

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA)
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (POSENSINO)

RUBENS OLIVEIRA DANTAS

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS COM *MEMES*: UMA PROPOSTA PARA AS AULAS
DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

MOSSORÓ-RN

2021

RUBENS OLIVEIRA DANTAS

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS COM *MEMES*: UMA PROPOSTA PARA AS AULAS
DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação de Mestrado 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 do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Ensino na escola pública

Linha de pesquisa: Ensino de Línguas e Artes

Orientador: Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva

MOSSORÓ-RN

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

D192 Dantas, Rubens Oliveira.
Práticas de letramentos com memes : uma proposta para as aulas de língua inglesa no ensino médio / Rubens Oliveira Dantas. – Mossoró, RN, 2021.
133 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2021.
Orientador: Dr. Ananias Agostinho da Silva.

1. Ensino de língua inglesa. 2. Letramento. 3. Gênero meme. I. Título.

CDU: 37.091.39

RUBENS OLIVEIRA DANTAS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS COM MEMES: UMA PROPOSTA PARA AS
AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado 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 do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Dissertação de Mestrado apresentada e aprovada em 19/02/2021, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva – Presidente
Universidade Federal Rural do Semi-Árido



Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima – Examinador Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Profa. Dra. Mariza Angélica Paiva Brito – Examinadora Externa
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

À minha saudosa avó, Olívia Oliveira, uma
referência na educação do Vale do Assú/RN.

AGRADECIMENTOS

Gratidão! Essa é a palavra de ordem para expressar meu estado de espírito neste momento.

A Deus primeiramente, como cristão, por me conceder saúde, sabedoria e determinação para concluir esta etapa de minha vida profissional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva, o meu mais sincero e profundo agradecimento, pelos ensinamentos seguros e zelosos durante todo o processo de construção desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), por me conduzir ao título de Mestre.

Aos professores do curso, em especial aos da segunda linha de pesquisa, pelos ensinamentos por excelência.

À toda minha família, pelo amor constante e apoio irrestritos.

A todos que, direta ou indiretamente, tornaram este trabalho possível. Sintam-se contemplados com meu afeto e gratidão.

Nunca é tarde demais para começar a fazer um exame de consciência e perguntar a nós mesmos se, por atos ou omissão, não nos desviamos da responsabilidade de ver a linguagem como um fenômeno social, com todas as implicações políticas e ideológicas que daí decorrem.

(RAJAGOPALAN, 2004, p. 35).

RESUMO

Desenvolver uma proposta de letramentos com o gênero *meme* em aulas de inglês é uma tarefa um tanto quanto desafiadora e inovadora. Sabemos que a língua inglesa é o idioma mundial do mercado de trabalho e das ciências. Logo, é fácil reconhecer a sua utilidade e importância, porque o mundo globalizado se comunica em inglês. Mas há um aspecto relevante em relação à língua inglesa que vem sendo, ao longo dos anos, carregado de críticas e questionamentos aqui no Brasil: o processo escolar de ensino e de aprendizagem do idioma. Dados de pesquisas relacionadas à aprendizagem de inglês no Brasil, mencionados em nosso trabalho, assim como o baixo rendimento em sala de aula e o pouco interesse dos aprendizes pela aprendizagem da língua, incitam-nos a refletir acerca das metodologias pedagógicas adotadas. Diante dessa premissa, para o foco da nossa pesquisa, tomamos o *meme*, em especial, como um gênero próprio do ambiente virtual que pode impulsionar um trabalho significativo nas aulas de língua inglesa, com vistas a promover o letramento e o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Para isso, dialogamos com autores como Antunes (2001), Paiva (2001) e Rajagopalan (2005; 2011), no que concerne ao ensino e à aprendizagem de línguas e Kleiman (2014), Rojo (2009; 2015) e Silva (2016), quanto à abordagem de questões que envolvem os gêneros digitais, sobretudo os memes, como influência para os multiletramentos. Em relação ao delineamento metodológico, este estudo caracterizou-se como pesquisa qualitativa com viés de uma pesquisa-ação. Desse modo, baseamo-nos na sequência de procedimentos sugerida por Paiva (2019) e Kemmis e McTaggart (1998) para que atendessem, de fato, as necessidades de acompanhar o passo a passo dos trabalhos desenvolvidos. Os alunos foram orientados a produzirem *memes*, com legendas em inglês, como uma forma de expressar seus sentimentos e opiniões diante de situações reais do cotidiano. Obtivemos um total de 40 *memes* produzidos e postados no grupo de *WhatsApp* e *Facebook*, envolvendo temáticas de repercussão em 2020, sobretudo sobre as aulas remotas, pandemia da COVID-19 e eleições municipais. Logo, o resultado dessa intervenção pedagógica de letramento com o gênero *meme* nos mostrou a importância de ver as aulas de língua inglesa como um espaço de construção de sentidos, que interage e se utiliza de conteúdos de uso diário dos estudantes. Portanto, tendo consciência do potencial de sentidos a que esses textos se prestam, os alunos conseguiram utilizar a língua inglesa em situações reais de seu cotidiano com espontaneidade e bom humor e se posicionar diante dos fatos e informações, como cidadãos críticos, engajados e participativos na sociedade.

Palavras-chave: Ensino. Língua Inglesa. *Meme*. Letramentos.

ABSTRACT

Developing a proposal for literacies with the *meme* genre in English classes is a somewhat challenging and innovative task. We know that the English language is the world language of the labor market, culture and science. Therefore, it is easy to recognize its usefulness and importance, because the globalized world communicates in English. But there is a relevant aspect in relation to the English language that has been, over the years, loaded with criticism and questions here in Brazil: the school process of teaching and learning the language. Research data related to English learning in Brazil, mentioned in our work, as well as low performance in the classroom and the little interest of learners in language learning, encourage us to reflect on the pedagogical methodologies adopted. Given this premise, for the focus of our research, we take the *meme*, in particular, as a genre proper to the virtual environment that can boost significant work in English language classes, with a view to promoting literacy and the development of communicative competence of students. For this, we spoke with authors such as Antunes (2001), Paiva (2001) and Rajagopalan (2005; 2011), with regard to teaching and learning languages and Kleiman (2014), Rojo (2009; 2015) and Silva (2016), regarding the approach of issues involving digital genres, especially *memes*, as an influence for multiliteracies. Regarding the methodological design, this study was characterized as a qualitative research with an action research bias. Thus, we rely on the sequence of procedures suggested by Paiva (2019) and Kemmis and McTaggart (1998) so that, in fact, they meet the needs of following the work developed step by step. We obtained a total of 40 *memes* produced and posted on the Whatsapp and Facebook group, involving themes that had repercussions in 2020, especially on remote classes, the COVID-19 pandemic and municipal elections. Therefore, the result of this pedagogical literacy intervention with the *meme* genre showed us the importance of seeing English language classes as a space for the construction of meanings, which interacts and uses the students' daily content. Therefore, being aware of the potential of meanings to which these texts lend themselves, students were able to use the English language in real situations of their daily lives with spontaneity and good humor and to stand before facts and information, as critical citizens, engaged and participatory in society.

Keywords: Teaching. English Language. *Meme*. Literacies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Divisão por níveis de conhecimento em inglês	26
Figura 2 - Recursos didáticos mais valorizados e disponíveis	27
Figura 3 - Principais problemas do ensino de inglês	28
Figura 4 - Opinião dos professores sobre a padronização do currículo de inglês	29
Figura 5 - Novas Competências da BNCC.....	37
Figura 6 - Dialogue: Mary and David on the first day of school	42
Figura 7 - Dicas para uma vida melhor	44
Figura 8 - Hábitos saudáveis	45
Figura 9 - Nuvem de palavras	46
Figura 10 - Capa caderno Mais!, Folha de São Paulo, de 17 de julho de 1994	52
Figura 11 - Páginas 64 e 65 do Jornal Folha de São Paulo, de 17 de julho de 1994.....	53
Figura 12 - Página 66 do Jornal Folha de São Paulo, de 17 de julho de 1994.....	54
Figura 13 - <i>Memes</i> que se originaram da cédula de R\$ 200 (duzentos reais)	62
Figura 14 - <i>Meme</i> com <i>designer</i> do vira-lata caramelo.....	63
Figura 15 - Pedido de casamento por intermédio de <i>memes</i>	65
Figura 16 - O jovem malaio Timothy Tiah em sua apresentação.....	66
Figura 17 - Exemplos de intergenericidade.....	70
Figura 18 - <i>Meme</i> Moises-bolao-temple.....	71
Figura 19 - Local de residência dos alunos (urbana ou rural)	87
Figura 20 - Enunciado para produção dos trabalhos	89
Figura 21 - Orientações para as produções de <i>memes</i>	90
Figura 22 - Rendimento dos alunos em aulas remotas	93
Figura 23 - Resposta dos alunos em relação à aprendizagem por meio de mídias digitais	93
Figura 24 - Resposta dos alunos quanto à importância da escola em suas vidas	94
Figura 25 - Primeiro encontro com os alunos	96
Figura 26 - Reunião com professores da área de linguagens	97
Figura 27 - Grupo de <i>WhatsApp</i> criado para realização e discussões dos trabalhos.....	98
Figura 28 - Discussões com a turma no grupo <i>Speak Up!</i>	99
Figura 29 - Grupo <i>Speak Up!</i> na página do <i>Facebook</i>	100
Figura 30 - <i>Meme</i> sobre aulas remotas	104
Figura 31 - Discussões sobre aulas remotas	106
Figura 32 - <i>Meme</i> sobre quarentena da pandemia do coronavírus	107

Figura 33 - <i>Meme</i> sobre coronavírus x eleições municipais 2020.....	109
Figura 34 - Discussões em grupo de <i>WhatsApp</i>	111
Figura 35 - <i>Meme Drift</i>	112
Figura 36 - Discussões sobre as campanhas políticas de 2020	113
Figura 37 - <i>Meme</i> sobre estratégia política.....	114
Figura 38 - Discussões sobre política partidária	115
Figura 39 - <i>Meme</i> sobre estratégia de <i>marketing</i> político	116

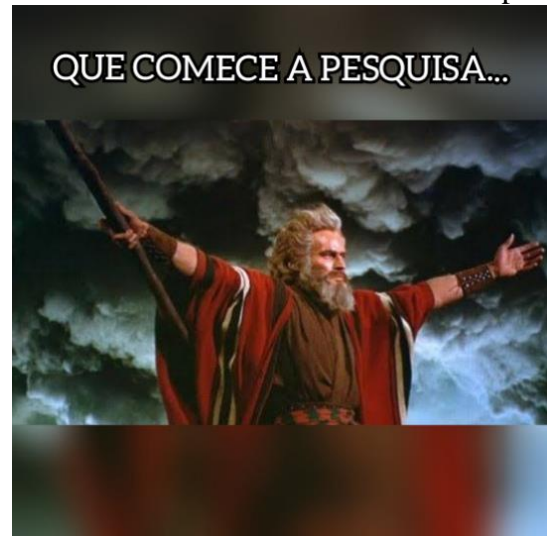
SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA	19
2.1	A AULA DE INGLÊS: O QUE SE ENSINA?	20
2.1.1	O que dizem os documentos oficiais?	20
2.1.2	A realidade em sala de aula: implicações e limitações	24
2.1.3	É possível aprender inglês na escola pública?	31
2.2	ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E AS NOVAS EXIGÊNCIAS DA SOCIEDADE	35
2.2.1	Novas tecnologias e o ensino da língua inglesa	38
2.3	TEXTO E DISCURSO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	40
3	LETRAMENTOS E GÊNEROS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS	48
3.1	MULTILETRAMENTOS: ENTRE CULTURAS E SEMIOSES	49
3.2	MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS DIGITAIS MULTIMODAIS	51
3.3	OS <i>MEMES</i> : ORIGENS E CARACTERIZAÇÃO	58
3.4	O MEME COMO GÊNERO DISCURSIVO MODERNO E VERSÁTIL	65
3.5	USO DE <i>MEMES</i> EM SALA DE AULA	73
4	APRESENTAÇÃO, METODOLOGIA E IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	79
4.1	DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	79
4.1.1	Opções metodológicas da pesquisa.....	79
4.1.2	O contexto da pesquisa: a escola e o perfil dos participantes.....	83
4.1.3	O recurso metodológico	88
4.2	IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	91
4.2.1	Diagnóstico do contexto da pesquisa e planejamento das ações.....	92
4.2.2	Primeira ação e observação do processo	95
4.2.3	Replanejamento e segunda ação.....	97
4.2.4	Discussões com a turma e reflexão	98
4.2.5	Terceira ação.....	99
4.2.6	Discussões e análise geral das atividades.....	100
4.2.7	Seleção do <i>corpus</i> e análise dos resultados	101
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	102
5.2	<i>MEME</i> SOBRE DILEMA DE JOVENS NA QUARENTENA DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS	107

5.3	<i>MEME</i> SOBRE O NOVO CORONAVÍRUS X ELEIÇÕES MUNICIPAIS DE 2020	109
5.4	<i>MEME</i> SOBRE PRÁTICAS ANTIÉTICAS NAS CAMPANHAS ELEITORAIS	112
5.5	<i>MEME</i> SOBRE ESTRATÉGIA DE CAMPANHAS ELEITORAIS	114
5.6	<i>MEME</i> SOBRE ESTRATÉGIA DE <i>MARKETING</i> POLÍTICO	116
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
	<u>REFERÊNCIAS</u>	122

1 INTRODUÇÃO

Meme Moises-bolao-temple.



Fonte: Elaboração própria em 2020.

A problemática que envolve o ensino de idiomas, sobretudo da língua inglesa, nas escolas públicas brasileiras e as exigências postas diante de um mundo globalizado têm legado à escola básica uma preocupação com a qualidade e com os resultados das aulas ministradas. Pesquisas que mostram dados relacionados à aprendizagem de inglês no Brasil¹, assim como o baixo rendimento em sala de aula e o pouco interesse dos estudantes pela aprendizagem da língua, levam-nos a refletir acerca das metodologias pedagógicas adotadas. De modo geral, esses dados sugerem que o ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras não está sendo desenvolvido de maneira satisfatória.

Dada essa realidade, o interesse por esse estudo surgiu mediante a nossa experiência de vinte anos como professor de língua inglesa na Escola Estadual Juscelino Kubitschek, no município de Assu, no estado do Rio Grande do Norte. Observamos, ao longo desses anos, que a maioria dos alunos chega à primeira série do ensino médio com conhecimento mínimo a respeito da língua inglesa – mesmo que tenham cursado a língua em pelo menos quatro anos do ensino fundamental – e se depara com um conteúdo programático e livros didáticos distantes da sua realidade e de situações reais de comunicação em inglês. Percebemos, também, durante esse tempo, que os poucos alunos que apresentam conhecimento básico ou razoável em língua inglesa são aqueles que têm contato diário e preferência por *hobbies* como

¹ A pesquisa *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil* (2013), elaborada com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular aponta que somente 5,1% da população brasileira de 16 anos ou mais afirma possuir algum conhecimento do idioma inglês.

músicas internacionais (*rock*, em especial), *videogames* e outras atividades, especialmente mediadas pelas novas tecnologias, que envolvem a língua.

Para além desse interesse, também verificamos que, com o passar dos anos, tem surgido um novo perfil de alunos. Neste sentido, com o avanço das tecnologias e do mundo virtual, nos deparamos com os *nativos digitais*, termo proposto pelo norte-americano Marc Prensky (2001). É a geração de jovens que possuem identidade virtual, pois passam a maior parte do seu tempo conectados através de redes sociais digitais, de *blogs*, jogos *on-line*, dentre outras possibilidades de comunicação e de entretenimento mediados pelas tecnologias, sobretudo as digitais. Nesses espaços virtuais, cotidianamente, os alunos se socializam, se expressam criativamente, aprendem e compartilham ideias e novidades.

Dado esse contexto, o professor, como articulador de processos de aprendizagem, deve estar atento e preparado para analisar e privilegiar um ensino baseado na realidade desses nativos digitais. No ensino de línguas, faz-se necessário uma atenção específica para os ditos gêneros emergentes do ambiente virtual, visto que estão em constante circulação na sociedade contemporânea como meio de interação social e configuram-se como uma renovação da linguagem escrita em interfaces com outras formas de linguagem (digitais) para atender as demandas das novas situações reais de usos de uma língua.

Nessa perspectiva, há um gênero do ambiente virtual muito familiar entre os jovens nativos digitais: o *meme*, um versátil e moderno gênero textual, com conteúdo irônico ou humorístico, que se manifesta por meio de semioses variadas: imagens (estáticas ou em movimento), bordões, *gifs*², músicas, fotos, frases, entre outras, e é recriado e propagado de maneira incrivelmente acelerada no mundo virtual.

A velocidade com que os *memes* são disseminados (postados ou compartilhados) revela, dentre outras coisas, a sua importância e preferência entre aqueles que interagem no ambiente digital. Como efeito, o uso didático desses gêneros nas aulas de língua inglesa pode se configurar como uma estratégia de ensino-aprendizagem produtiva. Além disso, o que justifica o seu uso em sala de aula é que eles podem fornecer, simultaneamente, um dos melhores retratos de valores e problemas de uma sociedade, mas, ao mesmo tempo, provocar o riso e a diversão, proporcionando, assim, prazer e, conseqüentemente, o interesse pela aprendizagem através de uma formação crítica.

² O GIF (*Graphics Interchange Format* ou em português formato de intercâmbio gráfico) é um formato de imagem muito usado na internet, que pode compactar várias cenas e, com isso, exibir movimentos, deixando *e-mails*, redes sociais e *blogs* mais animados e criativos.

Alguns trabalhos desenvolvidos acenam para a produtividade e para as contribuições que o uso pedagógico dos *memes* pode apresentar ao ensino da língua inglesa. Na perspectiva de construção de um estado da arte, decidimos pesquisar, em plataformas *on-line* de buscas de dados de pesquisas científicas, sobre o uso dos *memes* no processo de ensino-aprendizagem na educação básica, com o objetivo de mapear as produções de trabalhos existentes no âmbito dessa temática e construir um nicho para nossa investigação. Para tanto, selecionamos alguns descritores, dentre eles as palavras: *meme*, *ensino de língua inglesa* e *educação básica* para a seleção nos bancos de dados de trabalhos acadêmicos.

Em busca no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados sete artigos e duas dissertações de mestrado, cujas temáticas se relacionam ao uso dos *memes* em sala de aula de língua inglesa. Diversos outros trabalhos, sobretudo resultantes de pesquisas de mestrado e de doutorado, tratam sobre o uso desse gênero no ensino de língua portuguesa ou ainda de outras disciplinas. A seguir, mencionamos quais os trabalhos encontrados, com vistas a destacar o foco de cada um deles e, sucintamente, o que se alcançou com essas investigações.

O primeiro trabalho encontrado foi um artigo voltado para a formação de professores, cujo título é *Memés no Aprendizado de Línguas: Uma Prática Multiletrada na Formação Docente para a Justiça Social* (CARDOSO; ALCÂNTARA; MATTA, 2019). As autoras procuraram alinhar o conceito de multiletramentos a uma proposta de formação de professores para a justiça social, por meio de conceituações e relatos de experiências de professores e alunos. É um trabalho que incentiva professores de língua inglesa a tornarem as suas práticas mais conscientes, dinâmicas, dialógicas e multiletradas, envolvendo os gêneros digitais, sobretudo os *memes*, como novas formas de comunicação social provenientes das tecnologias digitais.

O segundo artigo encontrado foi *Memés na Sala de Aula de Língua Inglesa: Vivências Formativas em uma Educação Ciberativista* (FERREIRA; PESCE, 2019). O trabalho relata uma experiência realizada nas aulas de língua inglesa com alunos do nono ano do ensino fundamental, em uma escola municipal da cidade de São Paulo. A pesquisa trabalha com três campos conceituais: net-ativismo, empoderamento, pedagogia dos multiletramentos. As autoras relatam, de forma muito positiva, o engajamento dos alunos tanto nas produções de *memes* quanto nas discussões em sala de aula. Elas defendem que o trabalho com os multiletramentos pode promover um espaço para aprendizagens significativas.

Outro texto encontrado na busca realizada foi o artigo *Memés em Aulas de Língua Inglesa: Explorando Práticas de Multiletramentos* (SORTE; SANTOS, 2020), que também

analisa o potencial pedagógico dos *memes* por meio da teoria dos multiletramentos. De acordo com a pesquisa dos autores, a utilização de *memes* em aulas de língua inglesa possibilitou análises críticas e discussões sobre questões políticas, de apropriação e ressignificação de discursos, além do estabelecimento de leituras variadas em sala de aula.

No artigo *Gêneros Textuais e Digitais no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa*, Almeida (2018) trabalha os gêneros textuais e digitais, sobretudo os *memes*, no ensino de língua inglesa por meio de oficinas em uma escola pública do ensino fundamental, em Ilhéus – BA. O trabalho teve como prioridade as competências de leitura e escrita em uma metodologia com estudos e debates sobre a problemática ambiental em uma perspectiva interdisciplinar e oficinas de produção de material didático. A autora apresenta, em seu artigo, os seguintes benefícios em utilizar *memes* em sala de aula: o trabalho com o imagético, com o verbal e com o conhecimento prévio do aluno; a praticidade em se trabalhar temas mais complexos; a intertextualidade com aquilo que faz parte do cotidiano do aluno.

Um outro trabalho que consideramos relevante é de Xavier, Souza e Oliveira (2019), intitulado *A Construção de Memes Como Ferramenta de Ensino da Língua Inglesa*. O artigo apresenta e discute uma sequência didática de ensino de língua inglesa por meio da análise, da construção e do compartilhamento de *memes on-line*. O aporte teórico é pautado nas teorias funcionais da Linguística Aplicada, com especial enfoque nas teorias de letramento que constituem o interacionismo. Nesse trabalho, os autores discutem os *memes* com base em questões estruturais, semânticas e críticas.

Ferreira (2018), em seu artigo *A Criação de Memes como Inovação no Processo de Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa* relata, analisa e reflete acerca de aulas de inglês ministradas por uma professora de escola pública, no estado da Paraíba, em uma turma de 3º ano do ensino médio. Nesse trabalho, a autora descreve como o uso das tecnologias da informação e comunicação e do uso de dispositivos móveis na produção textual de gêneros digitais, especificamente, os *memes*, pode funcionar como elementos potencializadores aos processos de ensino-aprendizagem da língua.

Um outro artigo encontrado sobre o uso dos *memes* no processo de ensino-aprendizagem foi *Propostas com o Uso do Gênero Digital Meme: Produzindo Sequência Didática para o Ensino de Línguas e para a Formação Continuada de Professores*, de Kadri, Dainezi e Ramos (2017). As autoras apresentam, nesse artigo, duas propostas de sequência didática com base no gênero *meme*: uma voltada para o ensino de línguas para alunos da educação básica, e outra para os professores de inglês em contexto de formação continuada no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), com o intuito de eles vivenciarem, como

alunos, um ensino de línguas baseado na abordagem de gêneros digitais pelo interacionismo sociodiscursivo.

Na dissertação de mestrado *Os Memes na Construção Identitária do Professor de Língua Inglesa: Um Ressoar de Vozes no Facebook*, Dantas (2018) utiliza a metáfora “ressoar de vozes” para versar sobre as identidades culturais de professores de língua inglesa construídas a partir de discursos de *memes* compartilhados pelos próprios professores em *fanpages* do *Facebook*. Além disso, o trabalho discute as relações dialógicas estabelecidas por essas identidades culturais, à luz da concepção bakhtiniana de linguagem. A autora apresenta, nesse trabalho, uma discussão e reflexão sobre as identidades culturais que podem ser formadas e replicadas diariamente a partir do gênero *meme* no *Facebook*.

O último trabalho encontrado, sobre o uso didático dos *memes*, foi uma dissertação de mestrado intitulada *O uso do Facebook no Contexto Escolar: Os Gêneros Meme e Fotopoema para a Produção Textual em Língua Inglesa*. Nessa dissertação, Idalgo (2016) relata uma proposta de trabalho para o ensino de inglês comparável com a proposta que estamos desenvolvendo em nossa pesquisa. Ela desenvolveu um trabalho de produção de *memes* para as primeiras séries do ensino médio, com o objetivo de preparar melhor os alunos para as séries seguintes. Todavia, enquanto a autora analisa tão somente a habilidade da escrita (*writing*) a partir das produções dos alunos, a nossa proposta focaliza o desenvolvimento de habilidades orais e escritas a partir de análises discursivas dos textos.

Pode-se dizer que os trabalhos observados apostaram no grande potencial do gênero *meme* no processo de aprendizagem, quer seja na melhoria das competências de leitura e escrita, quer seja na promoção de identidade, autonomia e criatividade. Nesta direção, considerando as investigações realizadas acerca da temática, bem como nossa experiência docente em aula de língua inglesa, este estudo se concentra no seguinte problema: *Como o trabalho com o gênero digital meme pode contribuir com a aprendizagem de alunos da primeira série do ensino médio nas aulas de língua inglesa, com vistas a promover o letramento e desenvolver a competência comunicativa?*

Logo, partindo desse problema, estabelecemos como objetivo geral: Desenvolver uma proposta para o ensino significativo de língua inglesa na primeira série no ensino médio, a partir da abordagem do gênero *meme*, com vistas a promover o letramento e desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Para tanto, essa meta foi desdobrada nos objetivos específicos de: a) identificar e descrever as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem em língua inglesa, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa necessária aos usos efetivos da língua; b) realizar atividades de

leitura e produção textual a partir do gênero *meme*; e c) analisar o trabalho com o gênero *meme* enquanto elemento de multiletramento capaz de promover e desenvolver competência comunicativa em língua inglesa.

O aporte teórico deste trabalho está fundamentado, basicamente, em autores da esfera educacional, que se pautam em temáticas sobre o ensino de línguas, letramentos e gêneros digitais; em dados de institutos de pesquisas; e em documentos oficiais da educação no Brasil, conforme discriminamos a seguir: a) Antunes (2003), Chiarini (2001) e Rajagopalan (2005; 2009; 2010), no que concerne ao ensino e à aprendizagem de línguas; b) Bakhtin (1997), Mascuschi (1983), Koch e Elias (2010), no que diz respeito aos gêneros discursivos e à construção de sentidos; c) Silva (2016), Rojo (2009; 2012; 2015) e Paiva (2001), quanto à abordagem de questões que envolvem os gêneros digitais, sobretudo os *memes*, como influência para os multiletramentos; d) Blackmore (2000) e Dawkins (2001), sobre origem e definição de *memes*; e) Rojo (1998; 2009; 2012; 2015), Soares (1998; 2000; 2011) e Buzato (2007), nos estudos sobre alfabetização, letramentos e multiletramentos; f) Instituto de Pesquisa Data Popular (2013) e o Instituto de Pesquisas Plano CDE (2015), com dados de pesquisas relacionadas à aprendizagem de inglês no Brasil e g) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (2008; 2017), os PCNs (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017; 2018), para respaldos legais e orientações sobre as habilidades que se esperam dos alunos na disciplina de língua inglesa na Educação Básica.

Para atendermos aos objetivos propostos, esta dissertação encontra-se organizada em seis capítulos. O primeiro é destinado à Introdução do trabalho. No segundo, apresentamos um panorama sobre o ensino de língua inglesa na escola pública brasileira, considerando os principais documentos que embasam o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) no Brasil, com especial atenção à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e como essas normas e orientações, por meio desses documentos oficiais, chegam à escola diante de várias outras dificuldades enfrentadas nas aulas de língua inglesa. Ainda no mesmo capítulo, debatemos sobre o papel da escola no novo milênio e como o inglês se apresenta diante das novas exigências da sociedade.

No terceiro capítulo, tratamos sobre as questões de letramentos e gêneros digitais, sobretudo, *memes*. Discutimos o letramento digital na atualidade, ou seja, os novos letramentos e também a cultura digital, analisando as diferentes concepções do termo e a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos em um mundo marcado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Para o foco da nossa pesquisa, escolhemos os *memes*, em especial, um gênero próprio do cenário virtual que pode

impulsionar um trabalho significativo nas aulas de língua inglesa, com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno na educação básica, atendendo às novas perspectivas da hipertextualidade.

No quarto capítulo, traçamos o desenho metodológico da pesquisa, que envolve as opções e os recursos metodológicos, o contexto em que a pesquisa foi realizada, a apresentação da proposta de intervenção, que ocorreu durante o segundo semestre do ano letivo de 2020, relatamos sobre o trabalho de construção, correção e análise e, em seguida, a publicação desses *memes*, dos quais os alunos se apresentaram como os próprios autores. Ainda no mesmo capítulo, descrevemos a constituição do *corpus* e o percurso e os procedimentos de análise.

O penúltimo capítulo está relacionado à análise e à discussão dos resultados. Todas as atividades desenvolvidas, como as produções de *memes* e as discussões em sala de aula, foram avaliadas neste capítulo. Esse procedimento serviu de instrumento da análise final e de interpretação dos resultados. Tudo isso nos permitiu verificar a validade tanto da teoria aplicada quanto da proposta com os *memes* produzidos pelos alunos.

No sexto e último capítulo, destinado às considerações finais, retomamos o tema de forma sucinta, bem como o problema e os aspectos analisados no desenvolvimento do trabalho. Além disso, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos, relacionando-os com os estudos apresentados no desenvolvimento do trabalho, destacamos a relevância da temática no âmbito educacional e sinalizamos as possibilidades de futuras pesquisas envolvendo o uso de *memes*, em outros componentes curriculares e em diferentes modalidades de ensino, como uma estratégia produtiva do processo de ensino-aprendizagem.

2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Meme Drak.



Fonte: Elaboração própria em 2020.

Iniciamos falando da importância da língua inglesa no mundo globalizado, pois isso tem sido uma tarefa bem mais fácil nos últimos anos. Ouve-se menos os questionamentos sobre o *porquê* e *para que* se ensinar inglês nas escolas públicas brasileiras, sob o argumento de que o nosso idioma é a língua portuguesa e não pretendemos sair do país. Essa mudança na forma como se vê o inglês no Brasil ocorre porque o idioma está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas. Basta observarmos nossas tarefas cotidianas mais básicas: utilizamos *internet*, enviamos *e-mail*, fazemos *download* de arquivos, jogamos *playstation*, vamos ao *shopping center* aos finais de semana, reclamamos do *stress*, pedimos um *deliver*, frequentamos *fast food*, mas desejamos ser *fitness*. É um vocabulário incorporado ao nosso dia a dia, em atividades que revelam influência e importância do inglês no mundo. Um reflexo da globalização que, conseqüentemente, faz do inglês a língua de comunicação mundial, da informática, do turismo, do mercado de trabalho e da ciência.

Isso facilita o reconhecimento do *porquê* e *para quê* estudar inglês no contexto atual. Contudo, o questionamento sobre o *como* aprender o idioma é que continua sendo um dilema na educação brasileira, em específico na educação básica em escolas públicas. É comum vermos as pessoas preencherem seus currículos e se autodeclararem como não proficientes ou mesmo não apresentarem, sequer, conhecimento básico em língua inglesa, mesmo tendo concluído o ensino médio, ou seja, mesmo tendo estudado o idioma durante pelo menos sete anos de escolarização. É comum, também, alegações de que, na educação básica, estuda-se

somente o verbo *To Be* ou que as atividades são sempre voltadas para a tradução de textos do livro didático ou de letras de músicas.

Todavia, sabemos que o componente curricular de língua inglesa faz parte do currículo das escolas brasileiras há muitos anos e que há políticas e investimentos voltados para o seu ensino, como a política de distribuição de livros didáticos de língua inglesa, por exemplo³. No entanto, o que acontece em sala de aula, o que se ensina em língua inglesa e como se ensina nesse componente curricular são aspectos sempre carregados de muitas críticas.

Diante desse fato, é necessário analisar os principais documentos que embasam o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) no Brasil, com especial atenção à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como refletir sobre a realidade do ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras, ou seja, sobre as dificuldades e desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem, assim como possibilidades e estratégias que podem ser utilizadas, na prática, em sala de aula, para potencializá-los. É isso que fazemos neste capítulo.

2.1 A AULA DE INGLÊS: O QUE SE ENSINA?

2.1.1 O que dizem os documentos oficiais?

Refletindo acerca da história do ensino de inglês no Brasil, constatamos que o idioma vem sendo estudado no país há muito mais tempo do que imaginávamos. No século XIX, ainda quando o Brasil estava sendo colonizado, o país teve uma grande ligação comercial com a Inglaterra: “era dos ingleses o controle do comércio; o predomínio técnico [...] e, fundamentalmente, o capital financeiro que assegurava os primórdios do progresso industrial” (DIAS, 1999, p. 51). Essa ligação comercial fez com que o Príncipe Regente de Portugal, Dom João VI, baixasse um decreto que instituía a criação de uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa no Brasil. Assim, foi o Decreto de 22 de junho de 1809, que, de acordo com Chaves (2004), culminou com a atuação dos primeiros professores de inglês do Brasil. No entanto, foi através do Ato Adicional número nº 12, de 1834, que as Assembleias Legislativas Provinciais regulamentaram o ensino de inglês no país, passando a ser obrigatório nos currículos escolares (DIAS, 1999).

³ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a distribuir, a partir de 2011, livros didáticos (LD) para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna.

Desde então, diversas reformas curriculares, principalmente por meio de documentos oficiais, vêm provocando mudanças quanto à carga horária, objetivo, conteúdos e à obrigatoriedade da disciplina de língua inglesa na educação básica no Brasil.

Atualmente, os principais documentos oficiais que normatizam ou norteiam o ensino da língua na educação básica no país são: a Constituição Federal, que garante o acesso à educação e à universalização do ensino básico; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que regula a estrutura e define a oferta do ensino em nível nacional, estadual e municipal (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que orientam as secretarias estaduais e municipais quanto ao conteúdo a ser ensinado (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja elaboração foi iniciada em 2015, com aprovação em 2017, voltada para a educação infantil e ensino fundamental, e em 2018 para o ensino médio. A partir desse último documento, essas orientações passam a determinar, de forma mais detalhada, os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os alunos têm direito de aprender, a cada ano, durante a sua vida escolar (BRASIL, 2018).

