



Proposta de leitura do gênero discursivo *meme* com enfoque nos multiletramentos

Proposal for reading the discourse genre meme with focus on multiletterse

Propuesta de lectura del discurso género meme con enfoque en multiletras

Francisco Diego Sousa¹

Mestre pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Crígina Cibelle Pereira²

Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Recebido em: 21/07/2021

Aceito em: 02/06/2022

Resumo

Buscamos analisar uma proposta de leitura do gênero discursivo meme, produzida no âmbito do Programa Residência Pedagógica, e aplicada em uma turma – composta por 40 alunos – do Ensino Médio, de uma escola estadual situada no interior do Rio Grande do Norte. Para tanto, assumimos os postulados de Santaella (2013) sobre os tipos de leitores e as propostas de Rojo (2019, 2013, 2009) sobre a pedagogia dos multiletramentos, que considera a diversidade de semioses e culturas do contexto hodierno. A análise mostrou que os alunos são capazes de mobilizar conhecimentos para a leitura de diferentes semioses (imagem estática, imagem em movimento, texto verbal, entre outras), e que eles transitam entre diferentes informações do universo digital sem deixar de dar atenção à realidade que os cerca, o que caracteriza o leitor ubíquo. A proposta apresentada contribuiu para reflexão sobre os valores e as crenças conflitantes que o gênero discursivo meme, mesmo sendo menos complexo, veicula.

Palavras-chave: Multiletramentos. Enunciados multissemióticos. Gênero discursivo *meme*.

Abstract

We seek to analyze a proposal for reading the discursive meme genre, produced within the scope of the Pedagogical Residency Program, and applied to a class - composed of 40 students - from High School, from a state school located in the interior of Rio Grande do Norte. For that, we assume the postulates of Santaella (2013) on the types of readers and Rojo's proposals (2019, 2013, 2009) on a pedagogy of multi-tools, which considers the diversity of semioses and cultures in today's context. The analysis showed that students are able to mobilize knowledge for reading different semioses (static image, moving image, verbal text, among others), and that they move between different information in the digital universe while paying attention to the reality that surrounds them, which characterizes the ubiquitous reader. The presented proposal contributed to a

¹ frandiegousoua@gmail.com

² criginacibelle@uern.br

reflection on the conflicting values and beliefs that the discursive meme genre, despite being less complex, conveys.

Keywords: Multi-tools. Multisemiotic texts. Discourse genre meme.

Resumen

Buscamos analizar una propuesta de lectura del género discursivo meme, producida en el ámbito del Programa de Residencia Pedagógica, y aplicada a una clase --compuesta por 40 alumnos-- de bachillerato, de una escuela estatal ubicada en el interior de Rio Grande do Norte. Por tanto, asumimos los postulados de Sentaella (2013) sobre los tipos de lectores y las propuestas de Rojo (2019, 2013, 2009) sobre una pedagogía de las multialfabetizaciones, que considera la diversidad de semiosis y culturas del contexto actual. El análisis mostró que los estudiantes son capaces de movilizar conocimientos para la lectura de diferentes semiosis (imagen estática, imagen en movimiento, texto verbal, entre otros), y que se mueven entre diferentes informaciones del universo digital mientras prestan atención a la realidad que los rodea, lo que caracteriza al lector ubicuo. La propuesta presentada contribuyó a reflexionar sobre los valores y creencias en conflicto que transmite el género discursivo, aunque menos complejo.

Palabras clave: Multialfabetizaciones. Expresiones multisemióticas. Meme de género discursivo.

Introdução

Os gêneros digitais emergem em função dos constantes avanços referentes às novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e aos novos (multi)letramentos. Como consequência, alunos de diferentes níveis de ensino, desde os anos iniciais até os últimos anos do Ensino Médio, interagem, reproduzem e têm suas identidades (re)construídas a partir do diálogo estabelecido com os enunciados digitais, dentre os quais se destaca o gênero meme. Esse destaque se dá, principalmente, pela efervescência de memes nas redes sociais e pelo acesso público às redes.

Com esse entendimento, algumas questões surgem e nos inquietam: os educandos estabelecem diálogo crítico-reflexivo com esses enunciados? Ou, mudando o paradigma, perguntamos: de que forma nós, professores, podemos contribuir para que os alunos desenvolvam novas formas de conhecimento estratégico para se relacionarem de modo mais crítico com esses gêneros?

