Redesenho	O leitor faz uma ressignificação elementar do texto e não consegue desconstruir discursos hegemônicos, apresentando de forma breve/superficial seu entendimento do tema.
<b>INTERMEDIÁRIO</b>	Interação	O leitor relaciona os diferentes modos semióticos: imagéticos, sonoros e verbais.
	Significação	O leitor atribui um significado ao texto lido.
	Redesenho	O leitor faz uma ressignificação coerente com o texto, mas não consegue desconstruir discursos hegemônicos.
<b>AVANÇADO</b>	Interação	O leitor relaciona os diferentes modos semióticos: imagéticos, sonoros e verbais.
	Significação	O leitor atribui um significado ao texto lido.
	Redesenho	O leitor faz uma ressignificação do texto, desconstruindo discursos hegemônicos a partir de uma prática crítica engajada.

Fonte: Autoria própria

Compreendemos, portanto, que a categoria Redesenho é quem caracteriza a diferença nos níveis de LCM. No entendimento desta pesquisadora, o leitor que consegue ressignificar discursos hegemônicos, a partir de uma prática discursiva engajada, alcança o humor e/ou ironia nas “entrelinhas” e consegue atingir o nível esperado de LCM para a avaliação (AVANÇADO). Aquele leitor que não conseguiu ressignificar os discursos hegemônicos, mas conseguiu compreender o humor e/ou ironia empregado(s) no texto, mantendo uma coerência na significação do discurso, atingiu o nível intermediário de LCM. Aquele leitor que não conseguiu entender o humor explícito, nem a ironia implícita nos textos, apresentando uma significação superficial, lacônica ou concisa do discurso, classificamos como LCM básico.

A versão de matriz, por ora apresentada, necessita de ser testada de diversas formas, seja em atividades de ensino, que possam testar as habilidades propostas, ou na mensuração do nível de letramento crítico multimodal de um indivíduo, seja em outro uso que possa ampliar a discussão e comprovar sua utilidade.

O interesse em que ela seja aplicada, testada, é produzir adaptações e melhorias, acrescentando outras questões macro, ou mesmo categorias e habilidades que refinem esse instrumento, o qual acreditamos ser importante para a compreensão das questões relacionadas às práticas de leitura e de escrita, críticas e engajadas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 46 – Meme Senhora



Fonte: GERARMEMES, (2019)

Finalizar uma dissertação não significa concluir as discussões sobre um tema, e sim apontar uma síntese do que encontramos, sinalizando o caminho para que outras pesquisas possam avançar na temática. Assim, retomaremos alguns pontos dos capítulos anteriores para explicar o que conseguimos alcançar em relação aos nossos objetivos, análise e discussão de dados, além das lacunas que possam constituir novos estudos.

A questão central do nosso trabalho buscou entender: como se caracteriza a prática do LCM de alunos do Ensino Fundamental II, considerando os elementos pragmático-discursivos que constituem os memes políticos e educacionais e os discursos que emanam nos comentários dos alunos em sites de redes sociais. Partimos do pressuposto de que o LCM se caracteriza nas práticas diárias dos alunos, quando estes conseguem desenvolver sua criticidade nos eventos comunicativos, aqui especificamente na sua interação com memes compartilhados nas mídias, a partir da reflexão e recontextualização em forma de comentários.

Esse questionamento nos direcionou ao objetivo geral de investigar de que maneira o LCM de alunos no Ensino Fundamental II se caracteriza, considerando os elementos pragmático-discursivos que constituem memes políticos e educacionais e os discursos que emanam nos comentários dos alunos em sites de redes sociais.

Nessa perspectiva, surgiram os desdobramentos que nos levaram aos nossos objetivos específicos:

- Como se constituem os memes políticos e educacionais que circulam em sites de redes sociais? Partimos do pressuposto de que os memes se constituem de elementos críticos e semióticos, dentre eles marcas dos discursos que representam, bem como de características dos modos utilizados na construção do texto, por isso temos como primeiro objetivo específico descrever os memes políticos e educacionais que transitam em sites de redes sociais;
- Quais são os discursos que emanam dos comentários de alunos do Ensino Fundamental II diante de memes cujas temáticas são polêmicas? Entendemos que os discursos hegemônicos e/ou as ideologias dos alunos são refletidos em suas atividades familiares, escolares e também sociais. Dessa forma, nosso segundo objetivo específico é analisar os discursos proeminentes que emanam dos comentários sobre os memes de alunos do Ensino Fundamental II.

