

O GÊNERO DISCURSIVO *MEME* NO ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL

Rodrigo ALBUQUERQUE

Aline Netto Brum BARRETO

Universidade de Brasília

Resumo: Inscritos, teoricamente, na interface da Sociolinguística Interacional, da Linguística de Texto e da Pragmática, e, metodologicamente, em uma episteme qualitativa do tipo etnográfica e discursivo-crítica, objetivamos investigar como aprendizes de Português Brasileiro como Língua Adicional (PBLA) coconstroem sentidos no gênero discursivo (multimodal) *meme*, a partir de uma proposta didática que integra atividades de leitura e de escrita no gênero em questão. No âmbito da leitura, constatamos que os/as colaboradores realizaram uma leitura cada vez mais densa modalmente, ao passo que, no âmbito da escrita, consideramos que a colaboradora desvelou sentidos em congruência com a temática proposta e com as demandas genéricas.

Palavras-chave: Gênero discursivo (multimodal). *Meme*. Ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional.

THE DISCOURSE GENRE *MEME* IN THE TEACHING OF BRAZILIAN PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE

Abstract: Theoretically inscribed in the interface of Interactional Sociolinguistics, Text Linguistics and Pragmatics, and methodologically in a qualitative episteme of the netnographic and discursive-critical type, we aim to investigate how Brazilian Portuguese learners as an Additional Language (BPAL) co-construct meanings in the (multimodal) discursive genre *meme*, from a didactic proposal that integrates reading and writing activities in the genre. In the scope of reading, we found that the collaborators carried out an increasingly dense modal reading, while, in the scope of writing, we considered that the collaborator revealed meanings in congruence with the proposed theme and the generic demands.

Keywords: (Multimodal) discursive genre. *Meme*. Brazilian Portuguese as an Additional Language Teaching.

EL DISCURSO GÉNERO *MEME* EN LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS BRASILEÑO COMO LENGUA ADICIONAL

Resumen: Teóricamente inscritos en la interfaz de la Sociolingüística Interaccional, la Lingüística del Texto y la Pragmática, y metodológicamente en una episteme cualitativa de tipo netnográfica y discursivo-crítica, pretendemos investigar cómo estudiantes de Portugués Brasileño como Lengua Adicional (PBLA) co-construyen sentidos en el género discursivo (multimodal) meme, a partir de una propuesta didáctica que integra actividades de lectura y escritura en el género. En el ámbito de la lectura, encontramos que los/as colaboradores/as realizaron una lectura cada vez más densa modalmente, mientras que, en el ámbito de la escritura, consideramos que la colaboradora reveló sentidos en congruencia con el tema propuesto y las demandas genéricas. Palabras-clave: Género discursivo (multimodal). *Meme*. Enseñanza del Portugués Brasileño como Lengua Adicional.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Inspirado na etimologia grega da palavra *mimesis* (mimeme), cujo significado se ancora à ideia de imitação, o biólogo Richard Dawkins, cunhou, em 1976, o termo *meme*. Ao simplificar o verbete grego (mimeme – *meme*), Dawkins (2017) fez uma analogia à expressão gene no que tange à similaridade sonora e à proximidade semântica (unidade básica de transmissão genética/cultural). Ao ancorar o *meme* a uma instância sociocultural, Dawkins (2017, p. 112) nos sugere desprezar “o gene como a única base de nossas ideias a respeito de evolução”, o que nos permite considerar que os *memes*, inegavelmente presentes no ambiente on-line, convocam usuários/as das redes sociais para uma construção de sentidos conjunta e contextualmente situada nas práticas interculturais dos/as interagentes.

Afiliamo-nos a uma noção semiótica (GEERTZ, 2012 [1978]) e multidimensional (VERTOVEC, 2006) de cultura, que transcende uma visão restrita a domínios geográficos/étnicos, por estamos amarrados/as a teias de sentidos que nós mesmos/as tecemos (GEERTZ, 2012 [1978]) e interpretamos. Tais sentidos são negociados por interagentes inscritos/as em dada comunidade de prática (WENGER, 1998), cujos membros, ao se engajarem em dada tarefa, desvelam sentidos coletivamente. Essa noção de cultura abarca, além da variável *etnia*, “a composição, as trajetórias, as interações e as necessidades” das comunidades (VERTOVEC, 2006, p. 1025), em perspectiva superdiversa (VERTOVEC, 2006) – a diversidade na diversidade –, de modo que os sentidos sejam coconstruídos na (inter)ação dos membros de dada comunidade.

Se os *memes* estão presentes em algumas de nossas interações cotidianas, sobretudo nas redes sociais, e se os sentidos construídos, em nossas experiências interculturais de leitura e de escrita, são singulares – já que nossos conhecimentos de mundo são adquiridos nas inúmeras práticas interculturais das quais participamos e merecem ser compartilhados –, torna-se salutar contemplar esse gênero nos programas de ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional (PBLA). Frisamos que o ensino, especialmente em contextos de imersão, deve dialogar com práticas interculturais a serem potencialmente vivenciadas pelos/as discentes, com vistas a contemplar uma língua em uso e, mais ainda, uma língua como ação social. Em suma, uma proposta de ensino pautada nos gêneros discursivos, como a que apresentaremos neste trabalho, possibilita, ao mesmo tempo, inserir atividades de leitura e de escrita que deem visibilidade aos recursos linguístico-discursivos utilizados; e conduzir práticas de língua(gem) instanciadas na interação, situando-as contextual, política e interculturalmente.

Além disso, a inclusão de *memes* em tais programas de ensino oportuniza contemplar o discurso humorístico (POSSENTI, 2010) e, em especial, a visão crítica na leitura de acontecimentos (discursivos) históricos (FOUCAULT, 2000 [1972]). Com relação ao primeiro aspecto, avaliamos, assim como Possenti (2010) considerou em relação a charges, que *memes* evocam um discurso humorístico vinculado a acontecimentos cotidianos (instantâneos e circunstanciais). Em sintonia com Possenti (2010), pressupomos haver uma estreita relação entre texto humorístico (pertencente ao discurso humorístico) e acontecimento (discursivo) histórico, com o destaque que este não deve ser considerado uma “decisão [...] mas uma relação de forças que se inverte, [...] uma dominação que se enfraquece, se amplia e se envenena [...]” (FOUCAULT, 2000 [1972], p. XXI). Com relação ao segundo aspecto, argumentamos que a presença do gênero em questão no ensino de PBLA o instancia “não apenas [como] lugar de produção de humor e de riso, mas também de vinculação ou não de ideologia”, desmemetizando-o e combatendo reproduções não reflexivas (FERREIRA; VASCONCELOS, 2019, p. 59). Em outras palavras, o *meme*, para além do humor, torna visíveis “práticas sociais instauradoras e/ou mantenedoras de relações de dominação”, possibilitando-nos “pensar os memes [como] modo válido de pensar a sociedade” (FERREIRA; VASCONCELOS, 2019, p. 46).

