



# miguilim

revista eletrônica do netli

volume 10, número 3, set.-out. 2021

## MEME DE INTERNET E OS DESAFIOS À TEORIA BAKHTINIANA NA CONTEMPORANEIDADE



## THE INTERNET MEME AND THE CHALLENGES TO BAKHTINIAN THEORY IN CONTEMPORARY TIMES

Camila Rarek ARIOZO

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

Patrícia Cristina de Oliveira DUARTE

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AS AUTORAS

RECEBIDO EM 21/06/2021 • APROVADO EM 27/01/2022

DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v10i3.3541>

---

### Resumo

---

Esta pesquisa tem como foco o estudo do gênero discursivo *meme de internet*, uma vez que, com o avanço e disseminação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), houve a importância dos professores, em especial, de Língua Portuguesa, levá-lo à sala de aula. Para tanto, desenvolvemos o seguinte percurso: apresentamos a evolução do letramento aos multiletramentos, seguida das teorias do dialogismo e dos gêneros discursivos, desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin e os desafios para aplicação das tecnologias nas escolas. Por fim, utilizando uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, realizamos a caracterização do gênero *meme*, demonstrando que as teorias bakhtinianas podem subsidiar a leitura e compreensão do texto contemporâneo. Concluímos, então, que o *meme de internet* é um valioso aliado do docente de Língua

Portuguesa, que visa à formação do aluno como leitor e escritor proficiente, conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

---

## Abstract

---

This research focuses on the study of the discursive genre of *Internet meme*, since, with the advancement and dissemination of Digital Technologies of Information and Communication (TDICs), there was the importance of teachers, in particular, of Portuguese Language, to take it the classroom. To this end, we took the following steps: we presented the evolution of literacy to multiliteracies, followed by theories of dialogism and discursive genres, developed by the Bakhtin Circle and the challenges for the application of technologies in schools. Finally, using a qualitative approach of interpretative nature, we characterized the *meme* genre, demonstrating that the Bakhtinian theories can contribute to the reading and understanding of contemporary texts. We conclude, then, that *Internet memes* are valuable allies of Portuguese language teachers, who aim to train students to become proficient readers and writers, as established in the National Common Curricular Base (BNCC).

---

## Entradas para indexação

---

**Palavras-chave:** Gêneros discursivos. *Meme de internet*. Multiletramentos.

Keywords: Discursive genre. Internet meme. Multiliteracies.

---

## Texto integral

---

### Introdução

As mudanças tecnológicas vêm refletindo em uma nova forma de comunicação entre os sujeitos, sendo mais interativa e dinâmica. Provenientes do advento da *Web* e acessibilidade à computadores, *Ipods*, *tablets* e celulares, apontam para alterações nos textos/enunciados e impõem desafios aos letramentos e à teoria do gênero discursivo (ROJO, 2013).

Segundo Soares (2000, p. 47), letramento pode ser definido como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Entretanto, com a contemporaneidade, isto é, devido aos novos letramentos, no ano de 1996, durante o colóquio do Grupo de Nova Londres, um grupo de pesquisadores publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais), e trouxe à baila a teoria do multiletramento (multiplicidade de linguagens e pluralidade, diversidade cultural).

Os multiletramentos funcionam, segundo Rojo (2012), pautados em algumas características importantes: a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder das máquinas, ideias e textos; e c) são híbridos. Assim, o melhor lugar para “existirem é ‘nas nuvens’ e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hipermídias)” (ROJO, 2012, p. 23). Nesse contexto, a maioria dos novos letramentos surgiu em razão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), as quais eram e são as responsáveis pelas constantes formas de interação dos indivíduos. A

primeira geração da Internet (*Web 1.0*) proporcionava aos usuários a transmissão unidirecional de informações, enquanto que a segunda geração (*Web 2.0*) trouxe redes sociais, *blogs* e Tecnologia da Informação. Nela, as informações propagam-se em altíssima velocidade e novos gêneros discursivos surgem, quase diariamente, a exemplo dos *blogs*, *fanfics* e *memes*.

Esses acontecimentos requerem da escola trabalhos focados nessa realidade, uma vez que as diferenças de gêneros não podem impor dificuldades ou barreiras para a educação adequada, pois os estudantes precisam aprender a ler, compreender, interpretar e até mesmo produzir os textos digitais. Além disso, cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura letrada dominante, mas também as locais e populares, a fim de torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Afinal, nem sempre o aluno está preparado para as leituras propostas, seja por desconhecer o gênero ou a temática (ROJO, 2009).

Dessa forma, diante da grande variedade de gêneros discursivos digitais existentes na contemporaneidade, definimos como tema, nesta pesquisa, o estudo do gênero *meme de internet*, enunciado constituído de linguagem verbo-visual, para a formação leitora dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Importante salientar que o motivo da escolha se deve à sua expressiva abrangência, nas esferas públicas digitais, sendo um material de fácil acesso e conhecido por parte dos estudantes. E, ainda, por representar uma ampla ponte de interlocução entre professor e aluno, podendo propiciar o desenvolvimento de aulas mais interessantes e dinâmicas.

O termo *meme*, famoso atualmente, foi cunhado por Richard Dawkins, biólogo evolutivo e escritor britânico, na década 1970. O autor compara a evolução cultural com a evolução genética, onde o *meme* é o “gene da cultura”, uma unidade de replicação que pode ser transmitida de um cérebro para o outro. Trata-se de uma forma genérica de aprendizado, imitação (RECUERO, 2009).

Diante desse cenário, fazendo um paralelo da situação estudada por Dawkins e os *memes de internet*, podemos aplicar a ele o conceito resumido de que representa tudo aquilo que é copiado ou imitado e que se espalha em alta velocidade perante a sociedade. Assim, os *memes* dialogam com outros enunciados, oriundos de diferentes formas de interação e gêneros discursivos, atribuindo novos sentidos a eles. Normalmente são dotados de humor e/ou crítica, contudo dependem de um prévio conhecimento de mundo para serem reconhecidos. Como bem pontuou Bakhtin (2003), a compreensão completa o texto, é ativa e criadora, pois continua a criação e multiplica a riqueza artística da humanidade.