A BNCC não é um currículo, contudo é a base para sua construção. Ela apresenta uma lista de competências e habilidades para que as redes escolares do Brasil construam seus próprios currículos e, dentro de cada currículo, selecione os seus conteúdos. Em consonância com a BNCC, várias mudanças em relação ao ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras vêm ocorrendo. Com o Art. 26 – § 5º da LDB de 1996, que esteve em vigor até o início de 2017, as escolas eram obrigadas a oferecer, na parte diversificada do currículo, a partir do sexto ano, aula de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, a critério da comunidade escolar. Com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o inglês passa a ser uma língua estrangeira obrigatória em todas as escolas, a partir do sexto ano do ensino fundamental (BRASIL, 2017).

Ainda concernente à língua inglesa, a BNCC traz implicações bastante relevantes para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina. Começamos pela visão geral que o documento apresenta sobre o idioma: o *status* de uma língua franca. É o que Rajagopalan (2005a; 2009) denomina de *World English* (Inglês Global), ou seja, uma língua que deixou de ser monopólio de um único país e passou a pertencer, utilizando-se das palavras de Rajagopalan (2009, p. 42), “a todos aqueles que dela fazem uso no seu dia a dia, por mais limitado ou restrito que ele seja (como consultar bibliografia, ouvir músicas, ler manuais de instrução, etc.)”, uma prática que dialoga com o multiculturalismo e atende às demandas da contemporaneidade, conforme esclarecimento a seguir:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2017, p. 239).

Isso nos propõe um discurso de língua voltado para os princípios de igualdade. No momento em que somos conduzidos a essa ressignificação, encaramos a língua inglesa e o seu ensino de uma outra forma. Atentamo-nos não para um inglês *perfeito* e *uniforme*, mas, um inglês para as situações reais de comunicação. É a ressignificação da ideia de que existe um “inglês melhor” ou um determinado “nível de proficiência” a ser alcançado pelo aluno. A esse respeito, a BNCC observa que:

o *status* de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística (BRASIL, 2017, p. 240).

Durante muito tempo, pensou-se que, para ser um falante fluente em inglês seria necessário chegar à perfeição através da repetição sistemática, da imitação do sotaque e da pronúncia de um falante nativo. No mundo contemporâneo, a proficiência ou fluência no idioma vem rompendo essa ideia. Mesmo com pronúncias e cultura diferentes, devemos pensar a língua inglesa como facilitadora da comunicação.

Além disso, esse *status* de uma língua franca faz com que o professor de inglês vá além daquela prática tradicional de trabalhar na disciplina somente os aspectos culturais americanos ou britânicos. O *Halloween*, o 4 de julho, o *Thanksgiving Day* ou o Chá das Cinco deixam de ser as prioridades que caracterizam a marca da língua inglesa, porque existem muitas outras atividades a serem exploradas em sala de aula, que constroem e constituem a identidade de quem fala o idioma e que demonstram, de fato, a sua utilização real em situações cotidianas.

Uma segunda implicação diz respeito ao multiletramento como uma importante abordagem para o ensino de inglês e sua relação com o mundo globalizado. De acordo com o documento (BRASIL, 2017, p. 240):

saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico.

O professor precisa entender que, além do livro didático ou outro tipo de material que ele utiliza em sala de aula para o ensino, os jovens da atualidade têm acesso à tecnologia e às mídias sociais e que, nessas plataformas, muitos gêneros híbridos, potencializados por meios digitais, ampliam as alternativas de letramento. Diante dessa proposição, Santos, Gross e Spalding (2017, p. 123) acreditam que “os letramentos digitais terão de ser concebidos pela escola como uma habilidade essencial para a sua participação no mundo, como instrumentos que podem enriquecer a aprendizagem”.

Outra orientação importante na BNCC para a educação de forma geral é de que, além do desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas, deve-se desenvolver, também, as competências e habilidades socioemocionais. Para Saviani (2016, p. 82):

Conforme os documentos legais, a começar pela Constituição Federal e LDB, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Levando-se em conta que esses objetivos se referem indistintamente a todos os membros da sociedade brasileira considerados individualmente, podemos interpretar, com Gramsci (1975), que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige.

No componente curricular de língua inglesa não é diferente. Devemos pensar o aluno como ser integral, ou seja, a dimensão cognitiva não pode se desvincular da socioemocional. O professor precisa entender que, além de aluno, aquele sujeito que está ali, em sala de aula, é também um cidadão, um futuro profissional, um vizinho, um filho, um irmão. É alguém que também enfrenta dificuldades e problemas. O professor deve estar atento a todas essas situações para atingir os objetivos que traçou em seu planejamento, com oportunidades para trabalhar não apenas o idioma propriamente dito, mas também a empatia dos alunos, a cooperação e o trabalho em equipe.

A BNCC focaliza o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Acreditamos na importância do professor para o sucesso desse processo. Quando se fala no binômio ensino-aprendizagem, envolvem-se dois fortes protagonistas: o aluno e o professor. Para isso, é de suma importância que o professor seja sensível a todas essas situações, desenvolva uma prática reflexiva, conheça todas essas documentações que subsidiam e orientam a sua prática pedagógica, assim como o contexto escolar no qual ele esteja inserido.

2.1.2 A realidade em sala de aula: implicações e limitações

Conhecer a Constituição Federal, que garante o acesso à educação e à universalização do ensino básico; a LDB, que regula a estrutura e define a oferta do ensino em nível nacional, estadual e municipal; os PCNs e a BNCC, que orientam as secretarias estaduais e municipais quanto aos conhecimentos e às habilidades essenciais que todos os alunos têm direito de aprender, a cada ano, durante a sua vida escolar; entre outros documentos oficiais que normatizam ou norteiam a educação no nosso país, bem como conhecer, na prática, a realidade diária do processo de ensino e aprendizagem, suas necessidades, fragilidades, demandas e maiores dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula é fundamental para saber, com clareza, qual objetivo se pretende atingir e como se deve começar.

Apesar de o Brasil ser um país de muitos contrastes, de pluralidade cultural, em que as peculiaridades de cada região, as prioridades políticas de cada estado e cidade, bem como as diferentes proposições econômicas, políticas e sociais fazem da nação um país complexo, multifacetado e, algumas vezes, paradoxal, sabemos que há muitos pontos em comum quando se trata de problemas e dificuldades enfrentados em sala de aula das escolas públicas brasileiras.

Em pesquisa para este trabalho, encontramos um estudo sobre “O Ensino de Inglês na Educação Pública” realizado com 1.269 professores de escolas municipais e estaduais nas cinco regiões do país, cujo conteúdo fundamenta parte de nossa reflexão neste tópico (BRITISH COUNCIL, 2015). O estudo foi elaborado com exclusividade para o *British Council*⁴ pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE – São Paulo, com a finalidade de entender as principais características do ensino de língua inglesa na educação básica das escolas públicas brasileiras.

O instituto dividiu a pesquisa em cinco etapas: a) levantamento das leis que regem a educação básica no Brasil – com ênfase no ensino do idioma estrangeiro; b) estudo do perfil dos professores de inglês que lecionam na rede pública – com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); c) entrevistas e dinâmicas com gestores públicos, professores e coordenadores pedagógicos; d) grupos de discussão com professores da rede pública e observações realizadas no ambiente das escolas públicas; e) obtenção de dados estatísticos consistentes sobre as percepções dos professores a respeito do ensino de inglês na rede pública do Brasil.

⁴ O *British Council* (Conselho Britânico) é uma instituição pública do Reino Unido, cuja missão é difundir o conhecimento da língua inglesa e sua cultura, mediante a formação e outras atividades educativas.

A nossa pesquisa utiliza esses resultados e dados estatísticos consistentes, com especial atenção aos aspectos metodológicos, para compreender o que acontece nas aulas de inglês em escolas públicas brasileiras, elencando os pontos mais relevantes no que concerne à interferência, na prática diária, do processo de ensino-aprendizagem do idioma.

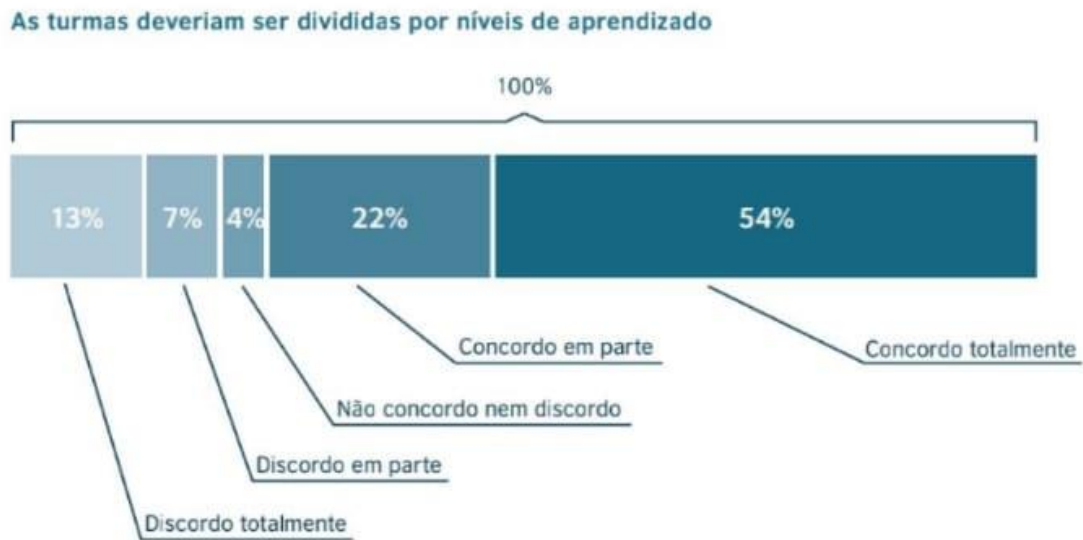
Um dos pontos citados pelo relatório publicado pelo *British Council* (2015), em relação ao ensino de inglês, mas que também reflete no ensino das demais disciplinas, é que as escolas públicas, na sua grande maioria, são localizadas em bairros de alta vulnerabilidade social e com histórico de violência, furtos, degradação do espaço físico, uma situação que acaba gerando medo e desconforto para professores e alunos que “vivenciam esse tipo de experiência se sentem inseguros e acabam não se sentindo parte daquele local de ensino” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 9).

Outro problema que interfere diretamente no ensino de língua inglesa, de acordo com a pesquisa da *British Council*, é o fato das turmas serem muito numerosas e heterogêneas, o que dificulta, consideravelmente, o trabalho dos professores de inglês quanto aos aspectos da oralidade da língua.

Na prática, foram identificadas turmas numerosas, jornadas de trabalho extensas para os professores e dificuldade de se trabalhar conteúdos interativos. Um dos professores entrevistados, por exemplo, afirmou trabalhar semanalmente com 19 turmas de cerca de 45 alunos cada, totalizando mais de 800 alunos (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 9).

Além das turmas numerosas, os professores relataram que há uma grande discrepância em relação ao nível de conhecimento do idioma em cada turma, enquanto a maioria dos alunos não tem o conhecimento básico do inglês, ou seja, não é capaz de entender e de utilizar expressões simples do idioma, outros se sobressaem com um nível bastante significativo, razão pela qual os próprios professores sugerem que as turmas deveriam ser divididas por níveis de aprendizagem, conforme imagem a seguir extraída do próprio relatório da pesquisa.

Figura 1 – Divisão por níveis de conhecimento em inglês.



Fonte: Pesquisa “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” British Council/Plano CDE (2015).

De acordo com os professores entrevistados na pesquisa da *British Council* (2015), o desnivelamento da turma, em relação ao nível de conhecimento, talvez não seja um empecilho para os demais componentes curriculares, mas para o ensino de língua inglesa poderá ser um obstáculo, considerando que o professor de línguas estrangeiras precisa trabalhar com os aspectos da oralidade de forma personalizada, ouvindo o aluno e falando com ele individualmente, tendo em vista que nem todos aprendem o idioma no mesmo ritmo. Cada aluno apresenta um perfil diferenciado, com motivações e oportunidades de acesso ao inglês individualizadas.

Um outro desafio considerado pelos professores de língua inglesa na entrevista como o principal problema do ensino de inglês é o acesso aos recursos didáticos adequados. De acordo com o relatório da *British Council* (2015, p. 15) “o inglês é uma disciplina que requer mais atividades lúdicas, coletivas e interativas pra gerar engajamentos dos alunos e envolvimento prático com a língua” e esse diferencial exige materiais didáticos dos mais variados e modernos possíveis para oportunizar aos alunos diferentes estratégias e habilidades para o desenvolvimento de atividades que envolvam a fala, a escrita, a escuta e a leitura em língua inglesa, no contexto de um mundo tecnológico e globalizado. De acordo com os professores pesquisados, esses materiais didáticos inovadores são os materiais que eles têm menos acesso. Vejamos a seguir:

Figura 2 – Recursos didáticos mais valorizados e disponíveis.



Fonte: Pesquisa “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” British Council/Plano CDE (2015).

Os professores afirmaram que o material didático mais acessível na sala de aula das escolas públicas é ainda o livro didático, mas que, na maioria das vezes, ele possui um nível muito elevado para a realidade dos alunos. Assim, de acordo com o relatório:

Para 42% dos professores, o conteúdo dos livros didáticos é mais avançado do que o nível de conhecimento que os alunos têm do idioma, o que faz com que muitos não consigam usá-los como base para o ensino. Com isso, percebemos que o livro didático passou a ter um papel complementar no ensino da língua, sendo apenas um dos muitos recursos que os professores utilizam para transmitir o conteúdo (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 17).

Para 81% dos professores entrevistados, o principal problema do ensino de inglês é o material didático inadequado, porém outras situações são mencionadas, conforme mostra a imagem a seguir.

Figura 3 – Principais problemas do ensino de inglês.



Fonte: Pesquisa “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” *British Council/Plano CDE* (2015).

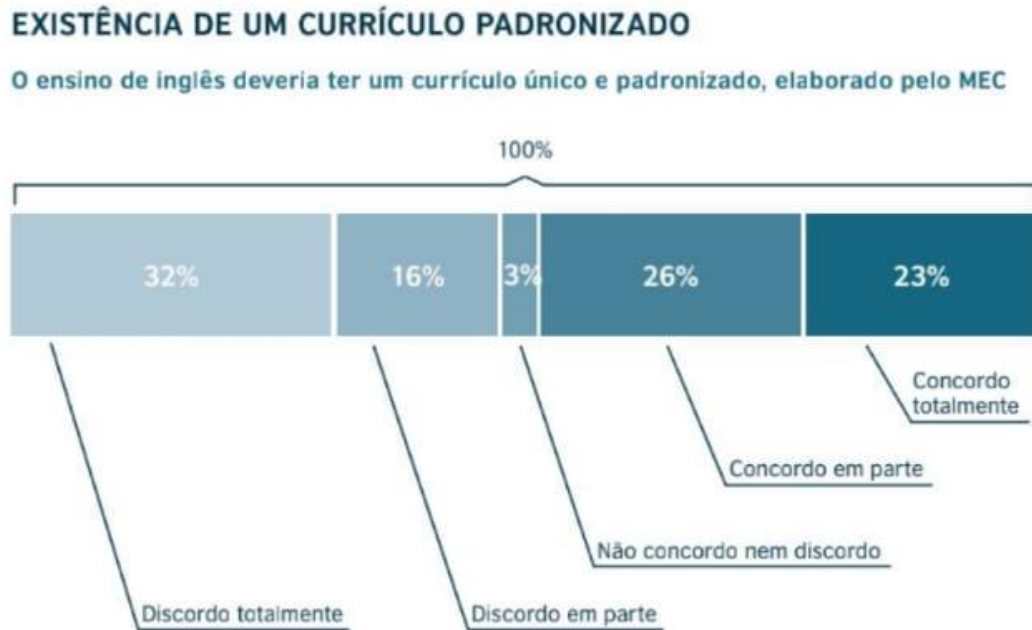
A pesquisa aponta a disciplina de língua inglesa como desestimulante para o aluno, uma vez que ele não consegue compreender a função de um idioma estrangeiro para sua vida. Além disso, a visão que os professores repassaram na pesquisa é de que a disciplina não é muito valorizada pela escola e pelo sistema de ensino, diferentemente do que acontece com as disciplinas de português e matemática, o que reforça a pouca importância dada à língua estrangeira.

Vale ressaltar que, no Art. 26 – § 5º da LDB de 1996, a disciplina de língua inglesa pertencia à parte diversificada da base curricular, o que tornava flexível a opção por não a oferecer nos currículos das escolas brasileiras. Com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o inglês passa a ser uma língua estrangeira obrigatória em todas as escolas, a partir do sexto ano do ensino fundamental (BRASIL, 2017), o que poderá ser um avanço para a valorização da disciplina de língua inglesa nas escolas.

Em terceiro lugar, no *ranking* dos problemas enfrentados no ensino do inglês, está a dificuldade que os professores encontram para planejar as aulas. Na escola pública não havia, até o advento da BNCC, uma padronização do currículo de língua inglesa. O professor planejava as aulas de forma independente, sem interação com outros professores de inglês.

Quando se questionou na pesquisa se o ensino de língua inglesa deveria ter um currículo único e padronizado elaborado pelo MEC, obteve-se a seguinte resposta dos professores:

Figura 4 – Opinião dos professores sobre a padronização do currículo de inglês.



Fonte: Pesquisa “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” *British Council/Plano CDE* (2015).

De acordo com os dados da figura 4, 32% dos entrevistados discordaram totalmente que o currículo de língua inglesa deva ser padronizado. Como aspecto positivo, a falta de padronização no currículo de inglês permite ao professor agir com autonomia, possibilitando-lhe adequar os conteúdos e metodologia ao nível de seus alunos. Na contramão dessa opinião, 23% dos professores entrevistados concordam totalmente, por achar que o sistema deveria ter uma padronização do que vai ser ensinado e o como será ensinado. A BNCC tem esse propósito: unificar os currículos escolares nas esferas federal, estadual e municipal (BRASIL, 2018), cujo objetivo é reduzir a desigualdade na aprendizagem de alunos no país.

Ainda em relação ao planejamento, os professores se dizem pouco amparados por equipes pedagógicas das escolas. O coordenador pedagógico acompanha e orienta os professores de outros componentes curriculares, mas diz não se sentir seguro para orientar os professores de língua inglesa por não ter, sequer, o conhecimento básico do idioma. Conseqüentemente, o professor de inglês se sente solitário e, muitas vezes, sem interação com os demais professores da escola (BRITISH COUNCIL, 2015).

Em quarto e quinto lugares, na classificação dos problemas enfrentados pelos professores de língua inglesa, estão os baixos salários e a carga horária da disciplina insuficiente, problemas esses comuns a outros componentes curriculares. A insatisfação dos professores em relação ao salário é, muitas vezes, citada como motivo para desestímulo na profissão, principalmente nas redes estaduais e municipais de educação, apesar do piso salarial dos professores da educação básica ter sido instituído desde 2008. Quanto à carga horária, a pesquisa aponta que, “[...] de modo geral, o inglês é a principal língua estrangeira ensinada, mas há oscilações devido às necessidades e capacidades de cada Estado. Em alguns casos, o inglês divide espaço com o espanhol e com outras línguas locais” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 28).

Conseqüentemente, se a carga horária da disciplina é reduzida, diminui-se também a oportunidade de ter um contato maior com o idioma e isso “impacta o aprendizado dos alunos e contribui para perpetuar sua baixa proficiência, em função de uma menor exposição a oportunidades de prática do idioma em sala de aula” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 28).

Além dos dados obtidos no relatório da British Council (2015), procuramos respaldo em outras fontes sobre as circunstâncias do ensino de língua inglesa em escolas públicas brasileiras e encontramos nos PCN (1998, p. 21) um trecho que discorre e corrobora com as informações mencionadas neste capítulo:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes.

Como vimos, os próprios PCN identificam alguns desses problemas tão acentuados na disciplina de língua inglesa e reconhecem a inviabilidade de um ensino que atenda as quatro habilidades comunicativas nessas circunstâncias, sendo, com isso, necessárias medidas paliativas (“objetivos realizáveis”), ou seja, uma vez que não é possível trabalhar as quatro habilidades, o documento se mostra favorável ao ensino de língua inglesa com foco na leitura. O que, ao nosso entender, configura-se como uma medida paliativa, uma prática inadequada para um documento oficial de educação no país.

Todas essas informações extraídas do relatório da British Council (2015) e dos PCN (BRASIL, 1998) são relevantes para a nossa reflexão como professor de língua inglesa, e

consolidam, precisamente, o que nós, no cotidiano, conversamos entre os próprios colegas de disciplina e em reuniões pedagógicas nas escolas. As angústias e reclamações geralmente são as mesmas: a) turmas muito numerosas e heterogêneas, o que dificulta, consideravelmente, o trabalho em sala de aula, sobretudo os aspectos da oralidade da língua; b) a condição marginalizada da disciplina – os alunos se mostram desestimulados em aprender e, muitas vezes, talvez por não haver uma padronização e cobrança, como acontece nas disciplinas de português e matemática, a disciplina não é valorizada pela escola e pelo sistema de ensino, o que causa nos professores a sensação de estarem pouco amparados pela equipe pedagógica da escola; c) o professor, mediante uma intensa jornada de trabalho, acaba por não realizar um trabalho mais interativo e personalizado com os alunos; e d) os livros didáticos da disciplina não condizem com a realidade dos estudantes, o que justifica o seu pouco uso em sala de aula.

A esse respeito, concordamos com Rajagopalan (2011, p. 58) quando destaca que “muitas dessas questões estão fora de nossa competência estrita enquanto professores em sala de aula”. Esse mesmo autor nos faz repensar a nossa prática docente, bem como refletir sobre a educação nas escolas da rede pública brasileira, quando ressalta que as autoridades “fingem que investem nos lugares certos, os professores fingem que estão ensinando, os alunos fingem que estão aprendendo”, ou seja, é uma “espécie de faz de conta, elaborada e praticada em escala gigantesca”.

Diante dessa realidade, questiona-se: *É possível, de fato, aprender inglês em escola pública?* Assim, em resposta a esse discurso sedimentado em nossa sociedade de que não se aprende inglês em escola pública, desenvolvemos o próximo tópico.

2.1.3 É possível aprender inglês na escola pública?

Como percebemos nesse panorama geral do ensino da língua inglesa no Brasil, as dificuldades e os desafios enfrentados nos processos de ensino-aprendizagem em língua inglesa são muitos e têm diversas origens.

Mas há um outro aspecto, em sala de aula, não mostrado na pesquisa do *British Council* (2015) ou relatado em documentos oficiais da educação sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas, que se faz necessário discutir em nossa pesquisa. São as possibilidades e alternativas que podemos utilizar na prática em sala de aula, como destaca Freire (2003, p. 47): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção”.

Vejamos, a seguir, algumas experiências de professores de escola pública brasileira que utilizaram estratégias e metodologias de ensino diferenciadas, possíveis de serem realizadas, e que obtiveram resultados positivos nas aulas de língua inglesa.

Alves (2014) investigou até que ponto essa problemática que envolve o ensino na escola pública pode dificultar o processo de aprendizagem em língua inglesa. Segundo a pesquisadora, aspectos negativos na educação básica como turmas numerosas, carga-horária insuficiente para o componente curricular de língua inglesa, submissão a um processo avaliativo tradicional e alunos desmotivados por não verem sentido em aprender uma língua estrangeira comprometem a aprendizagem dos alunos. Para Masetto, (1997, p. 35):

Quando o aluno percebe que pode estudar nas aulas, discutir e encontrar pistas e encaminhamentos para questões de sua vida e das pessoas que constituem seu grupo vivencial, quando seu dia-a-dia de estudos é invadido e atravessado pela vida, quando ele pode sair da sala de aula com as mãos cheias de dados, com contribuições significativas para os problemas que são vividos “lá fora”, este espaço se torna espaço de vida, a sala de aula assume um interesse peculiar para ele e para seu grupo de referência.

Alves (2014) corrobora com essa ideia de Masetto (1997) e faz referência a Freire (2003), quando relata que o ensino voltado para a realidade do aluno “proporciona uma maior motivação e interesse dos educandos, pois possibilita uma discussão sobre assuntos reais que os conduzam a repensar suas ações cotidianas” (p. 46).

Pensando assim, essa professora formou uma turma de 20 alunos de ensino médio, extra sala de aula regular, no contra turno de uma escola pública no município de Bananeira - PB, com o objetivo de realizar uma experiência “tendo como ponto de partida para o ensino, o contexto de uso e não a regra gramatical” (ALVES, 2014, p. 46).

Os encontros ocorreram semanalmente, durante seis meses no ano letivo de 2014. A professora pesquisadora, em sua experiência, dispensou o livro didático e o conteúdo programático da disciplina, e planejou aulas com temáticas que fazem parte do cotidiano dos alunos, apresentando um tema diferente a cada encontro, bem como a sua aplicabilidade prática, aliando-se às novas tecnologias, que serviram de subsídios no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Enfim, a experiência vivenciada por Alves (2014) “apresentou-se como positiva, mostrando que é possível aprender inglês na escola pública” (p. 50) com o auxílio das ferramentas pedagógicas disponíveis. A professora também aponta que “o apoio de gestores e a pré-disponibilidade docente e discente fazem-se necessários para chegar a esse fim” (p. 50).

Outra experiência positiva que selecionamos para apresentar neste trabalho foi de uma professora que leciona inglês há vinte anos em uma escola pública municipal na periferia de Maceió - AL. Na época, a professora Cristiane Agra assumiu uma turma de 5º ano do ensino fundamental que, logo de início, demonstrou desinteresse em relação ao componente curricular de língua inglesa.

Agra (2016) decidiu utilizar um método diferenciado para essa turma. A estratégia consistia em não seguir nenhuma sugestão proposta por livros didáticos, mas desenvolver um trabalho de multiletramentos, fazendo com que os alunos encontrassem sentido na aprendizagem de língua inglesa. Isso nos faz lembrar Galli (2015, p. 114), quando assevera que “sem sentido não há aquisição, sem compreensão não temos noção de nossos limites e dificuldades”.

Os resultados do trabalho de Agra (2016) revelaram que, a partir do momento em que a língua inglesa se aproximou dos alunos, pela interação com o outro e pelos multiletramentos, a aprendizagem ficou mais significativa e, conseqüentemente, mais prazerosa.

Outra professora de escola pública, preocupada com seus alunos de ensino médio, pelo fato deles não saberem ler e compreender textos em língua inglesa, resolveu fazer uma experiência com suas turmas de primeira série do ensino médio. Ela escolheu o gênero textual notícia e utilizou as estratégias de leitura *skimming* e *scanning*, bastante mencionadas pelos estudiosos (NORTE, 2009; PAIVA, 1998) no que diz respeito à leitura em língua inglesa. *Skimming* é uma estratégia de leitura que consiste em descobrir a ideia central do texto observando seu título, subtítulos, ilustrações, nome do autor, a fonte do texto, o início e o final dos parágrafos, itálicos, sumários; e *scanning* é uma busca de informações relevantes dentro do texto, como uma data, um nome, um conceito ou definição (CELESTINO, 2013).

Foi uma experiência de, aproximadamente, vinte dias. A professora pesquisadora selecionou recortes de jornais, com temas e assuntos atuais e de interesse dos alunos para que eles pudessem realizar uma leitura individual, aplicando as estratégias de leitura. Para seleção dos textos e realização das atividades propostas, levou-se em consideração o perfil, ritmo de aprendizagem e conhecimento prévio dos alunos, de forma que, segundo Celestino (2013, p. 146), “foi possível estimulá-los a participarem ativamente das atividades a favor de uma aprendizagem significativa e contextualizada”.

O intuito maior da professora era fazer com que, no final da pesquisa, os alunos estivessem aptos a utilizar tais estratégias de leitura de forma autônoma, sem a orientação ou interferência do professor em sala de aula, o que foi alcançado. À medida que as oficinas de

leitura iam acontecendo, a professora percebia que a sua intervenção imediata em sala de aula diminuía, e conseqüentemente, os alunos conquistavam a sua autonomia no que concerne à leitura e à compreensão de textos em língua inglesa.

Segundo Celestino (2013), a importância de se trabalhar essas estratégias com os alunos é a de “desenvolver competências e habilidades capazes de ajudá-los a exercitar o pensamento crítico e utilizá-las durante o dia a dia em um mundo globalizado e possivelmente em futuras funções no mercado de trabalho” (p. 147).

Na função de “professor pesquisador”, que “não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46), as professoras, cujas experiências didático-pedagógicas citamos neste trabalho, não se acomodaram e acreditaram que, apesar de toda a problemática que envolve o ensino público brasileiro, há alternativas e possibilidades de melhorar a prática em sala de aula.

Diante dessas experiências que consideramos bem-sucedidas, observamos alguns aspectos em comum entre elas: a necessidade de as aulas de língua inglesa serem vistas como espaço de construção de sentidos, por meio dos multiletramentos, na interação com o outro e nas discussões sobre assuntos reais do cotidiano e não apenas como lugar de sistematização de regras e nomenclaturas de uma gramática que se torna prescritiva em vez de produtiva. Sobre isso, concordamos com Rajagopalan (2010, p. 11), quando afirma que

a criança só domina uma segunda língua, domesticando-a, domando-a pelo “chifre”, enfim trazendo-a pra dentro do seu repertório linguístico. Ou seja, uma língua estrangeira nunca é aprendida como tal, ela precisa ser destituída, esvaziada, de sua “estranheiridade”, livrando-a de qualquer vestígio da sensação de estranheza que ele pode provocar no aprendiz em um primeiro contato.

Aprender uma língua é, essencialmente, isso. Quando falamos em usar a língua inglesa não é necessariamente falando, mas também, ouvindo, lendo, escrevendo e compreendendo. Ou seja, aprender uma língua é se inserir em práticas sociais da linguagem: enviar *e-mail*, compreender a mensagem de um *meme* nas redes sociais, ler uma notícia de jornal, ouvir uma música, cantar, assistir a um filme, prestar a atenção na fala de atores, interagir com os usuários dessa língua.

É importante procurar oferecer ao aluno oportunidades de uso da língua, com situações que transcendem os muros da escola, mesmo que ele tenha apenas uma aula por

semana. Se o professor for um profissional motivador, poderá incentivar o aluno a ser autônomo e usar essa língua em outros contextos além da sala de aula.

Enfim, pensar na questão da melhoria do ensino de inglês nas escolas brasileiras é pensar, acima de tudo, nesses jovens que dependem da escola pública para ter igualdade e oportunidade de acesso a culturas, *internet*, ao mercado de trabalho. Portanto, precisamos acabar com o rótulo de que a língua inglesa é um componente curricular de importância secundária e de que aprender o idioma, “dentro desta visão, seria um ‘luxo’ que está fora do alcance da trajetória de vida esperada para estes jovens” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 18).

2.2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E AS NOVAS EXIGÊNCIAS DA SOCIEDADE

Inclusão, diversidade, igualdade, cidadania, resiliência, empatia, coletividade são palavras que ecoam em forma de apelo diante das necessidades do século XXI. Os tempos mudaram e, com isso, as exigências do mundo e da sociedade também. As contínuas e rápidas transformações têm se mostrado críticas nos últimos anos e atingem os setores da nossa vida.

Os pais, desambientados com a nova geração, exigem dos filhos o mesmo comportamento que eles tinham quando eram crianças e adolescentes. Na opinião de muitos religiosos cristãos, sobretudo, a igreja está tão envolvida com o mundo moderno que perdeu a sua identidade espiritual. Na vida em sociedade, vivemos a ditadura do consumismo, da mídia e da beleza estética. A mesma tecnologia que facilitou nossas vidas e nos aproximou das pessoas distantes, nos desligou das pessoas ao nosso lado.

No ambiente de trabalho exigia-se basicamente a pontualidade, assiduidade e um simples aprimoramento das tarefas que o indivíduo desenvolve por meio das repetições e experiência no dia a dia. Atualmente, o mercado de trabalho exige profissionais que sejam inovadores, dinâmicos, motivados, flexíveis, que saibam lidar com suas emoções, entre outras características compatíveis ao mundo moderno.

De fato, estamos na era das mudanças abruptas, do medo, da *internet*, do *smartphone*, do aquecimento global, de um novo conceito de família, das minorias com voz, das disputas políticas acirradas entre partidos e ideologias de direita e esquerda. Diante dessa realidade, muitos debatem e questionam sobre o verdadeiro papel da escola no novo milênio e como ela se apresenta diante deste cenário mundial cada vez mais interligado, dinâmico, rápido, tecnológico, porém cheio de mistérios e incertezas. Para Gadotti (2000, p. 6):

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

A escola baseada na transmissão e no acúmulo de informações não faz mais sentido nesse novo milênio. Ela precisa se adaptar a essa nova necessidade social, neste “cenário híbrido, plural, globalizado e, ao mesmo tempo, marcadamente atravessado por reivindicações locais” (CHIARINI, 2001, p. 73). Isso nos faz lembrar um fragmento do soneto “A Concha” do escritor Vitório Nemésio (1989):

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo e esquecer os caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia; e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Em uma travessia, o nosso foco é chegar a um destino, no entanto, para isso, teremos que traçar planos, observar os ventos contrários e as tempestades, os caminhos mais viáveis e os meios de transportes mais seguros para o traslado. Assim, no campo da educação, isso funciona da mesma forma. Muito se tem estudado e analisado sobre uma educação adequada para os tempos modernos. Refletem-se sobre os desafios dos dias atuais, elaboram-se documentos, currículos, objetivos, metodologias, ferramentas pedagógicas.

Ou seja, há toda uma organização da educação básica no Brasil que se faz a partir das premissas legais, desde os principais documentos que normatizam de forma geral as ações educacionais, como a Constituição Federal e a LDB, os documentos que norteiam os processos de ensino-aprendizagem, como os PCN e a BNCC, até chegar ao plano de aula do professor.

A BNCC, por ser o documento mais recente, nos traz reflexões atualizadas sobre propostas da educação para os dias atuais por meio de competências e habilidades, ou seja, define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos da educação básica devem desenvolver ao longo de sua vida escolar de acordo com as exigências do mundo moderno. Vejamos, a seguir, na figura 5, quais são essas novas competências:

Figura 5 – Novas Competências da BNCC.
COMPETÊNCIAS GERAIS DA NOVA BNCC



Fonte: Site do INET 80 anos (2019).

