

O MEME COMO GÊNERO DISCURSIVO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: MÚLTIPLOS LETRAMENTOS E AUTONOMIA DISCENTE EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

THE MEME AS A DISCOURSE GENRE IN PROMOTING MULTIPLE LITERACIES AND STUDENT AUTONOMY IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

João Batista Costa Gonçalves¹, Maria Natália Coelho da Silva², Sergiana Cortez de Abreu³

¹ *Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil*

<https://orcid.org/0000-0002-4386-8809>

joao.goncalves@uece.br

² *Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA UECE), Fortaleza, CE, Brasil*

<https://orcid.org/0000-0003-3624-1853>

natalia.coelho@aluno.uece.br

³ *Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA UECE), Fortaleza, CE, Brasil*

<https://orcid.org/0000-0002-0782-3769>

sergiana.ca@gmail.com

Recebido em 02 fev 2026

Aceito em 02 mar. 2026

Resumo: Este artigo investiga de que modo o trabalho pedagógico com memes pode promover práticas de letramentos múltiplos e contribuir para a construção da autonomia discente no ensino de Língua Portuguesa. Inserido no contexto das práticas de linguagem contemporâneas, marcadas pela ampla circulação de enunciados multimodais em ambientes digitais, o estudo ancora-se na perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2011, 2016, 2017; Volóchinov, 2021), que concebe a língua como prática social historicamente situada, em articulação com a noção de letramentos múltiplos (Grupo de Nova Londres, 2021), compreendidos como modos socialmente construídos de produção de sentidos diante da multiplicidade semiótica e da diversidade cultural e linguística que articulam os discursos. Do ponto de vista metodológico, o artigo desenvolve um itinerário de aprendizagem com o gênero discursivo meme destinado a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, pensada a partir dos princípios do dialogismo do Círculo bakhtiniano para desenvolver os multiletramentos e a autonomia discente. Ao longo do estudo, evidenciamos que o meme, enquanto enunciado concreto que circula em esferas sociais específicas, refrata valores, posições ideológicas e modos de dizer socialmente situados. Sua inserção no contexto escolar, quando sustentada por uma legitimação epistemológica consistente, possibilita deslocar o ensino da língua de abordagens descontextualizadas para práticas discursivas que demandam leitura e produção responsiva de sentidos. Desse modo, o trabalho pedagógico com memes contribui para ampliar as práticas de letramentos múltiplos e favorece a construção da autonomia discente no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Meme. Letramentos múltiplos. Dialogismo. Autonomia discente.

Abstract: This article investigates how pedagogical work with memes can promote multiple literacies practices and contribute to the construction of student autonomy in Portuguese language teaching. Within the context of contemporary language practices, marked by the wide circulation of multimodal utterances in digital environments, the study is anchored in the dialogic perspective of language (Bakhtin, 2011, 2016, 2017; Voloshinov, 2021), which conceives of language as a historically situated

social practice, in articulation with the notion of multiple literacies (New London Group, 2021), understood as socially constructed modes of meaning production in the face of semiotic multiplicity and the cultural and linguistic diversity that articulate discourses. From a methodological point of view, the article develops a learning itinerary using the meme discourse genre, aimed at 9th-grade students in high school, designed based on the principles of dialogism from the Bakhtin Circle to develop multiliteracies and student autonomy. Throughout the study, we demonstrated that the meme, as a concrete utterance circulating within specific social spheres, refracts values, ideological positions, and socially situated ways of speaking. Its insertion into the school context, when supported by consistent epistemological legitimation, makes it possible to shift language teaching from decontextualized approaches to discursive practices that demand responsive reading and production of meaning. In this way, pedagogical work with memes contributes to expanding multiple literacies practices and favors the construction of student autonomy in the teaching of Portuguese.

Keywords: Meme. Multiple literacies. Dialogism. Student autonomy.

EPÍGRAFE

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais.

Bakhtin (2011, p.289)

INTRODUÇÃO

Com o advento da web 2.0, os modos de comunicação passaram por mudanças significativas, marcando uma era em que os sujeitos migram de uma posição passiva, de meros consumidores da informação, para um duplo papel de participantes ativos na produção e consumo de conteúdos (Han, 2018). Esse movimento está relacionado à maior democratização da comunicação digital, na medida em que os usuários criam, compartilham e interagem com informações de maneira mais ampla, mesmo que o armazenamento e a mediação continuem centralizados em plataformas digitais. Essa dinâmica contribui para a ampliação do acesso à informação, tornando-a mais dinâmica e instantânea. Além disso, a reconfiguração das práticas discursivas em ambientes digitais permite que os indivíduos, independentemente do tempo e do espaço, interajam entre si por meio de

enunciados que circulam no universo virtual, retomando e reinterpretando discursos já produzidos. A comunicação deixa de exigir, assim, a presença física dos interlocutores e passa a ocorrer de forma contínua e ampliada, favorecendo novas formas de participação social e ressignificando as fronteiras entre o público e o privado.

Diante desse cenário de globalização informativa e comunicacional, o ensino de Língua Portuguesa é atravessado por mudanças nas formas de produção, circulação e interpretação dos sentidos e pelas transformações nas formas de linguagem. Essas transformações, cada vez mais, têm centralidade em materialidades multissemióticas decorrentes, especialmente, da emergência de gêneros discursivos próprios das redes sociais, como os *memes*, tornando-se insuficiente, frente a isso, uma abordagem pedagógica restrita à norma padrão e a gêneros discursivos tradicionais¹. Nesse contexto, impõe-se à escola o reconhecimento da língua como prática social situada, marcada histórica e ideologicamente, e que considere os diferentes modos de significar mobilizados nas interações cotidianas dos sujeitos. Ou seja, é preciso que a escola encare que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2016, p. 11). Assim, a escola é chamada a considerar o conjunto dos enunciados: os usos da linguagem através de seus contextos sociais, de seus interlocutores e de suas finalidades comunicativas que constituem cada enunciado, superando uma abordagem normativa e descontextualizada da língua.