Buscamos analisar uma proposta de leitura de memes desenvolvida no âmbito do Programa Residência Pedagógica, aplicada em uma escola estadual localizada no interior do Rio Grande do Norte, em uma turma de 40 alunos que cursava o terceiro ano do ensino médio em 2019. Por isso, classificamos, do ponto de vista metodológico, que esse trabalho de pesquisa se enquadra em uma abordagem qualitativa, de base interpretativa e descritiva (BOGDAN; BIKLEN, 2006), isso porque, adentramos na realidade de sala de aula e buscamos refletir sobre as experiências vivenciadas no contexto de uma turma de alunos de ensino médio.

Ademais, caracterizamos, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, como uma pesquisa de

campo e documental (FLICK, 2009), já que fizemos uso de notas de campo, de registros fotográficos e do material didático como dados que serviram para refletir sobre a proposta de trabalho de leitura com o gênero meme e as muitas possibilidades que esse gênero pode evocar para (re)pensarmos nossa prática docente.

Em função disso, temos que reconhecer a existência na nossa sociedade de novo perfil do sujeito, de nova mentalidade 2.0³, atravessada pela fluidez, pelo aparecimento de letramentos mais colaborativos, participativos, menos autorados e menos dependentes de licenças para publicação (ROJO; MOURA, 2019). Acresce à complexidade desse cenário o fato de encontrarmos, em um mesmo ambiente físico (sala de aula), alunos e professores com valores e crenças diversos, linguagens distintas ou, em síntese, culturas diversificadas. Por esse motivo, justifica-se a produção de trabalhos que, além de reconhecerem essa complexidade, promovam reflexão sobre a leitura de gêneros discursivos nesse contexto de múltiplos letramentos e múltiplas culturas, sem perder de vista o importante papel do professor nesse processo.

Este artigo estrutura-se em mais quatro seções: duas de natureza teórica, nas quais discutimos, respectivamente, sobre os tipos de leitores que existem e a esfera digital, o gênero discursivo meme e os multiletramentos; uma seção de análise, na qual expomos o modo como abordamos a leitura desse gênero e algumas reflexões; e nossas considerações finais.

O ensino de leitura e os tipos de leitor no contexto digital

O ensino de língua portuguesa vem passando por muitas transformações, dado o contexto digital em que a comunidade escolar está inserida nos últimos tempos. As práticas de linguagem têm tido novos encaminhamentos, conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2019), com destaque para a prática de leitura, que tem se distanciado das formas tradicionais e ganhado um conjunto de estratégias no espaço tecnológico.

Desse modo, a prática de leitura na escola começa a ser inserida no ambiente virtual, exigindo que o leitor tenha novas habilidades e competências para ler os gêneros digitais e as novas formas de construção de sentido. A leitura do código por si não serve, é necessário que o leitor passe a compreender as multissemióticas que o texto demanda no processo de leitura, sendo, portanto, essencial

³ Trata-se de uma mentalidade caracterizada por uma visão pós-industrial, que pensa o coletivo como unidade de produção e as relações sociais como configuradas pela mediação das redes sociais (MAIA, 2013).

um “conjunto de habilidades e estratégias necessárias ao uso das TIC numa sociedade em permanente mudança e à consequente adaptação, com sucesso, a essa mudança” (MELÃO; BALULA, 2012, p. 232).

O ato de ler não se restringe somente à decifração do código escrito, pois, cada vez mais, surgem gêneros multissemióticos que incorporam linguagens diversas (verbais, imagéticas, estáticas ou em movimento). Nessa perspectiva, a escola exige que os discentes, enquanto sujeitos leitores, estejam em contínua mudança, guiados pelos avanços constantes atinentes às novas tecnologias. Portanto, é preciso pensar/refletir sobre o tipo (ou tipos) de leitores com os quais nos deparamos e formaremos em sala de aula, o que é indispensável para (re)pensarmos nossa prática docente.

Para discutirmos sobre tipos de leitura, tomamos como referência Santaella (2013), que escreve sobre três tipos de leitores que podem ser encontrados na sociedade, quais sejam: o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo. Além desses três tipos, a autora introduziu um novo tipo de leitor, ao qual denominou leitor ubíquo. Segundo ela esse novo leitor advém dos novos avanços tecnológicos, da facilidade de acesso às mídias digitais e a da velocidade com que as informações transitam nos ciberespaços.