Analisando essas dez competências gerais, determinadas pela BNCC, podemos compreender que há uma preocupação por uma educação que visa o pleno desenvolvimento do estudante, seu crescimento como cidadão e sua qualificação para o trabalho. Não bastam apenas os conhecimentos específicos das disciplinas, o aluno precisa desenvolver suas habilidades para colaboração, empatia, respeito à diversidade, autoconhecimento, entre outras competências, como vimos na figura 5.

Em relação ao componente curricular de língua inglesa, aquele ensino cuja preocupação é, somente, transmitir os conteúdos linguísticos, baseado nas traduções, nas frases repetitivas, na gramática, nos conteúdos e metodologias que não têm utilidades para o uso diário do aluno, não funciona bem nos dias de hoje, motivos pelos quais os alunos se sentem desmotivados e tomem o ensino de inglês desnecessário.

O ensino de língua inglesa adequado para o mundo contemporâneo precisa fazer a conexão do aluno com o mundo. É o ensino que interage bem com as novas tecnologias, que trabalha numa perspectiva intercultural, que se utiliza de conteúdos e de conceitos de uso diário pelos estudantes, porque é um ensino voltado para os seus interesses, que leva em consideração aquilo que eles sabem sobre o idioma. Esse ensino em que o aluno não é um

simples repetidor de frases e palavras, mas protagonista do seu processo de aprendizagem. E em face da atual posição do idioma na BNCC como uma língua franca, “o latim dos tempos modernos”, conforme Siqueira (2005), esse ensino ganha todas essas perspectivas para atender as demandas do mundo moderno.

2.2.1 Novas tecnologias e o ensino da língua inglesa

No século XX, a sociedade passou a ter acesso à informação como nunca antes. Os avanços tecnológicos tiveram um papel fundamental, preparando o terreno para a chegada do século XXI: a era da globalização. Sobretudo nas últimas décadas, o ritmo dessas mudanças começou a acelerar de forma surpreendente, ao ponto de precisarmos modificar a maneira como fazemos muitas coisas na vida, a forma como interagimos uns com os outros, como produzimos, consumimos e até mesmo de como exercemos a nossa cidadania.

No setor educacional, as tecnologias há muito tempo se faziam presentes como ferramentas de apoio ao professor em sala de aula: um giz, uma lousa, um mimeógrafo, um flanelógrafo, uma TV, entre outras. Na disciplina de língua inglesa, em especial, era muito comum ver o professor se utilizar de multimídias como o gravador, no tempo das fitas cassetes que sempre precisavam ser rebobinadas, em seguida surgiram os aparelhos de DVD, com as fitas de VHS, depois o computador, projetores e vários *softwares* com o avanço da *internet*. E, assim, fomos buscando acompanhar os avanços tecnológicos em sala de aula.

Hoje, as novas tecnologias são encaradas como novos desafios para educação devido às contínuas e abruptas transformações que elas têm causado na sociedade. Mas, para os jovens desta nova geração, considerados como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), não há dificuldade em lidar com esse mundo digital, simplesmente pelo fato de ser uma geração que, segundo Veen e Wrakking (2009, p. 12):

aprendeu a lidar com novas tecnologias, está ingressando em nosso sistema educacional, [...] cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância: o controle remoto da televisão, o mouse do computador, o minidisc e, mais recentemente, o telefone celular, o iPod e o aparelho de mp3. Esses recursos permitiram às crianças de hoje ter controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborar em rede, de acordo com suas necessidades.

Esses jovens nasceram e cresceram com as tecnologias digitais presentes em seu cotidiano. *Chats, e-mails, blogs, fotoblogs, homepages, iPod, Snapchat, Facebook, Fakenews,*

Instagram, Throwback Thursday (TBT), entre outras, são palavras e expressões incorporadas no mundo dessa nova geração. Araújo (2007, p. 16) afirma que “[...] essas palavras não só trazem informações léxico-neológicas abertas no campo da internet, designando as novas formas de socialização no meio digital, como também provocam alguma ‘perturbação’ na ordem escolar”. Por consequência, surge o grande desafio para a escola: transformar essa perturbação em uma excelente aliada ao professor no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, entre as dez competências gerais apresentadas pela BNCC, duas dizem respeito ao uso das tecnologias: a competência de número quatro, “comunicação”, que envolve o uso de diferentes linguagens, incluindo as tecnológicas e digitais, e a competência de número cinco, “cultura digital”, que enfatiza a utilização das tecnologias de maneira significativa, reflexiva e ética (BRASIL, 2018).

São novos desafios e também novas oportunidades para o trabalho dos profissionais da educação, em especial os professores de língua inglesa. A *internet*, por exemplo, aumenta as oportunidades do uso do inglês, oferecendo ferramentas *on-line* como *blogs, podcasts, wikis, Youtube, Moodle*, bem como aplicativos e plataformas que auxiliam nas aulas de idiomas: *Duolingo, Mindsnacks, Explain Everything, Livemocha* e uma grande variedade de discurso como *e-mail, homepage, msn, scrapt*. É o uso da língua em práticas sociais da linguagem. A respeito disso, Buzato (2007, p. 83) afirma que: “as mudanças nos modos de interagir com e através da linguagem trazidas pela escrita cibernética implicam uma mudança no tipo de conhecimento que possibilita a prática social da leitura e da escrita mediadas eletronicamente, ou seja, um novo tipo de letramento”.

É uma nova forma de letramento e de suporte ao professor, pois oportuniza novas estratégias pedagógicas. Há recursos digitais diversificados, interativos, dinâmicos, que realmente ajudam o aluno a praticar o inglês dentro ou fora de sala de aula. Não importa se eles estão em regiões vulneráveis ou geograficamente dispersos, o que importa é que eles possam ter acesso a recursos de qualidade. Tudo isso amplia as possibilidades de aprendizagem e personaliza melhor a educação, fazendo com que cada um possa encontrar a sua melhor maneira de aprender e de tornar o processo de aprendizagem mais autônomo.

Todavia, há um fato que merece atenção. A tecnologia não vai atender a todas as demandas de sala de aula. É preciso combinar o uso da tecnologia digital com as interações presenciais, ou seja, mesclar atividades *on-line* com atividades *off-line*, o que se convencionou chamar de ensino híbrido. O professor vai criando estratégias pedagógicas em que alguns alunos usam *games*, plataformas, aplicativos de forma individual ou em grupo, com ou sem a presença do professor.

Também é preciso evitar o risco de apenas digitalizarmos os processos tradicionais da educação, simplesmente substituindo a lousa pelo projetor, ou o livro físico pelo digital, ou uma aula convencional por uma videoaula, mantendo as mesmas metodologias adotadas.

Outro fator importante que não podemos esquecer: os recursos tecnológicos não substituem e muito menos não desvalorizam o professor; ao contrário, eles empoderam o educador, que “poderá ensinar com maior segurança e estará mais próximo da realidade extraclasse do aluno” (SOUZA; PATARO, 2009, p. 18). Paiva (2001, p. 95) declara que:

usar a internet no ensino de Inglês é um desafio que demanda mudanças de atitude de alunos e professores. O aluno bem-sucedido não é mais o que armazena informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e colaboração.

Não há dúvidas de que o uso das novas tecnologias aproxima a educação do universo dos alunos do século XXI. Considerando os acontecimentos provocados pela pandemia da COVID-19⁵, as novas tecnologias foram grandes aliadas e ferramentas indispensáveis ao ensino para minimizar os impactos negativos que o isolamento social trouxe para a educação, fato esse comprovado na implementação da proposta de intervenção realizada nesta pesquisa.

Quanto ao ensino de língua inglesa, na condição de língua global, as novas tecnologias contribuem muito nesse processo de aprendizagem cada vez mais mediado pelos recursos tecnológicos. Adaptar-se a elas é indispensável, sobretudo quando se trata do ensino voltado para construção de sentidos e para práticas sociais que exigem leitura de textos compostos por diferentes modalidades semióticas, assunto que discorreremos no próximo tópico.

2.3 TEXTO E DISCURSO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Definir o significado da palavra texto não é uma tarefa tão simples. Há o significado etimológico da palavra, mas também há várias definições na área linguística concernentes ao que seja, na realidade, um texto.

Sua etimologia vem do latim *textum*, que significa tecido, entrelaçamento. O texto resulta de um trabalho de tecer, de entrelaçar várias partes menores a fim de ser obter um todo relacionado (INFANTE, 1991), o que nos lembra da ação de um tecelão em processar as

⁵ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado em dezembro de 2019 na China, e disseminado pelo mundo em 2020.

fibras em filamentos e linhas, para depois entrelaçá-los, formando belos panos e tecidos das mais variadas cores, espessuras e estampas, uma ação de tecer partes para se chegar a um todo de forma organizada. Quando falamos em tessitura de um texto, nos referimos a sua coesão, coerência e unidade. Por isso, Platão e Fiorin (1999, p. 11) considera que “não é amontoando os ingredientes que se prepara uma receita; assim também não é superpondo frases que se constrói um texto”. Nesta mesma direção, Marcuschi (1983, p. 22) considera que:

o texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram, na análise do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os conceitos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas.

Partindo deste pressuposto, Fávero e Koch (1994, p. 25) definem texto em seu sentido *lato* e *estrito*:

Texto em sentido *lato*, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (...) isto é, qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos. (...) Em sentido *estrito*, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência.

Se o texto, de acordo com Fávero e Koch (1994), pode ser “qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos” e “qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão” podemos concluir que: a) os textos não são apenas escritos, também podem ser orais; b) os textos não são simples amontoados de palavras ou frases, ou seja, precisam fazer sentido e c) são exemplos de textos: um bilhete, uma canção, um discurso, um aviso, bem como uma fotografia, um desenho, um aceno de mão, um cartum, a linguagem dos surdos, entre outros.

Geralmente quando alguém se refere a texto, no senso comum imaginamos o seu sentido restrito e, mais especificamente, a ideia de um conjunto de palavras escritas. Como, por exemplo, em atividades para as aulas de língua inglesa associa-se logo a diálogos curtos entre colegas de sala de aula, músicas internacionais, livros didáticos acompanhados com áudios, leituras em voz alta. É muito comum, nas aulas de inglês, preocupar-se com a fluência

e com a compreensão oral do idioma. Muitas vezes, as situações de comunicação em língua inglesa se limitam a modelos ritualizados, como veremos a seguir em uma simulação de diálogo, que criamos para ilustrar o que ainda acontece muito em cursos de idiomas e em aulas de inglês nas escolas de educação básica.

Figura 6 – Dialogue: Mary and David on the first day of school.

<p>Mary _ Good morning! David _ Good morning! Mary _ How are you? David _ I am fine, thanks Mary _ May I ask you some questions? David _ Yes, sir Mary _ What's your name? David _ My name is David. And you? What's your name? Mary _ My name is Mary David _ Nice to meet you, Mary! Mary _ Nice to meet you, too, David! David _ Mary, how old are you? Mary _ I am fourteen years old David _ Where are you from? Mary _ I am from Natal. And you? David _ I am from Assu. Mary _ David, I have to go... David _ Good bye, Mary! Mary _ Bye, David!</p>

Fonte: Elaboração própria em 2020.

A exemplo do diálogo apresentado no quadro 1, muitas vezes, as aulas de inglês são guiadas por um roteiro prévio, dentro de um formato que não incentiva a prática discursiva do aluno e que não facilita a elaboração, negociação e construção de texto oral, como ressalta Ribeiro (2005, p. 169): “as respostas dos alunos não são alavancas do desenvolvimento da aula porque sua sequenciação obedece a um texto prévio que orienta a voz do professor”.

Todavia, a língua inglesa deve funcionar como um instrumento de comunicação global, ou seja, como uma porta de entrada para que os estudantes tenham acesso ao mundo globalizado como um cidadão crítico, engajado e participativo na sociedade. Assim, a língua deixa de ser apenas um instrumento de comunicação e passa a ser um processo de construção de sentidos.

Vejamos, portanto, o que está expresso nos PCN (BRASIL, 1998, p. 19):

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira.

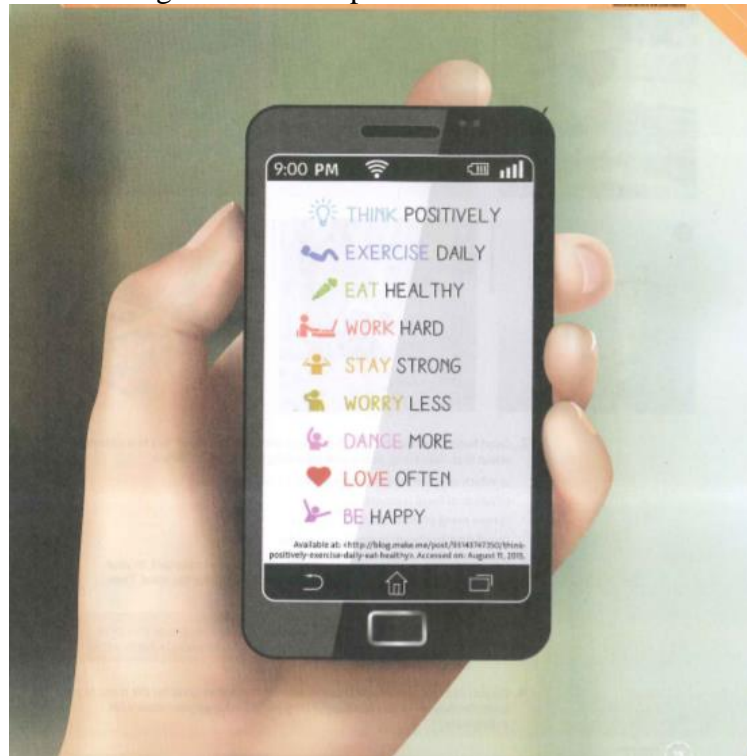
O uso, portanto, que cada pessoa faz da linguagem, é o que estabelece os significados que ela pretende construir, a partir de suas necessidades e do conhecimento de que dispõe acerca do funcionamento da língua. Logo, é fundamental que os alunos consigam, tendo consciência do potencial de sentidos a que os textos se prestam, utilizar a língua para atingir seus mais diversos propósitos, em quaisquer que sejam as circunstâncias em que estão interagindo. Daí a necessidade de as aulas de língua inglesa serem vistas como espaço de construção de sentidos e não apenas como lugar de sistematização de regras e nomenclaturas de uma gramática que se torna prescritiva em vez de produtiva.

Em época de tanta tecnologia, a vida em sociedade não deixa dúvidas de que, querendo ou não, estamos cada vez mais envolvidos em práticas sociais que exigem leitura de textos compostos por diferentes modalidades semióticas, tais como a escrita, as imagens, sons, cores que requerem de nós a necessidade de reelaborar novos habituais modos de ler e de compreender a leitura não como uma prática simples de decodificação, mas como uma prática bem mais complexa, como define o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009, p. 53):

Ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Não está em pauta apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interações, dos estilos, das formas de organização textual.

Diante dessa premissa, utilizamos, como exemplo, textos verbais e imagéticos do livro didático da primeira série do ensino médio, *Learn and Share in English* de Marques e Cardoso (2016), adotado pela escola em que implementamos a proposta de intervenção. O primeiro capítulo do livro tem como título *Be Healthy, Be Happy* (Seja Saudável, Seja Feliz). Logo na introdução da primeira unidade, o aluno se depara com o seguinte texto:

Figura 7 – Dicas para uma vida melhor.



Fonte: Livro *Learn and Share in English* (2016).

Diante da figura 7, observa-se uma mão segurando um *smarthphone*. Logo na tela do *smarthphone*, os alunos podem observar e compreender que esse texto apresenta dicas para uma vida saudável. Além de palavras tão familiarizadas pelos alunos, como *work* (trabalhe), *love* (ame), *be* (seja), há também as palavras cognatas, ou seja, palavras que possuem grafias parecidas com a tradução em língua portuguesa, como *exercise* (exercite-se) e *dance* (dance).

Antes mesmo de realizarmos a leitura do texto, podemos levantar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do assunto que será abordado durante toda a unidade e engajar todos na discussão sobre hábitos saudáveis e algumas ideias simples, porém significativas, para se alcançar felicidade na vida. A discussão pode ser feita em inglês ou em português. Marques e Cardoso (2016, p. 19, tradução nossa) trazem, nesse livro, uma orientação para essas discussões:

Observe the on-line poster below and discuss the following questions with your classmates. (Observe o pôster on-line abaixo e discuta as seguintes perguntas com seus colegas de classe.)

- a) The image gives us nine tips for a better life. Of those nine tips, how many do you follow? Which one(s)? (A imagem nos dá nove dicas para uma vida melhor. Dessas nove dicas, quantas você segue? Quais?)
- b) Which one(s) do you consider most important? Why? (Qual/quais delas você considera mais importante? Por quê?)

- c) Which of those tips is related to food? (Qual dessas dicas está relacionada à alimentação?)
 d) Which of them is the most romantic? (Qual delas é a mais romântica?)

Aproveitando esse mesmo tema, na página seguinte do livro, encontramos imagens que mostram alguns hábitos diários saudáveis, como *stretch* (alongar-se), *don't keep meals* (não pular refeições), *sleep well* (dormir bem), *drink a lot of water* (beber muita água), *take a walk* (caminhar) e *have a balanced diet* (ter uma dieta balanceada).

Figura 8 – Hábitos saudáveis.

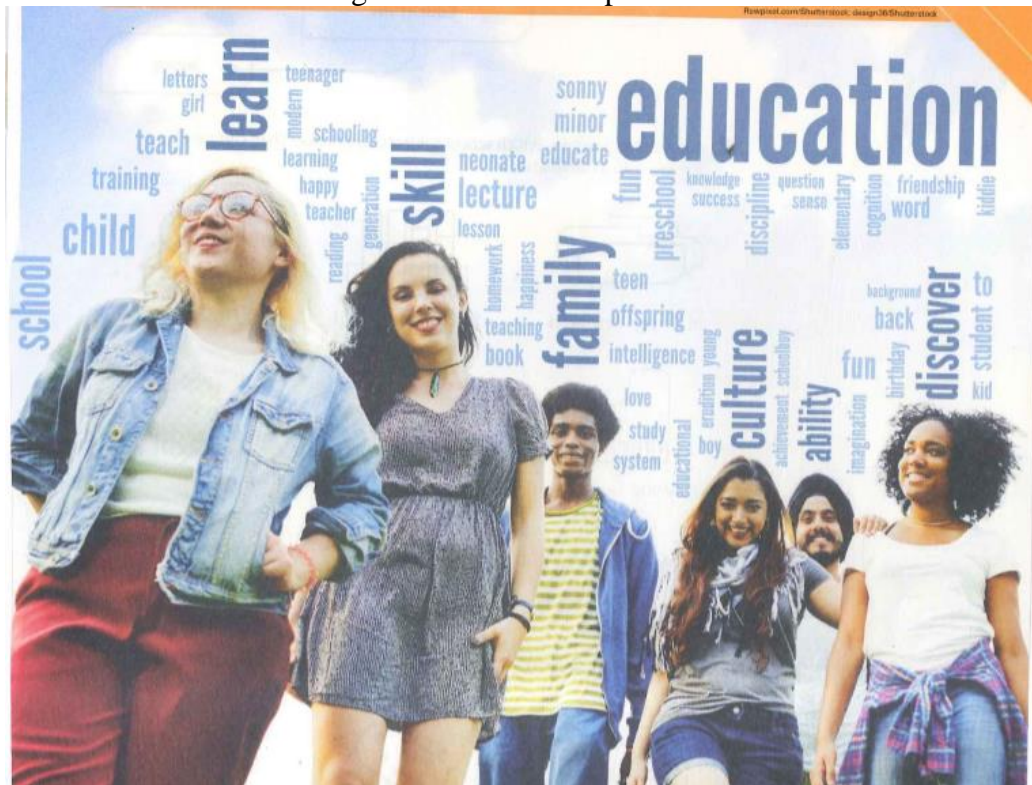


Fonte: Livro *Learn and Share in English* (2016).

Podemos explorar sobre hábitos bons e ruins para a saúde, quais desses hábitos são os mais comuns na vida dos alunos, saber a opinião deles sobre como mudar seus hábitos alimentares tidos até então como saudáveis.

Um outro texto que utilizamos como exemplo foi retirado da unidade 3 – *It Opens Doors to Freedom* (Abre portas para a liberdade). Podemos começar pedindo aos alunos para observarem a imagem e a nuvem de palavras, além de propor a discussão com a turma, começando pelo título da unidade: o que é que “abre portas à liberdade” e sobre que eles pensam sobre do que vai ser tratado na unidade.

Figura 9 – Nuvem de palavras.



Fonte: Livro *Learn and Share in English* (2016).

Após o momento de discussão e reflexão a respeito do texto e do assunto abordado, podemos pedir aos alunos que discutam as questões, em pequenos grupos, em inglês ou em português. Depois de alguns minutos, podemos expandir a discussão para toda a turma e verificar o posicionamento dos alunos a respeito do assunto em questão.

Nosso intuito, com base nesses exemplos, é apresentar possibilidades para o desenvolvimento de aulas significativas de língua inglesa a partir da leitura de textos verbais e imagéticos, utilizando-se ferramentas disponíveis, no caso, o próprio livro didático adotado pela escola, trabalhando a língua em práticas socioculturais contextualizadas.

No atual cenário, em pleno avanço tecnológico, estamos cada vez mais envolvidos em práticas sociais que exigem a leitura de textos como esses e outros compostos por diferentes modalidades semióticas, como a escrita, as imagens estáticas e em movimento, os sons, as cores. Logo, são textos de fácil acesso em ambientes virtuais, que podem tornar a aprendizagem em língua inglesa ainda mais prazerosa e significativa para o aluno.

Por intermédio do uso das múltiplas manifestações da linguagem em suas práticas sociais, o aluno atua sobre a sua realidade e a dos seus grupos sociais, podendo mantê-la, reforçá-la, questioná-la ou transformá-la.

Sobretudo, a escola e a sala de aula precisam dialogar com o mundo. Diante dessa necessidade, Antunes (2001, p. 31) questiona “se uma escola não serve para ensinar a dialogar, a negociar, a converter problemas em oportunidades, a aprimorar no aluno a defesa de seus interesses, a lucidez de seus argumentos, a lidar com signos, dados e códigos na expressão de suas relações, para que serve a escola?”.

Podemos relembrar que, em tempos atrás, a escola era uma instituição onde os conteúdos eram repassados de uma maneira severa, e que os alunos deveriam aprender os conteúdos de cada disciplina por obrigação ou necessidade. Não se pensava na ideia discursiva e dialógica do texto, sugerida por Bakhtin (1997), muito menos na sua funcionalidade e atratividade para o aluno. A leitura não era considerada como uma atividade de produção de sentido em que se levam em conta experiências e conhecimentos do leitor. De acordo com Koch e Elias (2010, p. 37), “Se a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor”.

A partir desse viés, a aprendizagem se torna muito mais significativa e, conseqüentemente, atrativa para o aluno. Ele se vê inserido no processo de leitura e passa a compreender o texto não como um conjunto de palavras e frases encadeadas, mas como uma forma de comunicação e interação entre autor-texto-leitor.

E, assim, transcrevendo também os ensinamentos de Orlandi (2001b), quando afirma que “[...] toda leitura tem sua história” (p. 41); “[...] os sentidos têm sua história” (p. 42); “todo leitor tem sua história de leitura” (p. 43), encontramos um sentido mais prazeroso para o que lemos ou escrevemos, quer autores ou leitores, seremos protagonistas de uma mesma história. Isso é o que o aluno precisa vivenciar em sua prática de leitura e aprendizagem, pode se conjecturar como o caminho para se atingir bons resultados em aulas de ensino de línguas.

3 LETRAMENTOS E GÊNEROS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Meme Richard Dawkins



Fonte: Elaboração própria em 2020.

Estamos vivenciando o fenômeno da globalização. Os avanços científicos e tecnológicos mudaram a forma como as pessoas interagem com o mundo e, conseqüentemente, novos conceitos, ideias e metodologias se adaptam a essa realidade e permeiam o contexto escolar. Expressões e temas como *letramento*, *tipos e níveis de letramento*, *letramentos* (no plural), *práticas de letramento*, *multiletramentos* e agora *novos letramentos* (para além da relação letramento/alfabetização) vêm sendo pautas fundamentais em muitos estudos e discussões na área da educação. Por vezes, não há como falar dos *novos letramentos* sem antes refletirmos a respeito dos *antigos letramentos*.

Outrora, era admirável uma pessoa possuir a condição de alfabetizada. Quanto orgulho era saber escrever o seu próprio nome, ler corretamente cartilhas, ter uma letra bonita, escrever um bilhete para parentes e amigos. Uma pessoa alfabetizada, em décadas passadas, estava supostamente preparada para o mundo. Todavia, o mundo daquela época, onde a interação com os familiares e amigos distantes era somente através de cartas escritas à mão, onde a máquina datilográfica era a ferramenta mais importante em um escritório de empresas, as cartilhas e tabuadas eram os únicos materiais didáticos com leituras restritas e, na vida religiosa, os lares católicos brasileiros utilizavam os livros de catecismo e folhetos trazidos das missas realizadas pela igreja.

Todavia, hoje vivemos em uma nova era. O mundo da era digital. Saímos do mecânico para o eletrônico, do analógico para o digital. Não perdemos mais tempo em escrever à mão aquelas tradicionais cartas que demoravam dias para chegar aos seus destinatários, porque

temos a *internet*, que, por meio de aplicativos de mensagens, nos conecta diretamente com outras pessoas em qualquer lugar do mundo, quer seja por mensagens escritas, áudios ou chamada de vídeos. Deixamos as máquinas datilográficas e nos apossamos dos mais sofisticados aparelhos tecnológicos que facilitam nosso trabalho em qualquer lugar onde estivermos. Se antes pegávamos um taxi, hoje usamos um aplicativo e chamamos um *uber*⁶. Se precisávamos sair de casa pra alugar fitas VHS⁷ em locadoras, hoje temos a *Netflix*⁸ para assistir a filmes no conforto de nossas casas. Enfim, nos deparamos com um novo mundo onde ser alfabetizado se tornou uma condição insuficiente para atender todas essas demandas.

Por conseguinte, na segunda metade dos anos 80, surge no ambiente escolar e no acadêmico o vocábulo *letramento* (SOARES, 2011), um termo que vem se modificando conforme se desenvolvem tanto os estudos como a realidade social. Hoje, por exemplo, há muito se fala em multiletramentos, sugerindo a diversidade de linguagens, culturas e práticas existentes. Sendo assim, neste capítulo, discutimos esses conceitos e as mudanças por eles sofridas, bem como refletimos acerca da cultura digital em sala de aula, sobretudo no ensino de línguas estrangeiras.

3.1 MULTILETRAMENTOS: ENTRE CULTURAS E SEMIOSES

“Novos tempos pedem novos letramentos” (ROJO, 2009, p. 34). A afirmação da autora nos provoca uma importante reflexão a respeito da necessidade de explorarmos as práticas de linguagem contemporânea em sala de aula. Estamos envolvidos, cada vez mais, em múltiplas práticas de leitura e de escrita, desde as primeiras horas da manhã até a hora em que nos recolhemos para dormir. São leituras de rótulos e embalagens de produtos que utilizamos na higiene pessoal e no café da manhã, o mostrador do itinerário do ônibus, o computador de bordo do carro, as placas de trânsitos, os *outdoors* espalhados pelo percurso, as frases nas camisetas dos transeuntes, mensagens que trocamos via *e-mails*, aplicativos e redes sociais, as listas de compras que elaboramos, a interação com um vizinho surdo, os noticiários do Brasil e do mundo que circulam nos meios de comunicação e entre rodas de conversas. São falas, frases, imagens, gestos, símbolos, sons que lemos e interpretamos

⁶ *Uber* é uma empresa multinacional de transportes privados que, através de um aplicativo, permite a busca por motoristas baseada na localização.

⁷ A sigla VHS significa *Video Home System*, equivalente ao Sistema Doméstico de Vídeo em português.

⁸ *Netflix* é uma plataforma global, via streaming, que permite assistir a séries e filmes em um aparelho conectado à *internet*.

diariamente e que alguns teóricos da educação e da linguística denominaram, inicialmente, de letramento.

Em princípio, para compreendermos melhor a definição de letramento, e o que hoje denominamos novos letramentos, precisamos lembrar todo o processo de evolução e modernização do Brasil e do mundo a partir do século XX. Afinal, não precisa ser um estudioso em linguística para saber que uma palavra não surge como um toque de mágica. Elas aparecem em função de uma nova necessidade ou de uma demanda social.

A passagem do século XX para o século XXI foi marcada por muitas mudanças na conjuntura mundial. Houve uma grande expansão econômica, política e cultural a nível mundial e significativos avanços tecnológicos, fatores que fizeram com que a nossa geração fosse reconhecida como a Era da Informação ou Era Digital. E todas essas mudanças repercutiram no mercado de trabalho, nas relações sociais e, conseqüentemente, na educação.

Logo, tornou-se muito evidente a distância que existia entre a escrita escolar e a escrita na sociedade. A escrita escolar era marcada por práticas mecanicistas, da cópia, da soletração, do uso de textos artificiais, enquanto que a escrita na sociedade estava se tornando cada vez mais uma escrita de múltiplas linguagens, com imagens estáticas e em movimento, com sons, cores, exigindo de nós a necessidade de reelaborar novos habituais modos de ler e compreender os textos, não apenas a partir de uma prática simples de decodificação, mas como uma prática bem mais complexa.

Desse modo, pesquisadores na área educacional perceberam que o termo alfabetizar não atendia mais as demandas sociais que foram se desenvolvendo. “Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento (SOARES, 2009, p. 46)”, fenômeno esse que, segundo essa autora, “representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra” (SOARES, 2011, p. 29, grifos da autora).

Tfouni (2010) reforça essa ideia de que a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu “da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta (2010, p. 32)”. E é justamente por ser um processo mais amplo, relacionado, sim, ao desenvolvimento das sociedades, que a autora não concorda em relacionar o termo letramento ao sentido de alfabetizar, bem como ao uso do ensino formal. Assim, Tfouni (2010, p. 32), explicita que:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo.

E, para Soares (2009), mesmo compreendendo ser o letramento um processo mais amplo e complexo, relaciona o termo com a escolarização quando o define como um “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 39). Conforme a autora, as “[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição (SOARES, 2009, p. 65)”.

Por conseguinte, o termo letramento, por se tratar de um conceito amplo e complexo e também, como afirma Mortatti: “[...] por ser uma palavra recente, nem sempre são idênticos os significados que lhe vêm sendo atribuídos [...], assim como os objetivos com que é utilizada” (2004, p. 11).

Contudo, a origem dos termos *letramento*, *letramentos* (no plural), *práticas de letramento* e *multiletramentos*, este apontado cada vez mais para a existência de uma multiplicidade de linguagens, é uma consequência do surgimento de novos gêneros textuais, abordados, no tópico a seguir, com especial atenção aos gêneros digitais.

3.2 MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS DIGITAIS MULTIMODAIS

Bem-vindos ao mundo digital! No dia 17 de julho de 1994, o jornal a Folha de São Paulo trouxe, em edição especial de seu caderno *Mais!*, a seguinte manchete: “A superinfonia do futuro” e noticiou: “nasce uma nova forma de comunicação que ligará por computador milhões de pessoas em escala planetária” (FOLHA DE SÃO PAULO, 1994, p. 61).

Figura 10 – Capa caderno Mais!, Folha de São Paulo, de 17 de julho de 1994.

mais!
Entrada + Dinero + Ciência

A SUPERINFOVIA DO FUTURO

DESCOBRIR COMO TAREFAS COMPLEXAS DE ANÁLISE DE DADOS SÃO FEITAS HOJE E COMO SERÃO FEITAS AMANHÃ, COM O USO DE COMPUTADORES E TÉCNICAS DE GESTÃO DE UMA SOCIEDADE PROGRESSIVA

E-MAIL
o começo eletrônico

INFORMAN
a nova onda digital começa agora

NETIQUETA
o respeito do comportamento virtual

ECONOMIA	LIVROS	CIÊNCIA
<ul style="list-style-type: none"> o crescimento da... Carlos... Desenvolvimento... atuação de... Washington... o erro de... redefinição... na América Latina... 	<ul style="list-style-type: none"> Uma experiência... história da produção e... contos Carlo... colunas "Obras e... colunas "Obras e... colunas "Obras e... colunas "Obras e... colunas "Obras e... 	<ul style="list-style-type: none"> Os computadores são... Stephen... Stephen... Stephen... Stephen... Stephen... Stephen... Stephen...
3	10	15

Fonte: Jornal Folha de São Paulo (1994).

Existia bastante expectativa em relação à popularização da *internet*! Por quase duas décadas, o seu uso era restrito aos meios acadêmicos e científicos, tanto no Brasil quanto no mundo. Até que, no ano de 1994, o brasileiro se via diante da perspectiva de uma revolução na comunicação e, conseqüentemente, na vida em sociedade. Tudo seria diferente, como aponta a matéria da professora e colunista Maria Ercília da Folha de São Paula na época.

Figura 11 – Páginas 64 e 65 do Jornal Folha de São Paulo, de 17 de julho de 1994.



Fonte: Jornal Folha de São Paulo (1994).

A matéria veiculada, em edição especial, traz informações relacionadas à origem da *internet*, sua finalidade, orientações e até previsões de como funcionaria a “superinfonia do futuro”. “Rumo à Netrópolis”⁹, era a chamada para as reportagens em formato de box, cada um destes contendo as seguintes informações: funcionamento de conexão do sistema; o que era possível realizar no mundo virtual, até então, e o que poderia surgir com o decorrer do tempo; utilidade e funcionalidade do *e-mail*; dicas de “netiquetas”¹⁰, desde as regras que facilitam a interação entre as pessoas, e convenções engraçadas que tornariam a comunicação mais bem-humorada; tipos de acrônimos, abreviaturas que economizariam tempo na escrita *on line*; *emotions*¹¹, que na época se restringiam a símbolos e caracteres de pontuação; e até advertências quanto aos crimes cibernéticos.

Na página 66, dessa edição especial, foram entrevistadas duas grandes personalidades especialistas em assuntos de comunidades cibernética da época. A primeira entrevista,

⁹ Netrópolis (net = rede) é o neologismo lançado pela revista inglesa “New Scientist”, para definir a comunidade global que começa a se delinear em torno das redes de comunicação via computador (FOLHA DE SÃO PAULO, 1994, p. 64).