Entre os gêneros que circulam amplamente nas práticas comunicativas contemporâneas, o *meme* destaca-se por sua forte presença nas redes sociais e por sua constituição verbo-visual, marcada pela articulação entre linguagem verbal, imagens, referências socioculturais, humor, ironia e posicionamentos axiológicos. Longe de ser um artefato trivial ou meramente lúdico, o *meme* configura-se como um

¹ Neste trabalho, adotamos a noção bakhtiniana de gêneros do discurso, compreendidos como formas relativamente estáveis de enunciados historicamente situados e constituídos nas práticas sociais de linguagem (Bakhtin, 2016). Por essa razão, privilegiamos o uso da noção de enunciado em vez de texto. Ressalta-se, contudo, que a expressão gênero textual poderá aparecer ao longo do trabalho em função das referências teóricas dos letramentos múltiplos mobilizados pelo Grupo Nova Londres, sem implicar divergência epistemológica em relação à perspectiva assumida.

gênero discursivo altamente responsivo², que convoca o leitor à interpretação ativa e à tomada de posição frente aos discursos que atualiza e refrata. Apesar de sua relevância social, esse gênero ainda é frequentemente marginalizado no espaço escolar, evidenciando uma tensão entre as práticas de linguagem legitimadas pela instituição escolar e aquelas que permeiam o cotidiano dos estudantes. Além disso, diante da pluralidade semiótica e discursiva das práticas linguageiras contemporâneas presentes no ciberespaço, o meme se apresenta como um objeto privilegiado para o trabalho pedagógico, por condensar, em sua materialidade verbo-visual, disputas de sentidos, valores sociais e modos de participação discursiva característicos das práticas contemporâneas de linguagem.

Esse gênero discursivo, criado no âmago de uma prática discursiva de interação humana, age como o “bobo da corte” que fala a verdade nua e crua, porém de uma forma jocosa, debochada. Segundo Santos (2018, p. 73), esse gênero digital constrói-se e se relaciona “com montagens, postagens de fotos e vídeos, que são permeados por construções linguísticas”. Nesse sentido, constata-se que o meme incorpora, em sua constituição, aspectos do fato referenciado, sendo atravessado pelas relações dialógicas que permeiam o evento reportado. Contudo, isso ocorre, muitas vezes, por meio de uma abordagem jocosa e prazenteira, o que favorece a circulação de conteúdos desvinculados do compromisso com a veracidade dos fatos. Tal processo contribui para o agravamento da entropia informacional, especialmente em acontecimentos de grande repercussão midiática, como a pandemia de COVID-19, a guerra entre Rússia e Ucrânia e os períodos eleitorais de 2018 e 2022 no Brasil, entre outros episódios sociais. É nesse contexto que o meme passa a operar como um recurso político mobilizado para diferentes finalidades, entre elas dessacralizar discursos, desestabilizar enunciados legitimados, difundir informações imprecisas e, sobretudo, fortalecer processos de desinformação.

É justamente diante desse potencial de manipulação discursiva que se torna urgente uma abordagem pedagógica que forme leitores responsivos e autores críticos,

² Para Bakhtin (2011) e Volóchinov (2021), a responsividade constitui um princípio central da linguagem: todo enunciado se orienta para uma resposta, e toda compreensão implica uma tomada de posição diante do que é dito, ainda que não verbalizada.

capazes de interpretar, de problematizar e de posicionar-se eticamente frente aos sentidos que circulam socialmente nesses enunciados. Sob esse horizonte, o debate sobre os múltiplos letramentos assume papel central no ensino de Língua Portuguesa, ao deslocar o foco da mera decodificação linguística para a compreensão crítica e responsiva dos enunciados em suas múltiplas materialidades semióticas.

A noção de multiletramentos formulada pelo Grupo de Nova Londres (GNL) emerge da articulação de duas dimensões centrais para a compreensão das práticas contemporâneas de linguagem. Entre elas, destaca-se, primeiramente, a atenção à heterogeneidade cultural que caracteriza os processos de produção de sentidos, uma vez que os significados se constroem de maneira distinta conforme os contextos sociais, culturais e institucionais em que os sujeitos estão inseridos. Desse modo, os textos, ou, em termos bakhtinianos, os enunciados que circulam na sociedade, não são homogêneos, mas refletem a pluralidade de práticas discursivas e de formas de interação que atravessam a vida cotidiana.

Desse modo, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) evidenciam que compreender os multiletramentos implica reconhecer a complexidade semiótica que caracteriza os enunciados que circulam na sociedade atual.