No âmbito teórico, situamos o *meme*, à luz da Sociolinguística Interacional, da Linguística de Texto e da Pragmática, como gênero discursivo (multimodal)¹ vinculado tanto às perspectivas sócio-histórica (BAKHTIN, 2015 [1992]; BAZERMAN, 2014 [2004]; MILLER, 1984), dialógica (BAKHTIN, 2015 [1992]), cultural, sociológica e retórica (BAZERMAN, 2014 [2004]; MILLER, 1984); quanto à abordagem multimodal interacional (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009], 2014). No âmbito metodológico, organizamos um minicurso on-line sobre estratégias argumentativas e geramos dados sob a orientação da Netnografia (KOZINETTS, 2014) e da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001), com vistas a, no âmbito analítico, investigarmos como aprendizes de PBLA constroem sentidos no gênero discursivo (multimodal) *meme*, a partir de uma proposta didática que integra atividades de leitura e de escrita no gênero em questão.

2. O MEME COMO GÊNERO DISCURSIVO (MULTIMODAL): DAS REDES SOCIAIS AO ENSINO

Nesta pesquisa, situamos o meme como gênero discursivo (multimodal) presente tanto nas práticas interculturais on-line quanto, como proposta pedagógica, no ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional. Nossa concepção de gêneros discursivos integra perspectivas teóricas convergentes (BAKHTIN, 2015 [1992]; BAZERMAN, 2014 [2004]; MILLER, 1984), conforme mencionamos na seção anterior, por sermos partidários de que (i) o construto bakhtiniano “fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas”, projetando-se como um “bom senso teórico em relação à concepção de linguagem” (MARCUSCHI, 2008, p. 152); (ii) o caráter mestiço propiciado pela intertextualidade de escolas distintas, como “qualidade mais notável que a perspectiva dos estudos de gêneros tem a oferecer aos estudos da linguagem” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 368), contempla, em comum, uma noção de gênero que associa usos da linguagem a atividades sociais recorrentes e relativamente estáveis na forma, no conteúdo e no estilo (MOTTA-ROTH, 2008); e (iii) as propriedades funcionais dos gêneros discursivos se estabelecem nas práticas interculturais – historicamente situadas e interacionalmente partilhadas – e fazem emergir as propriedades formais.

Em associação a esse enquadre teórico, assumimos que (i) o caráter multimodal atravessa todo e qualquer gênero, dado que todo texto, pertencente a dado gênero discursivo, é, por excelência, multimodal, na medida em que congrega distintos modos de linguagem –

¹ Por concebermos que todo gênero discursivo é multimodal e, portanto, que a monomodalidade é um mito, optamos, a partir deste momento, por situar *multimodal* entre parênteses, ou, devido a essa pressuposição conceitual, por não explicitar o termo *multimodal*.

mesmo em um artigo como este, aparentemente monomodal, utilizamos diversos recursos tipográficos que evocam tanto ações retóricas tipificadas (MILLER, 1984) quanto configurações modais distintas (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009], 2014); e (ii) o meme, como gênero discursivo sob estudo, porta sentidos a serem negociados por leitores/as e autores/as, a partir dos recursos semióticos presentes no texto. Logo, o texto, em nossa concepção, funciona como uma unidade de sentido negociada nas instâncias da interação (em nosso caso, nas interações on-line). Nas linhas seguintes, iremos, primeiramente, enquadrar o gênero meme nas perspectivas já apresentadas, para, posteriormente, tratar das configurações multimodais atinentes ao gênero.

O conceito de gêneros discursivos, discutido desde a Grécia Antiga, ganha novos contornos com os estudos bakhtinianos no começo do século XX. Bakhtin (2015 [1992]) amplia-o para além da literatura, aplicando-o a diferentes aspectos da vida cotidiana, visto que, em sua ótica, os usos da linguagem, intrinsecamente relacionados aos diversos campos da atividade humana, ganham ressonância social por meio de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, os quais são oriundos de condições interlocutivas decorrentes de tais campos. Em outras palavras, usar a linguagem é, antes de tudo, engajar-se (e perspectivar-se) em dado gênero discursivo.

Essa associação – de que a linguagem (veiculada por meio de enunciados) está vinculada à atividade humana – sustenta a ideia de que “falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana” (FARACO, 2009, p. 126) e, por conseguinte, de que o construto gênero seja considerado tipo relativamente estável de enunciado, ou ainda forma-padrão relativamente estável (BAKHTIN, 2015 [1992]). Concebe-se que a relativa estabilidade se associa a mudanças sócio-históricas que determinam novas formas linguísticas, novos valores e novas formas de enunciar (BAKHTIN, 2015 [1992]), como é o caso de gêneros emergentes das tecnologias digitais. Em sua constituição, os gêneros, “correlacionados às condições específicas e às finalidades de cada esfera de atividade” (FARACO, 2009, p. 126), preveem plano composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2015 [1992]), que correspondem, respectivamente, à organização estrutural (forma), aos domínios de sentido (função) e aos meios linguísticos selecionados (escolhas languageiras).

Concernentemente ao meme, como gênero discursivo emergente das tecnologias digitais, assumimos que a relativa estabilidade dos enunciados se manifesta de modo ainda mais

intenso em comparação a gêneros já existentes (e mais consolidados) na sociedade. Isto é, que “o acento [do construto] deve incidir [ainda mais] sobre o termo relativamente” (FIORIN, 2016, p. 71), devido à “efemeridade de seu conteúdo temático” (LARA; MENDONÇA, 2020, p. 188) e às interferências do meio tecnológico nas condições do gênero, cujas transmutações ou projeções decorrentes de gêneros pré-existentes, como é o caso, por exemplo, do e-mail e da carta pessoal (MARCUSCHI, 2005), intensificam a imprecisão das fronteiras genéricas. Além disso, (i) o plano composicional prevê a junção de texto verbal e não verbal, em que, recorrentemente, temos “texto verbal [...] organizado de forma binária na parte superior e inferior da imagem” (LARA; MENDONÇA, 2020, p. 191); (ii) o conteúdo temático contempla um tema social na ordem do dia (SILVA et al., 2017), que propicia a crítica social por meio de paródias ou sátiras dirigidas a sujeitos e acontecimentos sociais (LARA; MENDONÇA, 2020), valendo-se, portanto, da intertextualidade; e, por fim, (iii) o estilo faz emergir não só a expressão de um repertório linguístico próximo à oralidade informal (LARA; MENDONÇA, 2020), mas também as intencionalidades do sujeito-autor (SILVA et al., 2017).