¹⁰ A netiqueta (“netiquette” em inglês) é o conjunto de regras “do bom usuário” que foi se criando informalmente na Internet. Há desde regras de polidez que facilitam o “convívio” até convenções engraçadas que tornam a comunicação mais bem-humorada (FOLHA DE SÃO PAULO, 1994, p. 65).

¹¹ *Emoticon* - Emotion + icon (emoção + ícone). Figura criada com símbolos e caracteres de pontuação, e que exprime o registro em que a mensagem foi criada. Ex.: :- (sorriso), ;-((tristeza), :-* (espanto), @----- (uma rosa). Incline a cabeça para a esquerda.

intitulada “Informação não é poder” exibe, logo em sequência a esse título, a seguinte chamada e apresentação do entrevistado: “O escritor Bruce Sterling¹², um dos papas do cyberpunk¹³, fala sobre o futuro da Internet” (FOLHA DE SÃO PAULO, 1994, p. 66).

Vejamos, então, algumas declarações e previsões desse escritor:

Figura 12 – Página 66 do Jornal Folha de São Paulo, de 17 de julho de 1994.



Fonte: Jornal Folha de São Paulo (1994).

“Informação não é poder” é a frase dita por Bruce Sterling ao ser questionado pela Folha de São Paulo sobre a importância em acumular informações geradas pelas novas tecnologias. Sterling acrescenta: “Acho que é uma afirmação equivocada dizer que informação é poder [...]. Acho que o que é importante é atenção. Atenção é poder” (FOLHA

¹² Michael Bruce Sterling, escritor norte-americano de ficção científica, mais conhecido por seus romances e sua obra *Mirrorshades*, que popularizou o termo *cyberpunk*.

¹³ *Cyberpunk* é um subgênero de ficção científica, conhecido por seu enfoque de alta tecnologia e baixa qualidade de vida, originado nos Estados Unidos e Europa, no início da década dos anos 80.

DE SÃO PAULO, 1994, p. 66). O pensamento do autor sugere que não basta acumular informações, faz-se necessário atentar, compreender e saber lidar com os conhecimentos gerados a partir do ambiente digital.

Sterling faz ainda duas declarações importantes quanto aos ambientes virtuais. Assim, em uma delas, ele se refere ao ciberespaço não somente como uma rede, mas, sobretudo, como uma linguagem, cuja língua predominante é a língua inglesa.

O ciberespaço é uma linguagem. É muito mais uma linguagem do que uma estrada ou uma rede. Tudo bem, concordo, todos os caminhos levam a Roma, se Roma é o centro do Império Romano. Mas quando o assunto é o latim, a coisa é um pouco diferente. A rede é o latim eclesiástico. É a linguagem da intelligentsia e da classe dominante, gerencial, que até um certo ponto é multinacional. A rede é inglês-de-rede (net english) (Ibidem., p. 66).

Em seguida, ele prevê a proliferação de textos multimodais, uma vez que a rede não ficaria mais baseada em longos textos por muito tempo, quando a Folha lhe provoca, se referindo a uma situação ainda falha no sistema até então, dizendo que “Os textos em português na rede quase sempre chegam truncados, porque os interfaces e programas de comunicação não entendem cedilhas, acentos...” (FOLHA DE SÃO PAULO, 1994, p. 66). Isso é que Sterling nos traz com o seguinte esclarecimento:

É preciso lembrar que a rede que nós temos é muito jovem, começou na década de 60. Eu acho que não é preciso se preocupar muito porque a rede não vai ficar mais baseada em texto por muito tempo. Vai virar uma coisa muito mais parecida com a televisão. Ou talvez até mais como um videogame. Acho que ainda vai haver uma função para os textos, mas acho que vai ser parecida com a função que o texto tem na sociedade como um todo. A maioria das pessoas na nossa sociedade não está a fim de sentar em frente a uma tela e ficar olhando para palavras por horas e horas. Não é a mais popular das diversões (risos). Para que a rede vire realmente popular, vai ter que ter muito mais imagens coloridas do que tem agora. Mas isto não quer dizer que o texto vai sumir. Ao contrário, vai continuar muito necessário para as leis, para a burocracia, para fazer o governo funcionar, para estudos científicos... (Ibidem., p. 66).

Sterling (FOLHA DE SÃO PAULO, 1994) tinha razão quando se referia à proliferação de produções em cores e imagens na *internet*, com o objetivo de tornar a comunicação mais atrativa, direta e eficaz. Ele só não tinha, ainda, a noção mais ampla de texto que temos na atualidade, ou seja, esses artefatos com “mais imagens coloridas”, essa

“coisa muito mais parecida com a televisão [...] e videogame” utilizados em ambientes virtuais são, o que chamamos na atualidade, de textos multimodais.

A segunda entrevista, nessa mesma página do jornal, foi com o escritor norte-americano Howard Rheingold, um dos membros mais conhecidos da comunidade cibernética americana, autor de um dos primeiros trabalhos sobre relacionamentos virtuais: “A Comunidade Virtual”, criado em 1994. Na entrevista, Rheingold fala da integração da televisão com o computador; das transformações que seriam provocadas no instrumento de massa até então mais popular do planeta, a televisão, desde a qualidade de imagens à interação em tempo real; da velocidade dessas mudanças; da facilidade em se comunicar sem sair de casa e da variedade de assuntos no espaço virtual. Quando o jornal o questionou sobre a possibilidade de tudo isso acontecer e as possíveis consequências dessas mudanças, Rheingold responde:

Isso vai acontecer a médio prazo, mas vai acontecer. A principal conquista nessa área é fazer com que todos os serviços básicos fiquem disponíveis para as pessoas. Democracia não é só o voto, mas é o acesso a todas as informações. A integração da TV com a comunicação virtual deverá permitir acesso a bibliotecas, comunicação entre pessoas, disponibilidade de informações do sistema de saúde e de uma infinidade de outros assuntos. Milhares de informações abertas hoje somente a um público mais sofisticado, como bancos de dados de universidades e até os arquivos da Biblioteca do Congresso dos EUA, poderão ser acessados através da televisão e demais instrumentos de comunicação. As novas mudanças, nessa nova etapa da comunicação, vão acontecer muito mais rapidamente do que nos últimos dez anos e a integração entre seus participantes será maior (*Ibidem.*, p. 66).

Estamos vivenciando o cumprimento dessas previsões feitas há quase 30 anos. A “superinfonia do futuro”, prevista pelo jornal Folha de São Paulo em 1994, hoje é uma realidade. O mundo digital invadiu intensamente nossas vidas, deu-nos praticidade, encurtou distâncias e fronteiras e vem mudando a forma como interagimos uns com os outros.

Logo, estamos em rede, conectados com o mundo a todo instante, com a possibilidade de compartilhar, dialogar, discutir diferentes e inúmeros tipos de assuntos de uma maneira muito veloz. Se antes o nosso contato com a escrita era por meio de material impresso, como livros, jornais, revistas, panfletos, cartas manuscritas; hoje, a evolução digital possibilitou novos meios considerados como ferramentas velozes, como é o caso do *WhatsApp*, *chat*, *e-mail*, *blogs*, entre outros.

Com essas mudanças, tanto a linguagem quanto as formas como ela se apresenta mudaram. Na era da informação rápida, novos gêneros textuais apareceram, enquanto outros

sofreram modificações. Os gêneros textuais que, segundo Marcuschi (2010, p. 15), “estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais” foram denominados de gêneros digitais ou gêneros emergentes. Muitos deles ganharam novo estilo marcado por formas híbridas de textos que misturam sons, gestos, imagens e palavras, os de gêneros digitais.

Isso se justifica porque, de acordo com Vieira (2007, p. 9), “Ao texto pós-moderno acresce a necessidade de utilizar mais do que uma articulada composição de frases e de períodos. Necessita-se de imagens e até mesmo de sons e de movimentos (TV, cinema e *internet*), que se entrelaçam para construir os novos sentidos exigidos pelos textos contemporâneos” (VIEIRA, 2007, p. 9).

Diante dessa realidade, surge um desafio para escola contemporânea: “reestruturar seus processos de ensino-aprendizagem às novas configurações que se apresentam no mundo contemporâneo e globalizado e [...] tomar para si a tarefa de trabalhar com esses novos modos de ver/sentir/agir e de significar o mundo e a realidade social” (ROJO, 1998, p. 46).

Essa reestruturação foi tema de discussões do grupo de Nova Londres (GNL), que reuniu pesquisadores de três países: Estados Unidos, Grã-betanha e Austrália, na cidade americana Nova Londres no final da década de 90, preocupados com a questão da diversidade de linguagem e diversidade cultural do mundo contemporâneo (ROJO, 2012).

Para o GNL, o letramento, no sentido de ler e de interpretar o que está escrito não atendia mais a demanda do mundo pós-moderno. Fazia-se necessário ler e interpretar também os textos contemporâneos, que misturam sons, cores, imagens e movimentos e que, além disso, hibridizam várias culturas. Foi nesse encontro, que foi articulado o conceito de multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012). Assim, conforme Rojo (2012, p. 13):

o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Considerando essa questão, a BNCC incluiu em sua composição a competência de número cinco, que destaca a seguinte informação:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e

exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Ainda de acordo com o documento, “Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, [...] mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2018, p. 67): *blogs, chats, podcasts, vlogs* e, pertinente para a proposta desta pesquisa, os *memes* – por sua presença e eficiência nas diversas situações de comunicação virtual dos jovens contemporâneos, conforme defenderemos com detalhes nos próximos tópicos.

3.3 OS MEMES: ORIGENS E CARACTERIZAÇÃO

Hoje, eles são um fenômeno típico da *internet*. Apresentam-se de diversas formas e, quase sempre, com as mesmas características. São carregados de muita ironia, criatividade e humor. Podem esclarecer dúvidas, mas também confundir os fatos. Tratam sobre os assuntos mais polêmicos da atualidade, preferencialmente nas redes sociais, de uma maneira sucinta, leve, espontânea e até incitam discussões a respeito desses assuntos, adequando-os aos variados níveis sociais ou faixa etária.

Para algumas pessoas, são manifestações simples de humor. Para outras, parecem ser estratégias de linguagem multimodal para transmitir informações no mundo virtual. Para alguns pesquisadores, são artefatos culturais e textuais (LIMA; CASTRO, 2016), mas com uma velocidade incrível de replicação e disseminação (SILVA, 2016). São recém-chegados ao ambiente escolar, sobretudo em alguns livros didáticos mais recentes, porém fazem parte da vida de alunos em ambientes virtuais há alguns anos. Os *memes* de *internet* são gêneros versáteis e modernos, com conteúdo irônico ou humorístico, que se manifesta por meio de imagens, bordões, *gifs*¹⁴, músicas, fotos, frases, entre outros artefatos e são recriados e propagados, rapidamente, no mundo virtual. Essa definição é fruto de muitas leituras a respeito do assunto, mas foi em Silva (2016, p. 342), que a nossa compreensão sobre os *memes* virtuais se revelou com clareza e precisão, quando ele revela que:

Os *memes* podem ser formados por imagens, por figuras, fotografias, frases, palavras-chaves ou qualquer outro elemento que apresente um conteúdo irônico ou humorístico que se propague ou se replique na rede. Surgem, replicam-se e transformam-se na rede em uma velocidade impressionante, o

¹⁴ O *GIF* (*Graphics Interchange Format* ou em português formato de intercâmbio gráfico) é um formato de imagem muito usado na *internet*, que pode compactar várias cenas e, com isso, exibir movimentos, deixando *e-mails*, redes sociais e *blogs* mais animados e criativos.

que nos permite compará-los a um vírus que se espalha de forma epidêmica, contaminando um número impressionante de pessoas.

Para conhecermos melhor esse elemento virtual, faremos uma retomada de suas origens, partindo do próprio termo. Em pesquisa para este trabalho, nos deparamos com um fato curioso a respeito disso: a origem do termo *meme* é atribuída ao ano de 1976, o que nos despertou curiosidade, se considerarmos que o *meme* é um artefato característico das redes sociais e, nessa época, ainda não se ouvia falar na *internet* que conhecemos atualmente.

A primeira referência ao termo encontra-se no livro *O gene egoísta*, de 1976, do biólogo e escritor Richard Dawkins. Na ciência, Dawkins é muito conhecido por ter popularizado a teoria dos genes no processo da evolução humana. Dawkins dizia que os melhores genes eram preservados e retransmitidos de geração para geração, em uma forma de replicação, determinando *as nossas características biológicas*.

Nesse mesmo livro, o biólogo se aproveitou dos seus conhecimentos biológicos para teorizar, por meio de uma metáfora, como funciona a nossa evolução cultural, ou seja, como herdamos nossas atitudes, tradições, ideias, costumes, crenças, enfim, aquelas características não herdadas geneticamente. É exatamente nesse contexto que ele menciona a palavra *meme*, uma adaptação do termo grego *mimeme*, que quer dizer *imitação* ou *algo que é imitado* (DAWKINS, 1976). Vejamos, a seguir, a justificativa do próprio autor sobre esse fato:

Precisamos de um nome para o novo replicador, um nome que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. “*Mimeme*” provém de uma raiz grega adequada, mas eu procuro uma palavra mais curta que soe mais ou menos como “gene”. Espero que meus amigos classicistas me perdoem se abreviar *mimeme* para *meme* (DAWKINS, 1976, p. 330, grifos do autor).

Dawkins não estava se referindo necessariamente aos *memes* que conhecemos atualmente, até mesmo pelo ano em que a obra foi escrita. Mas então, o que foi exatamente que o biólogo chamou de *meme*? Dawkins, ainda na mesma página da citação anterior, continua a esclarecer o significado da palavra e como ela é aplicada:

Exemplos de *memes* são melodias, ideias, slogans, as modas no vestuário, as maneiras de fazer poses ou construir arcos. Tal como os genes se propagam no pool gênico saltando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, os *memes* também se propagam no pool de *memes* saltando de cérebro para cérebro através de um processo que, num sentido amplo, pode ser chamado de imitação (DAWKINS, 1976, p. 330).

Percebe-se, com esses exemplos, que a ideia do *meme* é bem mais ampla do que imaginávamos. Dawkins, ao mesmo tempo em que se refere ao gene como um replicador da herança biológica, faz referência ao *meme* como um replicador da herança cultural. Isso significa dizer que, para Dawkins, o *meme* é qualquer tipo de informação que é repassada de geração para geração. A britânica Susan Blackmore (2000), em seu livro *The Meme Machine* (A Máquina de Meme), avigora esse conceito, quando afirma que “um *meme* é uma ideia, comportamento, estilo ou uso que se espalha de pessoa para pessoa dentro de uma cultura” (BLACKMORE, 2000, p. 65), tudo isso por meio da imitação. Segundo essa autora:

Quando você imita alguma outra pessoa, algo é passado adiante. Este “algo” pode então ser passado adiante novamente, e de novo, e assim ganhar vida própria. Podemos chamar esta coisa uma ideia, uma instrução, um comportamento, uma informação..., mas se nós vamos estudá-la precisamos dar a ela um nome. Felizmente, há um nome. É o “*meme*” (BLACKMORE, 2000, p. 4).

Assim como o gene se replica de pessoa para pessoa, levando características físicas (genótipas), o *meme* replica, de um cérebro para outro, ideias, comportamentos e informações. Nessa visão, ambos são replicadores, mas em circunstâncias diferentes, como esclarece Lima-Neto (2014, p. 111-112), a seguir:

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.

Como mencionado anteriormente, a obra de Dawkins foi escrita na década de 70, mas foi com advento da *internet* e a massificação das redes sociais que o termo *meme* ganhou popularidade e *O Gene Egoísta* passou a ser conhecido, estudado e referenciado por pesquisadores, sobretudo, os especialistas nos estudos de linguagens e áreas afins, por curiosidade em saber as origens desse fenômeno que se manifesta muito acentuadamente nas redes sociais por meio de imagens, bordões, *gifs*, músicas, fotos, frases, entre outros artefatos. Assim, de acordo com Blackmore (2000, p. 216):

Esse foi um grande passo para os *memes*. *Memos* agora podem ser armazenados no disco rígido de um computador em Melbourne e a qualquer momento do dia ou da noite serem copiados, quase sem erros, através de

linhas telefônicas ou conexões de satélite, para outro computador em Londres, Florença, Chicago ou Tóquio, usando recursos energéticos de inúmeros seres humanos ao longo do caminho.

A partir de então, aquela informação, ideia e/ou comportamento que se transmite de geração para geração, ou seja, aquilo que Dawkins denominou de *meme*, sofre algumas modificações no seu conceito original. O próprio Dawkins, cerca de quarenta anos depois da publicação de *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta), esclarece essas mutações, quando, em ocasião de sua apresentação na abertura do *New Directors Showcase* da *Saatchi e Saatchi*¹⁵ em Cannes, fez a seguinte declaração, conforme cita Horta (2015, p. 45-46):

A própria ideia de *meme* sofreu mutações e evoluiu em uma nova direção. E o *meme* da internet é um sequestro da ideia original. Em vez de modificar-se ao acaso, em vez de se propagar na forma de uma seleção darwiniana, os *memes* da internet são deliberadamente alterados pela criatividade humana. Na versão sequestrada, mutações são esboçadas, não aleatoriamente, com o total conhecimento da pessoa que está realizando a mutação (DAWKINS, 2013 *apud* HORTA, 2015, p. 45-46).

Em sua nova versão, o *meme*, como manifestações imagéticas, audiovisuais e verbais na *internet*, configura-se como uma importante estratégia de comunicação para o mundo moderno, ou seja, o *meme* virtual se tornou uma linguagem propícia para atender a demanda do mundo na contemporaneidade. Em tempos de pós-modernidade, em que se corre contra o tempo, as pessoas necessitam de formas mais compactas e objetivas na interação social e na busca por informações.

Essa nova versão do *meme*, o *meme de internet*, vem suprir essa necessidade. Primeiramente, porque o *meme* nos atualiza diante dos turbilhões de informações que circulam, tanto nas mídias digitais quanto nos meios de comunicação impressos. Os assuntos mais comentados nas redes sociais, *blogs*, televisão, rádio, bem como aqueles que estão, há muito tempo, fora de pauta social, podem se resumir em um simples *meme*. Em segundo, porque por trás daquela forma resumida do *meme*, encontramos mensagens carregadas de ideologias, críticas, opiniões, humor, ironia e sentimentos.

Para ilustrar essas reflexões, tomaremos, como exemplo, um acontecimento ocorrido no dia 29 de julho de 2020 quando, em coletiva de imprensa, a diretora de administração do Banco Central (BC), Carolina de Assis Barros, anuncia que o Conselho Monetário Nacional (CMN) aprovou a criação da nota de R\$ 200 (duzentos reais).

¹⁵ *New Directors Showcase* é um festival realizado pela empresa *Saatchi e Saatchi*, em Cannes, para premiar os mais criativos diretores de campanhas publicitárias.

A justificativa da criação da nova cédula foi atribuída à crise econômica em que o Brasil e o mundo se encontram, em consequência da pandemia da *Covid-19*. Com agravamento da crise econômica, aumentou-se a procura pelo dinheiro físico e a produção da cédula de R\$ 200 (duzentos reais) seria uma alternativa econômica para custos de emissão de notas.

A partir de então, diversas especulações começaram a ocorrer a respeito do *designer* da cédula, notadamente da figura que a representaria. Nesse mesmo dia, após o anúncio do Banco Central, vários *memes* surgiram e repercutiram nas redes sociais, sugerindo, de forma crítica e ao mesmo tempo humorística, o *design* da nova cédula.

Figura 13 – *Memes* que se originaram da cédula de R\$ 200 (duzentos reais).



Fonte: Correio 24 horas (2020).

Oficialmente, a imagem escolhida para o *design* da nota de R\$ 200 (duzentos reais) foi a do mamífero lobo-guará. Todavia, as sugestões dos internautas foram as mais diversas e criativas possíveis. As mais viralizadas foram a da cantora Pabllo Vittar, do jogador de futebol Neymar e da artista Gretchen (considerada pelo tradicional jornal *The New York Times* como a *rainha dos memes* – (VEJA/ABRIL, 30 dez. 2017). Além dessas, foi muito replicado o *meme* da cédula com a foto do então presidente da República Jair Bolsonaro (sem partido) próximo a uma ema¹⁶, enquanto segurava uma caixa de cloroquina – uma crítica

¹⁶ Os *memes*, envolvendo o então presidente da República Jair Bolsonaro (sem partido) e a ema, surgiram depois que o chefe do Executivo foi bicado por uma delas, ao tentar alimentá-las no Palácio da Alvorada.

ao presidente por sua insistente defesa desse medicamento no combate à pandemia da Covid-19, eficácia, até então, não comprovada cientificamente.

No entanto, entre os *memes* mais viralizados, o que ganhou destaque, pela simbologia e sensibilidade de todo um contexto que o envolvia, foi o *meme* do vira-lata caramelo. Os motivos são bem convincentes. Primeiramente, porque o vira-lata é, praticamente, um símbolo nacional. Quem não conhece um simpático cão vira-lata, que anda sempre vagando pelas ruas de nosso país, à procura de água e comida, tendo como principais características a cor de caramelo e um semblante sempre carente de muita atenção?

Figura 14 – *Meme* com *designer* do vira-lata caramelo.



Fonte: O Globo (2020).

O segundo motivo, ainda mais generoso do que o primeiro, é que a imagem utilizada na montagem do referido *meme* é, simplesmente, de uma tão conhecida cadela, a Pipi – a vira-lata de cor caramelo que, durante um passeio, em 2015, soltou-se de sua dona após se assustar com outro cão nas ruas de Porto Alegre. Foram feitas campanhas para tentar localizar a vira-lata e a foto que aparece no *designer* do *meme* é mesma dos cartazes que sua dona utilizou na tentativa de encontrá-la. Até hoje a cadela não foi encontrada, apesar da repercussão e mobilização social.

A repercussão desses *memes* foi tão grande, sobretudo, do *designer* do vira-lata caramelo, que o deputado federal Fred Costa (PATRIOTA/MG) criou uma petição *online* para que a imagem da vira-lata se tornasse a oficial da cédula de R\$ 200 (duzentos reais). Até a data de 14 de agosto de 2020, conforme o *site* da Radio Progresso (2020), o abaixo assinado ultrapassava 130 mil assinaturas. No texto do abaixo-assinado continha a seguinte justificativa:

Não descartamos a relevância do lobo-guará na história e na fauna brasileiras, porém o cachorro vira-lata está mais relacionado ao cotidiano dos brasileiros e, além disso, é presente em todas as regiões do país’, diz o texto

do abaixo-assinado. “A inclusão do vira-lata caramelo na cédula é incentivo não só para a adoção, mas também para o controle da espécie”, continua o texto ao justificar a mudança (PORTAL JORNAL DO NORTE, 2020, p. 1).

Mesmo com toda essa repercussão, o banco negou a possibilidade de o cão ser representado na nova cédula, justificando que não haveria tempo hábil para qualquer mudança, mas reconheceu a importância de promover ações para combater os maus-tratos aos animais (EMAILS ESTADÃO, 2020).

Através desse exemplo da cédula de R\$ 200 (duzentos reais), podemos refletir acerca de algumas características peculiares dos *memes* de *internet*. Começamos pelos critérios básicos, da ideia original de *meme*, que Dawkins (2007), além de outros autores, a exemplo de Recuero (2009), utilizaram-se para explicar o seu reconhecimento como organismo viral, ou seja, para entender como os *memes* se espalham, quais sejam: a) a fidelidade (capacidade em produzir cópias semelhantes ao original) – a exemplo do *meme* da cédula de R\$ 200 (duzentos reais), todas as ideias e sugestões para a nova cédula partiram das características originais, ou seja, do *designer* proposto pelo Banco Central (BC); b) a longevidade (capacidade em permanecer ao longo do tempo) – o *meme*, que tomamos como exemplo está sendo propagado no momento atual e o seu tempo de permanência é indeterminado, ou seja, poderá ser curto ou longo ou até mesmo esse *meme* poderá ser esquecido e depois voltar a se replicar, uma vez que fica arquivado em bancos de dados na *internet* por muito tempo; e c) a fecundidade (capacidade em gerar cópias) – observemos quantas versões de uma mesma ideia do *meme* citado como exemplo neste trabalho foi capaz de gerar.

Recuero (2009) acrescenta mais uma característica, além dessas utilizadas por Dawkins: o alcance, ou seja, abrangência do *meme* na rede, que pode ser “global”, quando os *memes* atingem uma dimensão ampla, em diferentes grupos sociais, e “local”, quando ficam restritos a um determinado grupo. No caso desse *meme* que adotamos como exemplo, acreditamos que o seu alcance tenha sido “global” pela grande repercussão a nível nacional e pelo seu envolvimento com diversos grupos e áreas, como a política, artística, econômica, esportiva, assim por diante.

Além dessas características básicas, o exemplo adotado como protótipo revela outras características peculiares nos *memes* de *internet*: a) relação com um contexto social – a criação de uma cédula devido à crise econômica do Brasil causada pela pandemia; b) materializa-se sob uma forma visível de apresentação – o *design* da cédula de R\$ 200 (duzentos reais); c) originou-se em redes sociais, mas a sua repercussão ganhou uma dimensão além do ambiente virtual – a manifestação de apoio de um parlamentar por meio de

um abaixo assinado; d) estimulou o interesse dos internautas em querer compartilhar ou até mesmo produzir outras versões – não somente por ser engraçado, mas também por envolver formas de apreciação, afeto, críticas e julgamento, no caso da sensibilidade em defesa e luta contra os maus tratos de animais e a crítica às atitudes do governo atual; e) o conteúdo se apresentou como texto e se constituiu, a partir de situações de *comunicação*, envolvendo assuntos como *política, futebol, sexualidade, causas animais, entre outros* – indícios que revelam o *meme* como um versátil e moderno gênero discursivo, assunto discutido a seguir.

3.4 O MEME COMO GÊNERO DISCURSIVO MODERNO E VERSÁTIL

Com os avanços tecnológicos e a popularização da *internet*, as formas de interação entre as pessoas ganharam novas configurações. A cada dia vão surgindo novas formas e hábitos de comunicação. O que antes se noticiava por cartas, telefonemas, revistas e jornais impressos, atualmente se transmite por *e-mails, blogs, chamadas de áudio e vídeo, Twitter, memes*, entre outros. A demanda do mundo pós-moderno exige, cada vez mais, agilidade, praticidade e criatividade ao se comunicar.

Encontramos, nas redes sociais, um vídeo adequado para exemplificar o que acabamos de expor. A cena é de uma narrativa de um jovem malaio chamado Timothy Tiah que teve a ideia de pedir em casamento a sua namorada, uma blogueira chamada Audrey Ooi Feng Ling, enquanto ela jantava com amigas em um restaurante italiano. O rapaz poderia ter preparado um longo texto para essa ocasião, mas construiu seu discurso com uma série de pôsteres impressos com variados *memes* de *internet*, expressando o desejo de ter Audrey como esposa.

Figura 15 – Pedido de casamento por intermédio de *memes*.



Fonte: Prints do You Tube (2020).

O vídeo postado no *site You Tube* mostra Timothy Tiah chegando ao restaurante, acompanhado de fotógrafos de uma agência de casamento para registrar esse momento tão especial, e, em seguida, faz a apresentação em um ponto estratégico do lado de fora do estabelecimento. No texto do pedido, foram utilizados variados *memes*, dentre os quais, pode-se citar o *meme* do *Socially Awkward Penguin*¹⁷ (Pinguim socialmente estranho), sob as palavras: *This is awkward but bear with me* (É difícil, mas tenha paciência comigo)”, para demonstrar a sua timidez diante daquela apresentação. Outro *meme* utilizado foi o *Oh Crap*¹⁸ (Oh droga! – caricatura assustada), para manifestar a ideia do quanto o casamento apavora o rapaz. Entretanto, a superação a esse medo foi revelada por meio do *meme Philosoraptor*¹⁹ (Dinossauro filósofo), com a seguinte legenda: *Nobody makes me happy like she does* (Ninguém me faz feliz como ela). Assim sendo, Timothy *lhe faz a grande proposta: Will you marry me?* (Você quer se casar comigo?), essa celebre frase acompanhada da tão conhecida imagem do Gato de Botas, protagonista da série de filmes *Shrek*, com expressão piedosa e olhos suplicantes.

Figura 16 – O jovem malaio Timothy Tiah em sua apresentação.



Fonte: Prints do *You Tube* (2020).

¹⁷ O *meme Socially Awkward Penguin* (Pinguim socialmente estranho) é a imagem de um pinguim desajeitado. Esse *meme* é geralmente usado para se referir a uma situação desconfortável.

¹⁸ *Oh Crap* (Oh droga!) é a caricatura de um homem assustado. Esse *meme* representa a reação de espanto diante de alguma surpresa.

¹⁹ O *meme Philosoraptor* (Dinossauro filósofo) é a imagem do dinossauro Velociraptor refletindo intensamente sobre os paradoxos da vida.

O clipe, de quase cinco minutos, termina com Timothy Tiah ajoelhado, oferecendo a Audrey um anel e um buquê de flores enquanto ela, em prantos, aceita sua proposta. Ao que percebemos, o inusitado discurso comoveu não apenas o alvo desejado, mas também a todos que tiveram oportunidade de assistir ao vídeo que se tornou viral em todo mundo.

Nesse pedido de casamento, o emprego dos *memes* fez toda a diferença, uma vez que são formas eficientes de comunicação. Eles se originam da necessidade e de práticas comunicativas modernas. Tanto isso quanto a sua forma, seu estilo e o conteúdo que eles apresentam para esse fim fazem-nos defini-los, em nossa pesquisa, como um gênero do discurso. Essa nossa conclusão é baseada, sobretudo, na tão conhecida explicação de que os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas socio-historicamente, bem como nos três elementos que caracterizam um gênero do discurso citados por Bakhtin (2003). Assim, em conformidade com Silva (2016, p. 348):

Entramos nessa defesa por acreditarmos que o *meme* (texto mêmico) atende prontamente às características prototípicas de um gênero do discurso, inclusive pelo fato de apresentar um projeto de dizer. Bakhtin (2003) afirmou que os gêneros do discurso compreendem tipos relativamente estáveis de enunciados, produzidos no interior de esferas da atividade humana, isto é, vinculados a situações típicas da comunicação social, que se caracterizam, basicamente, por apresentarem três elementos constitutivos e fundidos indissolúvelmente no todo do enunciado (entenda-se, do gênero): conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional.

Entretanto, essa definição de *memes* não é consensual entre os estudiosos do assunto. Cavalcante e Oliveira (2019), por exemplo, optam por não assumir a noção de *meme* como gênero do discurso. Segundo esses autores, o *meme* é um recurso tecnológico que pode ser concebido como uma “prática languageira”. Essa concepção é baseada na definição de Charaudeau e Maingueneau (2016, p. 397) que tomam a “prática languageira” como “produções verbais”, ou até mesmo “*performances*”.

Para outros autores, como Cavalcante (2016), Tafarello (2017) e Lima (2017), “post com meme” ou “meme verbo-imagético” são os termos mais apropriados para definir o que chamamos, aqui neste trabalho, de gênero *meme*. Esses autores consideram o *meme* como um simples recurso utilizado por textos de gêneros variados, mas reconhecem a sua influência na formação e na solidificação dos gêneros emergentes nas esferas das mídias digitais como uma “prática languageira” que pode representar um dos traços importantes de um certo gênero.

Pode até ser que a identidade do *meme* como gênero esteja em processo de construção, como afirmam Cavalcante e Oliveira (2019). Afinal de contas, os gêneros por se originarem

das relações sociais “sofrem, incessantemente, influência das transformações que ocorrem na sociedade, ampliando-se à medida que se complexifica o campo das atividades humanas” Souza (2011, p. 4). Acreditamos que, assim como os demais gêneros emergentes surgidos com a popularização da internet, os *memes* sofrem, incessantemente, grandes influências das transformações e exigências da era tecnológica. Além disso, suas manifestações e peculiaridades dificultam encontrar respaldos que definam a sua nomenclatura, quer seja como gênero *meme*, “prática languageira”, “post com meme” ou “meme verbo-imagético”, entre outras definições que lhes são atribuídas e por vezes contestadas.

Os *memes*, assim como qualquer outro gênero do discurso, nascem mediante a necessidade de comunicação. Eles são, quase sempre, a melhor e mais dinâmica opção quando queremos criticar, elogiar, debochar, reivindicar, porque são formas práticas e compactas para se fazer isso. Eles se manifestam, quer seja na linguagem oral ou escrita, e se constituem de formatos padrões, porém diversificados e versáteis. Mesmo assim, são reconhecidos facilmente dentro e fora do ambiente virtual.

Além disso, apresentam três elementos básicos, citados por Bakhtin (2003), a saber: a) Conteúdo temático (temas que podem ser abordados por determinado gênero). Nos *memes*, o conteúdo pressupõe a construção de sentidos e as discussões dos mais variados assuntos ou situações específicas da atualidade, provocando sempre uma reação de crítica ou chacota sobre o conteúdo temático. Fiorin (2016, p. 69) afirma que “[...] não é o assunto específico de um texto, mas o domínio de sentido de que se ocupa o gênero”; b) Estilo verbal (corresponde aos aspectos linguísticos empregados no gênero). No caso dos *memes*, esse estilo é marcado por um caráter informal e uma linguagem curta, crítica e com tom humorístico. Barbosa e Rojo (2015, p. 92) descrevem esse estilo verbal como “[...] escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser do léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal/informal, gírias) etc.”. c) Construção composicional (diz respeito à estrutura geral que compõe um texto e são por essas estruturas que os sujeitos os reconhecem). Os *memes* se apresentam, geralmente, sob a forma de imagem em conexão com uma gíria ou um bordão, “[...] ao que a teoria textual chama de “(macro/super) estrutura” do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 94). E quanto ao aspecto da versatilidade e instabilidade nos formatos dos *memes*, Silva (2016, p. 349) relata que:

De maneira especial, as formas dos *memes* virtuais são bastante variadas: uma simples *hashtag*, como já dissemos, pode tornar-se um *meme*, e sua forma restringe-se a um curto conteúdo verbal escrito (uma palavra-chave) seguida de um *cerquilha*. Tudo tem a ver com a replicação da ideia ou conceito transmitido. Mas o próprio Bakhtin (2003) parece que já se alertara para este aspecto, porque não é exclusivo do *meme*, mas também de outros gêneros do discurso. Disse ele que os gêneros estão ligados às situações sociais da interação e qualquer mudança nessa interação gerará mudanças no gênero.