Diante dessa complexidade semiótica, cultural e comunicacional, a proposta dos multiletramentos demanda a formação de sujeitos capazes de atuar, de maneira crítica e autônoma, nas diferentes práticas sociais mediadas pela linguagem. Nessa direção, a noção de autonomia ganha relevo tanto no que se refere ao estudante quanto ao professor, pois, para Dewey (2007, p. 11), “o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante”. Nessa perspectiva, a educação tem como finalidade formar sujeitos capazes de dar continuidade ao próprio processo de aprendizagem, de modo a responder, de forma autônoma e reflexiva, às diferentes exigências que a vida social lhes apresentará ao longo do tempo. Corroborando com isso, o Grupo de Nova Londres (2021,p.113) defende que a:

Diversidade local e conexão global significam não só que não é possível haver um padrão, mas também que a habilidade mais importante que os estudantes precisam aprender é negociar dialetos regionais, étnicos ou baseados em classe social; as variações no registro que ocorrem de acordo com o contexto social; os discursos híbridos interculturais; a troca de código

que frequentemente é encontrada dentro de um texto entre vários idiomas, dialetos, ou registros; os diferentes significados visuais e icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagens e objetos materiais (GNL, 2021, p. 113).

Nesse sentido, defendemos que a autonomia discente³ não se configura como independência individual, mas como construção dialógica que se efetiva na interação com o outro, com os discursos e com os valores que atravessam as práticas de linguagem, enquanto a autonomia docente se expressa na capacidade de realizar escolhas pedagógicas fundamentadas, sensíveis aos contextos de ensino e às demandas socioculturais. Assim, ensinar Língua Portuguesa implica criar condições para que o estudante atue como sujeito ético ao ler e assumir uma autoria em diferentes esferas sociais, processo que pressupõe um professor igualmente autor de sua prática pedagógica.

Diante desse cenário, este artigo parte da seguinte questão-problema: como o trabalho com *memes* pode promover múltiplos letramentos e contribuir para a construção da autonomia discente no ensino de Língua Portuguesa? A hipótese que orienta a discussão é a de que o trabalho pedagógico sistematizado com *memes*, mediado por escolhas pedagógicas conscientes a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem, pode favorecer práticas de leitura e produção que mobilizam diferentes letramentos e colocam o estudante em uma posição ativa e autoral na construção dos sentidos.

O objetivo geral do estudo é analisar como o trabalho pedagógico com *memes* pode promover práticas de letramentos múltiplos e contribuir para a construção da autonomia discente no ensino de Língua Portuguesa, à luz da perspectiva dialógica da linguagem. Como objetivos específicos, busca-se: (i) Discutir o *meme* como gênero discursivo verbo-visual, situado historicamente e atravessado por valores axiológicos, em sua circulação social; (ii) Relacionar o trabalho pedagógico com *memes* com o desenvolvimento dos multiletramentos e autonomia discente a partir da visão dialógica da linguagem bakhtiniana no ensino de Língua Portuguesa por meio de uma proposta didática; (iii) Propor práticas pedagógicas de leitura e produção de *memes* como

³ Neste estudo, a autonomia discente é compreendida como a capacidade de posicionamento discursivo responsável, expressa na leitura crítica, na compreensão responsiva ativa e na autoria de enunciados, desenvolvida por meio da mediação pedagógica.

espaços de construção da autonomia discente e dos multiletramentos; e (iv) Evidenciar o papel da compreensão responsiva ativa na interação dos alunos com *memes* enquanto sujeitos de leitura e autoria.

Do ponto de vista teórico-metodológico, este artigo configura-se como uma pesquisa qualitativa de caráter predominantemente teórico-reflexivo, com proposição didático-pedagógica. Fundamenta-se na perspectiva dialógica da linguagem, a partir das contribuições de Bakhtin e do Círculo (2011, 2016, 2017, 2021), em diálogo com os estudos de Brait (2013) sobre verbo-visualidade e com a pedagogia dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres (2021). Nesse quadro, apresenta-se uma proposta de encaminhamento pedagógico com o gênero discursivo meme, considerando sua esfera de circulação, suas relações verbo-visuais, seu horizonte axiológico e as atitudes responsivas mobilizadas na interação dos sujeitos com esse gênero, com vistas a refletir sobre suas potencialidades formativas para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no desenvolvimento de práticas de letramentos múltiplos e da autonomia discente.

O artigo organiza-se da seguinte maneira: inicialmente, discutimos a concepção dialógica de linguagem e suas implicações para o ensino, com ênfase na noção de enunciado concreto. Em seguida, refletimos sobre o meme como gênero discursivo verbo-visual, legitimando-o como objeto de ensino. Mais adiante, articulamos a noção de letramentos múltiplos, proposta pela pedagogia dos multiletramentos do GNL, ao ensino fundamentado na teoria dialógica da linguagem. Posteriormente, apresentamos uma proposta pedagógica configurada como itinerário de aprendizagem para o trabalho com leitura e produção de memes no 9º ano do Ensino Fundamental II, alicerçada na pedagogia dos multiletramentos e na teoria dialógica do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011, 2016, 2017; Volóchinov, 2021), com vistas à promoção da autonomia discente. Por fim, apresentamos as considerações finais do estudo.

1. LÍNGUA, DIALOGISMO E ENSINO: O ENUNCIADO CONCRETO COMO FUNDAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O ensino de Língua Portuguesa tem se constituído como objeto de numerosas investigações que buscam problematizar o papel da escola na formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de atuar responsivamente em diferentes esferas da vida social. No contexto contemporâneo, marcado pela intensificação das práticas mediadas por tecnologias digitais, observa-se uma reconfiguração dos modos de leitura e de construção de sentidos, frequentemente atravessada pela velocidade, pela fragmentação informacional e pela multiplicidade de estímulos semióticos (Wolf, 2019). Esse cenário impõe aos sujeitos a necessidade de mobilizar múltiplos letramentos para compreender e responder aos enunciados que circulam nos ambientes digitais, ao mesmo tempo em que tensiona as condições para o desenvolvimento de práticas de leitura que demandam maior tempo de atenção, aprofundamento interpretativo e posicionamento crítico.