Miller (1984, p. 159) assume que os gêneros podem ser compreendidos “como ações retóricas tipificadas fundadas em situações recorrentes”. Tais ações retóricas, como construtos sociais, cognitivos e culturais tipificados e recorrentes, decorrem de uma situação retórica, que “pode ser definida como um complexo de pessoas, eventos, objetos e relações que apresentam uma exigência real ou potencial” (BITZER, 1968, p. 6). A recorrência de tais ações converge para a tipificação, que consiste nas “classificações sociais e intersubjetivas do complexo mundo da vida” (BAZERMAN; PRIOR, 2005, p. 17), no nosso modo típico de agir e no nosso papel no uso e na construção de sentidos (BAZERMAN, 2014 [2004]). Portanto, podemos concluir que “dada ação retórica tipificada emerge de determinada situação retórica (instanciada intersubjetivamente), possibilitando produzir e reconhecer gêneros (ALBUQUERQUE; ARAÚJO, 2021, p. 349), como é o caso do meme.

Assim como fizemos em relação ao legado bakhtiniano, podemos perspectivar o meme como ação social retórica tipificada, cujos sentidos são coconstruídos nas instâncias da interação – nas práticas sociais digitais de leitura e de escrita. Nessa perspectiva, o meme pode ser tanto “categoria convencional de discurso fundamentada em ações retóricas tipificadas e recorrentes [...] [quanto] um dispositivo retórico utilizado para mediar intenções individuais e necessidades sociais” (OLIVEIRA et al., 2020, p. 20). Em suma, ações retóricas tipificadas recorrentes

(convencionalizadas) são motivadas por necessidades interlocutivas particulares e coletivas, as quais, em nossa visão, seriam: o tom crítico e humorístico; a presença da intertextualidade; os processos de remix²; a viralização; a efemeridade do conteúdo temático (LARA; MENDONÇA, 2020); e o uso de linguagem próxima à oralidade informal. Sem dúvida, esses atributos não se esgotam nessa lista, mas colaboram para o reconhecimento social dos memes pelos/as usuários/as nas interações on-line.

Há, entretanto, uma reflexão altamente relevante (e aparentemente paradoxal à nossa proposta) que tem emergido na academia. Os trabalhos de Cavalcante e Oliveira (2019) e de Lima-Neto (2020) perspectivam o meme não como gênero discursivo, mas como “prática linguageira manifestada em textos verbais, verbo-imagéticos ou simplesmente imagéticos publicados na internet, [...] os quais passam a corresponder a enunciados de situações diversas dos usuários da internet” (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2019, p. 14), ou ainda como “recurso riquíssimo de produção de textos [...] em ambiente digital” (LIMA-NETO, 2020, p. 2273). Ambas as publicações desconstruem a ideia de que os memes seriam gênero, haja vista que eles “podem ser materializados em diversos gêneros” (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2019, p. 9), como nos casos da tira cômica e do anúncio publicitário (LIMA-NETO, 2020).

Ainda que não façamos uma análise tão densa quanto à de Cavalcante e Oliveira (2019) e à de Lima-Neto (2020), propomos um caminho (talvez) intermediário para sustentar o argumento de que o meme poderia ser considerado gênero discursivo. Ao fazermos uso de determinados enunciados relativamente estáveis, estamos nos inscrevendo em dada prática social (e linguageira), a qual prevê ações retóricas tipificadas, recorrentes e convencionalizadas, o que resulta, em outras palavras, na nossa inscrição em determinado gênero. Ou seja, fala e escrita sempre estarão situadas em algum gênero, e os recursos de linguagem estarão a serviço do gênero em questão. Cavalcante e Oliveira (2019) e Lima-Neto (2020) não negam essa correlação, já que defendem que o meme estaria materializado em outro gênero. Logo, nossos enquadres epistêmicos – talvez – se diferenciem (um pouco) apenas nas linhas seguintes.

² Conceito fortemente relacionado ao “*modus operandi* de uma prática cultural tão antiga quanto o próprio homem” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2011, p. 105), o *remix*, consiste na ação de “unir dois ou mais elementos culturais, cujas fontes e materializações são variadas, e manipulá-los, podendo levar a um produto mesclado, híbrido para atender determinadas finalidades” (LIMA-NETO, 2020, p. 2255-2256). Em outras palavras, *remix* “implica adotar artefatos culturais, combiná-los e manipulá-los para transformá-los em mesclas novas e produtos criativos” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2011, p. 105), o que significa transcender o plano da expressão, que seria, no caso dos *memes*, transcender a mera justaposição de semioses distintas.

Como argumento principal para a nossa proposta, assumimos, inspirados em Marcuschi (2005), que a nova tecnologia possibilitou reunir em um só meio várias formas de expressão (como texto, imagem, som), de modo que gêneros discursivos emergentes (MARCUSCHI, 2005) – efêmeros e ainda mais maleáveis que gêneros já existentes – não só incorporem simultaneamente múltiplas semioses, mas, principalmente, tornem híbrida a utilização dos recursos linguístico-discursivos. Sustentamos a ideia de que o contexto da tecnologia digital intensifique, ainda mais, o caráter plástico, fluido e, em especial, híbrido da noção de gêneros – tanto os emergentes quanto os já existentes.