Dessa forma, quando Bakhtin (2003) afirma que os gêneros discursivos podem ser entendidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, compreendemos que eles são maleáveis e dinâmicos, ou seja, podem sofrer alterações. São estáveis porque todos conseguem identificá-los, mas acompanham as mudanças sociais e se transformam de acordo com o tempo, o lugar e as necessidades.

A nossa comunicação com familiares e amigos distantes, há algumas décadas, citando como exemplo do exposto anterior, era feita por meio de carta pessoal, que demorava dias para chegar ao seu destino e, se quiséssemos que a informação chegasse mais rápida, utilizávamos o telegrama. Nos dias atuais, comunicamo-nos por meio de *mensagens instantâneas* de texto, áudio e vídeo, de modo que as informações alcançam seu destino em uma velocidade incalculável. Tais mudanças também ampliam as opções, por exemplo: quando se precisava procurar emprego, digitava-se ou simplesmente se preenchia o tradicional *curriculum vitae*. Hoje, há variadas alternativas para esse tipo de gênero, tais como currículo *lattes*, currículo cronológico, currículo temático, currículo *web* e até vídeo currículo, dependendo do perfil da instituição a qual se destina tal documento. De acordo com Bakhtin (2003, p. 262):

A riqueza e a diversidade de gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos).

Outro aspecto importante sobre essa versatilidade dos gêneros é que eles podem assumir a forma de outro – isso é o que Koch e Elias (2006) nomeiam de intergenericidade. A intergenericidade é uma prática muito utilizada para surpreender e geralmente quebrar uma expectativa, quando ela acontece, o gênero é determinado pela função. E, como ilustração, observemos alguns exemplos a seguir, disponíveis no banco de imagens do *Google*.

Figura 17 – Exemplos de intergenericidade.



Fonte: Google (2020).

No caso dos exemplos mostrados na figura 17, encontramos: um convite de casamento em formato de jornal, um anúncio em outdoor com ideia de *memes*, um poema de cordel no formato de história em quadrinhos e um poema em forma de receita culinária.

Os gêneros não apenas assumem a função de outro, mas também dialogam e fazem referência a vários outros gêneros, para provocar e conquistar o interlocutor – intertextualidade. Todas essas formas versáteis dos gêneros interferem não somente na estrutura do texto, mas também na construção de sentido do enunciado.

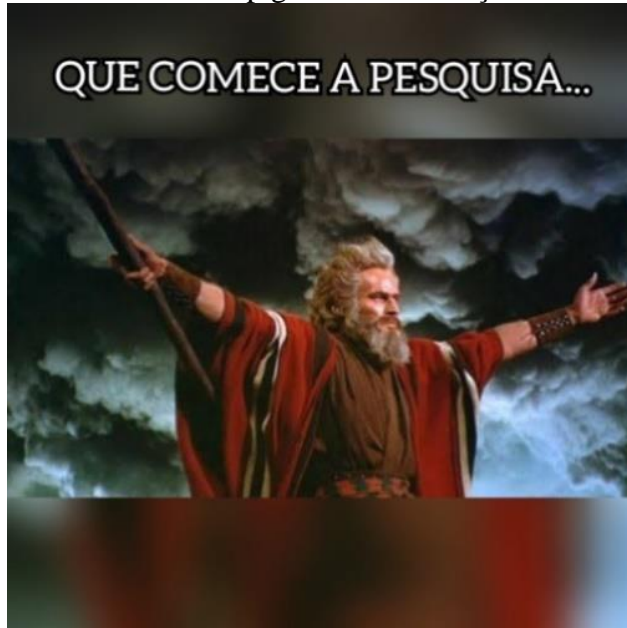
Com efeito, todas essas atribuições e características são observadas nos *memes*. Eles são práticas discursivas mais compartilhadas nas redes sociais e vem se tornando, cada vez mais, uma das formas mais dinâmicas, populares e velozes na comunicação *on-line*. Como bem destaca Silva (2016, p. 346), eles “replicam-se ou são criados em uma velocidade incalculável, tomando dimensões que, inclusive, ultrapassam o espaço virtual” (SILVA, 2016, p. 346), a exemplo do discurso do pedido de casamento citado neste tópico.

Outra característica desse tipo de gênero é sua relação dialógica e de intertextualidade no processo de comunicação. De acordo com Cavalcante e Oliveira (2019), a intertextualidade corresponde, assim como a viralização, a um critério constitutivo na produção de *memes*, porque todo *meme* necessariamente implicará a sua relação com um

texto-fonte, seja pela copresença (por meio de citação, paráfrase, referência, alusão), seja pela derivação de um texto em outro (paródia e adaptações) ou por ambas.

A exemplo disso, retomaremos, a seguir, o *meme* utilizado como epígrafe na introdução deste trabalho.

Figura 18 - *Meme* usado como epígrafe na introdução deste trabalho.



Fonte: Elaboração própria em 2020.

Provavelmente, ao ver essa imagem, muitos lembraram uma das cenas mais belas do clássico filme *Os Dez Mandamentos* de Cécil B. de Mille (1956) - a Travessia do Mar Vermelho - a versão mais conhecida da história bíblica no cinema. O longa gira em torno da história de Moisés, que lidera o Êxodo dos judeus escravizados no Egito pelo faraó Ramsés II. Durante o êxodo, um dos momentos mais marcantes, segundo o relato bíblico, é a abertura do Mar Vermelho pelo profeta para que seu povo fugisse da perseguição do faraó, que havia se arrependido de sua decisão.

A legenda “que comece a pesquisa” pode também remeter o leitor a um outro texto muito conhecido na literatura e no cinema: a obra *Jogos Vorazes* (2008), de Suzanne Collins. O livro e filme narram a história dos Jogos Vorazes, uma competição anual transmitida ao vivo pela televisão, em que um garoto e uma garota de doze a dezoito anos de cada distrito são selecionados e obrigados a lutar até a morte. O texto que ficou mais em evidência na memória dos que leram o livro ou assistiram ao filme foi a frase que sempre anunciava o início da batalha: “Que os jogos comecem!”

Essa célebre frase também é atribuída a um outro filme muito conhecido pelos simpatizantes de filmes de terror: *Jogos Mortais* (2004). No trama, o vilão do filme constrói armadilhas para aprisionar e torturar a quem ele consegue capturar. Se esses prisioneiros quisessem sobreviver a essas armadilhas, precisariam se mutilar gravemente ou matar alguém no processo. Assim como acontece no filme *Jogos Vorazes*, essa batalha se inicia com a tão conhecida frase “Que os jogos comecem!”.

A partir disso, muitos *memes* surgiram parafraseando essas cenas. Podemos citar como exemplos: “Que comece o *mimimi*” - quando alguém compartilha um assunto polêmico nas redes sociais, por exemplo, e sabe que surgirão muitos comentários adversos a sua postagem; “Que comece a *zuera!* - geralmente esse *meme* é utilizado quando se incentiva e se espera brincadeiras de mau gosto, deboche e gozação com o que foi compartilhado nas redes sociais ou, assim como o *mimimi*, provocar discussões e comentários divergentes; “Que comece a dieta! - um *meme* compartilhado nas redes sociais, geralmente no primeiro dia do ano ou às segundas-feiras, na expectativa de iniciar e manter uma alimentação regrada durante o ano ou na semana que se inicia.

Porquanto, quando pensamos em um *meme* que serviria de epígrafe para a introdução deste trabalho, nossos pensamentos foram remetidos à imagem de Moisés na travessia do Mar Vermelho, sobretudo pela simbologia que essa passagem bíblica representa, fazendo-nos refletir sobre a fé e coragem do personagem bíblico Moisés e o grande desafio à sua frente: o Mar Vermelho. Nós, como pesquisadores, sabíamos dos obstáculos que enfrentaríamos durante o percurso desta pesquisa e o Mar Vermelho traz uma alusão a esses obstáculos. Lembramos também das cenas inesquecíveis dos *Jogos Vorazes* e *Jogos Mortais*, não como sacrifícios sangüinários ou competições mortais, mas como uma espécie de batalha que precisaríamos começar e enfrentar para se chegar aos objetivos propostos. Foi aí que surgiu, como um impulso para o início do nosso trabalho, a frase: “Que comece a pesquisa”.

Intertextualidade é isso. Diríamos ser o resultado daquilo que vemos, lemos, ouvimos ou assistimos. E isso se dá por citações, paráfrases, alusões, paródias e adaptações como acontece com os *memes*, que se infiltram e dialogam facilmente com outros textos, quer seja de forma explícita ou implícita. Tomando como referência Silva (2016, p. 352):

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

que se estabilizam e se desestabilizam durante o processo de replicação (SILVA, 2016, p. 352).

Eles dialogam entre si e dialogamos com eles. Uma vez que compartilhamos e comentamos um *meme* nas redes sociais, estamos concordando ou discordando e, muitas vezes, argumentando a favor ou contra a informação transmitida. No *site* do *Facebook*, por exemplo, além de *curtir*, para demonstrar afeição com a informação, temos mais cinco reações de *emojis*²⁰ em forma botão: *Amei*, *Haha*, *Uau*, *Triste* e *Grr*, ativados para demonstrar, respectivamente, que amou, sorriu, admirou-se, entristeceu-se ou se chateou com o que foi postado. Como bem constata Bakhtin (2003, p. 297): “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”.

Enfim, *meme* é esse fenômeno que deu novos rumos à interação, mesmo com a sua informalidade. É um gênero utilizado para atender as demandas do dia a dia em uma linguagem que atende a todos, independente de *faixas etárias* ou condição *social*, e, além desses aspectos, “a multimodalidade nesses gêneros, a diversidade de formas que podem apresentar, os processos de transposição dos espaços não-virtuais para os espaços virtuais ou vice-versa, a utilização como objeto de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (SILVA, 2016, p. 360), dentre muitos outros aspectos de ordem dos estudos da linguagem, fazem-nos apostar, neles, como uma excelente proposta de letramentos em aulas de língua inglesa.

3.5 USO DE MEMES EM SALA DE AULA

Os *memes* de *internet* fazem parte do cotidiano brasileiro. Essa nova e criativa forma de interação típica das redes digitais passa a conquistar, cada vez mais, outros espaços e a ganhar novas dimensões. E isso acontece porque os *memes* não se resumem a humor, diversão e deboche. Eles são, de fato, ferramentas estratégicas e eficientes de comunicação para os dias acelerados em que vivemos na atualidade. Com apenas um *meme* podemos ser atualizados a respeito de várias notícias e acontecimentos, criamos oportunidades para discussões em diversos assuntos, verbalizamos nossos sentimentos e emoções, encaramos os problemas sociais, e até pessoais, de forma mais leve.

Esse simples artefato cultural digital pode levar pessoas anônimas à fama. Um exemplo disso são os irmãos Jefferson e Suellen, que ficaram conhecidos, a nível nacional, depois da postagem de um vídeo caseiro em que eles cantam, desafinadamente, o refrão da

²⁰ *Emojis* são pequenas imagens, símbolos gráficos e carinhas usados em mensagens eletrônicas e páginas da *internet* para expressar emoções e transmitir informações sucintas.

canção *Para a nossa alegria*²¹. E algumas pessoas que são famosas se sentem privilegiadas ao serem surpreendidas com suas imagens em uma dessas viralizações: “Ser motivo de *meme* hoje em dia é a glória”, relatou a atriz brasileira Marieta Severo em uma entrevista ao portal da Revista Quem, da Editora Globo (REVISTA QUEM, 2018). Renata Sorrah, outra renomada atriz brasileira, em uma de suas entrevistas ao site BOL UOL, expressou-se da seguinte forma: “Passei por uns meninos que jogavam bola, e eles: ‘Olha lá aquela mulher dos *memes*’. Tô com 50 anos de carreira, trabalhei a vida toda pra virar ‘a mulher dos *memes*!’ Mas adoro” (BOL/UOL, 2019).

Esse fenômeno digital ganhou notoriedade e reconhecimento até em matérias dos mais renomados portais de notícias do Brasil e do mundo, nas mais diversas situações e assuntos:

- (a) *A tuiteira que ensina história da arte com memes* (VEJA.ABRIL, 2020);
- (b) *Memos brasileiros vão parar em TV iraniana* (REVISTA FORUM, 2020);
- (c) *Subprocurador cita até meme para defender que Queiroz volte à cadeia* (EXTRA GLOBO, 2020);
- (d) *Green teen memes: how TikTok could save the planet (Memes Green Teen: como o TikTok pode salvar o planeta)* (THE GUARDIAN, 2020);
- (e) *Do Memes Make the Internet a Better Place? (Os memes tornam a Internet um lugar melhor?)* (NEW YOUR TIMES, 2020).

Com toda essa empatia, os *memes* se tornaram também um excelente aliado aos anúncios publicitários. Hoje eles são explorados não somente em *marketing* digital, mas também em propagandas de televisão, *outdoors*, revistas, panfletos, entre outros gêneros publicitários. Em março de 2014, o site do G1 Globo publicava a matéria: *Memos podem ser ferramentas de propaganda da sua empresa* (G1 GLOBO, 2018), como uma tática eficiente para atrair clientes.

Nesse ínterim, expressões e bordões do tipo *Não sou capaz de opinar*²², *Corta pra mim*²³, *Taca-le pau*²⁴, *Sextou*²⁵ são ouvidos em ambientes familiares, entre grupos de amigos

²¹ Título original: *Galhos secos*, uma canção evangélica composta pelo cantor Osvayr Agreste, integrante Banda Êxodos.

²² O *meme* se originou das respostas de uma das comentaristas brasileiras do Oscar 2016, a atriz Glória Pires, quando esta era questionada sobre os filmes da disputa ao prêmio. A atriz se utilizou, algumas vezes, da frase “Não sou capaz de opinar!” por não conhecer boa parte dos filmes em debate.

²³ Bordão que surgiu do apresentador do programa Cidade Alerta da Rede Record, Marcelo Rezende (in memoriam), quando pedia uma pausa, à produção do programa, das entrevistas ou reportagens que estavam sendo exibidas, para focalizar as câmaras nele.

²⁴ O bordão *taca-le pau* foi uma expressão utilizada por um menino catarinense em um vídeo que se tornou viral em 2014. Nesse vídeo, o garoto narra o seu primo descendo um morro em um carrinho de madeira e, para incentivar essa aventura, o garoto fala com muito ânimo, repetidas vezes: *taca-le pau!*

e, por conseguinte, nos corredores de escolas, uma vez que os *memes* fazem parte da prática social e vida pessoal de alunos e professores nas mais diversas situações.

Mas, ao que nos parece, esse gênero digital, que se popularizou entre adolescentes e jovens, tem passado quase despercebido como instrumento a ser utilizada pelo professor em sala de aula. Apesar de algumas pesquisas existentes acerca de seu uso nos processos de ensino-aprendizagem, sentimos sua falta nos livros didáticos, nas temáticas discutidas nos encontros pedagógicos e, sobretudo, nos planos de aula do professor.

A importância do uso de *memes* em sala de aula se justifica por algumas razões. Primeiramente, porque fazem parte do cotidiano dos alunos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1997, p. 26).

Além do que expomos nos parágrafos anteriores sobre a popularização dos *memes*, mostramos, agora, essa realidade em números. A plataforma Gente, do departamento de estudos da Globosat, realizou em maio de 2019, uma análise sobre a utilização de *memes* no Brasil. Assim, de acordo com essa pesquisa:

85% dos brasileiros costumam curtir *memes* na internet.
 57% dos internautas seguem uma página apenas para acompanhá-los.
 63% os procuram na internet quando querem se distrair.
 75% acham que eles ajudam a aliviar o estresse do cotidiano.
 46% das pessoas compartilham aqueles que traduzem seus problemas pessoais (GENTE.GLOBO.COM, 2019).

Outro motivo para utilização de *memes* em sala de aula é que eles se configuram como uma prática de linguagem contemporânea. Suas múltiplas faces constituídas de sons, imagens estáticas e em movimento, bem como a sua forma popular e criativa de refletir e discutir opiniões, ideologias e assuntos pessoais, fazem desse gênero um dos mais produzidos, replicados, lidos e acessíveis nas interações, sobretudo entre as pessoas mais jovens, em redes sociais e até mesmo, em algumas situações, fora do ambiente virtual. Conforme a BNCC, “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, p. 66). Sobre a utilização de *memes*, como uma linguagem moderna, em diferentes intenções e situações de comunicação em redes sociais, a pesquisa do *site* Gente Globo (2019) informa que:

²⁵ Sextou é uma gíria muito utilizada na internet para anunciar a chegada da sexta-feira, normalmente com sentido carregado de muita euforia.

Entre essa parcela mais jovem, 58% os utilizam para substituir frases ou palavras em uma conversa digital

No geral, os critérios mais utilizados para compartilhá-los nas redes sociais estão ser engraçado (79%), traduzir a opinião pessoal sobre algo (51%), ser polêmico (25%), atrair repercussão (21%) e ser feito por alguém conhecido (9%).

73% souberam de uma notícia de política por um *meme*.

64% se sentem incluídos quando entendem sua mensagem.

66% se acham bem informados quando compreendem o que ele quer dizer.

Entre os jovens de 17 a 21 anos, 54% acham que *memes* ajudam a dialogar com o diferente, 45% usam para quebrar o gelo e 43% para mandar indiretas.

A pesquisa também revela que 66% dos entrevistados se acham bem informados e 64% se sentem incluídos quando compreendem a mensagem de um *meme*. Acreditamos que quando se entendem o que leem, as oportunidades de diálogo e interação, com o texto lido, ampliam-se. Sobre o processo de análise, compreensão e replicação desses gêneros digitais, Souza (2013, p. 134) faz o seguinte esclarecimento:

Os textos mêmicos carregam em si mensagens que são decodificadas pelos cérebros receptores, analisadas, interpretadas, adotadas e, por vezes, replicadas, tal que, ao se familiarizarem com a linguagem contida no componente a ser replicado, estarão dialogando de certa maneira com o criador do “*meme*”, ou mesmo com os partícipes das mesmas interações de transmissão de ideias. É a linguagem enquanto fenômeno social, como prática de atuação interativa.

Além de se configurar como um meio de comunicação popular e de fácil acesso e compreensão, sobretudo entre pessoas mais jovens, esse estudo realizado pelo *site* Gente Globo (2019) revela outros aspectos, nos *memes*, que também mostram o seu potencial na utilização em sala de aula: as suas relações dialógicas. As pessoas não somente leem os *memes*, elas também produzem e se expressam por meio deles. De acordo com a pesquisa, os jovens se utilizam de *memes* para “substituir frases ou palavras”, para “dialogar com o diferente”, para “quebrar o gelo” e para “mandar indiretas”²⁶. Certamente, como justifica Martino (2015, p. 483):

seriam uma forma de criar laços, ainda que difusos, entre as pessoas: reelaborar um “*meme*” é ser parte de uma comunidade talvez anônima, mas não menos forte. “*Mememes*” são compartilhados em redes sociais digitais, de certa maneira, pelo mesmo motivo que pessoas contam piadas ou histórias que ouviram: para fazer parte do grupo.

²⁶ No popular, é uma mensagem transmitida para alguém de forma subentendida.

Os *memes* “criam laços” não somente entre pessoas, mas também dialogam com outros *memes* e até com outros gêneros textuais. E essas relações, que chamamos de intertextualidade, são características marcantes desse gênero e, sobretudo, defendidas pela BNCC como uma importante prática no processo de aprendizagem. O documento sugere:

Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos nas diferentes linguagens [...]; Analisar [...] o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente [...] textos de diversas semioses; [...] explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam hibridamente em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender [...] e de explicar e criticar os atos de linguagem (BRASIL, 2017, p. 483).

A pesquisa do *site* Gente Globo (2019) revelou ainda que “73% souberam de uma notícia de política por um *meme*”. Compreendemos que informações sobre política, entre outras notícias que circulam por meio desse gênero digital, são oriundas de diversas fontes e meios de comunicação. Os *memes* também possuem esse potencial interativo com outras mídias. Segundo Souza (2013, p. 131):

no ciberespaço os “*memes*” têm a ver principalmente com comentários, postagens de fotos, vídeos, paródias que são comumente relacionados a notícias do cotidiano provenientes em grande parte de outros canais midiáticos, sendo estes a televisão, os jornais impressos e o rádio.

Outra reflexão acerca de *memes* como objeto para despertar importantes discussões em sala de aula é sobre o seu compromisso ético nas redes sociais. A propagação das chamadas *fakenews*, frases preconceituosas, comentários ofensivos ou indevidos e os discursos de ódio nos dão sempre a impressão equivocada de que a *internet* ainda é uma *terra sem lei*, onde não se há limite, respeito e aceitação de opiniões alheias. A propósito dessas discussões, a BNCC sugere:

contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BRASIL, 2017, p. 67).

Dessa forma, assim como qualquer outro gênero da contemporaneidade que circula em ambientes digitais, os *memes* podem ser elementos importantes de análise para que a escola possa refletir sobre questões que se distanciem de um comportamento ético. Em face a essa realidade, Rojo e Barbosa (2015, p. 135) ressaltam:

para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulem em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos.

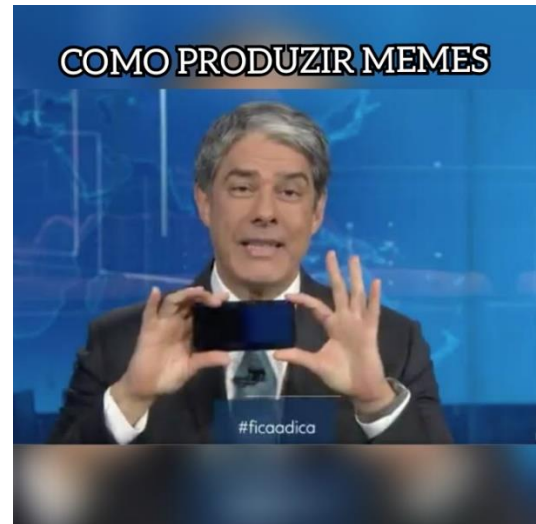
Quando falam em inserir o aluno no mundo pós-moderno não significa, tão somente, instruí-lo quanto ao uso de novas tecnologias. Esse aluno da contemporaneidade é o jovem que necessita lidar com as mais diversas situações da vida, compreender e respeitar a diversidade de opiniões e aprender a lidar com as suas próprias emoções. Nesse sentido, Kleiman (2014, p. 82-83) argumenta favoravelmente quando afirma que:

a dimensão da contemporaneidade no ensino de práticas de letramento não tem somente a ver com o ensino daquilo que há de mais avançado tecnologicamente, ou aquilo que é mais funcional e, portanto, terá maior serventia escola afora, embora ambos sejam aspectos importantes para determinar objetivos educacionais. A contemporaneidade diz respeito à flexibilidade e ao respeito pela cultura do outro para garantir a inserção tranquila do aluno nos novos modos de fazer sentido via escrita na sociedade tecnológica em que imagem e texto escrito imperam. Ser contemporâneo é ouvir o que o outro quer e aproveitar a flexibilidade de novos modos de ser e significar para propiciar as condições para que o aluno satisfaça seu desejo.

Acreditamos que os *memes*, provocadores de importantes reflexões, podem contribuir expressivamente para o aprendizado em sala de aula, nos mais diversos contextos de interação, de produção de discursos e inclusão social. Nesse sentido, é imprescindível que os alunos consigam, tendo consciência do potencial de sentidos a que esses textos se prestam, utilizar a língua para atingir a seus mais diversos propósitos, em quaisquer que sejam as circunstâncias em que estão interagindo. Daí a necessidade de as aulas de inglês serem vistas como espaço de construção de sentidos e não apenas como lugar de sistematização de regras e nomenclaturas de uma gramática que se torna prescritiva em vez de produtiva.

4 APRESENTAÇÃO, METODOLOGIA E IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Meme Dica do Bonner.



Fonte: Elaboração própria em 2020.

Neste capítulo, traçamos o desenho metodológico da pesquisa, que envolve as opções e os recursos metodológicos, o contexto em que a pesquisa foi realizada e o recurso metodológico do protótipo didático. Em seguida, descrevemos a proposta de intervenção, cujo processo, dividido em sete etapas, foi inspirado na proposta metodológica de uma pesquisa-ação baseada em Kemmis e Mc Taggart (2005).

4.1 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

4.1.1 Opções metodológicas da pesquisa

Com o objetivo de desenvolver uma proposta para o ensino significativo de língua inglesa na primeira série no ensino médio, a partir da abordagem do gênero *meme*, com vistas a promover o letramento dos alunos, seguimos a metodologia de pesquisa descrita a seguir, classificada de acordo com a natureza, gênero, fontes de informação, abordagem, objetivo e procedimentos, tomando como base o Manual de Pesquisas em Estudos Linguísticos de Paiva (2019) e em consonância com outros autores.

Toda pesquisa tem uma finalidade ou natureza específica. Essa finalidade ou natureza da pesquisa ajuda a delimitar os resultados que precisamos alcançar. Assim, quanto à sua natureza, podemos classificar uma pesquisa em básica ou aplicada. A pesquisa básica tem por

objetivo gerar novos conhecimentos, sem a pretensão de aplicá-los na prática. A pesquisa aplicada, de acordo com Paiva (2019, p. 11, grifo da autora), “também tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos **processos e tecnologias**”.

Primeiramente, partimos de um conhecimento gerado por alguns autores que se pautam sobre o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) e pelos principais documentos oficiais da educação no Brasil, debatemos sobre o papel da escola no novo milênio e como o inglês se apresenta diante das novas exigências da sociedade, discutimos o letramento digital na atualidade, ou seja, os novos letramentos, a cultura e os gêneros digitais, sobretudo os *memes*, e a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos em um mundo marcado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Com esses conhecimentos gerados, partimos para o desenvolvimento de uma intervenção em sala de aula para sanar dificuldades de aprendizagem em uma turma de primeira série do ensino médio, na disciplina de língua inglesa, em uma escola pública. Assim, utilizamos conhecimentos desenvolvidos com a intenção de, nos dizeres de Barros e Lehfeld (2000, p. 78), “contribuir para fins práticos, visando a solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”.

Com essa finalidade, conseqüentemente, definimos o nosso trabalho, quanto ao seu gênero, como uma pesquisa prática, ou seja, nosso foco principal é intervir para amenizar as dificuldades de uma realidade prática em sala de aula, uma vez que, como explica Paiva (2019, p. 11), “A pesquisa **prática** se caracteriza por intervir no contexto pesquisado se apoiando em conhecimentos científicos” (p. 11).

Quanto às fontes de informação, nosso trabalho se insere em uma pesquisa primária. De acordo com Paiva (2019, p. 12), “A pesquisa primária se baseia em dados coletados pelo próprio pesquisador como, por exemplo, um banco de dados criado por ele, notas de campo, gravações feitas com grupos de alunos aprendendo uma língua”. Assim, na intenção de satisfazer os objetivos traçados para esta pesquisa e responder como os *memes* podem contribuir com a aprendizagem de alunos da primeira série do ensino médio em aulas de língua inglesa, com vistas a promover o letramento, tivemos que gerar informações observando todo o processo de intervenção em sala de aula, analisando os *memes* produzidos pelos alunos, bem como os comentários e a repercussão obtidos em um grupo de *WhatsApp* e na rede social *Facebook*.

Sob o ponto de vista da forma como abordamos o problema, este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa. De acordo com Flick (2009, p. 9), “A pesquisa qualitativa acontece

no mundo real com o propósito de ‘compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas’”. Paiva (2019, p. 14) afirma que “Tais formas incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou músicas), etc. Esse tipo de pesquisa é também chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística”. Bogdan e Biklen (2010) descrevem esse tipo de pesquisa envolvendo cinco características básicas que se identificam com as particularidades de nossa análise: a) ambiente natural; b) dados descritivos; c) preocupação com o processo; d) preocupação com o significado; e) processo de análise indutivo. Em nosso estudo, apesar de usarmos alguns dados quantitativos, como gráficos e tabelas, nossa argumentação, para responder ao problema desta pesquisa, não foi baseada em dados numéricos, mas em análises e percepções desenvolvidas durante o processo de intervenção em sala de aula, ou seja, baseamo-nos na subjetividade para se chegar aos resultados.

Quanto aos objetivos, essa pesquisa se insere no método de caráter descritivo. Em uma pesquisa descritiva ocorre o levantamento de características conhecidas de um determinado objeto de estudo, ou, nas palavras de Gonsalves (2003, p. 65), conforme citado por Paiva (2019, p. 14), “A pesquisa descritiva tem como alvo descrever o fenômeno estudado e ‘não está interessada no porquê, nas fontes do fenômeno; preocupa-se em apresentar suas características’”. Em nosso trabalho, realizamos uma análise minuciosa com base nos documentos oficiais da educação brasileira sobre ensino de língua inglesa na escola pública, bem como um estudo aprofundando sobre os letramentos e os gêneros digitais, sobretudo dos *memes*, sua origem e caracterização, correlacionando essas reflexões à implementação da proposta de intervenção em sala de aula, descrevendo todos os passos do estudo em questão, como bem delineiam Cerro e Bervian (2005), quando dizem que a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los.

Acerca da metodologia, optamos pela pesquisa-ação que, segundo Burns (2009a, p. 289), “é a combinação e interação de dois modos de atividade – ação e pesquisa”. Assim, em face dessa combinação e de outras características, acreditamos que esse tipo de pesquisa reúne as condições básicas para uma reflexão e, conseqüentemente, para provocar mudanças na prática do processo de aprendizagem dos envolvidos. De acordo com Thiollent (1988, p. 14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social empírica [...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Realizamos esta pesquisa na intenção de provocar mudanças e contribuições para os seus participantes e que estes se sentissem parte desse processo. Havia um problema prático a ser resolvido, que era a fragilidade no ensino de língua inglesa no ensino médio de uma escola pública e que, ao nosso entender, o uso do gênero digital *meme*, em sala de aula, poderia ser uma alternativa para amenizar essa situação.

Por conseguinte, a pesquisa-ação atendeu, consideravelmente, a essa necessidade, uma vez que esse tipo de pesquisa, segundo Paiva (2019, p. 72), “se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto” e os seus aspectos apontam para o reconhecimento da capacidade de as pessoas, vivendo e trabalhando em determinado contexto, participarem ativamente, e em todos os aspectos, do processo de pesquisa; propósito da pesquisa conduzida pelos participantes de melhorar as práticas e seus contextos pelos próprios participantes (KEMMIS; MCTAGGART, 1988).

Segundo Thiollent (1988), os objetivos da pesquisa-ação podem ser: ‘(a) resolução de um problema prático; (b) consciência dos participantes sobre o(s) problema(s); (c) produção de conhecimento útil para aquela coletividade investigada.’ A “proposta é conhecer melhor as questões em jogo e refletir sobre encaminhamentos de ações” (PAIVA, 2019, p. 72).

Entretanto, para alcançar esses objetivos, é preciso conhecer melhor a problemática em questão e refletir sobre os procedimentos a serem tomados, Kemmis e McTaggart (2005, p. 563) sugerem uma sequência de passos, característicos da pesquisa ação, a serem executados colaborativamente, que são: “planejamento de uma mudança; ação e observação do processo e consequências da mudança; reflexão sobre esses processos e consequências; replanejamento; nova ação e observação; nova reflexão, e assim por diante...”. Nos dizeres de Paiva (2019), poderíamos sintetizar e denominar esse processo de “ciclo de autorreflexão” que envolve “planejamento, ação, observação e reflexão” (PAIVA, 2019, p. 74).

Desse modo, criamos nossos próprios procedimentos, inspirados na sequência sugerida pelos autores citados anteriormente, para que atendessem, de fato, as necessidades de nosso trabalho, enquanto pesquisa-ação. Como resultado, nossa atuação foi dividida em sete momentos, conforme citamos a seguir e relatamos posteriormente na seção de implementação da proposta: diagnóstico do contexto da pesquisa e planejamento das ações; primeira ação e observação do processo; replanejamento e segunda ação; discussões com a turma e reflexão; terceira ação; discussões e análise geral das atividades; seleção do *corpus* e análise dos resultados.

Todo esse processo reunia as condições básicas para um estudo dessa natureza. Logo, observamos que um dos pontos principais de uma pesquisa-ação é o planejamento, que esteve

sempre suscetível a mudanças durante o processo de execução deste trabalho. A cada fase, sempre observávamos um novo aprendizado e a necessidade de mudanças nos procedimentos. Deparávamos com situações novas que emergiam enquanto a ação estava acontecendo.

A pesquisa-ação exige e envolve múltiplos instrumentos de coletas de dados. Logo, escolhemos, para compor o *corpus* desta pesquisa, os *memes* produzidos e os comentários dos alunos. Dessa forma, afunilamos para seis *memes* postados tanto no grupo de *WhatsApp* quanto no *Facebook*, considerando critérios que serão explicitados a seguir.

Enfim, constatamos que a pesquisa-ação se adequou ao perfil de nosso trabalho. Por ter sido um método por demais aberto, exigiu-se muita organização e planejamento contínuo, tendo sempre o cuidado para não se perder no caminho. E quanto aos resultados e relatos mais detalhados dessa metodologia, vemos em sessões posteriores.

4.1.2 O contexto da pesquisa: a escola e o perfil dos participantes

Partindo de uma semana de visitas, reuniões virtuais com professores e conversas com o diretor e a equipe pedagógica e, em seguida, acesso à leitura de documentos oficiais da Escola Estadual Juscelino Kubitschek – Escola JK, como é conhecida pela comunidade – tivemos um panorama de seu contexto, sobretudo com a leitura de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que nos ajudou a visualizar questões acerca do perfil dos alunos, organização e política da escola.

De acordo com o PPP (2019, p. 12), a escola foi criada “através da Lei Estadual nº 621, de 6/12/1951, autorizada pela Portaria nº 534/80, de 13/11/1980”. Essa jurisprudência garantia a formalização do Curso Normal Regional no município de Assú/RN, “realizando um antigo desejo de classes dirigentes e da população: uma escola a qual atendesse o público local e de comunidades circunvizinhas” (DUTRA, 2011, p. 24).