Nesse sentido, a perspectiva dialógica da linguagem, desenvolvida no âmbito do Círculo de Bakhtin, oferece uma base epistemológica consistente para a compreensão do ensino de Língua Portuguesa como prática discursiva situada. Nessa abordagem, a língua não é um sistema abstrato, mas uma atividade social historicamente constituída nas interações entre sujeitos, o que desloca o ensino de estruturas isoladas para o trabalho com usos reais da linguagem como práticas sociais atravessadas por valores, ideologias e alteridade.

Essa perspectiva parte do entendimento de que, como refletem Sobral e Giacomelli (2016) na *Análise Dialógica do Discurso (ADD)*, a linguagem é compreendida como constituída por dois componentes indissociáveis: a língua, enquanto dimensão formal que possibilita a produção de significações relativamente estáveis, e o discurso, vinculado à enunciação e à produção de sentidos, os quais se constroem no uso e não se encontram previamente dados. Nessa perspectiva, não é possível compreender o discurso sem a língua, assim como não se pode reduzir o uso da língua aos seus aspectos formais, uma vez que a produção do enunciado extrapola o sistema linguístico e instaura a linguagem no acontecimento enunciativo. Os sentidos, portanto, emergem da articulação entre as significações das palavras e das frases e seus usos concretos no discurso, em contextos específicos de interação. Além disso, a língua permite a construção de frases dotadas de significação, enquanto o discurso as mobiliza para constituir enunciados, entendidos como produções

situadas, marcadas pela autoria, pela orientação ao outro e pela adequação às condições contextuais de produção, que incluem o tempo, o lugar, os interlocutores envolvidos e as relações estabelecidas entre eles.

É nesse contexto que o conceito de enunciado concreto assume papel central. Para Bakhtin (2016, p. 16-17) “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos [que a realizam]; é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”, pois o enunciado é sempre singular, situado em uma cadeia de comunicação, marcado por um acabamento relativo e orientado para um interlocutor. Além disso, carrega uma entonação valorativa que expressa o posicionamento do sujeito em relação ao tema e ao outro. Essas características fazem do enunciado uma categoria particularmente produtiva para pensar o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que deslocam o olhar do funcionamento interno da língua para sua realização concreta em práticas sociais.

Ensinar língua implica, portanto, considerar as condições de produção, circulação e recepção dos enunciados, bem como os posicionamentos axiológicos que os atravessam. Essa compreensão repercute diretamente no campo da Linguística Aplicada, sobretudo ao defender práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos aprendizes como participantes ativos na construção de sentidos. Tais condições mostram-se essenciais para o desenvolvimento da autonomia discente, compreendida como a capacidade de assumir posicionamentos discursivos críticos e responsivos. Nessa perspectiva, o dialogismo constitui-se como princípio ontológico da linguagem, uma vez que todo dizer se organiza em relação a outros dizeres, anteriores e posteriores, configurando-se simultaneamente como resposta a enunciados prévios e como antecipação de possíveis réplicas (Faraco, 2009).

O sentido, portanto, não reside na materialidade linguística em si, mas se constrói na relação entre vozes socialmente situadas. Essa concepção afasta-se de visões monológicas do ensino, nas quais o conhecimento é apresentado como fechado e unívoco, e, por outro lado, aproxima-se de uma educação concebida como processo relacional, constituído pela alteridade e pela responsividade. Ensinar língua, sob essa ótica, implica, portanto, criar condições para que os estudantes se posicionem discursivamente, produzindo enunciados que respondam a demandas

concretas de comunicação e que expressem pontos de vista situados no mundo social.

Assim, ao fundamentar o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dialógica da linguagem, esta seção sustenta a necessidade de práticas pedagógicas que privilegiem o trabalho com enunciados reais, situados e responsivos, capazes de mobilizar múltiplas formas de significação. Nessa direção, o artigo toma o gênero discursivo *meme* como foco de discussão, compreendendo-o como um gênero verbo-visual contemporâneo que se constitui em práticas sociais específicas e participa ativamente da construção e circulação de sentidos na vida social. Ao ser incorporado como objeto legítimo de ensino, o *meme* favorece a ampliação dos letramentos, especialmente no âmbito das práticas digitais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da autonomia discente.

2. O MEME COMO GÊNERO DISCURSIVO VERBO-VISUAL

Com a consolidação da internet, as práticas comunicativas passaram a se reorganizar. Na Web 1.0, o internauta ocupava majoritariamente a posição de receptor, sem possibilidade efetiva de intervenção nos conteúdos que circulavam. Já na Web 2.0, instituiu-se uma lógica participativa, na medida em que se cria “uma arquitetura de participação que inclui funcionalidades que possibilitam às pessoas não apenas receber, mas também publicar informações no sistema” (Pinheiro, 2014, p. 144). Nesse contexto, o *meme* ganhou/tem ganhado um espaço no meio cibernético por apresentar elementos constitutivos, como uma linguagem sucinta e coloquial em que se misturam o verbal com o visual, que possibilitam ao internauta uma leitura mais dinâmica acerca de fatos da sociedade, já que os *memes* costumeiramente referenciam fatos sociais, políticos, econômicos, culturais dentre outros da sociedade.