O leitor contemplativo é aquele da idade pré-industrial quando imperava o texto impresso e a imagem estática. Já o tipo movente, por seu turno, situa-se no mundo em movimento, no contexto da revolução industrial e do surgimento dos gigantes centros urbanos. Por isso, é um leitor das linguagens que se misturam, dado o crescimento explosivo dos cinemas, dos jornais e os avanços da fotografia. Por fim, o tipo imersivo surge devido aos novos espaços e às redes computadorizadas de informação e interação. Destarte, ele transita entre várias telas, espaços de leitura, e, ao mesmo tempo, conecta-se conosco. Trata-se de um leitor mais livre, pois seleciona as informações ou fragmentos do modo como quer, mesmo que, para isso, muitas vezes não haja sistematicidade ou ordem clara (SENTAELLA, 2013).

Não presos ao tempo e ainda vivos na sociedade, esses leitores se misturam e mudam continuamente. Essa cadeia complexa de tipos problematiza o trabalho docente, pois, afinal, a questão de como ensinar em meio a tanta pluralidade, liberdade e informações urge cada vez mais distintamente. Ser professor nesse cenário é, além de muitas outras coisas, ser capaz de identificar os elementos do universo digital que perpassam a vida dos discentes que compõem a sala de aula e adequar-se, de modo crítico, à realidade desse universo, ao mesmo tempo em que contribui para que os alunos se tornem mais conscientes das consequências e responsabilidades advindas das posições que ocupam nesses ambientes.

Além dos três tipos já discriminados, os últimos dez anos propiciaram a emergência do leitor

ubíquo, caracterizado por “prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado” (SANTAELLA, 2013, p. 20). Esse tipo, devido ao amplo acesso aos telefones móveis e a outros aparatos tecnológicos, não encontra tantas barreiras espaciais e temporais para conectar-se, de sorte que os limites entre realidade pessoal física e realidade digital tornam-se cada vez mais invisíveis, muitas vezes demarcados apenas por um toque em uma tela. A mente desse leitor é descrita do seguinte modo:

Não há dúvida de que a mente é distribuída, capaz de processar, paralela e conjuntamente, informações de ordens diversas, dando a elas igual magnitude, tanto as informações que provêm da situação ao seu redor, quanto aquelas miniaturizadas que estão ao alcance dos dedos e que são rastreadas com acuidade visual veloz e quase infalível, como se os olhos adivinhassem antes de ver (SANTAELLA, 2013, p. 22).

Tendo em vista que sua mente é tão distribuída, a atenção do leitor ubíquo, conforme a autora, é parcial e contínua, haja vista que embora possa focar em diferentes situações, não se demora reflexivamente em nenhuma delas. Não podemos concluir que o leitor ubíquo seja o único tipo presente no contexto atual, pois os tipos sobrevivem, complementam-se, modificam-se e estão presentes na sociedade.

Ademais, o leitor ubíquo não é inapto a desenvolver habilidades cognitivas e competências leitoras complexas. Pelo contrário, é possível que, se considerarmos as características desse leitor, possamos construir um ensino-aprendizagem interativo, atual e dinâmico. Temos, portanto, que entender que

As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e a ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a *intensificação* vertiginosa e a *diversificação* da *circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores (CHARTIER, 1998; BEAUDOUIN, 2002), mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades (ROJO, 2013, p. 19-20, grifos da autora).

Há transformações incessantes relativas às maneiras de se ler textos e, simultaneamente, existem textos que exigem leitores multifacetados, capazes de construir sentidos para diferentes semioses, mobilizando estratégias diversas. Por esse motivo, é necessário ler e analisar enunciados multissemióticos nas aulas de português – e além destas –, para o que se exigem multiletramentos.

Esfera digital, gênero discursivo *meme* e multiletramentos

Os usos da linguagem estão associados às diversas esferas da atividade humana⁴, nas quais são produzidos *tipos relativamente estáveis de enunciados*, denominados, por Bakhtin (2016), de *gêneros do discurso*. O enunciado é determinado pela esfera de atividade e pelas condições sociais mais próximas.