Para alcançar nosso primeiro objetivo específico, buscamos caracterizar os memes políticos e educacionais que transitam em redes sociais, descrevendo suas particularidades. No decorrer do trabalho selecionamos, com base nos elementos teóricos da pesquisa, as categorias de análise: 1) Interação; 2) Significação e 3) Redesenho.

Quanto à descrição de memes políticos e educacionais que transitam em sites de redes sociais, em relação à interação, pudemos concluir que os elementos imagéticos que compõem os memes podem ser percebidos pelos leitores em sua relação com os elementos composicionais, dentre eles cores e saliência, a partir do conhecimento de mundo do leitor e de seus critérios de análise, criados a partir de sua prática.

Em relação à significação, observou-se que o leitor relacionou os modos verbal e imagético, avaliando as informações do texto para criar um significado a partir de elementos, como intertextualidade, interdiscursividade e identificação de identidades, relacionando assim o significado do texto aos seus contextos e propósitos sociais (Enquadramento Crítico).

Em relação ao redesenho, percebemos que a maioria dos leitores não desconstruiu discursos hegemônicos de preconceitos. Exceto uma minoria de alunos, observamos nos comentários dos participantes, segundo a ADC, especificamente nas proposições de redesenho apontadas por Janks (2010), Street (2012) e Fairclough (2003), em relação à visão crítica e influência ideológica, que os leitores não ressignificaram os memes a partir de discursos ideológicos engajados.

Para dar conta do segundo objetivo específico, analisamos os discursos que emanam dos comentários dos alunos e, a partir dos tipos de discurso encontrados, identificamos níveis

de letramento crítico multimodal: Básico, Intermediário e Avançado. Compreendemos, portanto, que a categoria redesenho é quem caracteriza a diferença nos níveis de LCM. No entendimento desta pesquisadora, o leitor que consegue ressignificar discursos hegemônicos, a partir de uma prática discursiva engajada, alcança o humor e/ou ironia nas “entrelinhas” e consegue atingir o nível esperado de LCM para a avaliação (AVANÇADO). Aquele leitor que não conseguiu ressignificar os discursos hegemônicos, mas conseguiu compreender o humor e/ou ironia empregado(s) no texto mantendo uma coerência na significação do discurso, atingiu o nível intermediário de LCM. Aquele leitor que não conseguiu entender o humor explícito, nem a ironia implícita nos textos, não conseguiu utilizar seu LCM como esperado, por isso classificamos como LCM básico.

Como contribuição para outras pesquisas, sugerimos uma matriz de letramento crítico multimodal, com o intuito de avaliar a condição dos alunos em relação ao letramento crítico multimodal, com base nos comentários sobre memes, nas suas práticas sociais (Facebook). Propomos essa construção a partir do uso de descritores ou habilidades avaliadas, em categorias específicas desenvolvidas pela pesquisadora, para perceber as características dos níveis de LCM.

Entendemos que cumprimos os objetivos propostos, entretanto, deixamos de realizar algumas discussões sobre as influências de discursos hegemônicos de dominação no alto índice LCM Básico e discussão sobre memes para além da classificação de prática discursiva disseminada no espaço digital. Fica o desejo da continuidade desse estudo em pesquisas futuras.

Chegamos ao final desta dissertação com a certeza de que ainda há muito para discutir sobre o letramento crítico multimodal, bem como sobre o meme enquanto prática discursiva, mas também satisfeitos pela pequena contribuição deixada à área do ensino.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ASTROLOGY. **Quantas vezes aconteceu issuuuuuu. [20?]** Disponível em: <https://astrologymemes.com/i/22-25-illa-61-quando-voce-v%C3%A9-um-meme-bom-e-f7506e6ac5f94bbf954a3754951aab9e>. Acesso em: 9 jul. 2019.

AVENDAÑO, Tom C. **Fora meme?** Como o Governo Temer virou inimigo da indústria das piadas na Internet. 2017.

Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/27/ciencia/1495899503\\_382776.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/27/ciencia/1495899503_382776.html). Acesso em: 7 jul.2019.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, J. R. A. Por uma prática de letramento crítico: leitura e produção escrita para a mudança social. *In*: CARVALHO, A. M. de; TAVARES, L. H. M. da C; SILVA, M. B. da (Org.). **De linguagem e de sentidos**. Mossoró: Edições UERN, 2015, v. 1, p. 126-139.

BARTON, David; LEE, Carmen; tradução Milton Camargo Mota. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BATISTA JÚNIOR., J. R. L. et al. **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

BOL. **Humor**: Estudantes fazem piada sobre vida acadêmica e pós-graduação. [201-]. Disponível em: <https://noticias.bol.uol.com.br/fotos/imagens-do-dia/2015/04/17/humor-estudantes-fazem-piadasobre-vida-academica-e-pos-graduacao.htm#fotoNav=2>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases n ° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da base nacional. - 13.ed. – Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. (Série legislação; n. 263 PDF)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BUZATO, M. E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. **Revista Programa Estudos Linguísticos e Literários em inglês**. UNICAMP. p. 108-144, 2007.