Os gêneros emergentes “parecem projeções ou “transmutações” de outros [gêneros] como suas contrapartes prévias” (MARCUSCHI, 2005, p. 29), o que parece, em nossa visão, sugerir que um anúncio publicitário em dada rede social que se vale do meme como “prática linguageira” (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2019, p. 14) não seria, originalmente, nem um anúncio publicitário, tampouco um meme, mas uma mescla formal-funcional dos dois, na medida em que preserva vestígios formais e funções genéricas de ambos. Portanto, não estaríamos diante de um prototípico anúncio publicitário, tampouco de um prototípico meme, mas de um hibridismo³ entre gêneros. A inexistência de um prototípico meme poderia, em certa medida, fragilizar o nosso caminho argumentativo, uma vez que ele sempre surgiria vinculado a outro gênero. Contudo, acreditamos que esse seria um atributo genérico do meme, dado que, ao se vincular a outro gênero, ele traria uma especialização na função do gênero ao qual se vinculou, o que significa que um anúncio publicitário, por exemplo, não só passaria a dar publicidade a um produto, mas, em especial, traria um tom crítico e humorístico para um tema social na ordem do dia (SILVA et al., 2017).

As duas propostas epistêmicas – meme como gênero e meme como prática linguageira/recurso textual – não são, como salientam Oliveira et al. (2020, p. 19), “disjuntivas ou autoexcludentes: o meme efetivamente pode aparecer como estratégia discursiva”, como nos trabalhos de Cavalcante e Oliveira (2019) e Lima-Neto (2020), assim como gênero “que os usuários da internet reconhecem como meme em posts nas redes sociais”, como concebido por

³ Esse hibridismo se difere da intergenericidade proposta por Marcuschi (2008), em função de não se tratar de um gênero A com função de um gênero B, como poderia ser o caso de uma publicidade (função) no formato de uma bula de remédio (forma). Contudo, o hibridismo não deixaria de se aproximar desse conceito, de modo a flexibilizar essa mescla de gêneros – na medida em que forma e função poderiam, em virtude do advento da internet, se *hibridizar* – e, por conseguinte, romper com formulações conceituais voltadas para gêneros discursivos fora do ambiente virtual.

Silva et al. (2017), e por Lara e Mendonça (2020). Propomos, ainda, um caminho intermediário: o hibridismo dos memes colabora para que se percam os limites entre a presença do meme como estratégia discursiva e como mescla com outro(s) gênero(s). Ou seja, os traços de meme podem ser concebidos como recursos linguístico-discursivos utilizados no gênero X, como é o caso, por exemplo, do anúncio publicitário e da tira cômica, ou como hibridismo genérico, em que as práticas sociais dos dois gêneros se mesclam.

Por sua alta densidade modal e sua alta configuração modal (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009], 2014) decorrentes de processos remix (KNOBEL; LANKSHEAR, 2011; LIMA-NETO, 2020), o meme congrega mais de uma modalidade de linguagem ou mais de um sistema semiótico (DANCYGIER; VANDELANOTTE, 2017; ZENNER; GEERAERTS, 2018; JOHANN; BÜLOW, 2019), o que colabora para pensarmos que esse caráter traz repercussões tanto para a configuração do plano composicional, para a expressão do conteúdo temático e para as escolhas estilísticas (BAKHTIN, 2015 [1992]), quanto para a tipificação de ações retóricas recorrentes (BAZERMAN, 2014 [2004]; MILLER, 1984). Devido à nossa concepção de que textos, vinculados a seus respectivos gêneros discursivos, são unidade de sentido negociada nas instâncias da interação, afiliamo-nos a uma abordagem multimodal interacional, fruto da combinação entre “a sociolinguística interacional, a comunicação intercultural e a semiótica multimodal” (JEWITT, 2011 [2009], p. 33), que se dedica à análise do modo como os sujeitos “expressam e reagem em situações específicas, nas quais a interação em curso é sempre coconstruída” (NORRIS, 2004, p. 4).

Na sequência, trazemos seis conceitos-chave dessa abordagem, cujos encaminhamentos teórico-metodológicos (NORRIS, 2004) são resultantes das instigações feitas por Ron Scollon, orientador de Sigrid Norris (NORRIS, 2014). O primeiro deles, que compõe o nome da abordagem, é a própria noção de interação, que, sob as bases da Sociolinguística Interacional, é um termo utilizado na análise multimodal interacional para se referir às ações dos/as atores/atrizes sociais na construção conjunta de sentidos (NORRIS, 2011 [2009]), sob a premissa de que “todas as interações são multimodais” (NORRIS, 2004, p. 9). O segundo é o modo comunicativo, que, partindo das contribuições da semiótica social, seria definido como “recurso socialmente moldado e culturalmente dado para fazer sentido” em instâncias comunicativas específicas (KRESS, 2011 [2009], p. 54), e, em consonância com a concepção de interação, como meio de mediação a partir do qual os/as atores/atrizes sociais coconstroem sentidos (NORRIS, 2004, 2011 [2009]). Logo, os modos, ao serem concebidos como artefatos culturais, assumem determinados

sentidos, a partir da construção sócio/intercultural entre o/a autor/a e o/a leitor/a do texto (KRESS; SELANDER, 2012); e tais sentidos (semioses) não são estabelecidos a priori, mas negociados intersubjetivamente. Embora os recursos linguístico-discursivos negociados sejam, de certo modo, objetivamente materializados, as percepções semióticas se dão distintamente, a partir das experiências sócio/interculturais de cada sujeito.

O terceiro, por sua vez, é a ação mediada, princípio central de análise, que, por influências vigotskianas e lurianas, abrange os seguintes níveis de (inter)ação: (i) ações de nível superior (uma conversa ou um jantar), que são compostas por diversas ações de nível inferior (um enunciado, um gesto); (ii) ações de nível inferior, que são vistas como as menores unidade de significado em um modo (NORRIS, 2006, 2011 [2009]); e (iii) ações congeladas, que são ações congeladas no tempo (ou embutidas nos objetos) realizadas por atores/atrizes sociais em um momento anterior que podem integrar outras interações – como um quadro pintado que pode se tornar tópico de dada conversa futura (NORRIS, 2004, 2011 [2009], 2014). O quarto é a densidade modal, a qual é formada por dois princípios: a intensidade modal, mensurada pela densidade, que é, por empréstimo da física, associada a massa por unidade de volume (um olhar pode ser, na interação, mais denso que um enunciado); e a complexidade modal, formada pela amalgamação, que é, por empréstimo da química, uma combinação de substâncias (a combinação de olhar, tom de voz e gestos pode ser, na interação, mais densa que um enunciado) (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009], 2014).