Nesse sentido, o estudo encontra justificativa no fato de que a função do professor de língua materna é formar um leitor proficiente e acreditamos que isso pode se efetivar mediante uma proposta de alfabetização com vistas aos multiletramentos.

Diante do exposto, esperamos que esta pesquisa, que não tem o condão de exaurir o assunto proposto, possa contribuir com o campo da Linguística Aplicada, subsidiando o docente de Língua Portuguesa, por intermédio de estudos sobre *memes de internet*. E, ainda, almejamos que os alunos possam apropriar-se das novas práticas de leitura e escrita proporcionadas pelo gênero em pauta, por meio do contexto social e histórico que estão inseridos.

Este trabalho, ao eleger os *memes de internet* como objeto de análise, organiza-se da seguinte forma: fundamentação teórica, que abrange os conceitos primordiais para o entendimento do tema, seguida do método e materiais utilizados, resultados e discussões gerados e, por último, as considerações finais.

## 1. Fundamentação teórica

Como mencionado, a escolha do tema de pesquisa, deu-se mediante o fato de focalizar-se um gênero discursivo advindo da necessidade do ensino-aprendizagem de uma prática multiletrada, a qual, conseqüentemente, constitui um tema de grande repercussão na área educacional. A par disso, esta seção visa demonstrar os aportes teóricos utilizados para construção do estudo.

Nesse aspecto, inicialmente, traçamos, cronologicamente, as mudanças nos escritos e impressos, isto é, do letramento aos multiletramentos. Seguida da demonstração de que a teoria de Bakhtin e do Círculo<sup>1</sup>, em especial, do dialogismo e gêneros discursivos, pode subsidiar a leitura e interpretação dos novos textos contemporâneos.

Posteriormente, demonstramos o quão desafiador mostra-se o mundo digital à escola do século XXI, particularmente, ao ensino-aprendizagem das aulas de Língua Portuguesa.

Por fim, para enfatizar como o gênero multimodal invadiu e como pode ser produtivo nas aulas de Língua Portuguesa, utilizamos o gênero *meme de internet*, visto que permite ao aluno a reflexão sobre as práticas de linguagem (de que nunca é possível compreender um texto isoladamente, fora do contexto histórico e social), levando-o a adotar uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) diante dos enunciados com os quais interage.

### 1.1. Do letramento ao multiletramento

Terminologias não surgem ao acaso, normalmente advêm de um apelo social ou de uma resposta gerada por determinada demanda. Diferentemente, não ocorreu com as palavras *letramento* e *multiletramento*.

*Letramento* surgiu no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, na segunda metade da década de 1980. Segundo Soares (2000) e Kleiman (1995), uma das primeiras ocorrências está na obra de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicada em 1986, que a utilizou para relatar que a língua falada culta “é consequência do letramento” (KATO, 1986, p. 07). Em seguida, no ano de 1988, Leda Verdiani Tfouni, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, esclareceu a distinção entre alfabetização e letramento. E, em 1995, Angela Kleiman intitulou uma obra com o termo letramento, *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*.

---

<sup>1</sup> Utiliza-se a denominação Círculo de Bakhtin para referir-se às obras e ideias resultantes das reuniões de um grupo de estudo constituído por Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, Marc Chagall, Sollertinsky, Vitebsk, Volochínov e Medviédiev. Os membros deste grupo tinham em comum a paixão pela filosofia, o debate de ideias e a linguagem (BAKHTIN, 2003).

A temática foi causadora de grandes discussões entre os estudiosos, visto que os retirou da zona de conforto de palavras que lhes eram familiares, como alfabetização, analfabeto e alfabetizado. Ainda hoje, no ano de 2021, não é incomum professores confundirem o termo *letramento* com *alfabetização*.

Alguns professores pensam que o *letramento* é um método didático que veio substituir a alfabetização, outros consideram que alfabetização e *letramento* são processos iguais, outros ainda possuem dúvidas sobre como promover uma proposta voltada para o *letramento*. Essas dúvidas nos parecem decorrentes da falta de esclarecimento teórico sobre a temática. (GRANDO, 2002, p. 02).

O fenômeno do *letramento* extrapola todo campo semântico que já era conhecido, pois nasceu do abismo existente entre a escrita escolar, causada durante a alfabetização e a necessária para viver em sociedade. O termo começou a ser utilizado, nos meios acadêmicos, como tentativa de separar “os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15-16).

No que tange à definição, cumpre afirmarmos que sua dicionarização ocorreu recentemente, tanto que quando da escrita das obras de Kleiman e Soares, respectivamente, nos anos de 1995 e 1998, ambas enalteciam sua ausência. E, ainda, justificaram-na pela recente introdução na língua portuguesa e complexidade do significado. A par disso, importante destacarmos o conceito encontrado no dicionário eletrônico *Houaiss* (2009), que o qualifica como “a incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever”. Em outras palavras, que é o fio condutor para aprendizagem da leitura e escrita.

Entretanto, ao analisarmos o conceito compilado, vislumbramos que as autoras tinham razão, no que se refere à complexidade conceitual; visto que, *letramento* reflete além da capacidade do aprender a ler, escrever; pois, envolve a utilização da prática social.

A estudiosa Kleiman (1995, p. 18-19) definiu *letramento* como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em textos específicos, para objetivos específicos”. Já Soares (2000, p. 18), conceituou como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Desse modo, apesar de cada autora utilizar sua interpretação para construção do conceito, notamos que o *letramento* está entrelaçado às práticas sociais, sendo desenvolvido de acordo com seu contexto, uma vez que se trata de estado e/ou condição de quem sabe ler e escrever.

O *letramento* que, na sua criação, era apenas encontrado no mundo concreto, com o avanço da tecnologia, isto é, com a maior acessibilidade à *internet*, interligada a computadores, *smartphones*, *Ipods* e *tablets*, passou, também, a residir no mundo digital.

Assim, por mais paradoxal que possa soar, um sujeito letrado e alfabetizado pode ser um iletrado e analfabeto digital, pois falar em *letramento* digital implica

na alteração da prática de leitura e escrita de textos/enunciados, uma vez que possuem como suporte uma tela eletrônica, repleta de ícones e interatividade.