A existência do PPP é justificada e sintetizada, no próprio documento, por meio da seguinte frase: “Sanar a necessidade da escola de apropriar-se de sua realidade, refletindo a sua prática”, respaldada pelo seu objetivo geral em “Promover uma ação técnica-pedagógica-administrativa capaz de dialogar com os segmentos da comunidade escolar e local, transformando-se numa ferramenta de planejamento e avaliação, para atender e tornar possível a função social da escola” (PPP, 2019, p. 5).

Nesse sentido, para o desdobramento dessa justificativa e objetivo geral, o PPP (2019) apresenta uma extensa lista de objetivos específicos, dentre os quais selecionamos três que julgamos serem relevantes para a nossa reflexão neste trabalho:

Promover a formação integral do indivíduo possibilitando-lhe a compreensão crítica do mundo, da vida e do trabalho, por meio de conteúdos e conhecimentos básicos da tecnologia, possibilitando aos alunos, aprender sobre crescentes inovações tecnológicas de forma a promover a inclusão social e a promoção da cidadania;

Responder as demandas sociais por meio de oferecimento de um ensino de qualidade social e pedagógica, garantindo acessibilidade e permanência do discente na escola;

Trabalhar conteúdos significativos e contextualizados, atrelados às necessidades reais da clientela de forma crítico-reflexiva, elevando o desempenho dos educandos para a prática cidadã e transformação social (PPP, 2019, p. 6-8).

Os objetivos específicos supracitados indicam uma educação voltada para o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania, bem como para a qualificação do trabalho, através de uma metodologia capaz de problematizar o contexto que o engloba, com “conteúdos significativos e contextualizados” que atendam às suas necessidades reais.

O exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho são as propostas de ensino da referida instituição escolar. A proposta pedagógica da escola cita um trecho da própria Lei nº 9.394 que afirma:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º da Lei nº 9.394, de 20/12/96) ((PPP, 2019, p. 9).

Nesse sentido, os princípios da escola, de acordo com o PPP (2019), estão embasados na igualdade de condições de acesso e permanência no ensino, no respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, no ensino de qualidade e gratuito, que busque na pesquisa e extensão o desenvolvimento socioeconômico, na valorização do profissional da educação, no exercício da ética e da cidadania, na valorização da experiência extracurricular, entre outros.

No ano de 2020, até a data de nossa visita, a escola possuía um quantitativo de 787 alunos matriculados, distribuídos nas seguintes modalidades: Novo Ensino Médio; Educação Profissional Técnica na forma Articulada, Integrada ao Ensino Médio e em Tempo Integral; e Ensino Médio em Tempo Integral. Essas duas últimas modalidades foram implantadas neste ano de 2020 de forma gradativa, ou seja, começou com as primeiras séries, em 2021 incluirá as segundas séries e em 2022, as terceiras séries de ensino médio.

De acordo com o PPP (2019) e com o relato da equipe pedagógica, esses alunos são acompanhados em diferentes aspectos – cognitivo, psicomotor, socioafetivo, cultural, familiar – pelo coletivo da escola. Boa parte deles advêm de famílias em condições de baixa renda, são oriundos de pais separados, outros criados pelos avós ou por outros membros da família, como tias e tios.

A coordenação pedagógica acredita que o baixo nível de escolaridade dos pais dificulta o acompanhamento dos alunos quanto às pesquisas e atividades direcionadas para casa. Além disso, outro fator negativo que também podem interferir no processo de aprendizagem, apontado pela equipe pedagógica, é a ausência da família na escola, cujo motivo sempre alegado é a falta de tempo devido ao trabalho.

Nota-se que há dificuldade em trabalhar o currículo compatível ao nível de escolaridade desses alunos, considerando que estes, em sua maioria, segundo os professores, não conseguem lidar com as condições básicas de leitura, escrita, interpretação, seleção e resolução de problemas, aprendizagens essas consideradas essenciais para o ensino médio e que, caso não sejam corrigidas, deixarão sempre lacunas para a continuidade dos estudos.

De acordo com a equipe pedagógica, esse é um desafio constante no cotidiano da escola. Em 2019, a exemplo de anos passados, muitos esforços foram somados para sanar ou amenizar essas dificuldades. Foram realizados, projetos interdisciplinares, formação continuada para professores, planejamento periódico, palestra com temas de interesse dos alunos, diversidade de estratégias de ensino e de avaliação, entre outros.

A equipe relatou que, em 2019, com o aumento da violência nos últimos anos na região, pode-se observar outras características e comportamentos em alguns de seus discentes, dentre os quais foi citado o envolvimento com o uso e venda de entorpecentes, uma situação que levou a escola a realizar reuniões com vários seguimentos da comunidade e autoridades competentes, preocupados com o ano letivo seguinte.

Contudo, a realidade foi outra. Assim, 2020 foi um ano atípico dos demais para a referida instituição. Com uma semana, após início das aulas, a escola foi parcialmente paralisada devido à greve dos professores, reivindicando melhores condições de trabalho e, logo após, em 17 de março do mesmo ano, veio a determinação do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, para o fechamento das escolas em decorrência da pandemia da COVID-19, declarada como emergência de saúde pública a nível internacional (EEJK, 2020).

Desse modo, a escola se deparava com novos desafios a serem enfrentados. A preocupação com a ausência dos pais ou responsáveis, o uso de entorpecentes, a indisciplina dos alunos, entre outros problemas detectados na escola, deu lugar a preocupação para

enfrentar uma realidade totalmente diferente que mudaria a sua dinâmica de trabalho. Assim, em contato conosco via *WhatsApp*, o então gestor da instituição fala dos esforços que todos que fazem a Escola JK fizeram para adotar a nova sistemática de trabalho:

Pensando em uma nova postura e dinâmica de trabalho e principalmente com foco, compromisso e a responsabilidade com o desenvolvimento da continuidade educacional, eu, como gestor, e todos que fazem parte da Escola Estadual Juscelino Kubitschek, unimos forças para garantir as atividades escolares, procurando, mesmo de forma remota, assumir a sua função social, aproximar-se dos estudantes e respectivas famílias, possibilitar novas ações e estratégias que garantam a contribuição efetiva para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes em época de distanciamento e isolamento social (INFORMAÇÃO VERBAL)²⁷.

De acordo com o Portfólio das Aulas Remotas EEJK, elaborado pela equipe gestora e pedagógica, a escola amparada pelo Decreto nº 29.583, Instrução Normativa nº 01/2020 – CEE/SEEC-RN, de 5/4/2020, e o Decreto nº 29.634, de 22 de abril de 2020, que suspende as atividades escolares temporariamente, passou a adotar uma nova sistemática de trabalho *online*, em consonância com a Portaria-SEI nº 184, de 4 de maio de 2020, que trata sobre as normas para a reorganização do planejamento curricular do ano letivo de 2020, cuja finalidade é de orientar os planos e a inclusão de atividades não presenciais na rede pública de ensino do Rio Grande do Norte, em regime excepcional e transitório durante o período de isolamento social motivado pela pandemia da COVID-19 (EEJK, 2020).

Destaca a referida Portaria, segundo o portfólio, que para a elaboração do plano de atividades não presenciais deve respeitar o direito de aprendizagem de todo educando, incluindo o uso de tecnologias, fontes e meios de aprendizagens diversas, adotando variados recursos didáticos, múltiplos canais e ferramentas de comunicação e informação de natureza digital, impressa, televisiva ou radiofônica para alcançar todos os estudantes e atingir os objetivos do ensino e de aprendizagens, durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais (EEJK, 2020).

Passados dois meses, veio a segunda Portaria-SEI nº 368, de 22 de junho de 2020, substituindo a primeira, com recomendações para a continuidade e desenvolvimento de atividades não presenciais durante o período de isolamento. O documento reforçava a utilização dos recursos apontados na primeira portaria, visando à interação social com os

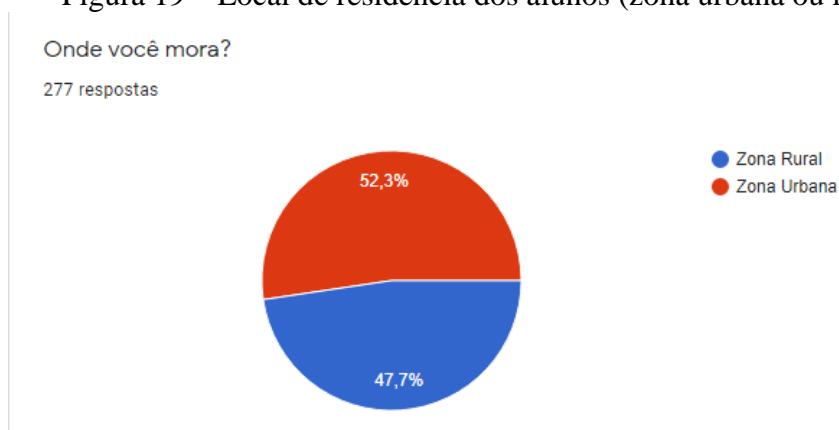
²⁷ Fala do prof. Ivanildo José dos Santos Oliveira, diretor da Escola Estadual Juscelino Kubitschek, em conversa com o pesquisador via *WhatsApp*.

estudantes durante esse processo de isolamento e a realização de atividades organizadas pelos professores e orientadas pela coordenação pedagógica em cada escola (EEJK, 2020).

Outra recomendação da Portaria, de acordo com a equipe pedagógica, foi em relação às avaliações. A orientação é de que elas não sejam somatórias, com atribuições de notas nesse período de aulas não presenciais e de que a escola evite, até então, reprovações, quer sejam por notas ou frequência.

Assim, as aulas remotas foram acontecendo e, nesse processo, outros desafios surgiram. Diante disso, o que mais preocupava a escola, até então, era a baixa frequência dos alunos nas aulas remotas: alguns por não possuírem aparelho celular, outros por não terem acesso a computadores e à *internet* de qualidade; e, uma boa parte desses alunos (para sermos mais precisos, 47,7%, conforme gráfico a seguir), por residirem em comunidades rurais, onde o sinal de *internet* não funciona devidamente.

Figura 19 – Local de residência dos alunos (zona urbana ou rural).



Fonte: EEK (2020).

A equipe escolar estava unida em um único propósito, procurando estratégias que pudessem fortalecer, mesmo à distância, o elo ou o contato com os estudantes. Não se tratava de uma novidade apenas para os alunos, mas os professores também se viam diante de uma nova realidade, que lhes proporcionaram novas habilidades e aprendizagens as quais não tinham antes. Muitos precisaram adicionar novos recursos à didática de sala de aula e aprender a utilizar novas ferramentas tecnológicas.

Aos poucos, a escola foi se fortalecendo, dando corpo a essa nova formatação de atividades pedagógicas. Assim, novos horários foram adaptados, considerando o tempo no qual o estudante conseguisse dialogar significativamente com os professores; estes começaram a ajudar uns aos outros, compartilhando ideias, buscando formações via *internet*

e, para cada demanda surgida, gerava uma reunião para tomada de decisão entre professores, gestão e apoio pedagógico.

Percebe-se que as dificuldades são inúmeras, todavia, o mais importante neste contexto é que a equipe busca maneiras de realizar o trabalho pedagógico e administrativo; fortalecendo-se no seu propósito que é desenvolver dentro de suas possibilidades, o seu melhor, com ênfase no diálogo e nas interações com a comunidade escolar.

4.1.3 O recurso metodológico

Pretendemos, com este trabalho, desenvolver uma proposta para o ensino de língua inglesa na primeira série do ensino médio, a partir da abordagem do gênero digital *meme*, com vistas a promover o letramento e o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Aos alunos estava designada a tarefa de criar *memes* como forma de expressar seus sentimentos e opiniões sobre assuntos da atualidade. A nós, enquanto pesquisadores, estava a incumbência de analisar essas produções, a partir das quais os alunos poderiam desenvolver uma competência comunicativa por meio da escrita e compreensão do idioma trabalhado, associando o imagético com o verbal, apropriando-se de seu conhecimento prévio, bem como da intertextualidade de assuntos que fazem parte de seu cotidiano.

Nesse sentido, para construirmos os dados que precisávamos, foi necessário utilizar alguns instrumentos digitais, como plataformas, *sites*, aplicativos de mensagens instantâneas e redes sociais, bem como desenvolver alguns procedimentos, conforme descrevemos a seguir.

Por consequência da pandemia da COVID-19, as plataformas digitais foram as nossas grandes aliadas e uma alternativa para a realização dos encontros com os alunos de forma remota. A escola onde desenvolvemos esta pesquisa estava adotando a plataforma do *Google Meet* e o aplicativo de *WhatsApp* para suas aulas remotas. Mantivemos essas mesmas plataformas e criamos, além do grupo de *WhatsApp* da turma, o *Speak Up* – expressão cuja tradução é “manifestar-se livremente”, “falar com clareza”, “falar com franqueza” – um grupo específico para intensificar a comunicação com a turma e realizar as primeiras ações de nosso projeto, que envolviam produção, interpretação, e correção dos *memes* produzidos.

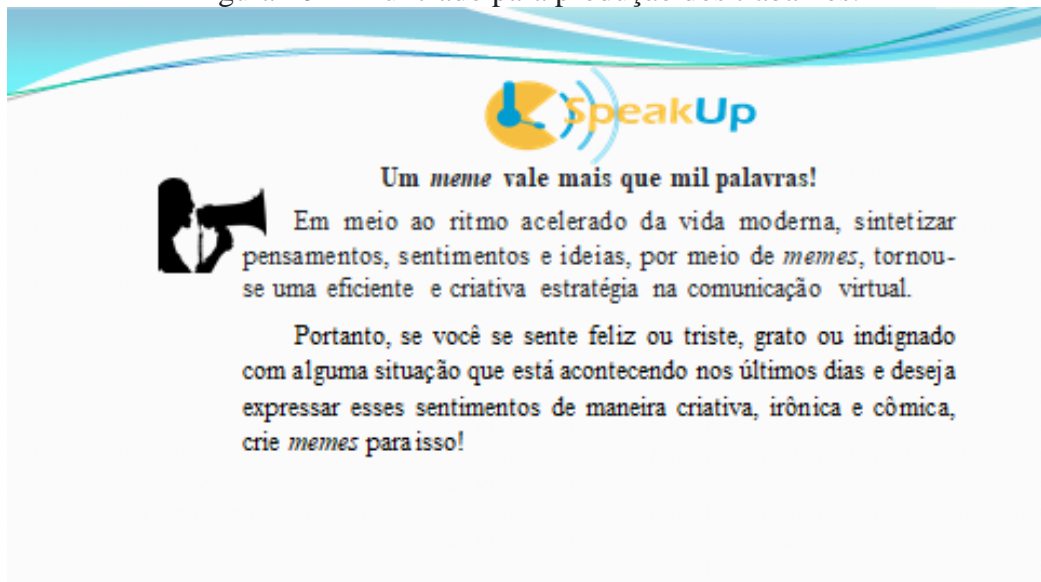
Primeiramente, foi necessário discutir com os alunos a função comunicativa do gênero digital *meme* para que eles pudessem compreender a essência de nosso trabalho e, a partir de então, produzir e compartilhar suas produções, expressando-se livremente sobre assuntos do cotidiano.

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

Com o propósito de sistematizar e nortear os trabalhos dos alunos, elaboramos algumas orientações necessárias, para que ficasse sempre evidente o porquê e para que eles estariam produzindo esse tipo de texto.

Assim, a nossa orientação inicial foi apresentada para eles da seguinte forma:

Figura 20 – Enunciado para produção dos trabalhos.



Fonte: Speak Up (2020).

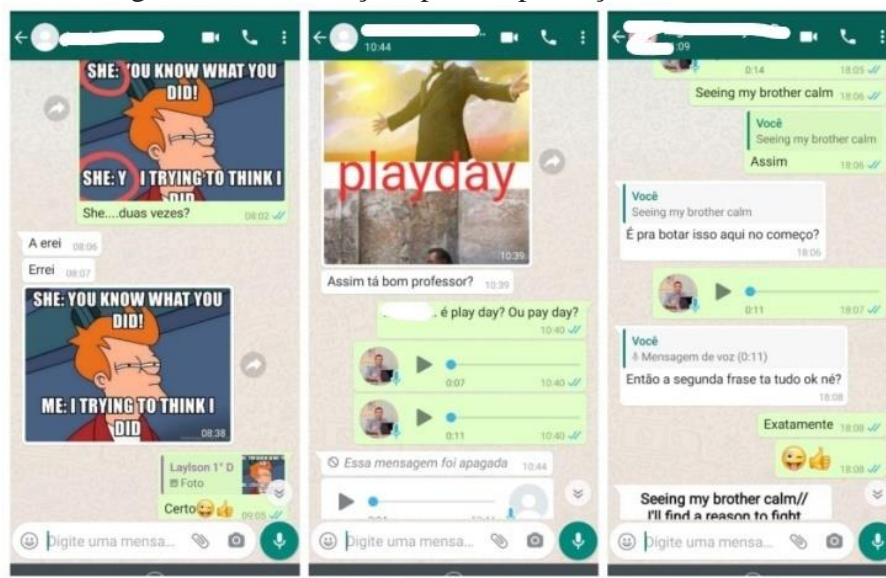
Escolhemos o grupo de *WhatsApp Speak Up!* para trabalhar as primeiras produções, por ser um grupo exclusivo da turma e, assim, sendo uma etapa de experiência inicial, poderíamos realizar um trabalho de análise, correção e aperfeiçoamento das produções dos alunos antes de compartilhá-las com outras pessoas.

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

À medida que os *memes* iam sendo postados no grupo, observávamos a relação que os alunos faziam entre imagens e legendas, incoerência em alguns textos, erros de digitação,

grafia e expressões ou palavras mal empregadas e, logo após, dávamos um *feedback*²⁸, na maioria das vezes no *WhatsApp*, em contato privado, para que pudessem melhorar suas produções.

Figura 21 – Orientações para as produções de *memes*.



Fonte: Grupo de *WhatsApp* (2020).

Apesar dessas necessidades de ajustes, de uma forma geral, os *memes* estavam bem produzidos, criativos e atenderam muito bem às necessidades de comunicação dos alunos. Diante disso, abrimos espaço para que eles opinassem e discutissem a respeito das mensagens transmitidas pelos *memes*.

Após esses momentos de postagens e discussões no *WhatsApp*, partimos para a segunda ação, que consistiu em criar um grupo de *Facebook* e nele compartilhar os *memes* produzidos para uma abrangência extra sala de aula.

E, assim, se procedeu. Podíamos imaginar que a rede social *Facebook* fosse um bom suporte para publicação do trabalho de produção dos alunos. Primeiramente porque era a rede social que eles mais usavam e, depois, por ser uma das formas mais evidentes de que os *memes* teriam maior possibilidade de assumir uma de suas principais características, a viralização, ou seja, outras pessoas poderiam ter acesso, curtir, comentar e compartilhar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

Além disso, como explicam Philips, Baird e Fogg (2012, p. 02) “o *Facebook* pode aprimorar a aprendizagem dentro e fora da sala de aula”. E, ainda de acordo com esses mesmos autores (p. 11), “ao usar um grupo do *Facebook* para complementar o que você

²⁸ Resposta a um determinado desempenho de uma tarefa realizada.

ensina em sala de aula, você fornece aos alunos oportunidades de aprendizagem sob demanda”.

A propósito, diante de todo o trabalho desenvolvido: *memes* produzidos, compartilhados, curtidos, comentados e discutidos tanto no grupo de *WhatsApp*, quanto no grupo de *Facebook*, compreendemos, na prática, o quanto os *memes* refletem a vida real dos alunos.

Com efeito, eles souberam aproveitar seus conhecimentos prévios na interpretação e compreensão dos *memes*, intertextualizando suas produções com aquilo que faz parte de seu cotidiano e identificaram a ideia central de cada texto produzido pelos colegas, sem a necessidade de estar traduzindo as legendas para a língua materna, associando o imagético com o verbal.

E, para uma análise mais precisa dessas observações, dos quarenta *memes* produzidos pelos alunos, escolhemos seis como amostra representativa que comprovou a sua eficácia como instrumento de letramento em aulas de língua inglesa. Os critérios de afunilamento das amostras foram a repercussão nas discussões, curtidas, comentários e compartilhamentos, tanto no grupo de *WhatsApp* quanto na rede social *Facebook*.

4.2 IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Ao refletirmos sobre a problemática que envolve o ensino de idiomas, sobretudo de língua inglesa, nas escolas públicas brasileiras e das exigências postas diante de um mundo globalizado, fatores esses que refletem a nossa prática diária como professor na educação básica, causando-nos uma preocupação com a qualidade e com os resultados das aulas ministradas, resolvemos, em função de nossa ligação com o Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), desenvolver uma proposta de letramento com *memes*, na qualidade de gêneros digitais próprios do cenário virtual que podem impulsionar um trabalho significativo nas aulas de inglês.

O projeto foi desenvolvido em uma escola estadual na cidade de Assu, Rio Grande do Norte, a partir de uma pesquisa-ação onde, de forma generalizada, identificamos e descrevemos as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem em língua inglesa, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa necessária aos usos efetivos da língua; realizamos atividades de leitura e produção textual a partir do gênero *meme*; e analisamos o trabalho com o gênero *meme* enquanto elemento de

multiletramento capaz de promover e desenvolver a competência comunicativa em língua inglesa em uma primeira série do ensino médio.

Para o desdobramento dessas ações, descrevemos, a seguir, todo o processo de implementação da proposta, a partir de uma sequência de passos, em que Paiva (2019, p. 74) denomina de “ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão”. Dessa forma, nossa atuação ficou dividida em sete momentos, conforme a descrição a seguir.

4.2.1 Diagnóstico do contexto da pesquisa e planejamento das ações

Inicialmente, tivemos um contato virtual com a coordenação pedagógica da escola para apresentar a nossa proposta, agendar um encontro presencial e solicitar o envio, por *e-mail*, de documentos como o Regimento Interno, o Projeto Político Pedagógico da escola e o Plano de Ação da atual gestão para uma leitura antes da realização da visita. Em posse desses documentos, realizamos a leitura que nos possibilitou conhecer a história da escola, suas práticas pedagógicas adotadas, bem como a forma como planeja suas estratégias e estabelece metas de curto, médio e longo prazo para melhorar sua qualidade de ensino.

Em dias posteriores, realizamos a visita à escola e tivemos uma conversa com o atual gestor da instituição e a sua equipe pedagógica. Partindo dessa visita, tivemos um panorama das diversas situações em que a escola está enfrentando diante do isolamento da pandemia da COVID-19, sobretudo a respeito do funcionamento de aulas remotas. A coordenação pedagógica nos relatou as principais dificuldades da escola em adaptar-se ao novo formato de aulas e nos apresentou um portfólio de acompanhamento e monitoramento dessa nova realidade.

No portfólio, havia registros de algumas atividades realizadas de forma remota, como planejamento entre professores, reuniões de pais e responsáveis, primeiras aulas, novas configurações de horários e o resultado de um questionário aplicado aos alunos, no *Google Forms*²⁹, com o intuito de identificar dificuldades e, a partir delas, replanejar estratégias para atingir a maior quantidade de estudantes e melhorar a qualidade do novo formato de ensino.

Uma das primeiras perguntas do questionário, cujo resultado apresentado em gráfico no portfólio, foi sobre o nível de rendimento dos alunos em relação às aulas remotas desenvolvidas até então.

²⁹ *Google Forms*, cuja tradução para a Língua Portuguesa é Formulários do *Google*, é uma ferramenta de gerenciamento de pesquisas lançado pelo *Google*.

Figura 22 – Rendimento dos alunos em aulas remotas.

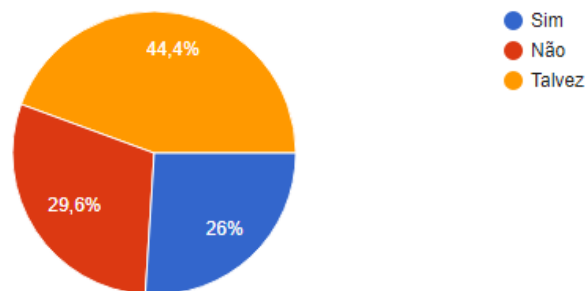
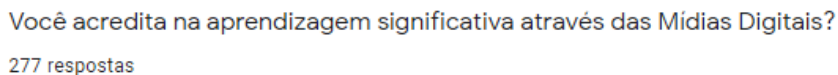


Fonte: EEJK (2020).

De acordo com o gráfico da figura 22, percebemos que iríamos enfrentar alguns desafios, dentre os quais, encontrar alternativas e estratégias para alcançar a maior quantidade de alunos e estimular o interesse destes na participação de aulas remotas, sobretudo, de nossos encontros.

Como vemos, na figura 22, a maioria dos entrevistados se autoavaliou insatisfeita quanto ao seu rendimento no novo formato de ensino. E, como apresenta a figura 23, os alunos não acreditavam em uma aprendizagem significativa por meio das mídias digitais.

Figura 23 – Resposta dos alunos em relação à aprendizagem por meio de mídias digitais.



Fonte: EEJK (2020).

O gráfico da figura 23 mostra que apenas 26% dos alunos acreditava que pudesse ter rendimento na aprendizagem por meio de mídias digitais; 44,4% demonstrou insegurança e incerteza dessa possibilidade; e os demais, 29,6%, não acreditavam que o ensino por meio de

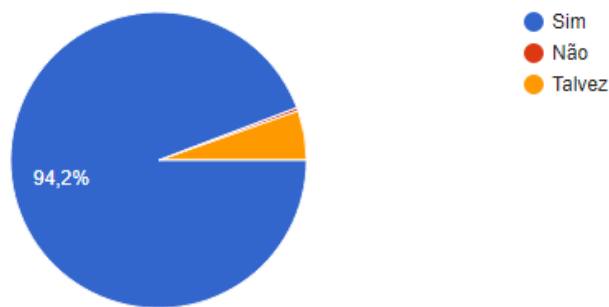
mídias digitais pudesse lhes garantir uma aprendizagem significativa, ou seja, esses alunos não acreditavam que as aulas remotas pudessem lhes proporcionar um ensino de qualidade.

No entanto, em meio a esse diagnóstico negativo em relação às aulas remotas, há uma questão, apresentada no portfólio, que consideramos ter sido um aspecto positivo e motivador, tanto para a escola quanto para nós, enquanto pesquisadores na área educacional: 94,2% dos estudantes entrevistados reconheceram a importância da escola em suas vidas. Ao nosso entender, se há esse reconhecimento é porque a escola ainda é considerada um instrumento de transformação social para esses alunos.

Figura 24 – Resposta dos alunos quanto à importância da escola em suas vidas.

A escola é importante na sua vida?

277 respostas



Fonte: EEJK (2020).

Além dessas informações, que revelam a desmotivação dos alunos com a aula remota, outros dados, que também apontam um alto risco de evasão escolar para o ano de 2020, preocupavam a equipe gestora e pedagógica da escola. É a situação dos estudantes que não estavam participando das aulas remotas: alguns por não possuírem aparelho celular, outros por não terem acesso a computadores e à *internet* de qualidade, ainda há aqueles que moram em comunidades rurais onde não há sinal de *internet*, sendo impossível a conexão.

Logo, inteirando-se de toda essa realidade, partimos para a escolha da turma que iríamos atuar. Em comum acordo entre equipe pedagógica e a professora de língua inglesa das turmas de primeiras séries, foi-nos sugerido a 1ª série D, cuja realidade era, praticamente, a mesma das demais turmas conforme diagnóstico do relatório, mas que, de acordo com a professora, o seu diferencial estaria no *feedback*, que a turma sempre dava, nas atividades realizadas na disciplina de língua inglesa.

Em virtude disso, acatamos a sugestão da professora e dos supervisores da escola e, logo em seguida, tivemos a oportunidade de assistir a uma aula *on-line*, na referida turma,

com o intuito de observá-la. A aula que observamos foi da disciplina de biologia e, dos 37 alunos matriculados, apenas sete estudantes estavam em sala no *Google Meet*³⁰ nesse dia.

A dinâmica de aulas remotas funcionava da seguinte forma: para cada turma, há um grupo de *WhatsApp*, em cada grupo estão inclusos os professores e um coordenador pedagógico, que o administra, informando horários, avisos e outros tipos de atividades.

Cada professor tem a liberdade de escolher a metodologia e plataformas a serem utilizadas em suas aulas. Alguns interagem diretamente no grupo de *WhatsApp* da turma, outros realizam suas aulas para o *Google Meet* ou *Google Classroom*³¹. Essas informações nos foram repassadas por uma supervisora da escola, via *WhatsApp*. Nesta conversa virtual, ela conclui que:

As dificuldades são inúmeras, todavia, o mais importante neste novo contexto é que a equipe vem buscando novas maneiras de realizar o trabalho pedagógico e administrativo; se fortalecendo no seu propósito que é desenvolver dentro de suas possibilidades, o seu melhor, com ênfase no diálogo e nas interações com a comunidade escolar (INFORMAÇÃO VERBAL)³².

E, assim, ao concluirmos a primeira etapa de nosso processo de implementação da proposta de intervenção, tivemos a oportunidade de conhecer as dificuldades enfrentadas pela escola e pela professora do componente curricular de língua inglesa diante das aulas remotas, observamos o cotidiano da turma em ambientes virtuais, refletimos e definimos alguns posicionamentos quanto aos próximos passos.

4.2.2 Primeira ação e observação do processo

Consideramos essa segunda fase do processo de implementação como fase de ação preliminar com a turma, com o propósito de observar a aceitação ou rejeição dos alunos em relação à proposta a ser trabalhada. Foi o nosso primeiro contato direto com a turma. O encontro foi realizado na plataforma do *Google Meet*, no horário oficial da disciplina de língua inglesa e, na ocasião, nos apresentamos e discutimos acerca do uso de redes sociais e *memes*, como ferramentas de comunicação para os dias atuais. Em sequência, exibimos uma apresentação sobre o gênero *meme*: sua definição e principais características.

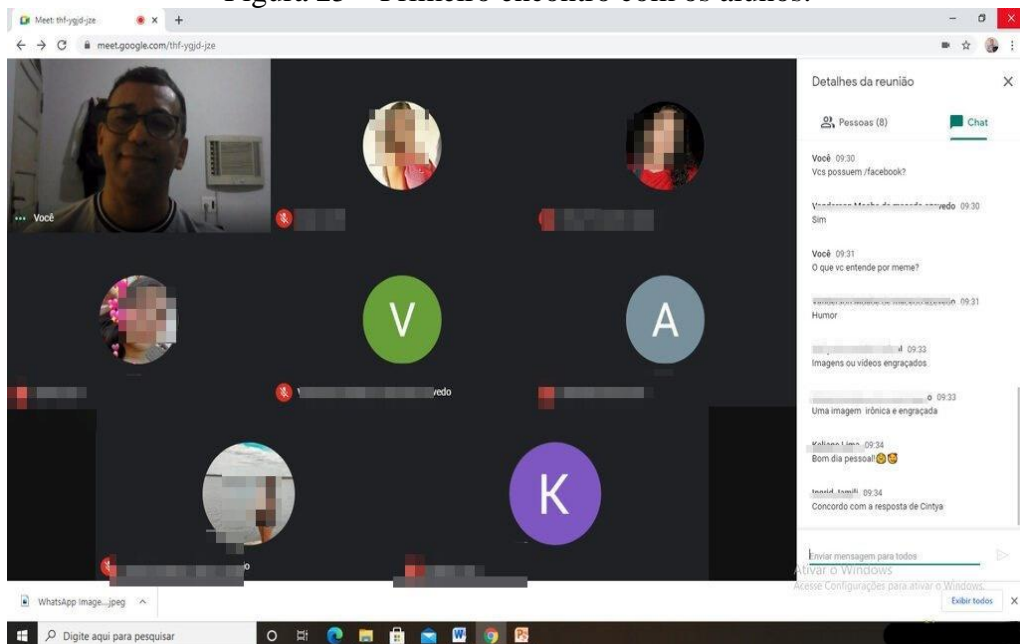
³⁰ *Google Meet* é um serviço de comunicação do Google para videoconferências *on-line*.

³¹ O *Google Classroom* (tradução: Sala de Aula do *Google*) é uma ferramenta *on-line* que auxilia professores na realização de encontros virtuais com seus alunos.

³² Fala da coordenadora pedagógica da EEJK, Maria Cleide Monteiro, em conversa com o pesquisador via *WhatsApp*.

Apenas sete alunos estavam presentes nesse encontro, a mesma quantidade que estava presente na aula de biologia que havíamos assistido na semana anterior. De acordo com a própria turma, essa quantidade era a média de alunos que sempre participava de encontros realizados no *Google Meet*.

Figura 25 – Primeiro encontro com os alunos.



Fonte: *Google Meet* (2020).

Na ocasião, constatamos, a partir da interação dos alunos, a aceitação da proposta, sobretudo do trabalho com o gênero sugerido. Em discussões realizadas no encontro, os alunos revelaram fazer uso frequente de *memes*, em redes sociais, sobretudo no *Facebook*, lendo, curtindo e compartilhando, mas que nunca haviam produzido esse tipo de textos. Logo, acharam a ideia que propomos, nas palavras de uma dessas alunas, “genial”.