O quinto é a relação entre densidade modal, ações de nível superior e níveis de atenção: quanto maior for a densidade modal na construção de dada ação de nível superior, maior será o nível de atenção/consciência dado (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009], 2014). Há, portanto, uma noção hierárquica, já que, ao se engajar em duas ações de nível superior concomitantemente (uma ligação telefônica e uma advertência ao/à filho/a), o/a interlocutor/a pode dedicar maior nível de atenção à interação modalmente mais densa (conversar ao telefone ou advertir), em uma relação do tipo fundo-figura. O sexto, por fim, é a configuração modal, que diz respeito a essa noção hierárquica (fundo-figura), em que o/a interagente atribui maior densidade a determinados sentidos, o que se relaciona com o grau de atenção/consciência (NORRIS, 2004, 2011 [2009]) e de engajamento sociointeracional.

Em suma, defendemos a ideia de que o meme, como gênero discursivo, emerge de práticas sócio/interculturais que demandam uma textualidade que congrega, ao mesmo tempo, alta configuração multimodal, com múltiplos potenciais semióticos, e presença de intertexto na expressão do humor e da criticidade que perpassam uma produção efêmera, remixada e viral. Concebemos, assim, que as múltiplas possibilidades semióticas são potencializadas, sobretudo, por alcançar diferentes sujeitos pertencentes a distintas realidades sócio/interculturais, que atribuem distintas configurações modais aos sentidos em jogo; que a intertextualidade e a configuração modal (pelos processos remix) são centrais para a construção de sentidos; e que o humor e a criticidade, emergentes da própria constituição genérica, decorrem de uma prática discursiva típica do ciberespaço, que convoca interagentes cada vez mais ávidos/as por criticidade, imediatismo, fluidez e efemeridade de temas/debates. Tais atributos ratificam o grande potencial do gênero para ser contemplado em contextos de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais – em especial, de português brasileiro.

3. O DESENHO DO ESTUDO: DAS PRESSUPOSIÇÕES ÀS AÇÕES METODOLÓGICAS

Nosso estudo inscreve-se, antes de tudo, em uma epistemologia qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997), por ser, em consonância com o nosso desenho teórico, “[...] caracteristicamente exploratória, fluida e flexível, orientada para os dados e sensível ao contexto” (MASON, 2002, p. 3) e por propiciar “[...] uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). Nossos interesses, no âmbito teórico-metodológico, se voltam para a intersubjetividade inerente à construção de sentidos, a qual decorre tanto do nosso enquadre teórico em si – a relativa estabilidade dos gêneros discursivos (multimodais) – quanto da nossa concepção metodológica, cujas ações de pesquisa se voltam para uma análise contextualmente situada e (inter)subjetivamente marcada pelas experiências de linguagem dos/as atores/atrizes sociais de pesquisa.

Sob o abrigo de uma epistemologia qualitativa, nosso estudo se perspectiva em uma abordagem netnográfica, já que nossa análise emerge de uma pesquisa “... observacional participante baseada em trabalho de campo online [a qual] usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural...” (KOZINETS, 2014, p. 61-62), enquadrando-nos não no fazer

(n)etnográfico propriamente dito, mas na adoção de uma perspectiva (n)etnográfica em diálogo com a Análise de Discurso Crítica (GREEN; BLOOME, 1997). Nessa composição de abordagens, vinculamo-nos, igualmente, a uma abordagem discursivo-crítica, buscando, para tanto, articular três dimensões do discurso: prática social, prática discursiva e texto (FAIRCLOUGH, 2001).

No que tange às ações metodológicas, frisamos que a necessidade de distanciamento físico provocada pela emergência da pandemia de COVID-19 demandou um redesenho do nosso planejamento de pesquisa: a oferta de um minicurso on-line, intitulado “Argumentação nas modalidades oral⁴ e escrita”, direcionado a falantes de espanhol como primeira língua. Para alcançarmos um público-alvo culturalmente diversificado, divulgamos as inscrições em redes sociais e recebemos trinta interessados/as – a maioria morava no Brasil há, pelo menos, quinze meses, já havia estudado formalmente o idioma por, no mínimo, três meses, e desejava aprender a língua por motivos acadêmicos e profissionais.

O minicurso, ocorrido entre 29 de junho e 30 de julho de 2020, teve dez horas de duração: 5 horas de atividades síncronas (leitura e análise textual) e 5 horas de atividades assíncronas (produção textual). No planejamento e na execução do curso, buscamos, conforme sugere Kozinets (2014), ter clareza quanto ao foco de pesquisa, encontrar lugares on-line apropriados, cultivar um contato interpessoal mais duradouro (para familiarização com a comunidade on-line – que, em nosso caso, era uma comunidade pedagógica) e, por fim, ter o cuidado com questões éticas, como a preservação das identidades dos/as participantes.

Propusemos, como atividades síncronas, leituras de *memes* cujas temáticas, de alguma forma, se relacionassem a algum tema que envolvesse a sociedade brasileira atual. Ao mesmo tempo, a nossa expectativa era a de que tais leituras pudessem fomentar uma análise e um posterior debate entre os/as participantes, de modo que as perspectivas em torno das leituras pudessem ser socializadas e, com isso, tivéssemos acesso à construção de sentidos relacionados a poder e dominação. Assim, projetávamos o *meme* na tela e abríamos inscrições para que os/as colaboradores/as pudessem socializar as análises. Metodologicamente, essa dinâmica recebeu amparo da Análise de Discurso Crítica, na medida em que articulávamos as três dimensões do discurso (FAIRCLOUGH, 2001): socialização da análise do *meme* (texto); alternância de participações – cada participante, em sua vez, fazia livremente sua análise (prática discursiva); e

⁴ O curso foi conduzido com uma colega que tinha interesse em argumentação na modalidade oral.

prática pedagógica de um minicurso on-line (prática social). Para este artigo, selecionamos a atividade de leitura de um *meme* sobre a questão imigratória do Brasil (vide figura 1).

Após as atividades de leitura, os/as colaboradores/as foram convidados/as a produzir seu(s) próprio(s) *meme(s)*. Embora pudessem assumir diferentes formatos, sugerimos que os textos fossem verbo-imagéticos e orientamos que os/as participantes poderiam utilizar imagens de *memes* populares (disponíveis nos sites de criação de *memes*) e imagens originais (fotos ou desenhos), desde que estivessem em língua portuguesa e se relacionassem com a nossa temática: uma crítica, em tom humorístico, à sociedade brasileira atual. Assim que finalizavam as produções, buscávamos fomentar a socialização dos *memes* produzidos, bem como dar, mais uma vez, espaço para que os/as próprios/as colaboradores/as socializassem os sentidos construídos nos textos.