CATRACA LIVRE. **Tais Araújo vira meme e autores serão denunciados por racismo.** [201-]. Disponível em: <https://catraquina.catracalivre.com.br/geral/defender/indicacao/tais-araujo-vira-meme-e-autores-serao-denunciados-por-racismo/>. Acesso em: 23 jul. 2018.

COSCARELLI, C. V. Letramento Digital no Inaf. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 20, n. 1, p. 153-174, jan./jun. 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (org.). **Encyclopedia of Language and Education**, 2008. v.1. p. 195-211.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Edusp, 1976.

DECOR A DOIS. **Dá uma risada vai!** 2012. Disponível em: <http://decoradois.blogspot.com/2012/02/da-uma-risada-vai.html>. Acesso em: 7 jul. 2019.

DIAS, M. C; NOVAIS, A. E. **Por uma matriz de letramento digital.** In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: CEFET- MG, 2009.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. S (org.) **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. 3. ed. União da Vitória, PR: Editora Lucerna, 2008, p. 119-132.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade, Convenções Visuais e Leitura. In: DIONISIO, A. P. (Org.) **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais** Recife: Pipa Comunicação, 2014. 80 p.

DOPL3R. **MonaLisa MonaRica**. 2018. Disponível em: <https://pt.dopl3r.com/memes/engra%C3%A7ado/monalisa-monarica/301035>. Acesso em: 7 jul. 2019.

FACEBOOK: **Ação & Interação**. 2019. Disponível em: <https://web.facebook.com/erika.guimaraes.50951>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FACEBOOK: **Erika Mestrado**. 2019. Disponível em: <https://web.facebook.com/erika.guimaraes.50951>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997, p. 77-104.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

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

GERARMEMES. **Diz que direitos são iguais mas lugar de mulher é na cozinha**. [201-]. Disponível em: [www.gerarmemes.com.br/meme/701676-diz-que-direitos-sao-iguais-mas-lugar-de-mu](http://www.gerarmemes.com.br/meme/701676-diz-que-direitos-sao-iguais-mas-lugar-de-mu). Acesso em: 7 jul. 2019.

GERARMEMES. **Finalizei o mestrado! Senhora, mas falta o doutorado. Senhora?** 2019. Disponível em: [www.gerarmemes.com.br/meme/552886-finalizei-o-mestrado-senhora-mas-falta-o-do](http://www.gerarmemes.com.br/meme/552886-finalizei-o-mestrado-senhora-mas-falta-o-do). Acesso em: 7 jul. 2019.

GERARMEMES. **Quando perguntam o tema da minha dissertação e eu respondo: Lcm dos memes**. [201-]. Disponível em: [www.gerarmemes.com.br/meme/552814-quando-perguntam-o-tema-da-minha-dissertaca](http://www.gerarmemes.com.br/meme/552814-quando-perguntam-o-tema-da-minha-dissertaca). Acesso em: 26 jun. 2019.

GERARMEMES. **Tô com a mira em vc que acha que seta é enfeite**. [201-]. Disponível em: <https://www.gerarmemes.com.br/meme/700876-to-com-a-mira-em-vc-que-acha-que-seta-e-enf>. Acesso em: 7 jul. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

INFORMATENEWS. **Você pode substituir o novo salário mínimo por...** [201-]. Disponível em: <http://informarteneWS.blogspot.com/2016/01/voce-pode-substituir-o-novo-salario.html>. Acesso em: 7 jul. 2019.

JANKS, H. **Literacy and power**. Routledge: New York, London, 2010.

JANKS, H. The importance of critical literacy. In: JANKS, H. **English Teaching: Practice and Critique**, v.11, n. 1, p. 150-163, may. 2012. Disponível em: <http://hiliaryjanks.co.za/wp-content/uploads/2015/01/importance-of-cl-etpc.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2016.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In: SNYDER, I. (orgs.) **Page to Screen**. Sydney: Allen & Unwin, 1997.

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

KRESS, G. A social-semiotic theory of multimodality. In: KRESS, G. **Multimodality – A social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010, p. 54-81.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, julho/1999.

LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: Transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas vol. 49, no. 2, p. 455-479, Jul./Dez. 2010.