Atualmente, devido, em grande parte, aos avanços das TDIC, surgiu o que se convencionou chamar de *cultura digital*, que é um espaço onde gêneros que encarnam diferentes semioses (imagem estática, imagem em movimento, sons, vídeos) surgem. Nessa esfera, as informações circulam em uma velocidade impressionante, os gêneros discursivos se entrecruzam, as formas de interação são intensificadas e muito heterogêneas. Um vídeo publicado no *YouTube*, por exemplo, pode ser, mais tarde, objeto da criação de um *meme* e, por esse motivo, circular em outras plataformas e ambientes digitais, alcançar público ainda maior e diverso, suscitar respostas diferentes daquelas que os inscritos do canal do *YouTube* no qual se originou o vídeo dariam. Por outro lado, também é nessa esfera que enunciados com valores, crenças e ideologias excludentes, misóginas e preconceituosas circulam (SOUSA; BESSA; BERNARDINO, 2020), motivo pelo qual temos que navegar criticamente pelas redes sociais e plataformas digitais.

Tendo em vista o conceito de leitor ubíquo retomado no último tópico, podemos associar, de certo modo, o que distingue essa noção com as características de gêneros discursivos do ambiente digital, especialmente com o gênero *meme*. Haja vista que esse tipo de leitor consegue navegar por várias informações ao mesmo tempo, sem se deter reflexivamente em nenhuma delas, é preciso que, dentre os textos com os quais tem contato, estejam enunciados curtos, divertidos e que possam ser rapidamente compreendidos. Por essa razão, os *memes* constituem gênero discursivo tão popular da esfera digital.

No que se refere ao tema, o *meme* pode versar sobre diferentes assuntos da vida cotidiana, da política, do futebol, do meio científico, entre outros. Graças a isso, muitas pessoas podem se identificar com um *meme*, visto que encontram nesses enunciados aspectos de sua vida, valorados, muitas vezes, com um tom de piada ou, então, no formato de crítica irônica. A estrutura, por sua vez, também pode variar. Conforme Diolino e Bueno (2019, p. 131, grifos das autoras),

⁴ As esferas da atividade humana (religiosa, política, educacional, digital etc.) se referem ao contexto mais amplo em que o enunciado é produzido e são variadas. O gênero reflete, em sua constituição, as finalidades da esfera na qual é produzido (BAKHTIN, 2016).

Existe uma variação quanto à classificação por formato (memes imagéticos, textuais, sonoros e audiovisuais) e por categorias (image-macros; exploitables; look-alikes; selfies; snowclones; rager comics; memes forçados; efeito streisand; etc.). Conforme as descrições disponíveis no site *Know Your Meme*, *rager comics* é uma espécie de História em Quadrinhos, diferente do *snowclones* que são um tipo de gabaritos frasais, ou seja, existe uma frase curta em que certas palavras podem ser substituídas por outras para produzir novas variações com significados alterados, por exemplo, “quando digo X, o que realmente quero dizer é Y”.

À vista disso, pontuamos que, embora haja variação estrutural, os *memes* continuam sendo enunciados curtos que nem por isso deixam de expressar ideologias e valores. Eles unem, mais comumente, imagens e texto verbal, sendo que, em alguns casos, uma mesma imagem pode ser usada para diferentes textos verbais, a exemplo dos enunciados abaixo.

**Figura 1 -
Meme que usa a imagem do
personagem Chapolim**



Fonte:
<https://www.facebook.com/420327014692835/photos/a.1559464664112392/184523485220203/?typ>.

**Figura 2 -
Meme que usa a imagem do
personagem Chapolim**



Fonte:
<https://br.pinterest.com/pin/432275264218044460/>.

Para ler tais enunciados os alunos precisam ser multiletrados, no sentido dado a esse termo por Rojo e Moura (2019), pois, além de manifestarem diferentes posicionamentos e culturas, a mobilização de diferentes linguagens (como é o caso das semioses verbal e visual) exige diferentes letramentos. Nas palavras dos autores,

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

No próximo tópico, discorreremos sobre as atividades que desenvolvemos e os desafios que enfrentamos ao trabalharmos com o gênero discursivo *meme* nessa perspectiva.