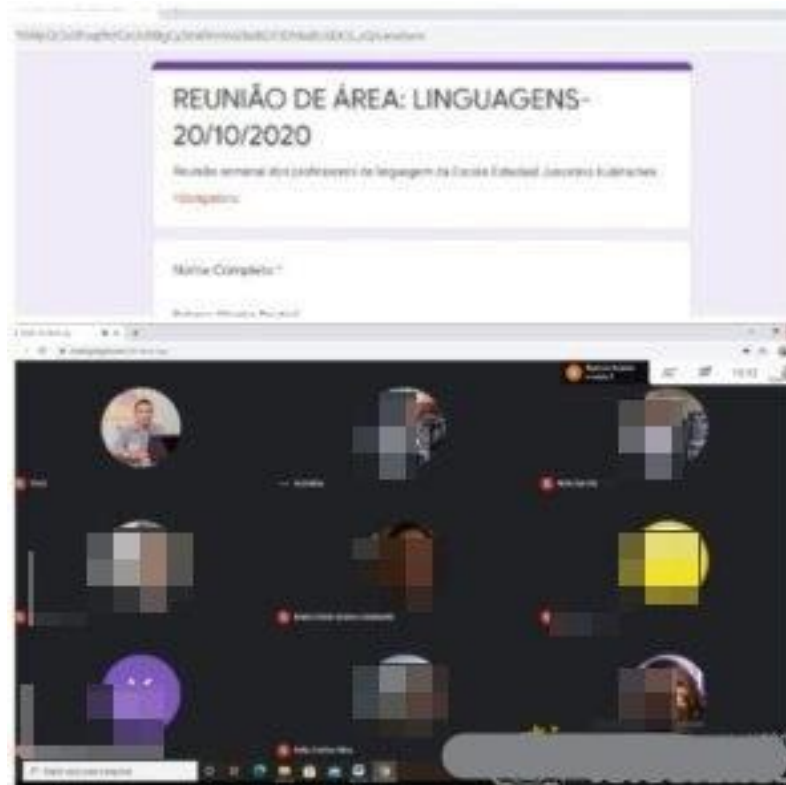
A conversa, após a apresentação do projeto, ocorreu de forma natural e espontânea. Tínhamos a esperança de que esses sete alunos, presentes no encontro, influenciariam os demais quanto à participação em nossas atividades. Os próprios alunos sugeriram escolher outro ambiente virtual, uma vez que a frequência da turma no *Google Meet* era sempre baixa.

Ao final do encontro, percebíamos duas necessidades essenciais para a continuidade de nossos trabalhos. A primeira seria conquistar a maior quantidade de alunos para participar de nossas atividades; e a segunda, intensificar nossos encontros diante do tempo que tínhamos disponível para a realização e conclusão desta pesquisa.

4.2.3 Replanejamento e segunda ação

Na mesma semana do encontro que tivemos com os alunos, participamos de uma reunião, via *Google Meet*, com os professores de linguagem das primeiras séries do ensino médio da escola. Na ocasião, os professores relataram as dificuldades enfrentadas para conquistar a atenção da turma e melhorar a dinâmica das aulas remotas, haja vista a baixa frequência que tem sido uma constante nas aulas.

Figura 26 – Reunião com professores da área de linguagens.



Fonte: *Google Meet* (2020).

Enfim, eram situações em que havíamos observado anteriormente e que nos provocaram uma reflexão e replanejamento de nossas ações. Como sabíamos que a maior participação e presença dos alunos nas aulas remotas ocorria via *WhatsApp*, decidimos criar um grupo exclusivo para as primeiras orientações e, posteriormente, produções de *memes* e discussões entre os alunos, antes de expor seus trabalhos no *Facebook*, por ser a rede social com maior abrangência, que os alunos gostariam que suas produções fossem vistas, compartilhadas e comentadas por outras pessoas e víamos nisso a possibilidade desses *memes* produzidos assumirem uma de suas principais características, a viralização.

Figura 27 – Grupo de *WhatsApp* criado para realização e discussões dos trabalhos.



Fonte: Grupo de *WhatsApp* (2020).

Dos 36 alunos matriculados na turma, 23 entraram no grupo, fato que consideramos como um grande avanço diante da baixa frequência observada em outras plataformas utilizadas para aulas remotas. O grupo recebeu o nome de *Speak Up!*, como mencionado.

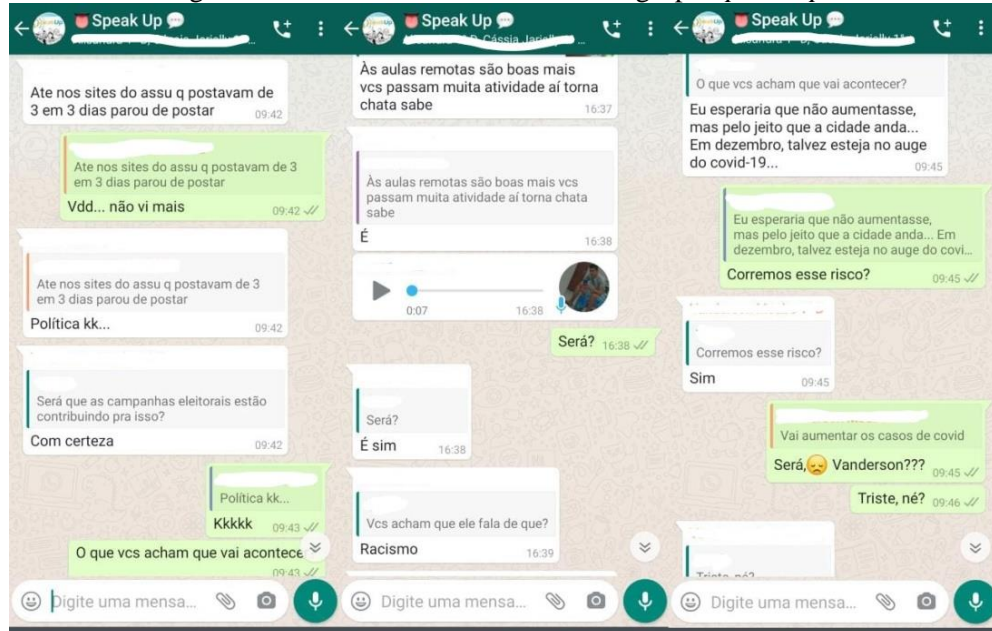
Os alunos foram orientados a seguirem os passos: a) criem dois *memes*, com legendas em inglês, como forma de expressar sentimentos e opiniões diante de situações reais; b) postem, esses *memes*, durante esta semana neste grupo; c) a cada *meme* postado, interaja com o autor e demais colegas, expondo sua opinião a respeito do assunto que foi abordado.

4.2.4 Discussões com a turma e reflexão

Para a nossa surpresa, todos os 23 alunos membros do grupo *Speak Up!* produziram *memes*. Foi uma semana de intensa participação desses alunos. À medida que os *memes* eram postados no grupo, eles “zoavam”, criticavam, questionavam, opinavam, discutiam e, a partir dessa interação, observávamos suas opiniões e reações acerca de determinados assuntos em pauta na atualidade. Assim, percebíamos a curiosidade que eles tinham em relação à língua inglesa.

Após as postagens dos *memes* produzidos, definimos um dia exclusivo para socialização e discussões no grupo, tendo como pauta os principais assuntos abordados em suas produções: aulas remotas, pandemia da COVID-19 e eleições municipais 2020.

Figura 28 – Discussões com a turma no grupo *Speak Up!*.



Fonte: Grupo de *WhatsApp* (2020).

Os resultados foram os mais satisfatórios possíveis. Eles expressaram seus sentimentos de satisfação ou insatisfação, com algumas situações, quer seja de sua vida pessoal e/ou social vivenciadas na atualidade. Observamos também a facilidade que eles tiveram em compreender cada mensagem transmitida pelos *memes*, mesmo legendados em língua inglesa.

4.2.5 Terceira ação

Após a etapa de postagens e discussões no grupo de *WhatsApp Speak Up*, partimos para a terceira ação: criar um grupo de *Facebook* e nele compartilhar os *memes* produzidos para uma abrangência extra sala de aula.

E, assim, se procedeu. Podíamos imaginar que a rede social *Facebook* fosse um bom suporte para o trabalho de produção dos alunos. Primeiramente porque era a rede social que eles mais usavam e, depois, por ser uma das formas mais evidentes de que os *memes* teriam maior possibilidade de assumir uma de suas principais características, a viralização, ou seja, outras pessoas poderiam ter acesso, curtir, comentar e compartilhar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

Figura 29 – Grupo *Speak Up!* na página do *Facebook*.



Fonte: *Print screen* do grupo de *Facebook*.

No grupo de *Facebook*, cujo nome é o mesmo do grupo de *WhatsApp*, os *memes* que haviam sido reelaborados foram postados pelos alunos e estes puderam curtir, comentar e compartilhar seus próprios *memes*, bem como os de seus colegas, na expectativa que outras pessoas interagissem também.

4.2.6 Discussões e análise geral das atividades

Após a repercussão dos trabalhos no grupo de *Facebook*, realizamos um encontro com a turma na plataforma do *Google Meet* para discutir sobre todas as atividades que realizamos durante o projeto e, conseqüentemente, verificar a validade tanto da teoria aplicada quanto da proposta de incentivo ao letramento com produção de *memes*.

A cada fase da implementação da proposta, sempre observávamos um novo aprendizado e a necessidade de mudanças nos procedimentos. Deparávamos com situações novas que emergiam enquanto a ação estava acontecendo.

Com efeito, diante dos trabalhos produzidos, compartilhados, curtidos, comentados e discutidos tanto no grupo de *WhatsApp* quanto no grupo de *Facebook*, compreendemos na prática o quanto os *memes* se aproximam da vida real dos alunos.

4.2.7 Seleção do *corpus* e análise dos resultados

Depois de todos esses ciclos, realizamos um recorte para conseguir fazer a análise dos dados em nosso trabalho. Dos 40 *memes* produzidos pelos alunos, escolhemos seis como amostra representativa de sua eficácia como instrumento de letramento em aulas de língua inglesa. Os critérios de afinamento para seleção da amostra foram: a repercussão nas discussões, o número de curtidas e de comentários, tanto no grupo de *WhatsApp* quanto na rede social *Facebook*.

Por questões de ética de pesquisas, denominamos os alunos com nomes fictícios. O primeiro *meme*, apresentado em nossa análise, foi o da aluna Regina, que tem como descrição *Memés sobre aulas remotas*. Ele foi o mais debatido no grupo de *WhatsApp* e essas discussões giraram em torno da insatisfação dos alunos acerca das aulas remotas. Ainda em relação às discussões, no mesmo grupo, o *meme* da figura 31 (*Meme sobre quarentena da pandemia do coronavírus*) também despertou o interesse dos alunos, porque estes se viram muito bem representados pelo personagem daquela imagem, o que fez com que expusessem, com espontaneidade e precisão, situações críticas causadas pela COVID-19 e as medidas de isolamento social.

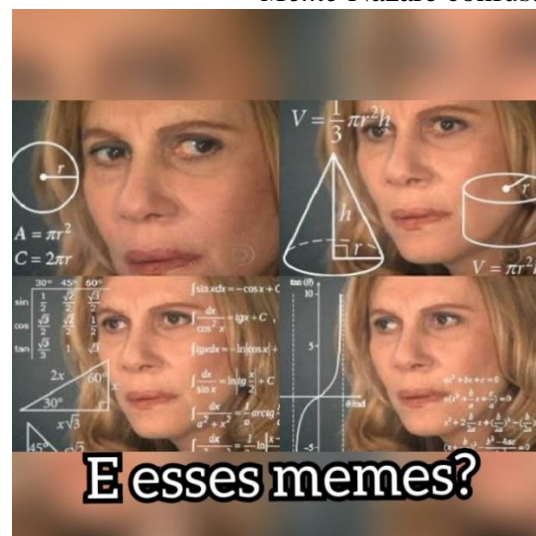
No grupo de *Facebook*, dos 40 *memes* produzidos pelos alunos, os das figuras 32 (*Meme sobre coronavírus x eleições municipais 2020*) e 33 (*Meme Drift*) obtiveram o maior número de comentários. Foram 15 comentários em cada um deles, envolvendo críticas sobre o descaso com pandemia do novo coronavírus, em função das campanhas eleitorais e sobre a compra de votos, como prática recorrente no país.

Consideramos também os *memes* que atingiram o maior número de curtidas no grupo de *Facebook*. O da figura 36 (*Meme sobre estratégia política*), e o da 38 (*Meme sobre estratégia de marketing político*), cada um obteve 14 curtidas. Assim, ambos relataram a falta de comportamento ético no cenário político, com muita criatividade, humor e criticidade.

Por conseguinte, analisamos que os alunos souberam aproveitar seus conhecimentos prévios na interpretação e compreensão dos *memes*, intertextualizaram suas produções com aquilo que faz parte de seu cotidiano e identificaram a ideia central de cada texto produzido pelos colegas, sem a necessidade de estar traduzindo as legendas para a língua materna, associando o imagético com o verbal.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Meme Nazaré confusa



Fonte: Elaboração própria em 2020.

A revista *Isto É*, em sua edição de número 2005, publicou uma matéria intitulada *Por dentro da mente adolescente*. As colunistas Cilene Pereira e Mônica Tarantino, logo no início da reportagem, descrevem alguns comportamentos típicos da puberdade: “Eles gostam de se expor ao risco, têm explosões de raiva ou de paixão e detestam regras. A ciência começa a mostrar que muitos desses comportamentos podem ser resultados de mudanças ocorridas no cérebro durante a puberdade” (PEREIRA; TARANTINO, 2008, p. 1).

É de conhecimento nosso que a adolescência é a fase do desenvolvimento humano que marca a transição entre a infância e a idade adulta. É na puberdade que acontecem alterações físicas, psicológicas e sociais. De acordo com a matéria da revista *Isto É* (2008), essa é a fase do “gosto pelo risco”, da “explosão de hormônios, da “dificuldade para pegar no sono”, dos “sentimentos intensos”, do “prazer antes de tudo” e das “dificuldades de organização”.

Esses comportamentos típicos da puberdade deixam, muitas vezes, os adultos, sobretudo pais e professores, alheios à realidade de seus filhos e alunos e, conseqüentemente, se sentem frustrados e impotentes diante da tarefa de educá-los. De fato, parece ser imprevisível saber o que se passa na mente de um jovem de 15 anos, por exemplo. São tantos sonhos, medos, revoltas, descobertas para tão pouca experiência de vida. Parecem estar sempre “no mundo da lua”, alguns tímidos, outros rebeldes e inquietos.

Essas características podem dificultar o relacionamento com a família, a vida em sociedade e também influenciar no processo de aprendizagem. Assim, para lidar com essa situação, é necessário compreender o universo desses jovens, ganhar sua confiança e

aproximar o currículo escolar de situações de seu cotidiano. Quanto a isso, nas palavras de Freire (2003, p. 45), o que importa “não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”.

Porquanto, é refletindo a respeito de *Por dentro da mente adolescente*, matéria da revista *Isto É*, que iniciamos este capítulo, cuja finalidade é analisar e discutir produções de textos sob o padrão de *memes* de alunos da primeira série do ensino médio de uma escola pública estadual, em Assu/RN. Como dito, o *meme* é um gênero do discurso moderno, versátil, muito frequentemente utilizado em interações virtuais entre jovens.

Lançamos uma proposta aos alunos, solicitando que produzissem *memes*, com legendas em língua inglesa, para expressar seus sentimentos e opiniões sobre situações vivenciadas na atualidade. Os *memes* serviram como espécie de tribuna para os jovens se expressarem ou como uma espécie de *blow the whistle*, que nada mais é do que a expressão idiomática em nossa língua portuguesa *pôr a boca no trombone*.

De fato, queríamos que o idioma fosse tomado em situações de uso real, ou seja, retomar situações do cotidiano dos jovens nos processos de aprendizagem na disciplina de língua inglesa. Usando as palavras de Faraco (2007, p. 13), “o que buscamos são procedimentos que, na prática, auxiliem, contribuam, acrescentem subsídios ao ensino e aprendizagem de língua, como modo de promover a integração do conhecimento”.

Foram produzidos 40 *memes*, destes escolhemos seis como amostra representativa, que comprova a eficácia desse gênero digital como instrumento de letramento em aulas de língua inglesa.

Começamos as atividades de intervenção pedagógica, desenvolvidas na modalidade remota, no mês de outubro de 2020. Estávamos no sétimo mês do Decreto Legislativo nº 6 de 2020³³, para estado de calamidade pública no país, em razão da pandemia do novo coronavírus, e às vésperas das eleições municipais. Estes eram os assuntos mais comentados em conversas entre membros da família, amigos e nos diversos meios de comunicação, sobretudo nas redes sociais.

³³ BRASIL. Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm#:~:text=DECRETO%20LEGISLATIVO%20N%C2%BA%206%2C%20DE,18%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020. Acesso em: 20 jan. 2021.

5.1 MEME SOBRE AULAS REMOTAS

Os alunos estavam vivenciando um ano atípico, o que potencializou a tensão, as incertezas e os desafios peculiares dessa fase da vida. Muitos deles se sentiam silenciados e invisíveis diante desse cenário, sobretudo desde o momento em que foram surpreendidos com a determinação para o funcionamento de aulas remotas durante a pandemia da COVID-19, sem que fossem consultados a respeito, sem que fossem consideradas suas especificidades sociais, econômicas, culturais, enfim. Essa situação foi observada no *meme* a seguir, produzido por uma das alunas da turma.

Figura 30 - *Meme* sobre aulas remotas



Fonte: Produção dos alunos (2020).

A imagem selecionada pela aluna Regina é de um vídeo compartilhado e viralizado no *YouTube* em 2017. Na cena, gravada durante visita a um parque temático Disney, uma menina chamada Kaylin está fazendo uma refeição quando uma mulher fantasiada de Branca de Neve pede para que ela sorria. Além de ignorar a personagem, a criança fica séria, mostrando indiferença ou completa insatisfação. A princesa é persistente e insiste, mas a menina permanece apática. Ainda que os contos de fadas encantem as crianças, sendo as meninas, sobretudo, muitas vezes, inspiradas pelas princesas, de modo que conhecer uma delas (ou a personificação) seria o sonho de qualquer garota, não é isso que ocorre com Kaylin, que se demonstrou indiferente e até não grata com a presença de Branca de Neve.

Ora, foi o ineditismo desta situação, o inusitado que despontou o flagrante deste acontecimento como um *meme*. Na verdade, essa é uma das condições para que um fato cotidiano possa se tornar um *meme*. Podemos citar, como outro exemplo disso, um vídeo compartilhado nas redes sociais em novembro de 2015, em que ocorre uma briga protagonizada por duas adolescentes, nas proximidades da escola onde estudavam. A cena termina com uma das adolescentes, de forma inesperada, exclamando a frase que repercutiu virtualmente e, conseqüentemente, “virou *meme*”: *Já acabou, Jéssica?*

A briga entre essas duas adolescentes, uma prática comum entre os jovens dessa faixa etária, certamente não foi o evento deflagrador do *meme*. Mas essas três palavras ditas de forma inesperada, foram suficientes para levar os estudantes, que assistiam a cena ao reder das meninas, à euforia. Foi essa ruptura, do que consideramos normal, que fez com que o evento ganhasse repercussão e despontasse o flagrante desse acontecimento como um *meme*.

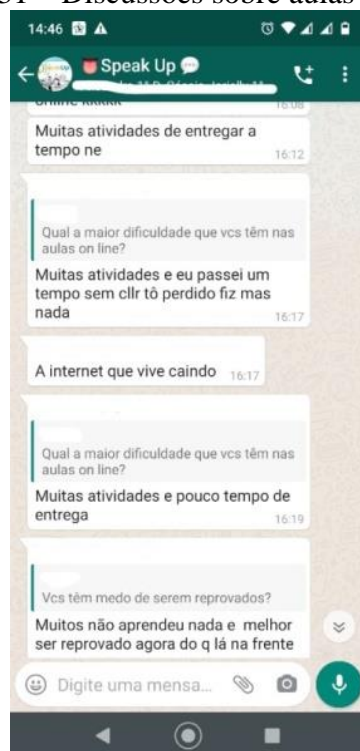
Como se constata, o *meme* da figura 30 tem como tema as aulas remotas. A aluna manifestou a sua insatisfação em relação ao novo modelo de ensino adotado durante o isolamento social em meio à pandemia da COVID-19. Poderíamos imaginar que as aulas, no formato remoto, pudessem ser uma boa estratégia de interesse para os alunos. Afinal de contas, eles poderiam ter a comodidade de estudar onde e como quisessem (computador, celular, *tablet*); interagir com os colegas de sala por meio de *chats*, plataformas, grupos, comunidades; ter mais tempo livre e, além de tudo, estar em um de seus espaços preferidos, os ambientes digitais.

Mas, conforme se depreende do *meme* da aluna Regina, a realidade era de insatisfação. Esta circunstância havia sido diagnosticada e relatada em um portfólio produzido pela escola, com dados, questionários e gráficos, explorados em capítulos anteriores neste trabalho.

A estudante, simplesmente, sintetizou por meio de um *meme*: a) a baixa frequência dos alunos nas aulas remotas, alguns por não possuírem aparelho celular, outros por não terem acesso a computadores e *internet* de qualidade; e, uma boa parte dos alunos, por residirem em comunidades rurais, onde o sinal de internet não funciona devidamente; b) o questionário realizado para os alunos, que se autoavaliaram insatisfeitos quanto ao seu rendimento no novo formato de ensino e não acreditavam em aprendizagem significativa por meio de mídias digitais.

Além desses aspectos, os alunos também reclamaram da quantidade de atividades que eram repassadas e do tempo reduzido para entrega, conforme *print* de uma de nossas discussões no grupo *Speak Up*:

Figura 31 – Discussões sobre aulas remotas.



Fonte: Grupo de *WhatsApp* (2020).

Em nossa releitura, o semblante da menina Kaylin, no *meme* produzido por Regina, também revelou outros aspectos de descontentamento em relação às aulas remotas, que talvez os próprios alunos, envolvidos na pesquisa, não tenham conseguido identificar ou descrever em nossas discussões. Como por exemplo, a falta da presença física do professor, a ausência das experiências multissensoriais (sorrisos, olho no olho aberto de mão), do *feedback* instantâneo que facilita a compreensão dos conteúdos e a falta do ambiente físico escolar com os elementos necessários para o aprendizado.

Quanto aos aspectos linguísticos (estilo verbal) empregados no *meme* da figura 29, a aluna utilizou dois enunciados para identificar os personagens de acordo com a construção de sentido do texto. O primeiro, *remote classes in the pandemic* (aulas remotas na pandemia), é personificado pela figura de Branca de Neve. O segundo, o pronome *me* (eu), está representado pela garota. O pronome *me*, nesse caso, é uma elipse da expressão *it's me* (sou eu), ou seja, é o uso informal da língua. Sabemos que os *memes* possuem essa característica, utilizam-se da informalidade, frases curtas e até palavras abreviadas como uma forma de tornar a comunicação virtual mais ágil e prática.

Assim, entendemos que linguagem coloquial ou informal é o uso da língua em situações cotidianas para atender às necessidades de comunicação imediata e em tempo real. Ela é empregada nas conversas descontraídas e espontâneas, nos *chats* e mensagens de

aplicativos de relacionamentos, charges, tirinhas, *memes*, entre outros gêneros. De acordo com Bakhtin (1997, p. 301), “não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam”.

Em se tratando da construção composicional, um dos elementos que fazem com que os sujeitos reconheçam o padrão de gênero, o *meme* da figura 30 foi produzido com a imagem de um vídeo compartilhado e viralizado no *YouTube* em conexão com curtos enunciados que relacionam os personagens da imagem às situações de domínio de sentido em que se ocupa o texto, “[...] ao que a teoria textual chama de “(macro/super) estrutura” do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 94).

5.2 MEME SOBRE DILEMA DE JOVENS NA QUARENTENA DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS

Outro tema abordado pelos alunos em suas produções foi a pandemia da COVID-19. Por mais que não fossem de grupo de risco, os jovens envolvidos nesta pesquisa nos surpreenderam ao revelar preocupação e medo em relação à pandemia do novo coronavírus. O sentimento era de tristeza, pela morte de familiares e amigos bem próximos, e muitas incertezas, dúvidas e dilemas, conforme veremos no *meme* da figura 31.

Figura 32 – *Meme* sobre quarentena da pandemia do novo coronavírus.



Fonte: Produção dos alunos (2020).

A imagem escolhida por Júlia, uma ilustração bem conhecida entre os que se utilizam de *memes* em redes sociais, retrata muito bem uma situação de extrema indecisão. Vê-se o desenho de um homem, em estado emocional de aflição ao se deparar diante de um painel com duas alternativas. Esse é um *meme* que está sendo sempre utilizado para revelar o quanto é difícil fazer escolhas na vida. No caso da aluna Júlia, obedecer ao isolamento social ou sair de casa para se divertir.

Em tempos de pandemia, a Organização Mundial de Saúde e, posteriormente, o Ministério da Saúde fizeram uma série de recomendações para o enfrentamento do novo coronavírus. Além disso, governadores e prefeitos em diferentes regiões do Brasil anunciaram a quarentena como uma medida de prevenção para conter a disseminação do vírus. Essas recomendações e determinações foram amplamente divulgadas na mídia, que cumpria o seu papel na disseminação de informações.

Todavia, diferentemente do que aconteceu em vários outros países, havia um dilema no Brasil relacionado à credibilidade dessas informações, colocadas em dúvidas pelo próprio presidente da República, Jair Messias Bolsonaro (SEM PARTIDO). Teve início no país uma guerra de (des)informações: divergências entre confiar ou não nas informações divulgadas pelos meios de comunicação, dúvidas quanto à eficácia de uso de máscaras e medicamentos alternativos, desarmonia entre as orientações da OMS e os depoimentos do presidente da República.

Falavam-se em grupos de riscos, em priorizar idosos e pessoas com comorbidades, redobravam a atenção com crianças, orientavam os adultos. E quanto aos adolescentes? O que se dizia era que eles eram praticamente imunes, assintomáticos ao vírus, mas que precisavam se isolar para proteger seus pais, avós ou demais familiares que fizessem parte de grupos de risco. Assim, de um lado estava a responsabilidade em proteger seus entes queridos, do outro, as necessidades inerentes à faixa etária: situação hormonal e emocional, necessidade em controlar a ansiedade, baladas, encontros com amigos, paqueras e namoros, preocupação com Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outras.

Portanto, “*quarentine*” (quarentena) ou “*leaving home with more than 5 million cases of covid*” (sair de casa com mais de cinco milhões de casos de COVID-19) era o dilema de Júlia, que representava não só sua turma colegial, mas todos os adolescentes que se viam diante desse impasse.

Por utilizar algumas palavras muito parecidas com suas traduções em língua portuguesa, o que denominamos de palavras cognatas³⁴, o *meme* da figura 32 se configurou com um estilo verbal de fácil compreensão. É como se estivéssemos familiarizados com a língua inglesa, esvaziando-a de sua estranheiridade (RAJAGOPALAN, 2011).

5.3 MEME SOBRE O NOVO CORONAVÍRUS X ELEIÇÕES MUNICIPAIS DE 2020

À medida que os dias iam passando, aproximava-se um outro cenário no contexto nacional: as campanhas eleitorais de 2020. No caso de Assu/RN, a cidade se encontrava em “pé de guerra”, aparentemente, não mais contra o coronavírus, mas resultante da disputa entre candidatos a prefeito e vereadores para exercerem os mandatos no período de 2021 a 2024.

Por conseguinte, observamos nas produções dos alunos críticas bastante pertinentes sobre o descaso com a pandemia do novo coronavírus, em função das campanhas eleitorais do município, como bem revela o *meme* a seguir, produzido pelo aluno denominado de Pedro.

Figura 33 – *Meme* sobre o novo coronavírus x eleições municipais de 2020.



Fonte: Produção dos alunos (2020).

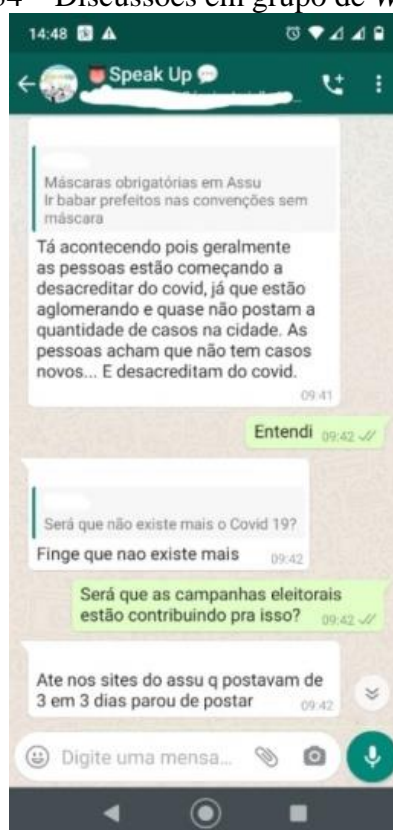
³⁴ Cognatas são palavras que possuem a mesma raiz ou origem etimológica que outra e que, geralmente, são muito parecidas tanto na escrita quanto no significado.

O *meme* produzido por Pedro confronta os dois conteúdos temáticos de maior repercussão na época em que essas atividades foram desenvolvidas: a pandemia da COVID-19 e as eleições municipais 2020. Para a construção composicional, o aluno fez a associação entre duas imagens diferentes que se hibridizaram para expressar seu projeto de dizer. A imagem superior é um desenho do novo coronavírus, responsável pela pandemia da COVID-19, e a segunda imagem, escolhida pelo aluno, é a cena de um homem que se mantém indiferente durante uma briga em uma lanchonete.

As legendas (estilo verbal), em língua inglesa, atribuem novo contexto às imagens com a intenção de provocar discussões muito pertinentes para a realidade que a cidade estava vivenciando. Para o autor do *meme* da figura 33, enquanto o mundo excedia os 40 milhões de casos de Coronavírus, os assuenses estavam “brigando” na disputa das eleições municipais, ignorando o dado anterior. Esse discurso de Pedro, a partir de questões e situações vivenciadas na sociedade e que são problematizadas em sala de aula, faz-nos lembrar Masetto (1997, p. 35), quando afirma que:

Quando o aluno percebe que pode estudar nas aulas, discutir e encontrar pistas e encaminhamentos para questões de sua vida e das pessoas que constituem seu grupo vivencial, quando seu dia-a-dia de estudos é invadido e atravessado pela vida, quando ele pode sair da sala de aula com as mãos cheias de dados, com contribuições significativas para os problemas que são vividos “lá fora”, este espaço se torna espaço de vida, a sala de aula assume um interesse peculiar para ele e para seu grupo de referência.

O *meme* produzido por Pedro cumpriu duas funções: sintetizou a problemática e, ao mesmo tempo, incitou discussões a respeito de duas situações críticas vivenciadas naquele momento. Primeiramente, a prioridade que se deu às campanhas eleitorais, ao ponto de desprezar os perigos iminentes do novo coronavírus. Nas discussões realizadas no grupo de *WhatsApp*, conforme veremos no *print* a seguir, os alunos chegaram a falar que a população *estava começando a desacreditar no covid* porque a mídia havia deixado de informar sobre novos casos de contaminação.

Figura 34 – Discussões em grupo de *WhatsApp*.

Fonte: Grupo de *WhatsApp* (2020).

De acordo com os alunos, houve um afrouxamento nas recomendações e restrições quanto à pandemia. Todo aquele medo, pressão, proibição davam lugar às grandes aglomerações em convenções de partidos, multidões em caminhadas, *motocadas*³⁵ e carreatas, abraços e apertos de mãos.

Além da crítica ao descaso com pandemia em função das campanhas eleitorais, Pedro nos mostrou, por meio desse *meme*, uma outra situação revelada na segunda imagem: a banalização no pleito eleitoral.

Podia-se comparar ao clima de um jogo de futebol. Os eleitores se dividiam entre duas cores: azul e vermelho. O azul, que identificava o partido do candidato Ivan Lopes Júnior (REPUBLICANO), e o vermelho, Dr. Gustavo Soares (PL). Muito embora houvesse um terceiro candidato, Luis Oliveira (PSC), este, na visão dos eleitores assuenses, estava praticamente fora da disputa porque, segundo sondagens, enquetes virtuais e pesquisas realizadas para o pleito eleitoral da cidade, não havia a mínima chance de ele se eleger – um cenário muito bem ilustrado pela imagem escolhida pelo aluno Pedro.

³⁵ É uma passeata de motos, uma das atividades mais comuns, pelo menos em municípios, em tempo de eleição.

Era uma disputa acirrada entre os dois candidatos o prefeito da cidade, que produziam discursos inflamados em seus palanques, ataques aos adversários nos debates, difamação e propagação de *fake news* em redes sociais.

5.4 MEME SOBRE PRÁTICAS ANTIÉTICAS NAS CAMPANHAS ELEITORAIS

Além dos ataques e discurso de ódio, outro aspecto em que a falta de ética também se manifestou nas campanhas eleitorais foi mostrada pelo aluno Marcos em um *meme* conhecido nas redes sociais como *Drift*.

Figura 34 – *Meme Drift*.



Fonte: Produção dos alunos (2020).

A imagem escolhida pelo aluno para a construção composicional do *meme* da figura 35 é uma técnica radical de direção chamada *drift*, que consiste em contornar curvas deslizando a traseira do carro. Na imagem, podemos observar um caminho reto e um desvio à direita. Esse *meme* é sempre utilizado quando se há um caminho a seguir e a opção de desvio por meios ilegais.

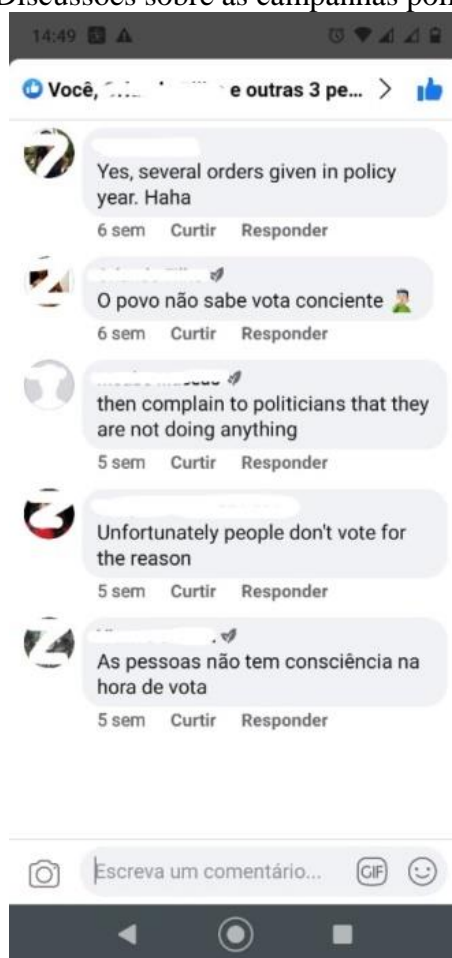
No caso desse *meme*, na linha reta temos como indicação *vote for councilor by heart* (vote de coração para vereador) e no desvio, *Request gasoline in exchange for votos* (Peça gasolina em troca de votos). O carro que se desvia para a direita, de acordo com o produtor do *meme*, representa os eleitores da cidade de Assu.