LIMA-NETO, V. **Um estudo da emergência de gêneros no facebook**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Ação Social do Ibope**. 2017. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf>. Acesso em: 8 de jul. 2019.

MACHIN, D; MAYR, A. **How to do critical discourse analysis**. Washington, DC: SAGE, 2012.

MAGALHÃES, Izabel. Teoria crítica do discurso e texto. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v.4, n.esp. p.113-131, 2004.

MAGALHÃES, Izabel. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MEMEDROID. **Pergunta antes da prova**. 2012. Disponível em: <https://pt.memedroid.com/memes/detail/103258>. Acesso em: 7 jul. 2019.

MEMES ANGRY. **Antes da prova x Na hora da prova**. [201-]. Disponível em: <http://memesangry.blogspot.com/2012/03/antes-da-prova-x-na-hora-da-prova.html>. Acesso em: 7 jul. 2019.

MOTTA, Aracelle Palma Favaro. **O Letramento Crítico no Ensino/Aprendizagem de Língua Inglesa sob a perspectiva docente** (Trabalho de conclusão do Curso PDE) – Programa de Desenvolvimento Educacional do Governo do Estado do Paraná, Londrina 2008.p.14. Disponível em: <https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/letramento-critico>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. O poder hegemônico da ciência no discurso popularização científica. **Caleidoscópio**, v. 9, n. 2, 2009.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *In*: B. COPE; M. KALANTZIS (Eds.). **Multiliteracies – Literacy Learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 1996. p. 9-37.

PICPANZEE. **Doutorado\_da\_depressão – os 10 mandamentos**. 2019. Disponível em: [http://picpanzee.com/media/2006583101026876047\\_7871400810](http://picpanzee.com/media/2006583101026876047_7871400810). Acesso em: 26 jun. 2019.

POENEM. **Como funciona o Enem?2018** .Disponível: <https://www.proenem.com.br/blog/enem2018/como-funciona-o-enem/>. Acesso em: 26 jun. 2019.

PORVIR. **Sucesso nas redes sociais, memes também podem ensinar.**(2017) Disponível: <http://porvir.org/sucesso-nas-redes-sociais-memes-tambem-podem-ensinar/>. Acesso em: 26 jun.2019.

PREDEBON, N. R. C. **Do entretenimento à crítica:** letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos. 2015. Tese (Doutorado em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais e internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

REDE BRASIL ATUAL. **FNDC vai denunciar presidente da EBC por racismo contra Taís Araújo e filho.** 2017. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2017/11/presidente-da-ebc-debocha-de-tais-araujo-sobre-racismo-sofrido-por-seu-filho>. Acesso em: 23 jul. 2018.

REDDIT. **When you came crossed an amazing meme but did...** 2019. Disponível em: [https://www.reddit.com/r/memes/comments/br9246/when\\_you\\_came\\_crossed\\_an\\_amazing\\_meme\\_but\\_didnt/](https://www.reddit.com/r/memes/comments/br9246/when_you_came_crossed_an_amazing_meme_but_didnt/). Acesso em: 9 jul. 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando.** Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROCHA, Harrison da. Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal. In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa.** Uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: **Multiletramentos na escola.** ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, R.; MOURA, E. Vidding: leitura subversiva do cânone. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p.31.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research.** Thousand Lage Daks: Lage Publications, 1990. 267 p.

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

SURREALISTA. **Gringos ‘roubam’ meme da vilã Nazaré Tedesco e Twitter brasileiro reage**. 2016. Disponível em: <http://www.surrealista.com.br/2016/10/gringos-roubam-meme-da-vila-nazare-tedesco-e-twitter-brasileiro-reage/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (Orgs.). **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: INVESTIGANDO OS MEMES COMPARTILHADOS NO FACEBOOK” coordenada pela Prof.<sup>ª</sup> Mestranda Erika Guimarães de Oliveira e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/ sua filho (a) será submetido ao seguinte procedimento: **será adicionado numa comunidade do Facebook, onde responderá um questionário online e escreverá comentários sobre memes postados nessa comunidade**, cuja responsabilidade de aplicação é de Erika Guimarães de Oliveira, mestranda, do Programa de Pós-Graduação em Ensino-POSENSINO (UERN/UFERA/IFRN). As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “investigar de que maneira o LCM em alunos do ensino fundamental II se caracteriza, considerando os elementos pragmático-discursivos que constituem memes políticos e educacionais e os discursos que emanam nos comentários dos alunos em sites de redes sociais.”. E como objetivos específicos: 1) Descrever os memes políticos e educacionais em sites de redes sociais. 2) Analisar os discursos proeminentes que emanam dos comentários sobre os memes de alunos do Ensino Fundamental II.