Análise da aplicação de uma proposta de leitura e produção textual de *memes*

Como vimos, o ambiente virtual exige leitores proficientes que congreguem diferentes habilidades e competências no processo de leitura de gêneros digitais. Com esse entendimento, aplicamos uma proposta de leitura para alunos do ensino médio e, nesse espaço, procuramos refletir sobre o trabalho de leitura com o gênero *meme* e sobre a formação de leitores no ambiente virtual.

Vale ressaltar que esses alunos da turma do terceiro ano com a qual abordamos o gênero discursivo *meme* haviam acabado de fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM-Edição 2019) e estavam ansiosos, já que leitura de gêneros digitais é conteúdo cobrado nesse tipo de exame. O fato de o ENEM abordar, comumente, enunciados multissemióticos também nos motivou a fazer uma abordagem sobre a leitura desse gênero. Além disso, vimos a necessidade de “descolecionar os ‘monumentos’ patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros *gêneros de discurso*” (ROJO, 2013, p. 18, grifos da autora), de outras mídias, linguagens e tecnologias.

Fizemos uma dinâmica para que refletíssemos sobre o que é leitura, com intuito de criar ambiente profícuo para inserção do conteúdo, ao mesmo tempo em que buscávamos a interação e o engajamento dos alunos na sala de aula. Antes que os alunos chegassem à sala de aula, colamos embaixo das suas cadeiras enunciados imagéticos, alguns dos quais expomos abaixo. Nossa intenção era lembrá-los do fato de que a leitura não se resume a apreensão do código escrito (SENTAELLA, 2013).

Quadro 1 - Imagens apresentadas aos alunos



Fonte: Google imagens.

As imagens acima foram dispostas aleatoriamente com vista a promover diversas possibilidades de leituras, assim, cada imagem suscitou diferentes leituras e emoções que foram ditas oralmente pelos alunos. Os alunos participaram de forma unânime e a partir de suas ideologias, valores, posições sociais e contexto de interação, regulados pelo gênero aula, produziram sentidos para os enunciados imagéticos. Um deles, cujo nome omitimos, emocionou-se ao interpretar a imagem da família feliz (representada na primeira figura da esquerda), dizendo que possui problemas familiares na sua casa e que a realidade do seu lar se distancia daquela representada na imagem.

À medida que interpretações foram sendo ditas, foi promovida a realização de um debate sobre as representações criadas pelo que postamos nas redes sociais, que muitas vezes não condizem com a realidade. Nessa direção, foi possível observar que os alunos compreenderam que nem sempre as imagens de felicidade vendidas e divulgadas nas mídias digitais refletem a vida das pessoas. Por isso, deixamos evidente, como professores, que os artistas, por exemplo, precisam criar representações de um ideal de vida que cause aspirações nos seus seguidores ou inscritos, para que, desse modo, o número de pessoas que os admiram cresça cada vez mais, o que resultará em mais visibilidade e, com isso, mais patrocínios e lucro.

A leitura das imagens foi feita pela mobilização das experiências dos discentes, o que serviu para provocá-los e lembrá-los de que, ao produzir um enunciado, experiências e ideologias também são

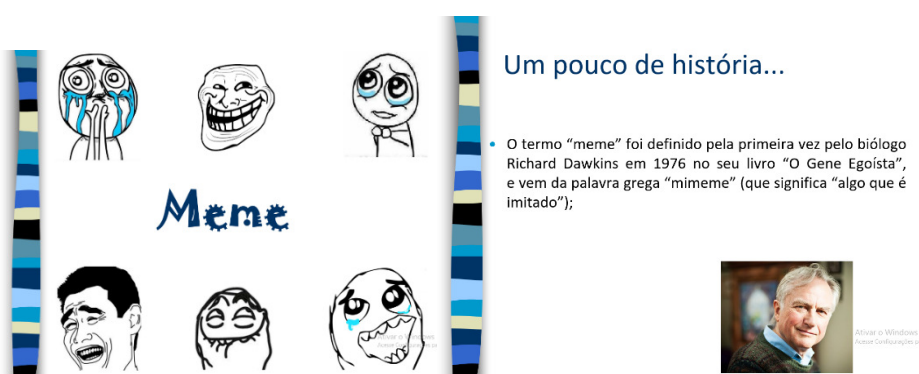
mobilizadas. Nesse sentido, o professor precisa estar atento a tudo o que lê e à proposta didática do conteúdo a ser abordado, com vista aos propósitos dos textos e ao fato de sermos constantemente transformados na/pela interação com eles.