O tema abordado pelo aluno Marcos é um dos assuntos mais polêmicos tratados em períodos eleitorais: a compra de voto, uma prática bastante recorrente em parte do eleitorado.

Para os jovens envolvidos em nossa pesquisa, é muito comum ouvir falar de alguém que trocou o voto por saco de cimento, tijolos, gasolina entre outras mercadorias, prática essa que minimiza a importância do ato, às vezes naturalizada em determinados locais.

O aluno Marcos e seus colegas de sala demonstraram ser conscientes de que tanto vender quanto comprar votos é uma prática antiética e ilegal. Nas discussões no grupo de *Facebook* alguns expuseram suas opiniões, conforme veremos no *print* das discussões realidade no grupo *Speak UP!*

Figura 36 – Discussões sobre as campanhas políticas de 2020.



Fonte: Grupo de *Facebook* (2020).

De acordo com um dos alunos, *several orders given in policy year* (vários pedidos são atendidos em ano político). Outro afirma que *O povo não sabe vota conciente* e na terceira frase, outro aluno escreve *then complain to politicians that they are not doing anything* (depois, reclamam aos políticos que eles não estão fazendo nada).

5.5 MEME SOBRE ESTRATÉGIA DE CAMPANHAS ELEITORAIS

Além das brigas, difamações e compra de votos, outras práticas antiéticas no cenário político foram expostas nas produções dos alunos e discussões na turma. A exemplo do *meme* produzido pela aluna Marina.

Figura 37 – *Meme* sobre estratégias de campanha eleitoral.



Fonte: Produção dos alunos (2020).

A imagem mostra um menino aparentemente de classe pobre, em cima de uma bananeira. Subtende-se que, de repente, tenha sido surpreendido por seu pai ou mãe com a seguinte ordem: *Get down, Chiquim! The candidate for mayor wants to pick you up.* (Desce daí, Chiquim! O candidato a prefeito quer pegar você no colo).

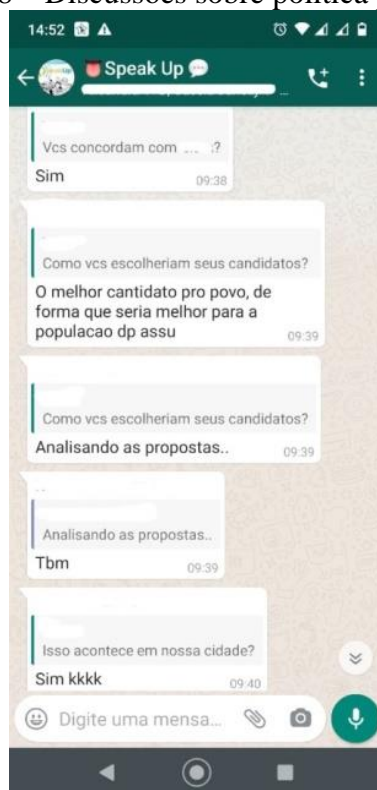
De acordo com Silva (2016, p. 349), “Os *memes* podem também instaurar uma reflexão, podem questionar uma realidade, problematizar uma situação”. E isso parece ter a ver com o conteúdo temático, com a esfera da atividade humana a que se relaciona o produtor de um *meme*. Com esse texto criativo e cômico, a aluna nos faz refletir e problematizar uma situação muito recorrente nas campanhas eleitorais, que também se pode considerar como uma falta de comportamento ético no cenário político: a velha tática política da aparência de humildade. Dessa forma, nas palavras de *Bezerra e Silva* (2002, p. 4) “o eleitor assume um lugar de consumidor de imagens que por meio da subjetividade seduzem, provocam,

emocionam. O discurso político segue a tendência do discurso publicitário impetrando o elo de identificação com o eleitor através do apelo emocional”.

Sendo assim, quando começam as campanhas eleitorais, os marqueteiros políticos entram em ação. Os candidatos precisam apresentar-se como um cidadão humilde, de princípios cristãos e de origem popular. Abraçam o pobre, pegam crianças no colo, comem pastéis na feira da cidade, dançam forró na periferia, sentam em tamboretas, com o objetivo de impressionar o eleitor, passando a imagem de um cidadão humilde e popular.

Os estudantes envolvidos nesta pesquisa entendem que essa conduta não passa de uma estratégia de *marketing* político e, por isso, o eleitor deve ficar atento a essa percepção. Para Marina e seus colegas, a melhor forma de escolher seus representantes ainda é analisar as propostas para a melhoria da cidade, conforme se vê no *print* das discussões realizadas no grupo *Speak Up!*

Figura 38 – Discussões sobre política partidária.



Fonte: *Print* do grupo de *WhatsApp* (2020).

Pela conjuntura dessas discussões, veem-se jovens mais críticos, menos alienados, porém muito desapontados quando o assunto é política partidária, pelo menos é o que ficou demonstrado nos trabalhos por eles produzidos nesta pesquisa.

5.6 MEME SOBRE ESTRATÉGIA DE *MARKETING* POLÍTICO

Talvez o cenário de uma velha política desgastada pela corrupção, mentiras e promessas sem cumprimento faça, de nossos jovens, uma juventude desacreditada, e, conseqüentemente, eleitores mais ressabiados, conforme veremos no *meme* a seguir, produzido pela aluna cognominada de Fátima.

Figura 39 – *Meme* sobre estratégia de *marketing* político.



Fonte: Produção dos alunos (2020).

A figura 39 fala por si. O ato realizado pelo homem de paletó e gravata, poderia ser louvável se não fosse a *self* para registrar sua doação a uma família carente. O que era para ser um ato de solidariedade, caracterizou-se como mais uma estratégia de *marketing* político.

Para a aluna Fátima, quando alguém começa a se expor praticando boas ações (fazendo doações e visitando pessoas carentes, por exemplo) e essa pessoa registra esses momentos e posta em redes sociais, vem logo à mente o seguinte pensamento: *Everybody knows that you only did "charity" because you already wanted to be a candidate* (Todo mundo sabe que você só fazia caridade porque queria ser candidato).

Quando analisamos esses trabalhos e a espontaneidade com que os alunos expuseram suas opiniões a partir dos *memes*, lembramos Shifman (2014, p. 123): “a criação de *memes* é uma rota acessível, barata e agradável para expressar as suas opiniões políticas. Como resultado, qualquer evento importante dos últimos anos tem gerado um fluxo de *memes*”.

Assim, falar de política partidária em sala de aula tem sido um desafio cada vez maior para a escola devido à falta de comportamento ético no cenário da política, um assunto que exige muito critério e cuidado, além de muita criatividade.

Muitos jovens não têm uma dimensão bem definida de sua participação na política. Eles se deixam pensar que a sua responsabilidade é apenas votar, o que na verdade não é, pois temos um papel importante nesse processo, além do voto.

Antunes (2001, p. 31) questiona “se uma escola não serve para ensinar a dialogar, a negociar, a converter problemas em oportunidades, a aprimorar no aluno a defesa de seus interesses, a lucidez de seus argumentos, a lidar com signos, dados e códigos na expressão de suas relações, para que serve a escola?”.

Como é dever da escola preparar os jovens para a vida em sociedade, trabalhar esse tipo de assunto em sala de aula, por meio da problematização, é fundamental e ainda mais quando a iniciativa parte dos alunos. Se a escola prepara o estudante para a vida, não precisamos discutir a necessidade de se trazer à sala de aula assuntos que estão presentes no cotidiano dos jovens cidadãos. A esse respeito, Lima e Mendes (2020, p. 196) afirmam que:

é necessário assumir que a aprendizagem de língua inglesa se faz por meio da problematização de temas polêmicos e contemporâneos, reivindicando uma concepção de escola pública enquanto espaço de transformação. Assim, o ensino de inglês passa a se comprometer com a promoção de experiências textuais que constroem relações sociais, por meio de signos, discursos, textos, e se distancia do ensino de um código linguístico distante de contextos comunicativos experienciados pelos alunos.

Com base nesses trabalhos produzidos pelos alunos, podemos observar que a escolha por trabalhar os *memes* para explorar essas práticas de letramentos em aulas de língua inglesa fez toda a diferença. Essa junção possibilitou aproximação do idioma com o aluno, uma vez que o inglês foi empregado em situações reais de seu cotidiano, com um dos gêneros textuais mais utilizados pelos jovens na comunicação em redes sociais.

Além desse atrativo, a criatividade, o contexto e a leitura deram a conotação de um inglês fácil e acessível, aumentando a capacidade de compreensão das legendas, o que dispensou o uso de dicionários e tradutores nas leituras e discussões dos textos. Além disso,

os *memes*, como qualquer outro gênero, nasce mediante necessidade de comunicação, demonstrando ser uma forma para criticar e manifestar opiniões sobre assuntos reais do cotidiano, favorecendo uma postura crítica e analítica diante de fatos e informações.

Entretanto, esse tipo de texto digital atende bem as necessidades de comunicação, por sua forma espontânea, linguagem acessível a todos, a capacidade de sintetizar e tratar assuntos polêmicos com naturalidade, de ser recriado por qualquer um e a qualquer momento e entre outros aspectos anteriormente citados neste trabalho. A sua junção com a verbalização em inglês se comprovou como uma excelente proposta de letramentos em aulas de língua inglesa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meme: A que ponto chegamos



Fonte: Elaboração própria em 2020.

Esta pesquisa é fruto de uma reflexão sobre a problemática que envolve o ensino de idiomas, sobretudo de língua inglesa, em escolas públicas brasileiras e das exigências postas diante de um mundo globalizado, fatores esses que refletem nossa prática diária como professor na educação básica, causando-nos uma preocupação com a qualidade e com os resultados em sala de aula.

Por conseguinte, em função do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), desenvolvemos uma proposta de letramentos com *memes*, na qualidade de gêneros digitais próprios do cenário virtual no intuito de impulsionar um trabalho relevante nas aulas de língua inglesa.

Podemos considerar que as nossas expectativas foram atendidas, uma vez que: a) identificamos e descrevemos as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem em língua inglesa, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa necessária aos usos efetivos da língua; b) realizamos atividades de leitura e produção textual a partir do gênero *meme* e c) analisamos o trabalho com o gênero *meme* enquanto elemento de multiletramento capaz de promover e desenvolver competência comunicativa em língua inglesa.

Nosso primeiro passo, com a intenção de satisfazer os objetivos traçados, foi estudar a problemática que envolve o ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras e, para isso, consideramos dados de pesquisas relacionadas à aprendizagem do idioma no país,

dialogamos com autores que se pautam sobre o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) e com os principais documentos oficiais da educação no Brasil, relatamos experiências exitosas de professores de instituições públicas, debatemos sobre o papel da escola no novo milênio e como o inglês se apresenta diante das novas exigências da sociedade.

Com essas referências geradas, partimos para o desenvolvimento de uma intervenção em sala de aula, para sanar dificuldades de aprendizagem em uma turma de primeira série do ensino médio, na disciplina de língua inglesa, em uma escola pública do Rio Grande do Norte. O trabalho consistiu na realização de atividades de leitura e produção textual a partir do gênero *meme*, um gênero digital que atendeu muito bem as demandas de comunicação dos alunos envolvidos. Estes produziram, leram, discutiram *memes*, envolvendo assuntos que repercutiram nos mais diversos meios de comunicação, sobretudo nas redes sociais, no período em que as atividades foram desenvolvidas.

Logo após, para atender ao terceiro objetivo, avaliamos o trabalho com o gênero *meme* enquanto elemento de multiletramento capaz de promover e desenvolver competência comunicativa em língua inglesa. As produções dos alunos provocaram importantes reflexões, contribuindo expressivamente para o aprendizado em sala de aula, nos mais diversos contextos de interação, constituição dos discursos e inclusão social. Os alunos conseguiram, tendo consciência do potencial de sentidos a que esses textos se prestam, utilizar a língua inglesa em situações reais de uso no cotidiano, discutir assuntos polêmicos com espontaneidade e humor, além de se posicionar de forma crítica e analítica diante de fatos e informações.

Observamos, tanto na teoria quanto na prática, a importância de um ensino de inglês que interage por meio de conteúdos e conceitos de uso diário, porque é um ensino voltado para os seus interesses e que leva em consideração aquilo que os estudantes sabem sobre o idioma.

Além disso, compreendemos que a língua inglesa precisa ser utilizada, de fato, como uma porta de entrada para que os estudantes tenham acesso ao mundo globalizado como um cidadão crítico, engajado e participativo na sociedade. Assim, a língua deixa de ser apenas um instrumento de comunicação e os alunos passam a “fazer uso da linguagem para agir no mundo social” (PCN, 1998, p. 38).

Todavia, o resultado dessa intervenção pedagógica de letramento com o gênero *meme* confirmou o que discutimos em conexão com alguns autores. Assim, como qualquer outro gênero discursivo que nascem mediante a necessidade de comunicação, os *memes*

demonstraram ser uma excelente opção quando queremos criticar, elogiar, debochar, reivindicar, porque são formas práticas e compactas para se fazer isso.

Portanto, aos que desejam utilizar os *memes* para fins didáticos, podemos dizer que este trabalho, com estudantes de ensino médio, a partir desse gênero digital, mostrou-nos possibilidades e procedimentos metodológicos de fácil execução, podendo serem usados com efetividade em outros componentes curriculares e em diferentes modalidades de ensino. Pois, são práticas que visam sempre essa possibilidade de um sujeito enquanto ator de uma sociedade.

Consideramos também os *memes* como um recurso metodológico versátil e inesgotável. Com eles, podem-se abordar assuntos da atualidade, relações internacionais, questões emocionais, conceitos históricos, física, astronomia, comunismo, socialismo e entre outros, por meio de uma linguagem sintética e bem humorada.

No entanto, a título de sugestão e alerta aos professores e pesquisadores, há outros aspectos relevantes em relação aos *memes* que devem ser ressaltados quanto ao seu uso didático. Assim como eles podem favorecer a interação em sala de aula, também podem provocar discursos ofensivos e discórdias. Muitas vezes, o que se faz para provocar o riso, pode expor pessoas em situações constrangedoras ou ridículas e da mesma forma que ele nos atualiza com importantes notícias podem também reproduzir uma desinformação.

Por isso, cabe aos professores ou pesquisadores ter os devidos cuidados e orientações na hora da seleção ou produção desse tipo de textos em sala de aula. Caso contrário, esse aspecto obscuro dos *memes* poderá ser, em vez de solução, um problema que acarretará em sérias consequências, entre elas a desmotivação do aluno pela aprendizagem.

Portanto, neste percurso, a pesquisa nos mostrou que, em meio a tantos impactos positivos, o uso didático desses gêneros nas aulas de língua inglesa configurou-se como uma estratégia de ensino-aprendizagem produtiva. Forneceram, simultaneamente, um dos melhores retratos de valores e problemas de uma sociedade, mas, ao mesmo tempo, provocaram o riso e a diversão, proporcionando, assim, prazer e, conseqüentemente, o interesse pela aprendizagem através de uma formação crítica.

REFERÊNCIAS

- ACERVO FOLHA. **Capa caderno Mais!, Folha de São Paulo**. 1994. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=12487&anchor=4848499&origem=busca&origemURL=&pd=bc6443d849ec1ef4c7e7953ebd2026cf>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- ACERVO FOLHA. **Página 66 do Jornal Folha de São Paulo**. 1994. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=12487&anchor=4848499&origem=busca&origemURL=&pd=bc6443d849ec1ef4c7e7953ebd2026cf>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- ACERVO FOLHA. **Páginas 64 e 65 do Jornal Folha de São Paulo**. 1994. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=12487&anchor=4848499&origem=busca&origemURL=&pd=bc6443d849ec1ef4c7e7953ebd2026cf>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- AGRA, Cristiane de Batinga. **Inglês se aprende na escola pública**: reflexões sobre a introdução da Língua inglesa no Ensino Fundamental I à luz dos multiletramentos. Orientador: Sérgio Ifa. 2016. Dissertação (Mestrado) - Mestranda, Maceió, 2016.
- ALMEIDA, Laura de. Gêneros Textuais e Digitais no Ensino-Aprendizagem de Língua inglesa. **Filosofia**, Bahia, 2018. *Pen drive*.
- ALVES, Lucy Helena Fernandes. **É possível aprender inglês na escola pública**: Uma experiência sobre o ensino de língua estrangeira e a cultura digital. Orientador: Luana Francisleyde Pessoa de Farias. 2014. Monografia (Especialização) - Guarabira, 2014.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ARAÚJO, Júlio César. **Internet e ensino**: novos gêneros, outros desafios. (org.) Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. MAKRON, 2000.
- BEZERRA, Ana Guedes; SILVA, Fábio. **O marketing político e a importância da imagem-marca em campanhas eleitorais majoritárias**. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-fabio-marketing-politico-imagem.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BLACKMORE, Susan. **The Meme Machine**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. (Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista)

BOL UOL. **A mulher dos memes**: dez fatos sobre a trajetória de Renata Sorrah. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.bol.uol.com.br/listas/a-mulher-dos-memes-fatos-sobre-a-trajetoria-de-renata-sorrah.htm>. Acesso em: 22 out. 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educar é a base. Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2013. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRITISH COUNCIL. **Divisão por níveis de conhecimento de inglês**. 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRITISH COUNCIL. **Existência de um currículo padronizado**. 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf: Acesso em: 10 dez. 2019.

BRITISH COUNCIL. **Os recursos mais valorizados são aqueles a que os professores menos têm acesso.** 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRITISH COUNCIL. **Principais dificuldades vivenciadas.** 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020

BURNS, Anne. Action research in second language teacher education. *In*: RICHARDS, Jack C. **The Cambridge guide to research in Language teaching and education.** New York: Cambridge University Press, 2009^a, p. 289-297.

BUZATO, Marcelo El Khouri. “Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades”. **Revista CROP**, v. 12, p. 108-144, 2007.

CARDOSO, Janaína da Silva; ALCÂNTARA, Alessandra Cristina; MATTA, Ana Beatriz. Memes no Aprendizado de Línguas: Uma Prática Multiletrada na Formação Docente para a Justiça Social. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 54-72, 2019. *Pen drive*.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. **ReVEL**, edição especial v. 14, n. 12, 2016.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; OLIVEIRA, Rafael Lima de. O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 8-23, 2019.

CELESTINO, Leila Maria Fortuna Clara. **O uso das estratégias de leitura:** skimming e scanning para compreensão do gênero textual notícia. *In*: NORTE, Mariangela Braga. **Desafios para a docência em Língua Inglesa:** teoria e prática. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. v. 1, cap. 10.

CERVO, Amado Luiz.; BERVIAN, Pedro Alcino., **Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHARAUDEAU. Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2016.

CHAVES, Carla. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer?** 2004.26 p. Monografia do curso em Especialização em Educação Infantil da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/ensinole.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

CHIARINI, Ana Maria. Língua e cultura na globalização: algumas implicações na sala de aula de língua estrangeira. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS E ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CEFET-MG, 3, 2001, Belo Horizonte. **Anais... Iniciativas para o ensino de línguas estrangeiras.** Belo Horizonte: APLIEMGE / CEFET-MG, 2001, p. 72-79.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, Londres, v. 4., 2009, p. 164-195.

CORREIO 24 HORAS. **Memes que se originaram da cédula de R\$ 200 (duzentos reais)**. 2020. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/lobo-guara-anuncio-da-nota-de-r-200-gera-enxurrada-de-memes/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

DANTAS, Anne Michelle de Araújo. **Os memes na construção identitária do professor de língua inglesa: um ressoar nas vozes do facebook**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
DANTAS, *Rubens Oliveira*. **Enunciado para produção dos trabalhos 2020**. *Print Screen* de slides.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 1976. (Tradução de Rejane Rubino)

DIAS, Mauricio. **Sete décadas de história**: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.

DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel. **O Curso Normal de 1º Ciclo em Assú/RN (1951-1971)**. Tese de Doutorado em Educação – UFRN, Natal, 2011.

EEJK – ESCOLA ESTADUAL JUSCELINO KUBITSCHKEK. **Portfólio das aulas remotas E.E.J.K.** Portfólio. Assu, 2020.

EEJK. **Local de residência dos alunos (urbana ou rural)**. 2020. Print de portfólio em PDF.

EEJK. **Rendimento dos alunos em aulas remotas**. 2020. *Print* de portfólio em PDF.

EEJK. **Resposta dos alunos em relação à aprendizagem por meio de mídias digitais**. 2020. *Print* de portfólio em PDF.

EEJK. **Resposta dos alunos quanto à importância da escola em suas vidas**. 2020. *Print* de portfólio em PDF.

EMAILS ESTADÃO. **Banco Central nega nota de R\$ 200 com vira-lata caramelo mas estuda ação com animal**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,banco-central-nega-nota-de-r-200-com-vira-lata-caramelo-mas-estuda-acao-com-animal,70003391695>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ERCÍLIA, Maria. A superinfonia do futuro. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 17 de julho de 1994, p. 61-67. Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=12487&anchor=4848435&origem=busca&originURL=&pd=3fb18d92543cb9e2369f3c9fe861f348>. Acesso em: 30 set. 2020.

EXTRA GLOBO. **Subprocurador cita até meme para defender que Queiroz volte à cadeia**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/subprocurador-cita-ate-meme-para-defender-que-queiroz-volte-cadeia-rv1-1-24574627.html>. Acesso em: 28 out. 2020.

FACEBOOK. **Discussões sobre as campanhas políticas de 2020.** 2020. *Print screen* do grupo de Facebook.

FACEBOOK. **Grupo *Speak Up!* na página do Facebook.** 2020. *Print screen* do grupo de Facebook.

FARACO, Alberto. (org). **A relevância Social da Linguística:** Linguagem, Teoria e Ensino. Parábola: São Paulo. 2007.

FÁTIMA. **Meme sobre estratégia de marketing político.** 2020. 1 imagem.
FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual:** Introdução. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, Jéssica Kelly. A Criação de Memes como Inovação no Processo de Ensino de Aprendizagem de Língua Inglesa. **Educação e Tecnologia em Tempos de Mudança**, Recife, 2018. *Pen drive*.

FERREIRA, Mariana Lettieri; PESCE, Lucila. Memes na Sala de Aula de Língua Inglesa: Vivências Formativas em uma Educação Ciberativista. **Revista Teias**, São Paulo, v. 20, 2019. *Pen drive*.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick). Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Pontes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

G1 GLOBO. **Memes podem ser ferramentas de propaganda da sua empresa.** São Paulo, 2018. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/pme/pequenas-empresas-grandes-negocios/noticia/2018/03/memes-podem-ser-ferramentas-de-propaganda-da-sua-empresa.html>. Acesso em: 30 out. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALLI, Joice Armani. **A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil:** representações e realidades do FLE. In: *Entre Línguas*, v. 1, n. 1, p. 111-129, 2015.

GENTE GLOBO. **In meme we trust.** Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://gente.globo.com/in-meme-we-trust/>. Acesso em: 2 nov. 2020.

GERALDI, João Wanderley. **A Aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2015.

GOOGLE MEET. **Primeiro encontro com os alunos**. 2020. *Print screen do Google Meet*.

GOOGLE MEET. **Reunião com professores da área de linguagens**. 2020. *Print screen do Google Meet*.

GOOGLE. **Exemplos de intergenericidade**. 2011. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=intergenericidade>. Acesso em: 20 set. 2020.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. 2015. 191f. Dissertação (Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília (UNB), Brasília. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18420/1/2015_NataliaBotelhoHorta.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

IDALGO, Luciana. **O uso do Facebook no Contexto Escolar: Os Gêneros Meme e Fotopoema para a Produção Textual em Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado) – Londrina, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Matrizes curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

INEP. **Competências gerais da nova BNCC**. 2019. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. Acesso em: 13 fev. 2020.

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto. Curso prático de leitura e redação**. São Paulo: Scipione, 1991.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. **A superinfonia do futuro**. São Paulo, 1994. Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=12487&anchor=4848499&origem=busca&originURL=&pd=bc6443d849ec1ef4c7e7953ebd2026cf>. Acesso em: 30 set. 2020.

JÚLIA. **Meme sobre quarentena da pandemia do novo coronavírus**. 2020. 1 imagem.

KADRI, Atef EL; DAINIZI, Bruna Danielly; RAMOS, Michelle Andressa; KADRI, Michelle Salles. Propostas com o Uso do Gênero Digital Meme: Produzindo Sequência Didática para o Ensino de Línguas e para a Formação Continuada de Professores. **Revista REPPE**, Paraná, v. 1, ed. 2, p. 72-94, 2017. *Pen drive*.

KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Letramento na contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, Ago./Dez., 2014.

KOCH, Ingedore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Tradução de Lúcia Helena França Ferraz)

LEARN AND SHARE IN ENGLISH. **Dicas para uma vida melhor**. São Paulo: Pinheiros, 2016. 1 fotografia.

LEARN AND SHARE IN ENGLISH. **Hábitos saudáveis**. São Paulo: Pinheiros, 2016. 1 fotografia.

LEARN AND SHARE IN ENGLISH. **It opens doors to freedom**. São Paulo: Pinheiros, 2016. 1 fotografia.

LIMA, Geralda de Oliveira Santos; CASTRO, Lorena Gomes Freitas. **Meme digital**: artefato da (ciber)cultura. *Con(textos) Linguísticos*, v.10, n. 16, p. 38-51, 2016.

LIMA, Samuel de Carvalho; MENDES, Eliziane de Souza Sampaio. *Whatsapp e fake news* no ensino de língua inglesa em uma escola pública do interior do estado do Ceará. **Texto livre**, Belo Horizonte, v. 13, p. 182-200, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/24889/19656>. Acesso em: 22 dez. 2020.

LIMA, Silvana Maria Calixto. A construção de memes verbo-imagéticos institucionais: estratégias de referenciação. **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, X**. Niterói, 2017. (Comunicação oral)

LIMA-NETO, Vicente. **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.

MACIEL, Ruberval Franco. **Negociando e construindo conhecimentos e práticas locais**: a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais. 2013. 183f. Tese (Doutorado em estudos Linguísticos), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARCOS. **Meme Drift**. 2020. 1 imagem.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística textual**: o que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (org.) **Hipertexto e gêneros digitais**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.

MARINA. **Meme sobre estratégias de campanha eleitoral**. 2020. 1 imagem.

MARQUES, Amadeu; CARDOSO, Ana. **Learn and Share in English: Língua Estrangeira Moderna - Inglês - Ensino Médio**. São Paulo: Ática, 2016. v. 1.

MARTINO, Luís Mauro Sá. Memes e virais, replicações e cultura. *In*: MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MATIAS, Dllubia S. **Diálogos interculturais na aula de língua inglesa: um estudo de caso de cunho etnográfico**. Dissertação. Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia. UEG, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas: Anápolis, 2017.

MEMEGENERATOR. **Moises-bolao-temple**. 2020. Disponível em: <https://memegenerator.net/>. Acesso em: 29 ago. 2020

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Base Nacional Comum Curricular. BNCC**, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jan. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NEMESIO, Vitorino. **Obras Completas**. Lisboa: IN/CM, 1989. vv. 1 e 2.

NEW YOUR TIMES. **Do Memes Make the Internet a Better Place?**. Nova York - EUA, 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/02/11/learning/do-memes-make-the-internet-a-better-place.html>. Acesso em: 29 out. 2020.

NORTE, Mariangela Braga. **Experiência Docente: Leitura Instrumental em Língua Inglesa e Termos Técnicos da Ciência da Informação**. Tese de Livre Docência- Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP-Marília. 2009.

O GLOBO. **Meme com designer do vira-lata caramelo**. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/fotogalerias/nova-nota-de-200-reais-gera-memes-que-vaio-de-pablo-vittar-mula-sem-cabeca-24559367>. Acesso em: 25 ago. 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 2001b.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. “WWW e o ensino de Inglês”. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 93-113, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**, v. 14, n. 1, jan./jul., p. 73-88, 1998.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019, 157 p. v. 1.

PEDRO. **Meme sobre o novo coronavírus x eleições municipais de 2020**. 2020. 1 imagem.

PEREIRA, Cilene; TARANTINO, Mônica. Por dentro da mente adolescente. **Isto É**. 2008. Disponível em: https://istoe.com.br/2435_POR+DENTRO+DA+MENTE+ADOLESCENTE/. Acesso em: 20 nov. 2020.

PHILLIPS, Linda *Fogg*; BAIRD, Derek; FOGG, Brian Jeffrey. (2011). **Facebook para educadores**. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/003696199621934a686ca>. Acesso em: 2 out. 2020.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1999.

PORTAL JORNAL DO NORTE. **Banco Central nega nota de R\$ 200 com vira-lata caramelo mas estuda ação com animal**. Mato Grosso, 2020. Disponível em: <https://portaljornaldonorte.com.br/banco-central-nega-nota-de-r-200-com-vira-lata-caramelo-mas-estuda-acao-com-animal/>. Acesso em: 9 ago. 2020.

PRENSKY, Marc. **Digital Native, digital immigrants**. Digital Native immigrants. On the horizon, MCB University Press, v. 9, n. 5, October, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Juscelino Kubitschek**, Assu/RN, 2019.

RÁDIO PROGRESSO. **130 mil pessoas já assinaram a petição por vira-lata caramelo da nova cédula de R\$ 200**. Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.radioprogresso.com.br/130-mil-pessoas-ja-assinaram-peticao-por-vira-lata-caramelo-na-nova-nota-de-r-200/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

RAJAGOPALAN, K. A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (org.) **Língua estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005a. p. 135-159.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. “Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com pé no chão. In: Lima, Diógenes Cândido de. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (org.) **A linguística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola, 2004.

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

REGINA. **Meme sobre aulas remotas**. 2020. 1 imagem.

REVISTA FORUM. **Memes brasileiros vão parar em TV iraniana**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/blogs/segundatela/memes-brasileiros-vao-parar-em-tv-iraniana/>. Acesso em: 22 out. 2020.

REVISTA QUEM GLOBO. **Marieta Severo sobre a vilã Sophia: “Dizem: ‘estou com ódio de você’”**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://revistaquem.globo.com/TV-e-Novelas/noticia/2018/04/marieta-severo-sobre-vila-sophia-dizem-estou-com-odio-de-voce.html>. Acesso em: 27 ago. 2020.

RIBEIRO, Nilsa Brito. **Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino**. 2005. 396f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

ROJO, Roxane. (org.) **Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas**. 3. ed. São Paulo. Mercado das Letras, 1998.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos: Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Áurea Maria Brandão et al. Conexões entre letramento e literatura digital. *In: Linguagem em foco*. Revista do programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada UECE. Ceará: v. p. 117-129, 2017.

SAVIANI, Demerval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento**, Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture**. Massachusetts: MIT Press, 2014.

SILVA, Ananias. Agostinho da. Memes virtuais: gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. **Revista Travessias**, v. 10, n. 3, p. 341-361, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/15111/10559>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, n. 4, jul. 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SORTE, Paulo Boa; SANTOS, Jefferson do Carmo. Memes em Aulas de Língua Inglesa: Explorando Práticas de Multiletramentos. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v. 58, ed. 55, p. 1-19, 2020. *Pen drive*.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. **VÉRTICES**, Campos dos Goytacazes, v. 15, n. 1, p. 127-148, 2013.

SOUZA, Cristian Wagner. Polifonia, Dialogismo e Gêneros: a presença de Bakhtin nas aulas de Língua materna. **Educação em foco, revistas eletrônicas**, Amparo, SP, ano 2011, n. 2, p. 1-9, 2011. Disponível em: < http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2011/polifonia.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SOUZA, Roberto de Joami; PATARO, P. R. M. **Vontade de saber Matemática**. São Paulo: FTD, 2009.

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

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THE GUARDIAN. **Green teen memes: how TikTok could save the planet**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.theguardian.com/environment/2020/aug/28/green-teen-memes-how-tiktok-could-save-the-planet-aoe>. Acesso em: 23 out. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.

VEEN, Wim; WRAKKING, Ben. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Tradução de Vinicius Figueira)

VEJA. ABRIL. **A tuiteira que ensina história da arte com memes**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/a-tuiteira-que-ensina-historia-da-arte-com-memes/>. Acesso em: 22 out. 2020.

VEJA. ABRIL. **Gretchen chega ao ‘The New York Times’: ‘meme queen’**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/gretchen-chega-ao-the-new-york-times-meme-queen/>. Acesso em: 8 jul. 2020.

VIEIRA, Josênia Antunes; ROCHA, Harrison da; MAROUN, Cristiane; FERRAZ, Janaína de Aquino. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Vozes, 2007.

WHATSAPP. **Discussões com a turma no grupo *Speak Up!***. 2020. *Print screen* do grupo de WhatsApp.

WHATSAPP. **Discussões em grupo de *WhatsApp***. 2020. *Print screen* do grupo de WhatsApp.

WHATSAPP. **Discussões sobre aulas remotas**. 2020. *Print screen* do grupo de WhatsApp.

WHATSAPP. **Discussões sobre política partidária**. 2020. *Print screen* do grupo de WhatsApp.

WHATSAPP. **Grupo de *WhatsApp* criado para realização e discussões dos trabalhos**. 2020. *Print screen* do grupo de WhatsApp.

WHATSAPP. **Orientações nas produções de memes**. 2020. *Print Screen* de WhatsApp.

XAVIER, Alexandre Delfino; SOUZA, Evandro Luís; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica. A Construção de Memes como Ferramenta de Ensino da Língua Inglesa. **Revista Periferia**, Minas Gerais, v. 11, ed. 1, p. 140-161, 2019. *Pen drive*.

YOU TUBE. **Esta garotinha queria comer em paz, mas a Branca de Neve não deixava-** Guarulhos em Rede, 2017. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=hOEDhCrXAoE>. Acesso em: 25 nov. 2020.

YOU TUBE. **Meme Proposal** - Tim Audrey (Full HD), 2012. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=213&v=X4B61zCZ3sQ&feature=emblogo. Acesso em: 1 set. 2020.

YOUTUBE. **Meme**. 2020. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=VqlbhFwBFQo&t=8s>. Acesso em: 29 ago. 2020.

YOU TUBE. **O jovem malaio Timothy Tiah em sua apresentação**. 2011. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=VqlbhFwBFQo&t=8s>. Acesso em: 29 ago. 2020.