Os *memes* passaram, dessa forma, a ser uma forma de comunicação em que se inserem elementos de determinado grupo da sociedade, destacando certo evento social por meio de uma linguagem chistosa. Nesse sentido, de acordo com Berger e Anecleto (2019, p. 328), os *memes*

são formas narrativas cotidianas, que permitem que os internautas lhes atribuam novos significados e reinterpretem os ambientes e acontecimentos

que os cercam. A criação desses novos textos promove a dinâmica do ciberespaço, com o aparecimento de novos recursos (aplicativos, software), gerando leituras rápidas, predominantemente visuais, que disseminam informações de maneira criativa (Berger e Anecleto, 2019, p. 321).

Depreendemos, desse modo, que os *memes* podem ser categorizados como gêneros discursivos por apresentar aspectos como forma, conteúdo e estrutura composicional, além de representar narrativas discursivas diversas. Dessa forma, “os *memes* de Internet podem ser entendidos como gêneros discursivos que aparecem nas esferas públicas digitais e intensificam discussões importantes sobre constituição de enunciados linguisticamente híbridos, sócio-historicamente situados” (Berger e Anecleto, 2019, p. 324). Diante disso, entendemos que os *memes* agem como genes que são compartilhados, concepção essa defendida por Dawkins (1979) ao afirmar que os *memes* são formas de vivências, repleto de aspectos culturais, logo “os *memes* então são ideias ou modos de pensar e fazer que competem entre si para se afirmar no caldo cultural humano” (Chagas, 2020, p. 25).

Partindo desse ponto, Bakhtin (2016) afirma que os discursos são materializados por meio de gêneros discursivos, sendo necessária “a vinculação entre os processos históricos e as formas linguísticas, uma vez que os gêneros são depositários das experiências socioculturais” (Pereira, 2022, p. 106). Tal processo ocorre porque falamos por meio de gêneros discursivos, e aprender a falar, a se comunicar significa arquitetar enunciados tendo em conta a posição axiológica de sujeitos inseridos dentro de uma conjuntura sócio-histórica situada (Bakhtin, 2016).

Sob essa perspectiva, Bakhtin (2016) destaca que, ao explorar os gêneros discursivos, deve se atentar ao seguinte tripé: tema, estilo e estrutura composicional. De acordo com o filósofo russo, o conteúdo temático abrange todo o domínio de sentido referente a tal gênero discursivo. O estilo refere-se às escolhas, sejam lexicais, semânticas, sintáticas, que arquitetam o gênero em questão. E, por fim, a estrutura composicional está ligada à escolha da forma como configura o gênero explorado. No caso do *meme*, temos um conteúdo temático que sempre reporta a um fato em si, porém, de forma satírica; um estilo com um arranjo lexical coloquial, com uma sintaxe concisa, próprio para o propósito comunicativo de uma esfera digital; e com uma estrutura composicional em que se mistura uma linguagem verbal (palavras) e visual (imagem).

Dessa forma, ao explorar o estudo dos gêneros discursivos como os *memes*, o ciberleitor terá que compreender todos os elementos constitutivos do referido gênero, isto é, do enunciado concreto em si, já que o Círculo de Bakhtin salienta a importância de se compreenderem todos os aspectos que constituem um discurso, como afirma Silva (2013, p. 55):

Bakhtin salienta a importância da noção de enunciado concreto, ou seja, da parte puramente verbal de um texto articulada às condições extraverbais inerentes à sua produção, circulação e recepção. [...] enunciado concreto implica sempre fatores como a posição social, histórica e ideológica dos interlocutores, as condições em que se deu a interação entre eles, os demais discursos que entram em relação dialógica com o enunciado etc.

Tal compreensão do Círculo de Bakhtin advém da concepção de que se deve explorar a linguagem de forma interacional onde se apresentam enunciados concretos por meio de sujeitos com posições axiológicas, inseridos em um contexto sócio-histórico (Volóchinov, 2021). Corroborando essa perspectiva, Gonçalves e Amaral (2024) defendem que, para a análise dos enunciados, especialmente no contexto da sala de aula, é necessário considerar não apenas os aspectos linguísticos, verbais ou visuais, frequentemente articulados nos memes, mas o conjunto das unidades constitutivas do próprio enunciado, isto é, do gênero discursivo em sua totalidade. Sendo assim,

para analisar a inter-relação da materialidade e do contexto histórico de criação são orientadas pela necessidade de se salientar a presença do sujeito histórico e das especificidades de seu contexto histórico para a constituição das relações de sentido desencadeadas pela materialidade semiótica, respondendo aos sentidos que possuem, no horizonte ideológico geral (Gonçalves e Amaral, 2024, p.31).

A partir disso, compreende-se que todo enunciado se configura como um ato responsivo no interior das interações discursivas que se realizam em diferentes esferas da sociedade, incluindo o meio digital. Nesse sentido, os memes também se constituem como ações responsivas, na medida em que dialogam ativamente com enunciados já produzidos ou ainda em potencial, projetados no devir (Bakhtin, 2017). Nessa perspectiva, os enunciadores, no caso, os produtores de memes, retomam eventos discursivos e os reinscrevem em uma cadeia enunciativa que responde aos

contextos de referência, configurando um gênero digital atravessado por dimensões ideológicas, políticas, econômicas e sociais, como afirma Sobral (2009, p. 84):

Na definição de outra base da concepção dialógica, o Círculo usa a expressão “entoação avaliativa” (ou “expressiva”) para designar o fato de que o sujeito sempre diz algo ao outro a partir de uma dada posição social que resulta da relação do sujeito com o outro nas circunstâncias concretas de uma interação. [...] todo ato (e não só o verbal) traz um tom avaliativo pelo qual o sujeito se responsabiliza, envolve um dado conteúdo e um dado processo, que adquirem sentido ao ser unidos pela entoação avaliativa em sua relação com a responsividade ativa, ou seja, o fato de o interlocutor não ser um receptor ou decodificador do enunciado do locutor, mas um “parceiro” da produção de sentido.