Segundo Rojo (2009), o estudo do novo letramento tem apontado para heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem, o que implica no reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço. Com efeito, o conceito que antes era singular, passa a ser plural: letramentos.

Salienta-se que a palavra multiletramento, surgiu originalmente em Nova Londres, localizada no estado de Connecticut, nos Estados Unidos, no ano de 1996, durante um colóquio que reuniu pesquisadores para discutir as novas formas de ensinar na sociedade contemporânea. O grupo ficou conhecido como *New London Group* (Grupo de Nova Londres) e publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais). Nas palavras dos pesquisadores, o termo multiletramento é:

[...] word we chose because it describes two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order. The first argument engages with the multiplicity of communications channels and media; the second with the increasing salience of cultural and linguistic diversity. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 05).<sup>2</sup>

Para Rojo (2009), o conceito é complexo e muitas vezes dúbio, pois inclui, além da multimodalidade das mídias digitais, a multiplicidade de práticas de letramento, que circulam em diferentes esferas da sociedade, e a multiculturalidade. Nesse aspecto, vislumbramos que o multiletramento surgiu da necessidade de inclusão do ser humano na participação da criação e utilização de toda e qualquer linguagem.

Vale dizermos que possui como principais características: a interação e colaboração, visto que permite ao usuário a interação em vários níveis e com vários locutores, por meio da utilização do *facebook*, *instagram*, *twitter*, *chats*, *e-mail*, *Word/Writer*, entre outros; e ainda, o poder de ultrapassar as relações estabelecidas, em especial as de propriedade, como das máquinas, ideias e textos; e por fim, o hibridismo na linguagem, modos, mídias e culturas (ROJO, 2012).

Em síntese, o multiletramento representa o trabalho, no texto, hipertextos ou hipermídias, com toda e qualquer linguagem, que recebe a adjetivação de multissemiótico (várias linguagens integradas em um único texto) ou multimodal.

Nessa perspectiva, urge mencionarmos que os textos multimodais são facilmente encontrados na sociedade, nos mais variados suportes de comunicação, como, por exemplo, jornais, revistas, televisão, páginas da *internet*, *outdoors*, apostila e livros didáticos. Entretanto, constituem uma exceção à interpretação tradicional, pois exigem do leitor a compreensão de diversas linguagens, como a

---

<sup>2</sup> [...] uma palavra que nós escolhemos porque descreve dois argumentos importantes que podem estar relacionados com a ordem cultural, institucional e global emergente. O primeiro argumento relaciona-se com a multiplicidade de canais de comunicação e mídia; o segundo com a saliência crescente da diversidade cultural e linguística (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 05, tradução nossa).

verbal, no modo escrito ou em áudio, a visual, por meio de imagens em vídeos ou estáticas, diagramas, formulários, tabelas, animações, mapas, dentre outros.

Desse modo, o texto multimodal pode estar representado desde uma tela *de smartfone, tablet*, computador, televisão a uma impressão de papel. E, o que possuem em comum, é que a leitura deixa de ser a letra pela letra, pois o leitor precisará conhecer a esfera de comunicação que irá interagir (jornalística, escolar, artística, científica, cotidiana) e as diferentes culturas, já que dentro da esfera há variadas práticas e textos. Nas palavras de Rojo (2017, p. 04):

*Multiletramentos* são as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.

A leitura de textos multimodais está alterando o modelo tradicional de ensino proposto pela escola, visto que aponta para a impossibilidade de ler um texto apenas pela mensagem escrita.

Segundo Rojo (2009), o ambiente escolar não pode esconder-se a essa nova realidade, ainda que seja preciso reestruturar o ensino-aprendizagem, haja vista que um dos seus objetivos principais é possibilitar ao discente a participação em práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, de maneira ética, crítica e democrática.

Ressaltamos que, o estudo a partir dos multiletramentos “preparam os alunos para situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, mais especificamente situações que envolvam o estudo da língua e dos gêneros discursivos” (ROJO, 2012, p. 96). Desse modo, compreendemos que o mundo moderno impõe a ressignificação das aulas, já que é direito dos alunos o acesso a uma educação entrelaçada às necessidades atuais.

Nesse sentido, ao falarmos sobre multiletramentos é de suma importância analisarmos se é possível estudá-lo em conjunto com a teoria do dialogismo e do gênero do discurso, desenvolvida no século passado, pelo Círculo de Bakhtin.

## 1.2. A teoria do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos

Vale iniciarmos, este estudo, afirmando que diferentemente do genebriano Ferdinand de Saussure, o Círculo não se interessa unicamente pela relação existente dentro do sistema da língua, mas também, e com maior valorização, pela “existente entre o enunciado e a realidade, entre o enunciado e o locutor (o autor)” (BAKHTIN, 2000, p. 346). Em outras palavras, é priorizado o exercício da linguagem humana no contexto social.

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, 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 (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Assim, um dos pilares das pesquisas bakhtinianas é a natureza social e dialógica da linguagem, que está presente, naturalmente, em todos os discursos.

Entretanto, os membros do Círculo de Bakhtin não estudam o diálogo por meio da chamada análise da conversação. Eles se ocupam com o que ocorre nele, ou seja, “com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2009, p. 61).

Desse modo, interessam-lhe toda e qualquer interação social havida entre os sujeitos, seja sobre um evento cotidiano ou um tratado filosófico, por exemplo. Em outras palavras, o que lhes atrai é aquilo que Voloshínov nomina como o “colóquio ideológico em grande escala” (1929, apud FARACO, 2009, p. 61) ou o que Bakhtin classifica como “simpósio universal” (1961, apud FARACO, 2009, p. 61). Para o filósofo da linguagem:

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal. (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Melhor explicando, neste trabalho, focalizamos o diálogo em sentido amplo (“simpósio universal” – o ser humano é social e individual), isto é, como propriedade intrínseca à linguagem e não ao evento do diálogo face a face, que atua de forma composicional.

A construção do diálogo se dá quando o enunciador valora o discurso de outrem, independentemente da realidade. Assim, nele, sempre há, ao menos duas vozes, duas posições (a criada naquele momento e a outra que lhe inspirou).