Com essa ação, tínhamos interesse “não nos significados nativos dos participantes simplesmente como categorias estáticas, mas em como os membros dos contextos evocam tais significados nas relações e nas interações específicas” (EMERSON *et al.*, 1995, p. 28). Para tanto, articulamos, novamente, as três dimensões do discurso (FAIRCLOUGH, 2001): produção e socialização do *meme* (texto); alternância de apresentações (com foco na construção de sentidos pretendidas no texto); e, mais uma vez, prática pedagógica de um minicurso on-line (prática social). Para este artigo, selecionamos um texto (dos nove) para a análise na seção seguinte (vide figura 2), devido à extensão analítica que os dados tomam em uma episteme qualitativa. Adotamos, para essa escolha, os seguintes critérios: maior incursão no âmbito da crítica social, maior proximidade com o conteúdo temático (tema social com tom humorístico e crítico) e maior densidade modal argumentativa em convergência com o aspecto crítico desejado.

4. PODER E DOMINAÇÃO EM MEMES: UMA COCONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Nesta seção, a análise foi dividida em dois momentos. O primeiro deles contemplou a perspectivação das vozes dos/as colaboradores/as no que diz respeito à tarefa de leitura de um *meme* sobre a questão imigratória do Brasil (figura 1): como os sentidos do texto (multimodal), inscrito no gênero *meme*, foram construídos ao longo do encontro on-line. O segundo focalizou os sentidos emergentes de um *meme* produzido por uma colaboradora, em consonância com a proposta pedagógica da tarefa: produzir um *meme* em língua portuguesa que, em tom humorístico, fizesse uma crítica a um acontecimento social brasileiro. Em ambos os momentos,

Na sequência, a colaboradora B destacou que, para além da referência aos/às imigrantes venezuelanos/as, o texto carregava um forte estereótipo em relação ao/à imigrante, ao associá-lo/a a um/a invasor/a que precisava ser hostilizado/a. Constatamos, a partir desta leitura, que o nível de atenção da colaboradora se voltou para um componente crítico, o qual se mostrou mais denso modalmente, transcendendo a mera ação de noticiar algo, em pleno alinhamento com as ações retóricas tipificadas do gênero. Na visão dela, essa representação reforçava preconceitos e estimulava a violência contra essa população, o que, em ratificação à perspectiva do colaborador A, combatia a ideia de se enxergar o/a imigrante como invasor/a: enquanto o colaborador A sinalizou, de modo indireto, pela seleção lexical – uso do termo *imigrante* (assim como ‘não uso’ do termo *invasão*) –, a colaboradora B, de modo direto, defendeu seu ponto de vista, ao denunciar que esse tipo de estereótipo precisava ser combatido. A emergência dessas ações de nível inferior sinalizavam uma maior densidade semiótica, ao encontro de uma agenda que atribui legitimidade a situações de refúgio, como a representada no texto, que, sem dúvida, se diferem de outros contextos migratórios.

Por sua vez, o colaborador C fez alusão ao processo de colonização do Brasil e aos conflitos com os povos originários, que resultaram em um genocídio dessa população no país, situação que se repetiu por todo o continente latino-americano, em reforço à intertextualidade presente no texto e prevista pelo gênero. Para tanto, esse colaborador voltou seus níveis de atenção para ações mediadas de nível inferior mais densas que, ao se somarem aos sentidos anteriormente socializados, iam compondo uma configuração modal cuja densidade se voltava, cada vez mais, para uma argumentação, ao mesmo tempo, combativa à violência entre povos culturalmente distintos e favorável à justiça social. O uso do termo *genocídio*, altamente denso na narrativa do colaborador C, acentuou a crítica realizada pela colaboradora B, na medida em que intensificou modalmente os sentidos: de estereótipo a crime. Conseguimos notar, pela interação que se estabeleceu no minicurso, que, gradativamente, os sentidos desvelados se tornavam mais densos, assim como as propriedades (formais e funcionais) do gênero *meme* se tornavam mais congruentes com as práticas sócio/interculturais.

A colaboradora D, encerrando a leitura coletiva do *meme*, voltou, em alguma medida, seus níveis de atenção para ações mediadas inferiores de grande densidade modal que, até então, não haviam sido mencionadas. Estamos nos referindo ao tom humorístico, como atributo fortemente denso do *meme*, que, assim como já mencionamos, se iniciou com o uso irônico da

expressão *outra notícia quente*, em alusão a fofocas, dado que, nas práticas languageiras do universo da mídia, a notícia quente estaria relacionada àquilo que seria veiculado de modo inédito. A colaboradora D reiterou que a ironia emergia do texto devido ao fato de o Brasil ser constituído por diversos imigrantes, o que inclui, inegavelmente, o *homem branco*. Logo, seria altamente incoerente fazer referência ao indígena como o *imigrante invasor*. A percepção dessa colaboradora, sem dúvida, se aproximou fortemente do caráter satírico que se instaurava no texto.

Frisamos, no minicurso, o tom humorístico que integrava o conteúdo temático tanto do texto verbal (a adoção de estilo informal próximo à oralidade, com o uso de *notícia quente*) quanto do texto imagético (a representação do plano composicional de intensa rivalidade entre indígenas e brancos/as). Comentamos que a culminância da ironia se relacionava com a incoerência das atitudes de brasileiros/as que hostilizavam imigrantes, já que, no processo de colonização, os/as brancos/as, que hoje condenavam essas migrações específicas, eram os/as migrantes – ou melhor, eram, para algumas narrativas, os/as invasores/as. Em síntese, os níveis atencionais dos/as colaboradores/as selecionaram, de forma mais densa, modos que iam ao encontro de uma perspectiva crítica, o que fortalece a importância do papel do/a professor/a de línguas na sensibilização para modos que, por qualquer razão, se tornam menos densos, e que são fundamentais para a compreensão holística do gênero como prática sócio/intercultural.

A colaboradora D, à figura 2, produziu seu *meme* a partir de uma imagem popular de uma cena do filme mexicano *Santa Claus (Santa Claus vs. The Devil)*, de 1959. No Brasil, há uma página do Facebook chamada “Capetinha Sincero”, que produz e divulga diversos *memes* com essa imagem, cujo mote principal é a influência negativa, representada pela figura do capetinha, sobre a criança supostamente inocente.