A partir da citação supracitada, entendemos que o meme funciona como uma ação responsiva perante o contexto em que ele é inserido, mostrando-se por meio de uma linguagem verbo-visual uma(s) resposta(s) ativa(s) ao discurso aludido. É importante sublinhar que o arranjo da linguagem verbal e imagética não possuem uma sobreposição de importância de uma sobre a outra, mas ambas se conectam a fim de explorar o(s) sentido(s) construído(s), como afirma Brait (2013) sobre a verbo-visualidade:

dimensão verbo-visual de um enunciado, de um texto, ou seja, dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado (Brait, 2013, p. 44).

À luz do exposto, o meme foi selecionado como objeto de estudo da proposta didática a ser apresentada adiante, por se constituir como uma forma de responsividade diante dos fatos reportados. Tal escolha fundamenta-se na concepção de que a língua(gem) é dialógica e atravessada por ideologias, avaliações e entonações, isto é, não há discursos neutros, mas enunciados marcados por posicionamentos axiológicos que circulam e são compartilhados na arena dialógica que é a internet.

3. LETRAMENTOS MÚLTIPLOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

Historicamente, a educação escolar tem exercido um papel central na regulação das práticas de leitura e escrita, assumindo como foco o ensino formal da língua a partir de padrões considerados legítimos em determinados contextos sociais. Tinha força nesse cenário, conforme observa o Grupo de Nova Londres, a pedagogia do letramento, que, em sua formulação tradicional, esteve associada

ao ensino e à aprendizagem formais da leitura e da escrita, considerando a padronização da língua nacional. Em outras palavras, tem sido um projeto cuidadosamente restrito a modos de uso da língua formalizados, monolíngues, monoculturais e governados por regras (GNL, 2021, p. 102).

Essa configuração respondeu, durante muito tempo, às demandas de uma organização social relativamente estável, na qual os processos de escolarização visavam, sobretudo, à inserção dos sujeitos em ordens discursivas consolidadas.

Tensionando essa perspectiva, a pedagogia dos multiletramentos surge como proposta do Grupo de Nova Londres, consistindo em um marco teórico fundamental no deslocamento dessa perspectiva tradicional para os usos sociais da linguagem, para a valorização da pluralidade dos modos de significação e a historicidade das práticas discursivas, reconhecendo que houve transformações nas práticas de linguagem intensificadas pela multiplicidade cultural, de meios de comunicação e de mídias e pela diversidade semiótica que caracteriza os textos contemporâneos (GNL, 2021).

Ao problematizar os impactos das transformações sociais, tecnológicas e comunicacionais sobre os processos educativos, o GNL defende que a escola deve assumir o compromisso de formar sujeitos que não apenas dominem códigos, mas que sejam capazes de intervir criticamente nos contextos em que atuam, pois

quando os estudantes justapõem diferentes línguas, discursos, estilos e abordagens, eles têm um ganho substantivo em habilidades metacognitivas e metalinguísticas e na habilidade de refletir criticamente sobre sistemas complexos e suas interações (GNL, 2021, p.114).

Nessa direção, os autores afirmam que “os alunos precisam desenvolver a capacidade de falar abertamente, de negociar e de se envolver criticamente com as condições de suas vidas profissionais” (GNL, 2021, p. 111), evidenciando que o letramento, longe de ser uma habilidade técnica, configura-se como prática social

orientada para a participação e a autonomia. Caso contrário, a escola, ao permanecer restringindo-se a práticas monomodais e descontextualizadas, corre o risco de aprofundar o distanciamento entre os saberes escolares e as práticas efetivas de linguagem vivenciadas pelos estudantes.

Tais ideias, quando amparadas pela perspectiva dialógica da linguagem, potencializam esse afastamento dos modelos pedagógicos prescritivos e instrumentalizados, aproximando-se de uma concepção de ensino que toma o enunciado concreto como unidade básica do trabalho pedagógico. Conforme Bakhtin (2016), todo enunciado é produzido em condições sócio-históricas específicas e orienta-se responsivamente para outros enunciados, o que implica reconhecer o caráter valorado e ideológico das práticas de linguagem. Nesse sentido, os letramentos múltiplos não se configuram apenas como um conjunto de competências técnicas, mas como práticas sociais atravessadas por relações de poder, valores e disputas de sentido.

No contexto escolar, essa articulação teórica permite compreender o ensino de Língua Portuguesa como um espaço de formação discursiva, no qual os estudantes são convidados a ocupar posições enunciativas ativas frente aos textos que leem e produzem. Tal movimento pressupõe o encontro de vozes diversas e a negociação de sentidos em situações reais de interação. No espaço escolar, pensar a leitura e a escrita a partir dessas bases implica convocar o estudante a se posicionar diante dos textos e das situações de linguagem. Em uma realidade atravessada por condições sociais, culturais, históricas e ideológicas específicas, a escola pode, e deve, criar possibilidades para que o aluno participe do processo discursivo como sujeito que interpreta, avalia e intervém. Desse modo, a formação linguística passa a favorecer não apenas o domínio de procedimentos, mas a construção de modos singulares de dizer e agir, nos quais se manifestam gestos de autonomia e responsabilidade discursiva.