Desta maneira, todo dialogismo refere-se às relações entre enunciados e necessitam do interlocutor para uma compreensão responsiva ativa, isto é, uma resposta positiva ou negativa, uma concordância ou objeção, enfim, uma manifestação, que pode se dar, inclusive, em momento posterior.

Para haver relações dialógicas, é necessário que qualquer material linguístico entre na esfera do discurso e transforme-se em enunciado, fixando a posição de um sujeito social (FIORIN, 2011).

Em outras palavras, os seres humanos comunicam-se dentro de determinadas esferas, como, por exemplo, a escolar, artística, jornalística, política, com a utilização de enunciados, que são determinados conforme as condições específicas e finalidade de cada esfera. Portanto, se estamos na esfera política, ao comentar um fato, produziremos nosso enunciado de acordo com as condições e finalidade que almejamos atingir.

Salientamos que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados “gêneros do discurso”. Na argumentação de Bakhtin (2000, p. 279):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros discursivos.

Diante disso, dentre tantas possibilidades, cumpre dizer que nem o teórico russo e os membros de seu Círculo foram capazes de delimitar a quantidade de gêneros discursivos existentes, uma vez que estão em constante surgimento e transformação. Ou seja, os gêneros refletem as mudanças (parciais ou totais) perpassadas por cada esfera de atividade humana. Assim, por exemplo, a maneira de fazer propaganda no Brasil hoje não é a mesma de dez ou vinte anos atrás.

Desse modo, notamos que, para o autor, o gênero discursivo reflete a característica e objetivo de cada uma das esferas de comunicação, principalmente do ponto de vista composicional, estilístico e temático. Acerca dessas três dimensões, impende aludir que podem ser classificadas:

estrutura composicional – são aspectos formais do texto, sua apresentação e organização;  
estilo – são os recursos lexicais, bem como os fraseológicos e os gramaticais ligados ao enunciado e, ao mesmo tempo, à estrutura composicional e ao conteúdo temático;  
conteúdo temático – são os sentidos e os conteúdos abordados nos enunciados em suas realidades socioculturais. (ROJO, 2012, p. 97).

Essa tríade é essencial para produção de sentido de textos contemporâneos, em especial os multimodais. Em consonância com Rojo (2012), acreditamos que apesar dos novos textos, que implicam nos multiletramentos, trazerem alguns desafios à teoria dos gêneros discursivos, visto que não abordados por Bakhtin e seu Círculo, seus conceitos são proveitosos para direcionamento deste estudo.

Isso porque qualquer prática de linguagem implica na ocorrência de comunicação que se constitui de acordo com a esfera de produção, circulação e recepção a que está ligada (ROJO, 2012). Essas esferas (campos) estão situadas, historicamente, e são nelas que ocorrem as relações discursivas, variando de acordo com o momento vivido pelo sujeito.

Cumpre aceder que o funcionamento destas implica em certas regras e impõe determinadas restrições, conforme a função, interesse e posição social dos participantes (autores e interlocutores). E, ainda, define o leque de conteúdos possíveis de serem enunciados, uma vez que a fala deve estar contextualizada ao meio. Não é adequado, por exemplo, utilizar gírias durante a confecção de uma petição judicial ou a utilização de linguagem formal, em um diálogo entre amigos nas redes sociais.

Em suma, independente do tempo, é possível observar no gênero discursivo sua construção composicional (organização do texto, com sequência lógica ou ilógica, a depender da intenção comunicativa), estilo (escolha linguística adequada ao gênero) e conteúdo temático.

Desse modo, é perfeitamente possível analisar um gênero advindo de um suporte digital, que depende de práticas multiletradas, como o *meme de internet*, que será adiante detalhado, com base nas contribuições bakhtinianas.

Diante do exposto, é importante destacarmos que a criação de novas práticas de linguagens, no mundo contemporâneo, exige da escola novas práticas de ensino de leitura e de escrita, conforme será a seguir delineado.

### 1.3. Escola e os novos desafios advindos do mundo digital

Na contemporaneidade, as novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) invadiram o cotidiano mundial e isso se refletiu diretamente no ambiente escolar, que não pode escolher omitir-se às novas exigências. Melhor dizendo, a chegada do mundo digital requer da escola trabalhos focados nessa realidade. Pois, se houve mudanças nas práticas sociais de leitura e de escrita, deve haver também na maneira como a escola recebe e transfere aos alunos os novos letramentos.

É válido destacar que a Lei n. 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), aduz que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e às práticas sociais, bem com promover uma formação comum para o exercício da cidadania. O que significa aludir que é dever da escola abarcar e preparar-se para atender essa nova demanda, que inclui a era digital, pensando na formação global do sujeito proativo do século XXI.

Segundo Rojo (2012, p. 100), é de fundamental importância que a escola torne-se uma “agência de democratização dos letramentos”. E para isso, sugere que o docente amplie seu círculo de gêneros discursivos, inserindo os digitais, uma vez que é direito do aluno ser letrado a essa nova realidade.

Segundo a pesquisa TIC *Kids Online* Brasil de 2019, publicada no ano de 2020, acessam à *internet*: 79% (setenta e nove por cento) de crianças de 9 (nove) a 10 (dez) anos, 90 (noventa por cento) de crianças de 11 (onze) a 12 (doze) anos, 88% (oitenta e oito por cento) de adolescentes de 13 a 14 anos e 96% (noventa e seis por cento) de adolescentes de 15 a 17 anos. Os dados expostos refletem o quão alto está a acessibilidade de crianças e adolescentes à *internet* e concomitantemente revelam que ao se tratar dos atores que estão inseridos, no meio escolar, é preciso mencionar que, dentre os profissionais da educação e alunos, o primeiro necessita aprender a lidar com a era digital e afastar das práticas canonizadas de ensino, enquanto que o segundo é nativo e tem o direito de conhecer e construir a criticidade frente às novas práticas multiletradas.

Assim, para atender a esta nova geração é preciso que a escola se (re) descubra enquanto espaço de aprendizagem, pois a forma como a maioria dos docentes lê e percebe o mundo é muito diferente da recepção adotada pelos discentes.

A escola, portanto, enquanto local de (in)formação, que objetiva a autonomia e criticidade do sujeito deve, por mais desafiante que seja, estar atenta

a explorar os mais diversos recursos digitais e tecnológicos. Desse modo, buscamos na leitura um caminho para que os alunos possam apropriar-se dos meios digitais, visando uma formação democrática que será capaz de alicerçar sua formação global.