Figura 2 - Meme com imagens populares

Fonte: Produção da colaboradora D

Relativamente às propriedades genéricas do *meme*, a colaboradora D mostrou-se completamente alinhada às condições de produção do gênero e, por conseguinte, às práticas sócio/interculturais relacionadas ao plano composicional (composição verbo-imagética binária – um mesmo conteúdo imagético com dois conteúdos verbais), ao conteúdo temático (tema social efêmero, como a pandemia, articulando, de modo intertextual, crítica social e humor) e ao estilo (uso de recursos de linguagem próximos da oralidade informal), em convergência com as ações retóricas tipificadas no gênero em questão. A seleção da cena do filme mexicano atestou a percepção da colaboradora quanto ao caráter viral, pela ampla utilização dessa cena em *memes* diversos; e quanto à intertextualidade implícita, pela referência indiretiva a um texto anterior (à cena do filme). Outro fator que nos chamou a atenção foi a utilização de processos *remix*, ao propor uma sobreposição semiótica entre a cena do filme (conteúdo imagético) e a situação criticada – tanto a subestimação do vírus quanto as falsificações de currículo (conteúdo verbal). Como tais processos transcendem a materialidade do texto, visto que implicam “adotar artefatos culturais, combiná-los e manipulá-los...” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2011, p. 105), acreditamos que eles sejam centrais para a negociação de sentidos entre leitor/a e autor/a, na medida em que essa composição é fruto dos sentidos subjetivamente construídos pelo/a autor/a do texto, que, de algum modo, convida o/a leitor/a para desvelar (e atuar em) as semioses presentes no texto. Como recurso típico dos *memes*, os processos *remix* evocam a construção de significados sociais de forma colaborativa, já que, devido aos sentidos não estarem dados *a priori*, leitores/as e autores/as são corresponsáveis por tais processos.

A colaboradora D explicou que, no *meme* à esquerda (figura 2), composto por um único enunciado no topo da imagem, a criança representaria – “o povo, e lá atrás aqueles discursos

minimizando os efeitos da pandemia”. Acrescentou ainda que “a criança que não tem esse discernimento para compreender muitas vezes quem é o bem e quem é o mal porque está em um processo de aprendizagem; fica tentada a fazer coisas, por curiosidade, e que, de repente, não vão fazer bem para ela”. Por fim, posicionou-se quanto ao uso das expressões *gripizinha* (SIC) e *coronavírus*, em referência literal a uma fala do presidente do Brasil durante a pandemia da COVID-19, na passagem seguinte:

eu acho que é o desrespeito por uma situação que causa tanta dor, morte. A pessoa que falou isso, que foi o presidente, falou de uma maneira pejorativa/depreciativa, porque certamente, ainda que a pandemia nos prejudique em muitos aspectos (como socioeconômicos e mesmo com relação à saúde), quem mais sofre e são prejudicadas são as pessoas que estão em vulnerabilidade. Então é muito diferente uma pessoa que precisa e tem condições de receber cuidados médicos intensivos de uma que precisa e não tem essa mesma oportunidade. Significa isso, né? Desvalorizar a dor do outro e minimizar os efeitos de uma pandemia que teve tanto impacto a nível mundial. A pessoa que faz isso, com certeza, desvaloriza a gravidade da pandemia e insiste nesse discurso porque estão se deixando levar pela ignorância.

Constatamos, a partir da apresentação da colaboradora D, seu reconhecimento quanto ao uso do diminutivo em língua portuguesa, que não guardava relação com a diminuição de dimensões, mas se associava à depreciação e à desvalorização. No plano verbal, ela focalizou a reflexão sobre o *meme* produzido na polêmica em torno da *gripizinha*, o que, em nossa análise, revela a alta densidade modal propiciada pelo efeito discursivo que o diminutivo toma neste texto, provavelmente percebido pelos/as leitores/as do texto, em função da polêmica declaração do presidente.

No *meme* à direita, a colaboradora D manteve uma retórica bem similar à anterior – uma junção verbo-imagética em que o diabo permaneceria aconselhando a inocente criança e o uso do imperativo para sugerir (ou ordenar), dessa vez, outra ação. A colaboradora sinalizou, neste *meme*, a existência de uma prática indiscutivelmente desonesta, em que pessoas vinculadas ao governo federal, em busca de legitimidade para discutir políticas sanitárias, estariam registrando no currículo Lattes uma experiência profissional falsa. Na apresentação, ela anunciou que havia tomado conhecimento de casos recentes de falsificação de currículos protagonizados por diferentes figuras públicas brasileiras, o que colaborou para que ela inferisse que, para atuar, sem quaisquer impedimentos, na Presidência da República, bastava adulterar as informações

disponíveis no currículo. Embora a colaboradora não tivesse frisado qualquer semiose verbal utilizada no enunciado, acreditamos serem modalmente densas as expressões *Lattes*, *posdoc*, *cura da COVID-19*, *direitinho* e *presidência*, como ações mediadas inferiores que, em nossa leitura, despertam a atenção para a legitimidade no debate quanto às medidas sanitárias – quem tem um pós-doc no Lattes sobre a cura da COVID-19 pode, sem questionamento, dar diretrizes para a população no papel de presidente – e convergem, como um todo, para a construção de uma ação mediada superior de crítica à subestimação do vírus e à falsificação do currículo.

Além do caráter argumentativo, os textos que compuseram os *memes* da figura 2 promoveram injunção, ao representarem claramente a fala do *capetinha* em direção à criança, como se estivesse aconselhando-a. Soma-se a isso a noção de que o conselho oriundo desse personagem não seria algo positivo, mas um incentivo à violação de uma regra de conduta moral e ética. Houve, nos textos, a associação de personagens políticos representados (o presidente e o ministro da educação) a um desvio de conduta, como se tais figuras públicas assumissem o papel do *capetinha*, e, portanto, proferissem discursos indevidos ou agissem com motivações duvidosas e, até mesmo, criminosas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos, no âmbito da leitura e da produção textual, como se deu a construção de sentidos em *memes*, a partir de atividades previstas em um minicurso on-line voltado para falantes de espanhol como primeira língua. Para tanto, situamos o *meme* como gênero discursivo (multimodal) – fundamentados, teoricamente, nas perspectivas sócio-histórica (BAKHTIN, 2015 [1992]; BAZERMAN, 2014 [2004]; MILLER, 1984), dialógica (BAKHTIN, 2015 [1992]), cultural, sociológica e retórica (BAZERMAN, 2014 [2004]; MILLER, 1984) de gêneros, bem como na abordagem multimodal interacional (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009], 2014), ao encontro do nosso interesse – situado, metodologicamente, em uma episteme qualitativa – de trazer à tona as vozes dos/as colaboradores/as no processo de construção de sentidos nas atividades de leitura e de produção de *memes*.