**Benefícios:** Ao participar desta pesquisa o (a) aluno (a), e o responsável, não terá(ão) nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possibilite ao aluno uma leitura mais crítica diante de práticas de letramentos críticos multimodais.

**Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa **NÃO** traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta dissertação obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. O que pode acontecer é a pesquisa ser divulgada em congressos, seminários, artigos científicos, e, inclusive, na defesa da dissertação. Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de terem suas respostas vistas pelos demais alunos da comunidade, mas esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a pesquisadora aplicará o questionário e somente a pesquisadora responsável poderá manusear e guardar os comentários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos comentários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

**Pagamento:** O(a) aluno(a), e também o responsável, não terá(ão) nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de Letras-UFERSA, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para pesquisadora Erika Guimarães de Oliveira, no tel: (84) 99621-3770 ou e-mail: [erikaguimaraes1981@gmail.com](mailto:erikaguimaraes1981@gmail.com). Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva.Tel: (84) 3312-7032. e-mail: [cep@uern.br](mailto:cep@uern.br) / CEP 59.610-090.

O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

#### Consentimento Livre

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, \_\_\_\_\_ manifesto meu consentimento, e autorizo meu /minha filho (a) \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa “LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: INVESTIGANDO OS MEMES COMPARTILHADOS NO FACEBOOK”. Declaro para os devidos fins,

que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/ minha filho (a) será submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Afirmo ainda que recebi cópia deste termo de consentimento, e foram garantidos a mim o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação, bem como do meu/minha filho(a).

Mossoró (RN), \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Aluno(a)

---

Assinatura do Responsável

**Erika Guimarães de Oliveira (Aluna-pesquisadora responsável)** - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino-POSENSINO, em associação com UERN/UFERSA/IFRN – Mossoró – RN. Tel.(84) 99621-3770

**Prof. Dr. Vicente de Lima Neto (Orientador da Pesquisa)** - Curso de Letras, da Universidade Federal do Semi-árido – UFERSA, Campus Caraúbas, no endereço RN-223, CEP 59780-000 – Caraúbas – RN. Tel.(84) 99846-1718

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva.Tel: (84) 3312-7032.  
e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

**TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo “**LETRAMENTO CRÍTICO MULTIMODAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: INVESTIGANDO OS MEMES COMPARTILHADOS NO FACEBOOK**”, orientado pela **Prof (a). Mestranda Erika Guimarães de Oliveira**. Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: “Investigar de que maneira o LCM em alunos do ensino fundamental II se caracteriza, considerando os elementos pragmático-discursivos que constituem memes políticos e educacionais e os discursos que emanam nos comentários dos alunos em sites de redes sociais.” e quanto aos objetivos específicos: 1) Descrever os memes políticos e educacionais em sites de redes sociais e 2) Analisar os discursos proeminentes que emanam dos comentários sobre os memes de alunos do Ensino Fundamental II. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: (serei adicionado numa comunidade do Facebook, chamada Ação & Interação, onde responderei a um questionário online e comentarei minha opinião sobre cinco memes postados na comunidade), cujo as informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística (a pesquisa é qualitativa e será desenvolvida em pesquisa de campo digital, sendo os dados armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável no Departamento de Letras-UFERSA/Caraúbas-RN). E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas a discente **Prof (a). Mestranda Erika Guimarães de Oliveira** aplicará o questionário e somente esta, como pesquisadora responsável poderá manusear e guardar os comentários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos comentários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

---

Assinatura do Aluno

Mossoró – RN, \_\_\_/\_\_\_/201\_\_

**Erika Guimarães de Oliveira (Aluna-pesquisadora responsável)** - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino-POSENSINO, em associação com UERN/UFERSA/IFRN – Mossoró – RN. Tel.(84) 99621-3770

**Prof. Dr. Vicente de Lima Neto (Orientador da Pesquisa)** - Curso de Letras, da Universidade Federal do Semi-árido – UFERSA, Campus Caraúbas, no endereço RN-223, CEP 59780-000 – Caraúbas – RN. Tel.(84) 99846-1718

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva.Tel: (84) 3312-7032.  
e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

FICHA CATALOGRÁFICA  
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

O 48 Oliveira, Erika Guimarães de.

Letramento crítico multimodal no ensino de língua portuguesa: investigando os memes compartilhados no Facebook. / Erika Guimarães de Oliveira – Mossoró, RN, 2019.

142 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2019.

Orientador: Dr. Vicente de Lima Neto.

1. Ensino 2. Letramento crítico multimodal 3. Meme

I. Título.

CDU: 37.091.39