### 1.3.1. As tecnologias e as aulas de Língua Portuguesa

Como mencionado, as transformações advindas das tecnologias da informação e comunicação, no século XXI, impõem novos desafios à educação escolar, em especial, à disciplina de Língua Portuguesa.

O ensino da Língua Portuguesa tende a ser considerado complexo aos olhos dos alunos, até mesmo de professores de outras áreas. Todavia, a complexidade, nada mais é que o representativo movimento da linguagem, inserido num contexto histórico e social.

Ressaltamos que, antigamente, dar aulas de Língua Portuguesa relacionava-se a uma sequência de atividades, que envolviam fragmentos de textos canônicos, seguidos de atividades de interpretação e gramática. Afirmarmos que isso mudou, nos ambientes escolares, talvez ainda seja utópico, porém vivencia-se um momento em que o trabalho desenvolvido, em sala de aula, deve ultrapassar os muros da escola e interagir com o meio social, visto que as linguagens pertencem a todo e qualquer contexto.

O meio social está repleto de linguagens visuais, orais, verbais que automaticamente circulam, as quais, não tem como mensurar, em função da velocidade em que são processadas. Deste modo, a escola deve se apropriar dessa gama de gêneros discursivos, mesmo porque todos fazem parte dessa transformação e estão inseridos no meio globalizado.

Diante do exposto, as aulas de Língua Portuguesa, anteriormente focadas apenas em textos canônicos, passaram a abarcar os textos do cotidiano<sup>3</sup>, notadamente os gêneros digitais. Assim, o trabalho com o multiletramento veio acudir e preparar o aluno para essa nova postura de leitura e de escrita.

O mundo contemporâneo exige mais do sujeito, no que tange ao domínio das linguagens, visto a era digital, logo este precisa estar preparado, saber se comportar, para interagir com essa realidade repleta de informações.

Segundo Rojo (2012, p. 181):

É indispensável um ensino de língua portuguesa que desenvolva um processo de leitura/escrita em que o aprendiz se coloque como leitor crítico e autônomo, um processo cujas atividades ultrapassem uma prática de mera decodificação verbal, para privilegiarem a compreensão dos textos segundo o caráter responsivo da linguagem e do discurso.

Nesse aspecto, em função das novas práticas de leitura e de escrita proporcionadas pela TDICs, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) atualizou a forma de ensino de Língua Portuguesa. Salientamos que, embora

---

<sup>3</sup> Chamamos de textos do cotidiano aqueles que circundam os meios sociais informais, como: panfleto, *outdoor*, *memes*, bulas, listas de compras, cartazes, bilhetes e outros.

a redação dada ao texto seja um grande avanço para a educação nacional, sua prática ainda é considerada um grande desafio, em razão de inúmeros motivos que não são objetos desta pesquisa<sup>4</sup>.

Por conseguinte, com a BNCC (BRASIL, 2017), foi reforçado o dever da escola em contribuir com a formação dos discentes, proporcionando experiências que ampliem significativamente o seu mundo leitor, de forma a valorizar e integrar o meio social ao escolar. É preciso preparar o aluno para que, de modo autônomo, saiba transpor o que aprendeu em sala de aula para o seu cotidiano, expondo sua opinião, concordando ou refutando com o discurso ouvido.

Expõe, ainda, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 68) que “as práticas de linguagem contemporânea 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”. Em outras palavras, os novos textos digitais fogem ao modo linear de leitura, como a maioria das pessoas aprendeu na escola; ele é diverso e muitas vezes necessita de sons, *hyperlinks* e imagens para sua compreensão.

Sendo assim, há a convocação para que o leitor interaja com este novo formato de texto. Rojo (2012, p. 102) destaca que “esse processo vai além da interação homem e máquina e é ampliado para a interação homem e conteúdo, homem e narrativa e homem e hipertexto”. No processo de multiletramento é preciso voltar os olhos para a recepção de leitura e escrita exercida pelo ser humano.

Mediante a necessidade de novas posturas na era digital, é observado diariamente no meio social que aquele que não se encontra capacitado a lidar com as inovações acaba tendo sua autonomia velada, visto que necessita sempre do outro para auxiliá-lo em ações do cotidiano. Para a contemporaneidade, não cabe apenas o letramento impresso, havendo a necessidade de conhecer as mais diversas linguagens digitais.

Nesse contexto, em sala de aula, o professor passa automaticamente a ter como possibilidade de trabalho inúmeros novos textos, que até então eram desconhecidos por ele, e que estão inseridos no meio social, tais como: *blog*, *chat*, *site*, *meme* (que é objeto desta pesquisa), *vlogs*, vídeos, entre outros.

Entretanto, ante a esta infinidade de opções, surge a seguinte dúvida: *como abarcar os gêneros discursivos de modo que o ensino da Língua Portuguesa atinja os objetivos propostos nos documentos oficiais*<sup>5</sup>? Partindo de uma visão mais ampla, é pertinente destacarmos que os novos gêneros discursivos podem ser um leque de oportunidade para se trabalhar a leitura, a produção oral, escrita e a análise linguística. O trabalho em Língua Portuguesa com gêneros do cotidiano, dando destaque aos digitais, não indica que os textos canônicos não possam ser explorados, mas sim que ambos devem ser apropriados no espaço escolar. Tanto o

---

<sup>4</sup> A BNCC (BRASIL, 2017) ainda possui grandes entraves no que tange a sua prática porque as escolas e professores não foram, plenamente, preparados para sua aplicabilidade. Por exemplo, muitos ambientes educacionais não possuem recursos tecnológicos para desenvolver as habilidades solicitadas no texto legal.