A dinâmica levou os alunos a refletirem, de forma mais paciente, sobre imagens estáticas, o que remonta ao conceito de leitor contemplativo (SANTAELLA, 2013). Essa prática, devido à velocidade e à pressão com que realizamos as diversas leituras atualmente, tem se tornado menos comum, mas pode ser recobrada nas aulas de língua portuguesa, haja vista as vantagens que a leitura paciente do texto impresso ou da imagem estática pode trazer: pode fazer com que atribuamos mais sentido aos detalhes, façamos mais articulações entre textos, recuperemos mais leituras prévias, entre outras.

Nesse sentido, dar lugar à leitura de imagem estática é importante. Assim como os tipos de leitores se misturam e sobrevivem ao tempo (SANTAELLA, 2013), as práticas de leitura também podem ser diversificadas e plurais, tendo em vista a necessidade de formar leitores capazes de entender o que cada enunciado exige em termos de tempo e esforço para a sua interpretação.


Subsequentemente, introduzimos o gênero *meme* a partir de exemplos e da retomada de sua possível origem. Explicamos que a expressão *meme* originou-se nos trabalhos da sociobiologia de 1976, mais precisamente através do bestseller *The Selfish Gene*, de Richard Dawkins, que formulou o termo para se referir aos processos de evolução e replicação cultural (DIOLINA; BUENO, 2019, p. 131). Essa introdução ao gênero discursivo se deu através da apresentação de *slide*.

Figura 3 - Slide sobre o gênero *meme*



Um pouco de história...

- Dawkins defende que se um *Meme* quiser ultrapassar seu criador e sobreviver através dos séculos, precisa "dominar a atenção de um cérebro humano". Numa década em que a produção de ideias é acelerada e *Memes* são substituídos com frequência alarmante, garantir a própria sobrevivência é, por vezes, extremamente difícil.



Algumas características

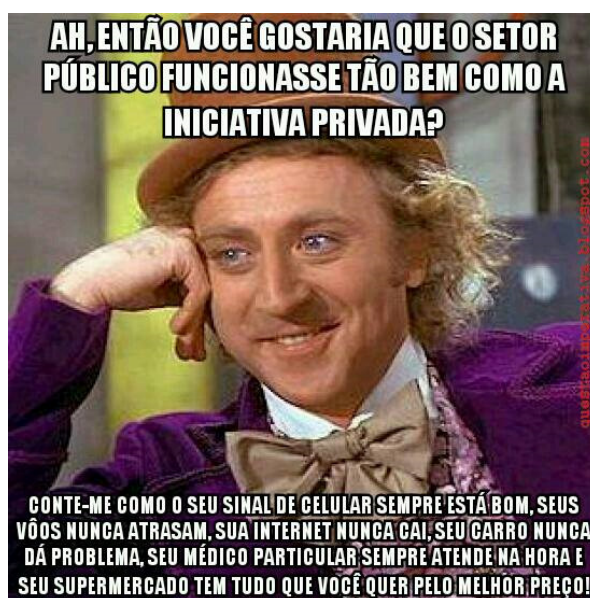
- Apresentam figuras e informações escritas;
- Dominam uma linguagem de fácil e rápida compreensão;
- Possuem informações com tom jocoso e trocadilhos;
- Com traços caricatos ou fotos adaptadas a desenhos;
- Objetivam replicar ideias;
- Contém capacidades virais;
- Podem ser (re)criados por qualquer um e a qualquer momento!

© 2014 by Wikipédia, Brasil - Todos os direitos reservados.

Fonte: Slide criado pelos autores com base em artigos e outras fontes de relevância.

Dentre os *memes* que foram alvos de discussão, destacamos o exemplo abaixo⁵, usado para compreendermos que esse tipo de enunciado também veicula valores e crenças e que, por isso, precisamos estar atentos ao modo como o lemos.

Figura 4 - Exemplo de *meme* analisado em sala



Fonte: <https://cidadedeideias.wordpress.com/2014/03/12/debatendo-memes-a-falacia-do-deus-mercado/>.