Cabe ainda destacar que, com base na pedagogia dos multiletramentos, as práticas pedagógicas precisam reconhecer que os textos que circulam socialmente, sobretudo nos ambientes digitais, demandam do leitor competências interpretativas que extrapolam o domínio da palavra escrita. Ler e produzir textos, nesse contexto, implica articular diferentes linguagens: verbal, visual, gestual e sonora, em situações

concretas de interação. Quando essa abordagem é articulada à perspectiva dialógica da linguagem, a leitura e a produção textual passam também a envolver a compreensão das posições valorativas em disputa, dos implícitos ideológicos e dos horizontes axiológicos que orientam a construção dos sentidos.

Assim, a incorporação dos letramentos múltiplos ao ensino de Língua Portuguesa, não trata de inserir tecnologias ou gêneros digitais de forma acrítica, mas de criar condições para que os estudantes compreendam os efeitos de sentido produzidos pela articulação entre as múltiplas semioses dos textos e pelas escolhas discursivas que constituem os textos contemporâneos. Nesse ponto, a noção de letramento digital crítico mostra-se convergente com a perspectiva dialógica, ao enfatizar a necessidade de leitura atenta, situada e axiologicamente orientada dos discursos que circulam nas mídias digitais.

Nesse cenário, o trabalho pedagógico com gêneros discursivos contemporâneos, como o *meme*, revela-se particularmente potente para a promoção dos letramentos múltiplos. Por sua natureza verbo-visual e por sua ampla circulação nas redes digitais, o *meme* convoca o estudante a acionar saberes diversos, a reconhecer vozes sociais em disputa e a posicionar-se responsivamente diante dos sentidos produzidos. Ao inserir esse gênero no espaço escolar, o professor cria condições para que os alunos não apenas interpretem textos/discursos, mas também reflitam sobre seus efeitos de sentido, seus valores e suas implicações sociais.

Dessa forma, os múltiplos letramentos, compreendidos à luz da perspectiva dialógica da linguagem, configuram-se como fundamento para a construção da autonomia discente no ensino de Língua Portuguesa. Ao participar de práticas pedagógicas que valorizam a alteridade, a responsividade e a autoria, o estudante é convidado a assumir uma posição ativa na produção de sentidos, desenvolvendo uma relação mais crítica, ética e responsável com as práticas de linguagem que atravessam seu cotidiano.

4. O MEME NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AUTONOMIA DISCENTE

Nesta seção, iremos apresentar uma proposta didática, sustentada nas ideias do dialogismo do Círculo bakhtiniano, destinada a alunos do 9.º ano do ensino fundamental, anos finais, como tentativa de exemplificar como o trabalho com o gênero *meme*, no ensino de Língua Portuguesa, pode contribuir na promoção dos letramentos múltiplos e da autonomia discente. Nessa perspectiva dialógica, cada atividade proposta é organizada como espaço de interação responsiva, em que os alunos são convocados a ocupar posições ativas diante dos enunciados e dos discursos em circulação social.

Primeiramente, é importante destacar que a proposição apresentada não se configura como uma sequência didática, mas sim como um itinerário de aprendizagem. A proposta aqui delineada mobiliza gêneros discursivos orais e escritos, como debate regrado, documentário, notícia e reportagem, tendo como culminância uma produção final: o meme de internet. Essa organização evidencia a perspectiva dos multiletramentos, ao articular diferentes gêneros e modos semióticos (verbal, visual e audiovisual) como condição para a construção de sentidos.

Além disso, há outros aspectos que mostram a importância de trabalhar de forma integral o aluno, como também sua autonomia, como defende Dolz, Lima e Zani (2020, p. 261, grifos nossos), ao apresentar as principais características do itinerário de aprendizagem:

as principais características do itinerário podem ser assim descritas: 1) Reiteração progressiva das atividades de linguagem. [...]; 2) **Em lugar de propor um trabalho intensivo de uma só vez, como proposto em uma sequência didática, a divisão dos ateliês é organizada com pausas depois de cada nova produção, mas sem perder a coerência do projeto comunicativo**; 3) A avaliação continuada segue o ritmo de trabalho. [...]; 4) A centralidade deve ser nos processos de compreensão e de produção dos alunos. [...]; 5) Possibilidade de combinar as modalidades oral e escrita de um mesmo gênero [...]; 6) **O itinerário permite trabalhar vários gêneros associados em um mesmo projeto.**

As características do itinerário são mobilizadas aqui como fundamento metodológico para garantir progressão, reiteração e avaliação contínua, o que desloca o foco do produto final para o processo de construção do conhecimento pelos alunos. Paralelo a isso, as atividades propõem explorar o *meme* como uma ação responsiva diante dos fatos reportados, como também, a interdisciplinaridade ao relacionar várias áreas do conhecimento, como História, Política, Sociologia, Linguística, dentre outras.

Assim, o *meme* é compreendido como enunciado responsivo e valorativo, atravessado por múltiplas vozes sociais, o que orienta a análise de seus sentidos em relação a diferentes esferas discursivas.

Para iniciar a proposta didática, o docente deve expor aos estudantes o percurso formativo, explicitando objetivos, etapas, critérios e formas de avaliação. Esse movimento contribui diretamente para a autonomia discente, ao tornar o processo de aprendizagem mais consciente e participativo, favorecendo o envolvimento ativo dos alunos nas decisões formativas. O propósito central é cooperar com o processo de aprimoramento da compreensão leitora e da escrita por meio de memes. Essa perspectiva reforça uma concepção formativa de avaliação, na qual o estudante acompanha e reflete sobre seu próprio percurso de aprendizagem, e não apenas sobre um produto final voltado à atribuição de nota.