<sup>5</sup> Neste trabalho, é considerado documento oficial: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, Base Nacional Comum Curricular.

trabalho com a linguagem formal como não formal devem ser enfatizados na Educação Básica. Por meio dos gêneros digitais, podem-se explorar as diferentes linguagens, como: verbal, visual, sonora e digital, vislumbrando a produção de conhecimento e a resolução de problemas (BNCC, BRASIL, 2017). Apropriar-se dos gêneros digitais é ampliar e modificar a relação que o aluno tem com a língua portuguesa, pois dessa forma, modifica-se a relação entre o aluno no papel de leitor, bem como, com a produção escrita. Neste momento, o professor, no papel de mediador pode estimular o aluno a pesquisar sobre o tema trabalhado, buscando conhecer o suporte, a linguagem utilizada e ainda o próprio gênero em estudo.

Sabemos que não é fácil para o professor, principalmente ao não nativo da era digital, apropriar-se desses recursos, pois além de conhecer os recursos digitais precisa conhecer suas linguagens, ocupando-se de sua estrutura e elementos composicionais. Trabalhar a tecnologia e os gêneros digitais inclui explorar os eixos correspondentes às práticas de linguagem: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica” (BNCC, BRASIL, 2017, p. 71).

Por fim, notamos que para o ensino da Língua Portuguesa não há linguagem que não possa ser explorada, visto a inserção no meio social. Assim, a linguagem digital junto às ferramentas tecnológicas vem à tona para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. E embora esteja de forma maciça dando a impressão de que toda a informação veiculada e lida seja superficial, também colabora para maior interação com o conhecimento, possibilitando ao processo de aprendizagem a ampliação linguística e social do sujeito em desenvolvimento.

## 2. Materiais e métodos

O estudo aqui retratado está embasado na perspectiva interacionista da linguagem, à luz da Linguística Aplicada, tendo como objetivo a caracterização do gênero discursivo *meme de internet*. Para tanto, pauta-se na pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo interpretativo.

A pesquisa bibliográfica foi dividida em duas etapas: 1- coleta geral de artigos e livros que tratavam do tema; 2- refinamento das obras, visando corresponder com o objeto e objetivo da pesquisa.

O procedimento de pesquisa foi realizado por meio de referências teóricas publicadas em diferentes meios, como livros, periódicos, artigos e *sites*. Salienta-se que ao longo deste estudo, ancoramo-nos nas contribuições de alguns autores como Kleiman (1995), Bakhtin, (2000, 2003 e 2006), Soares (2000), Recuero (2009), Rojo (2009, 2012, 2013 e 2019), dentre outros.

A pesquisa de cunho qualitativo caracteriza-se por desenvolver estudos a partir de aspectos sócio-históricos, sendo de relevante importância a interpretação crítica e reflexiva das pesquisadoras.

Denzin; Lincoln et al. (2006, p. 17), em seu livro *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, afirmam:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais/registros de

campo; históricos interativos e visuais – que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

Destarte, em posse dos dados, demonstramos as principais características do gênero discursivo *meme de internet*, bem como a forma que podem ser utilizados na formação leitora dos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa.

### 3. Resultados e discussão

Como anunciado, a terminologia *meme* foi cunhada pelo biólogo e escritor Richard Dawkins, em sua obra *The Selfish Gene* (O Gene do Egoísta), no ano de 1976, e significa replicar as ideias por meio da cultura. Ao defini-la, o autor compara a evolução cultural à evolução de gene, onde o *meme* é o gene da cultura, que se perpetua através de seus replicadores, que são os seres humanos.

O novo caldo é o caldo da cultura humana. 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, 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*. Se isso servir de consolo, podemos pensar, alternativamente, que a palavra “meme” guarda relação com “memória”, ou com a palavra francesa *même*. Devemos pronunciá-la de forma a rimar com “creme”. (DAWKINS, 2007, p. 330).

Diante disso, observamos que o termo é proposto, levando em conta o significado da palavra grega “mimeme” e a sonoridade da palavra “gene”.

Os *memes* são exemplificados como “melodias, ideias, ‘slogans’, modas do vestuário, maneiras de construir potes ou construir arcos” (DAWKINS, 2007, p. 330), isto é, tudo que uma pessoa seja capaz de imitar ou aprender com outra é um *meme*.

Ainda segundo Dawkins (2007), o *meme* só cumprirá sua função social, se apresentar três características: longevidade, fecundidade e fidelidade da cópia. Melhor explicando, a primeira significa a capacidade do *meme* de permanecer no tempo, a segunda de gerar novas cópias (ser compartilhado em muitas redes sociais, em função da popularidade) e a terceira de criar réplicas semelhantes à original (RECUERO, 2009).

Hoje, ao analisar os *memes* propagados, nos meios digitais, constatamos que ele perdura o tempo suficiente para viralizar nas redes sociais (por exemplo: *twitter*, *instagram* e *facebook*), atingindo um número significativo de visualizações e até compartilhamentos. Por outro lado, nem sempre a reprodução textual é fiel, sendo conduzida, conforme o contexto social do leitor.

Recuero (2009) subdivide as características criadas por Dawkins (2007) aos *memes* da seguinte forma: no que tange à fidelidade de cópias, a autora

subdivide-a em: “replicadores”, “metamórficos” e “miméticos”. O primeiro corresponde à característica básica de replicar a mensagem, ou seja, informar aquilo que leu/ouviu. Podemos citar como exemplo de replicadores as ações de “curtir”, “compartilhar”, que estão presentes nas redes sociais. O segundo, os metamórficos correspondem à característica de alteração, no que cerne a interpretação, por parte do interlocutor. Tem por objetivo não apenas difundir o assunto transmitido, mas debatê-lo. Por último há os miméticos, que mantêm a estrutura do texto anterior, todavia adapta-se ao contexto atual, onde estão sendo (re) publicados. Bertolini e Bravo (2001) despende um significativo valor relacional a esse tipo de *meme* visto a participação de diferentes pessoas, bem como, a construção de laços sociais.

Quanto à longevidade são classificados em “persistentes” e “voláteis”. Os *memes* persistentes são aqueles replicados por um longo tempo, ou ainda, que desaparecem por um tempo e depois retornam. Urge citarmos como exemplo as publicações postadas no *facebook*, que fazem referência às promessas de início de ano e de agradecimento ao final de ano; elas são sazonais. Já os *memes* voláteis são aqueles replicados por um curto período de tempo, como por exemplo: campanha política de um determinado candidato.