No enunciado em questão, buscamos mostrar para o aluno que não há apenas uma brincadeira produzida pela ironia ou pela expressão facial da personagem Willy Wonka, do filme *A fantástica fábrica de chocolate*. Pelo contrário: há também forte crítica à iniciativa privada e ao suposto idealismo que se constrói em torno dela. O propósito do *meme* não é apenas divertir, mas influenciar o leitor e levá-lo a

⁵ Optamos por destacar o exemplo da Figura 4 por entendermos que o *meme* exposto gerou mais debate na aula e demonstra mais nitidamente como esse gênero veicula ideologias e valores pessoais.

repensar suas posições.

O enunciado causou debate em sala e alguns alunos se manifestaram, apresentando suas razões para valorizarem ou não a iniciativa privada. Os que a defendiam, afirmaram que os serviços prestados pela iniciativa privada são mais bem desenvolvidos; os que a criticavam, compactuaram com a visão expressa no *meme* de que existem muitas empresas privadas que oferecem serviços de má qualidade, e que ainda pagamos por isso.

À vista disso, questionamos os alunos se eles têm o mesmo tempo de reflexão ao se depararem com esse tipo de conteúdo nas mídias digitais e, de maneira quase unânime, disseram que normalmente leem os *memes* rapidamente. De fato, muitos dos leitores atuais, embora consigam acessar muitas informações de modo simultâneo, não refletem demoradamente sobre o que leem, o que caracteriza o leitor ubíquo (SANTAELLA, 2013).

A partir da leitura e discussão desse *meme*, propomos a reflexão sobre que tipo de leitor temos sido, se temos percebido os textos na sua complexidade, tendo como uma de suas características a expressão de valores e crenças, ou se temos agido de forma acrítica diante dos enunciados com os quais temos contato. Outrossim, evidenciamos que o diálogo que estabelecemos com os mais diversos textos, inclusive com os *memes*, afeta-nos e faz com que nossos posicionamentos sejam colocados em pauta, sejam repensados, fortalecidos, questionados. A aula tornou-se produtiva em função da participação ativamente responsiva dos alunos.

Depois dessa introdução ao gênero *meme* e das provocações sobre o conceito de leitura realizamos, em outro encontro, um jogo interpretativo, cujo propósito foi promover a leitura do gênero. Para isso, o jogo foi organizado da seguinte forma: [1] a turma foi dividida em dois grandes grupos; [2] cada grupo escolheu um representante para jogar um dado e, a depender do número que o objeto expusesse, percorrer percurso desenhado no piso da sala de aula; [3] o percurso era formado por quadrados e em cada quadrado o aluno encontrou um envelope, dentro do qual se achava um *meme* e um questionamento que provocasse a leitura atenta do enunciado, ou ordens do tipo: volte três casas, imite seu animal preferido, dentre outras; [4] o primeiro a chegar ao final do percurso seria o vencedor.

No espaço destinado à atividade, podíamos distribuir até nove *memes*. Contudo, conforme os envelopes eram esvaziados, inseríamos novos textos dentro deles. As temáticas dos textos eram diversificadas: algumas faziam humor com jogadores de futebol, com agentes políticos, com situações do dia a dia. A imagem abaixo mostra a participação dos discentes no jogo.

Figura 5 - Jogo que denominamos *blitz* da leitura



Fonte: foto do arquivo pessoal dos autores.

O propósito do jogo era fazer com que os alunos apresentassem leituras mais atentas de um gênero que não é alvo de olhar mais demorado. Os discentes eram convidados a lerem as perguntas em voz audível e apresentarem os *memes* contidos nos envelopes aos demais colegas. Desse modo, toda a turma se envolveu com a atividade e pôde realizar leituras que, muitas vezes, se mostraram conflitantes.

Os conflitos entre os modos de construir sentidos pelos alunos fizeram com que pontuássemos a responsabilidade que temos em relação ao respeito às diferenças, que se acentuam e são mais visíveis na esfera digital. Destacamos que, assim como na sala de aula, os espaços digitais são povoados por pessoas com diferentes visões de mundo, mas que, por possuírem um alcance global, as mídias digitais são ainda mais plurais e possibilitam a divulgação de pensamentos advindos de culturas muito distintas da nossa. Por esse motivo, destacamos a necessidade de o professor pontuar que os alunos precisam ser muito cuidadosos sobre o que postam, compartilham, com quem interagem e como fazem isso.