No quesito leitura, os resultados sugeriram que a construção de sentidos se deu de modo coletivo, na medida em que as leituras se somavam/complementavam. Em outras palavras, cada colaborador/a voltava sua atenção para dado modo e, por conseguinte, o elegia como mais denso, o que, no conjunto de leituras, sensibilizava todos/as os/as participantes para outras

densidades que seriam, igualmente, densas, ajustando, assim, a configuração modal dada exclusivamente sob a ótica individual. No quesito produção, a colaboradora D construiu sentidos plenamente consonantes com a temática social proposta e com o funcionamento do gênero analisado, bem como se mostrou, na apresentação, aberta à sinalização (nossa e dos/as colegas) para outras densidades modais percebidas, ampliando, assim, sua consciência crítica quanto ao debate que, ali, se estabelecia. Tais resultados nos inspiram a constatar que o gênero *meme* tem grande potencial em contextos de ensino e de aprendizagem, visto que o/a aprendiz pode assumir lugar de autoria e, mais ainda, socializar posicionamento crítico quanto a determinado tema.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. A noção de gêneros textuais no ensino de português brasileiro como língua adicional (PBLA): por uma prática centrada na cena genérica. In: SILVA, F. C. O.; VILARINHO, M. M. O. (Orgs.). **O que a distância revela: Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional**. Brasília: UAB, 2017. p. 169-193

ALBUQUERQUE, R.; ARAÚJO, P. H. S. A aquisição da competência metagenérica na escrita de uma carta de leitor: um estudo de caso no contexto de ensino de português brasileiro como língua adicional. **Veredas**, v. 25, n. 2, p. 344-373, 2021.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015 [1992].

BAZERMAN, C. Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People. In: WARDLE, E.; DOWNS, D. (Eds.). **Writing about writing: A College Reader**. Boston/New York: Bedford/St. Martin's, 2014 [2004]. p. 365-394

BAZERMAN, C.; PRIOR, P. **Participating in emergent socio-literate worlds: Genre, disciplinary, interdisciplinarity**, 2005.

CAVALCANTE, M. M.; OLIVEIRA, R. O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 15, n. 1, p. 8-23, 2019.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

DANCYGIER, B.; VANDELANOTTE, L. Internet memes as multimodal constructions. **Cognitive Linguistics**, v. 28, n. 3, p. 565-598, 2017.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. **Writing Ethnographic Fieldnotes**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, D. M. M.; VASCONCELOS, M. A. Discurso de *memes*: (Des)memetizando ideologia antifeminista. **Bakhtiniana**, v. 14, n. 2, p. 44-61, 2019.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. v. II. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2000 [1972].

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (Eds.). **Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts**. New York: Macmillan, 1997. p. 181-202

JOHANN, M.; BÜLOW, L. One does not simply create a meme: conditions for the diffusion of internet memes. **International Journal of Communication**, v. 13, p. 23, 2019.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *Remix*: La nueva escritura popular. **Cuadernos Comillas**, v. 1, p. 105-126, 2011.

KRESS, G.; SELANDER, S. Multimodal design, learning and cultures of recognition. **The internet and higher education**, v. 15, n. 4, p. 265-268, 2012.

LARA, M. T. A.; MENDONÇA, M. C. O *meme* em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso. **Bakhtiniana**, v. 15, n. 2, p. 185-209, 2020.

LIMA-NETO, V. Meme é gênero? Questionamentos sobre o estatuto genérico do meme. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 59, n. 3, p. 2246-2277, 2020.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; DE MELO RESENDE, V. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: SciELO-Editora UnB, 2017.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MASON, J. **Qualitative Researching**. 2nd ed. London: SAGE, 2002.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quartely Journal of Speech**, v. 70, p. 151-67, 1984.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

NORRIS, S. **Analyzing Multimodal Interaction**: A Methodological Framework. London and New York: Routledge, 2004.

NORRIS, S. Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance. **Discourse Studies**, v. 8, n. 3, p. 401-420, 2006.

NORRIS, S. Modal density and modal configurations: multimodal actions. *In*: JEWITT, C. (Ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London & New York: Routledge, 2011 [2009]. p. 78-90.

NORRIS, S. Developing multimodal (inter)action analysis: A personal account. *In*: NORRIS, S.; MAIER, C. D. (Eds.). **Interactions, images and text**: A reader in multimodality. Boston/Berlin: De Gruyter, 2014. p. 13-17

OLIVEIRA, N. M. A.; BEZERRA, B. G.; LÊDO, A. C. O. Uma proposta para a análise crítica do meme como gênero em aulas de língua portuguesa. **Linguagem em foco**, v. 12, n. 2, p. 9-29, 2020.

POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, M. P. B.; FRANCELINO, P. F.; MELO, R. M. Relações dialógicas em *memes* da campanha publicitária “Eu sou a Universal”. **Revista Prolíngua**. v. 12, n. 2, p. 175-187, 2017.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

WENGER, E. Communities of Practice: learning as a Social System. **The Systems Thinker**, v. 9, n. 5, p. 1-12, 1998.

ZENNER, E.; GEERAERTS, D. One does not simply process memes: Image macros as multimodal constructions. **Cultures and Traditions of Wordplay and Wordplay Research**, v. 6, p. 167, 2018.

Rodrigo ALBUQUERQUE

É professor adjunto II no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da Universidade de Brasília, credenciado ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da mesma instituição no nível do mestrado. Atua, especialmente, nas áreas de sociolinguística interacional, pragmática, linguística de texto e ensino de português brasileiro como primeira língua e como língua adicional. Sobre a formação acadêmica, é doutor em Linguística pela Universidade de Brasília, mestre em Linguística pela mesma universidade e graduado em Letras Português do Brasil como Segunda Língua também pela UnB. É também líder do grupo de pesquisa "(Im)polidez em diferentes contextos sócio/interculturais", cadastrado no CNPq.

Aline Netto Brum BARRETO

Atualmente é mestranda em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Brasília (UnB). Licenciada em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana na Universidade Federal de Brasília (UnB).

Recebido em 16/setembro/2022 - Aceito em 17/dezembro/2022.