No que se refere à fecundidade, eles são subdivididos em “epidêmicos” e “fecundos”. O primeiro corresponde àqueles que se replicam em diversas redes sociais. Um exemplo a ser citado é o *meme Caneta azul*, que viralizou em todas as redes sociais e até nos canais de televisão, no ano de 2019. Já o segundo, compreende os *memes* que não se tornam epidêmicos, ou seja, que é compartilhado apenas por um determinado grupo.

Em relação ao alcance, são partidos em globais e locais. O primeiro devido à sua característica dispersiva, não apresenta tanta representatividade como os demais, pois são replicados em redes diferentes, sem que se tornem epidêmicos. Um modelo citado por Recuero (2009, p. 128) é “a referência à imagem do buscador Google no dia do aniversário de Louis Braille (o nome do buscador em braille)”. Quanto ao segundo, são aqueles replicados por um grupo de pessoas que possuem maior interação, afinidade social. Logo, ficam restritos a poucas pessoas do meio midiático.

Desse modo, de acordo com as classificações de Recuero (2009), notamos que devido ao vertiginoso crescimento das mídias sociais e digitais que circundam toda a sociedade, os *memes* são criados e apresentados a todo instante.

Por isso, a escola, em especial, a disciplina de Língua Portuguesa, que coopera no processo de construção do aluno em cidadão, por meio das práticas de leitura e de escrita, deve estar atenta às mudanças e não pode relegá-las a segundo plano.

O gênero em foco possui a multimodalidade e multissemiose como características inerentes e necessita de prática multiletrada para ser entendido. Segundo Rojo (2012, p. 96), “os multiletramentos preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita [...]”. Pois, dominar a língua, não significa domar todas as esferas de comunicação.

É importante afirmarmos que a teoria bakhtiniana está intimamente ligada à análise deste gênero, visto que o enunciado produzido, normalmente, é formado

por uma frase de efeito acompanhada de uma imagem, estática ou em movimento que reporta a outros textos já produzidos. Melhor explicando, para que um *meme* faça sentido, é essencial seu diálogo com outros textos.

Segundo Bakhtin (2000), o primeiro fator que promove o diálogo é a materialidade. Assim, o texto que é a manifestação do enunciado, deve estar apoiado em valores, crenças e posicionamentos dos enunciadores. E isso reflete em um segundo fator, a singularidade, uma vez que todo texto é único. E o último fator observado, é o resultado gerado da materialidade e singularidade do texto, qual seja, o surgimento de novos diálogos, textos e discursos.

O autor refere-se a *texto* como uma dimensão linguística atualizada por um sujeito coletivo e individual, que se caracteriza por um *enunciado concreto*, situado, pertencente a um contexto, a uma cultura, em diálogo com interlocutores presentes, passados e futuros. [...] Na perspectiva dialógica, o *texto* ganha existência e consistência, realiza-se no confronto entre duas consciências, entre ao menos dois interlocutores, em conjunção com discursos situados histórica, cultural e socialmente. (BRAIT, 2016, p. 16).

Diante disso, podemos afirmar que o enunciado concreto é determinado pelas relações sociais, o que significa dizer que não há enunciado sem um contexto de produção. De acordo com Bakhtin “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (2006, p. 115). Como contexto mais imediato é possível depreender o meio social denominado micromundo (por exemplo, a família, o jornal) e contexto social mais amplo como o sócio-histórico (por exemplo, as relações culturais, sociais e políticas da sociedade) (CECILIO; RITTER, 2009).

Portanto, os *memes de internet* só fazem sentido quando colocados dentro de um determinado contexto e visualizados, compartilhados por pessoas que entendam sua referência. Seu produtor pode ser qualquer indivíduo que utilize a criatividade para cumprir um determinado propósito comunicativo e estabeleça interações com múltiplas pessoas, já o destinatário necessita ser um sujeito que entenda o diálogo do *meme* com o texto original, pois caso contrário parecerá sem graça e não atingirá seu fim, que é a apresentação da crítica por meio do humor e/ou ironia. Além disso, se ele não é entendido, não será compartilhado e viralizado no seu meio de circulação que é a *internet*.

Em outras palavras, o produtor quando cria um *meme*, espera do receptor uma resposta e a isso Bakhtin (2003) chama de atitude responsiva ativa:

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente. (BAKHTIN, 2003, p. 291).

Na realidade, o gênero em estudo constitui-se como produto de interação entre o produtor (locutor) e o receptor (ouvinte), e por dialogarem com outros discursos e darem novos sentidos a eles, são concebidos a partir do processo de intertextualidade.

Ressalta-se que os produtores de *memes* fazem intertextualidade com aquilo que normalmente faz parte do cotidiano, isto é, possuem um vínculo com a realidade social no qual são construídos. Além disso, é necessário relacioná-lo com essa realidade para que possa ser compreendido.

Quanto aos três elementos que caracterizam o gênero discursivo, citados pelo teórico russo (2003) e já mencionado nesta pesquisa, vale destacar que pode ser interpretado em conjunto com o gênero estudado. Nesse aspecto, quanto à construção composicional, os *memes* costumam ser compostos por uma imagem e uma legenda que não são necessariamente ligadas. Acerca do estilo, o autor do discurso adequa a linguagem verbal à circunstância social, a mensagem é curta e escrita em linguagem informal. Já o tema, normalmente é uma reação, crítica sobre algum acontecimento do cotidiano e vem expresso por meio de uma imagem ou conteúdo de texto verbal.

Introduzir a leitura/produção de *memes* em sala de aula significa abrir um leque de possibilidades de discussões acerca de temas relevantes do dia a dia, e ainda, é o momento para a prática dos multiletramentos.

É importante assinalarmos que os *memes* constam na BNCC como umas das opções de estudo dos gêneros discursivos para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, para que desenvolvam a habilidade: “inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, *memes*, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação, etc” (BRASIL, 2017, p. 141).

Os profissionais da educação, embora desafiados por essa nova prática discursiva, precisam aproveitar dela para desenvolver a criticidade de seu aluno e fazer com que o ensino de temas mais complexos seja mais facilmente assimilado. Os *memes*, são resultados do diálogo com outros enunciados, e normalmente, são dotados de humor, ironia e/ou crítica, por isso, cabe ao professor mediar os conflitos resultantes dele na sala de aula, bem como explicar qual o contexto do qual o texto faz parte e a quais outros textos ele se refere.