Podemos dizer que a proposta de leitura apresentada promoveu a leitura de forma integrada às vivências e ao contexto digital do aluno, fazendo com que eles mobilizassem múltiplos letramentos na escola, pois são capazes de ler enunciados multissemióticos e manifestar, nesse processo, pensamentos e aspectos culturais distintos. Nessa perspectiva, as possibilidades multimidiáticas trouxeram diferentes modos de significar que trazem impacto ao ato de leitura, pois já não é suficiente apenas a leitura do texto verbal escrito, é necessário relacioná-lo a signos de outras modalidades (música, imagem estática,

imagem em movimento, fala) (ROJO, 2009).

Considerações finais

A multiplicidade de semioses utilizadas para a criação de gêneros discursivos, especialmente na esfera digital, leva-nos a reiterar a urgência de formar, em diálogo constante com os próprios alunos, sujeitos que percebam a complexidade dos ambientes virtuais e que sejam cômicos de suas responsabilidades. Para tanto, propostas de leituras de enunciados produzidos nessa esfera são férteis para a conscientização e o desenvolvimento das habilidades necessárias a um usuário das tecnologias digitais, a fim de que seja capaz de construir leituras críticas atinentes aos diferentes gêneros discursivos digitais, inclusive os *memes*.

Na experiência que expomos e analisamos, percebemos que muitos discentes são leitores ubíquos (SANTAELLA, 2013), que conseguem dialogar com muitas informações ao mesmo tempo, sem perder de vista a realidade que os cerca. Esse tipo de leitor que o contexto atual está formando não precisa ser corrigido ou sufocado, mas orientado, ouvido e, nas interações escolares, ter acesso a discussões que ajudem a promover sua criticidade e capacidade de agir de forma ética, tolerante e consciente nas diversas esferas sociais, em especial nos espaços digitais.

Por outro lado, a atenção ao leitor ubíquo não tem que excluir atividades que promovam o desenvolvimento da leitura paciente e atenta de enunciados impressos e imagens estáticas – como foi demonstrado na análise da nossa proposta de leitura do gênero discursivo *meme* –, mais comuns entre o tipo de leitor contemplativo. O professor precisa ter em mente as competências e habilidades que os discentes precisam desenvolver, pois a sociedade exige leitores que sejam capazes de reconhecer o tempo e o esforço os quais devem ser empreendidos nas mais diversas práticas de leitura, tendo em vista as dificuldades que cada uma delas impõe.

Esperamos, portanto, que este artigo instigue a produção de outros trabalhos que abordem a leitura de gêneros discursivos digitais, a partir de diversas perspectivas teóricas. A análise que empreendemos não é uma tradução literal da realidade – que é tão múltipla e complexa que não pode ser traduzida em um artigo –, mas é um recorte de um problema que deve ser visto, ainda, sob múltiplos olhares, problematizado, para que, desse modo, possamos cada vez mais nos (re)construir como educadores mais preparados para os desafios incessantes do trabalho docente.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 fev. 2020.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez *et. al.* Portugal: Porto Editora, 2006.
- DIOLINA, Kátia; BUENO, Luzia. Nas ondas do meme em prol do multiletramento. João Pessoa, **Revista Prolíngua**, v. 14, n. 2, p. 126-138, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/prolingua/article/view/48838>. Acesso em: 11 out. 2020.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cadalto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MAIA, Junot de Oliveira. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. *In*: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59–71.
- MELÃO, Dulce Helena; BALULA, João Paulo Rodrigues. Ler no ecrã: contributo para uma reflexão sobre estratégias de ensino da leitura na aula de Português. **Exedra: Revista Científica**, Coimbra, n. 6, p. 229-242, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4223027>. Acesso em: 2 fev. 2020.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.
- ROJO, Roxane. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Ensino Superior Unicamp**, Campinas, n. 9, p. 19-38, 2013. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso em: 11 out. 2020.
- SOUSA, Francisco Diego; BESSA, Maria Aparecida Porto; BERNARDINO, Rosângela Alves dos Santos. “O que Achamos do Filme 365 DNI”: responsabilidade enunciativa e atos ilocucionários no gênero podcast. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-20, 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2730/2460>. Acesso em: 11 out. 2020.