Diante disso, conforme dispõe Freire (2002, p. 37), “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha”, isto é, abordar *memes* durante as aulas de Língua Portuguesa, exige do docente uma postura ativa e preparada para mergulhar nesse novo gênero que é produzido em alta velocidade.

## Considerações Finais

Empreendemos neste estudo uma análise sobre as características e possibilidades de trabalhos em sala de aula, em especial, na disciplina de Língua Portuguesa, com o gênero discursivo *meme de internet*.

Para tanto, levantamos o histórico acerca do letramento ao multiletramento, para que ficasse claro que o objeto de pesquisa implica em novos

desafios aos letramentos e às teorias. Melhor explicando, na contemporaneidade, é necessária uma educação linguística adequada ao aluno, pois as novas formas de produção, configuração e circulação de textos exigem o conhecimento de práticas multiletradas.

Em seguida, apresentamos e verificamos a possibilidade de aplicação da teoria do gênero de Bakhtin (2003) e do Círculo nos textos multimodais ou multissemióticos, uma vez que as práticas de linguagem ocorrem sempre de forma centrada, isto é, determinadas em situação de comunicação, que se definem pelo funcionamento da esfera de circulação, com um conteúdo temático, forma composicional e unidades linguísticas (estilo).

Posteriormente, discutimos que a existência de novas tecnologias exige da escola e dos educadores novas práticas de ensino de leitura e de escrita.

E, finalmente, inserimos o gênero *memes de internet* sobre todo o contexto abordado e verificamos que se trata de um texto que depende de prática multiletrada para ser entendido, que pode ser interpretado/caracterizado à luz da teoria bakhtiniana e do Círculo e ainda, que demonstra-se como um importante parceiro no ensino de diversas vertentes nas aulas de Língua Portuguesa.

Desse modo, vale destacarmos que este trabalho teve por intenção contribuir com o campo da Linguística Aplicada, apresentando que a modernidade tem gerado mudanças significativas na nossa forma de viver e fazer pedagógico, visto que impõe à escola e aos educadores o trabalho com textos cada vez mais semióticos, como os *memes de internet*, que foi o gênero escolhido para aprofundar esta pesquisa.

Melhor explicando, o advento do mundo digital trouxe e traz uma diversidade de textos que podem e devem ser utilizados em sala de aula a fim de formar o aluno para o mundo do trabalho e para a cidadania. Salientamos que isso não pode representar dificuldade ou barreira para o cumprimento de uma educação adequada, pois trata-se de direito garantido expressamente pela BNCC (BRASIL, 2017) a todos os estudantes.

E ainda, entendemos que as unidades educacionais precisam estar preparadas para atender às necessidades de formação de seus alunos. A inclusão dos multiletramentos rompem e ultrapassam as paredes da escola, já que agem na construção do conhecimento além do espaço escolar; se o docente desenvolve habilidades para lidar com os novos recursos disponíveis nas esferas públicas digitais, pode aproximar e conhecer mais seu aluno, tornando a sala de aula um ambiente rico em interação social.

Nesse sentido, o trabalho com *memes de internet*, durante as aulas de Língua Portuguesa, representa um valioso aliado do professor, pois é um gênero bem querido pelos alunos, de fácil acesso e rico em conteúdo linguístico.

Além disso, esta pesquisa também quis analisar e demonstrar que a teoria bakhtiniana (2003) acerca do gênero do discurso acompanha e perdura sobre esses novos gêneros multimodais, incluindo os *memes*, que são essencialmente dialógicos e intertextuais.

Por tudo isso, reforçamos que os *memes* são gêneros discursivos que permitem e contribuem para a disseminação de elementos culturais de forma crítica e reflexiva. São capazes de levar os alunos a adotarem uma atitude

responsiva ativa diante dos enunciados que circulam na sociedade contemporânea (BAKHTIN, 2003).

Sendo assim, esperamos que este trabalho sirva de aporte e incentivo aos docentes de Língua Portuguesa, para que aproveitem os *memes de internet* durante suas aulas e desenvolvam a formação leitora de seus alunos.

---

## Referências

---

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BERTOLINI, Sonia; BRAVO, Giangiaco. *Social Capital, a Multidimensional Concept*. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/ab8d/2ed286d0c225b47fca4785cef2dd1dc7fac6.pdf>. Acesso em 03 de agosto de 2020.

BRAIT, Beth. *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 26 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em 26 de julho de 2020.

CECILIO, Sandra Regina; RITTER, Lilian Cristina Buzato. *Dimensão social e dimensão verbal do enunciado: um estudo com o gênero discursivo crônica*. Entretextos, Londrina, v.9, p. 48 - 73, 2009. Disponível em: [http://www.escrita.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/producao\\_textual\\_e\\_/artigoentretextosII.pdf](http://www.escrita.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/producao_textual_e_/artigoentretextosII.pdf). Acesso em 10 de dezembro de 2020.

COPE, Bill; KALANTZYS, Mary. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions; e Colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz de. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paula: Ática, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GRANDO, Katlen Böhm. *O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização*. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>. Acesso em 25 de junho de 2020.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela del Carmen Bustos Romero de. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das letras, 1995.

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MELO, Rosineide de. *Letramentos contemporâneos e a arquitetura bakhtiniana*. Delta, São Paulo, V. 33, n. 4, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-445057781725543649>. Acesso em 15 de agosto de 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

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

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TIC KIDS ONLINE BRASIL 2019: PRINCIPAIS RESULTADOS. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_kids\\_online\\_brasil\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2019_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em 15 de julho de 2020.

---

### Para citar este artigo

---

Camila Rarek Ariozo, Patrícia Cristina de Oliveira Duarte. Meme de internet e os desafios à teoria bakhtiniana na contemporaneidade. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 10, n. 3, p. 1341-1361, set.-out. 2021

---

## As autoras

---

**Camila Rarek Ariozo** é pós-graduanda (lato sensu) no curso de Especialização em Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e tem graduação em Letras/Espanhol pela mesma instituição.

**Patrícia Cristina de Oliveira Duarte** é Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É docente do Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), atuando na graduação e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UENP).