No primeiro encontro, o docente inicia indagando os alunos sobre o que eles entendem por *meme*, promovendo a ativação de conhecimentos prévios. Essas perguntas instauram um espaço dialógico, no qual diferentes vozes sociais e interpretações sobre o meme emergem e são colocadas em circulação, conforme a perspectiva bakhtiniana de linguagem. Após isso, o professor exhibe o exemplo de meme para que a turma realize análises coletivas. A leitura do meme é conduzida como prática responsiva, na qual as interpretações dos estudantes são valorizadas e confrontadas, evidenciando a natureza dialógica da compreensão:

Figura 1 — Meme Dilma Rousseff



Fonte: <https://oglobo.globo.com/economia/com-memes-internautas-repercutem-afastamento-de-dilma-19287366> Acesso em: 22 jan. 2026.

Na etapa seguinte, o professor expõe os vídeos de duas fontes jornalísticas⁴⁵. A comparação entre diferentes fontes promove uma leitura crítica dos discursos em circulação, evidenciando a heterogeneidade de vozes sociais sobre um mesmo acontecimento, em consonância com o dialogismo. Logo em seguida, o educador indaga os alunos sobre os eventos tratados nos vídeos. As intervenções dos estudantes são valorizadas como produção de sentido próprio, fortalecendo sua posição ativa no processo de construção do conhecimento. Logo após, o professor propõe como atividade de casa uma pesquisa e a elaboração de um resumo. Essa atividade desloca o estudante para além da sala de aula, incentivando a investigação autônoma e a ampliação progressiva do repertório discursivo.

Para o segundo encontro, o professor propõe a exibição de trechos de um documentário. A articulação entre palavras-chave, documentário e debate regrado evidencia a integração de diferentes linguagens e gêneros, constituindo uma prática de multiletramentos. Durante a retomada da aula anterior, o professor utiliza palavras-chave para mobilizar conceitos trabalhados. Esse procedimento reforça a construção dialógica do conhecimento, ao permitir que os alunos reorganizem e reinterpretem os conteúdos a partir de suas próprias vozes autorais. Ao final desse momento, o termo “relações dialógicas” é enfatizado, evidenciando que o sentido dos enunciados depende da interação entre diferentes discursos e contextos, como no caso do meme. Após isso, solicita-se que cada aluno apresente um ponto da pesquisa realizada. Tal atividade pode fortalecer a autonomia discente, ao promover a autoria e a responsabilidade enunciativa dos estudantes diante do grupo.

Em seguida, o professor propõe um debate regrado. O debate é concebido como espaço de confronto de vozes sociais, no qual os estudantes assumem posições argumentativas e exercitam a responsividade discursiva. Para este momento, indicam-se documentários como “Democracia em vertigem”, “Entreatos”, “8 presidentes 1 juramento”, só para citar alguns.

Posteriormente a esse momento, a turma se divide em dois grupos, e o docente propõe um debate regrado em que cada grupo represente as ideologias de algum grupo político da sociedade. Na sequência, o educador encerra com as considerações

⁴ Vídeo 1: <https://youtu.be/znvG8i0n74s?si=ApvDI2M-j7Y1m9hA> Acesso em 22 jan. 2026.

⁵ Vídeo 2: <https://youtu.be/8mhtMj6ikYk?si=NJ3MCpyFO9rhYZoK> Acesso em 22 jan. 2026.

acerca do encontro do dia e passa para casa o desenvolvimento de frases que referenciam os contextos políticos destacados na aula, porém, frases com teor burlesco. Ademais, os alunos devem pesquisar e trazer impresso, no próximo encontro, um exemplo de uma notícia sobre o contexto político destacado no documentário.

No terceiro encontro, o professor retoma os conteúdos trabalhados anteriormente, promovendo a consolidação progressiva da aprendizagem e favorecendo a reflexão metacognitiva dos estudantes sobre o próprio percurso formativo. Em seguida, o professor escreve na lousa uma frase elaborada previamente, articulando-a aos vídeos assistidos, e solicita que cada aluno compartilhe a frase produzida⁶. Tal atividade incentiva a oralidade e a exposição em público, contexto em que os discentes apresentam grande dificuldade, habilidades ainda desafiadoras para muitos discentes, ao mesmo tempo em que fortalece a autoria e a confiança na expressão discursiva.

Em seguida, os alunos são organizados em grupos de cinco integrantes para a realização de atividades na sala de multimídias. O uso do ambiente digital reforça a dimensão multimodal e tecnológica da produção de sentidos, característica dos multiletramentos. A proposta consiste na elaboração de memes a partir de temáticas previamente selecionadas.

Para cada equipe, o educador deve entregar três temáticas⁷, textos⁸ que possam ter uma relação com as temáticas abordadas na última aula e a seguinte proposta por escrito: *use sua criatividade e elabore em equipe, três memes sobre as temáticas recebidas pelo seu grupo. Os grupos vizinhos não devem saber quais temáticas a equipe está explorando. Dica: se apodere das pesquisas solicitadas na última aula para que possam debater em grupo os conhecimentos adquiridos com as leituras realizadas deste material.*

Cada grupo deve, assim, realizar as leituras das reportagens, das notícias e das pesquisas realizadas. Após isso, deve debater acerca das três temáticas que

⁶ Tal ação é para que o professor se insira no processo com a finalidade de aproximar os alunos mais inibidos em se expor para sala.

⁷ As temáticas podem ser: a política brasileira, as eleições no Brasil, *fake news* no contexto político, dentre outras.

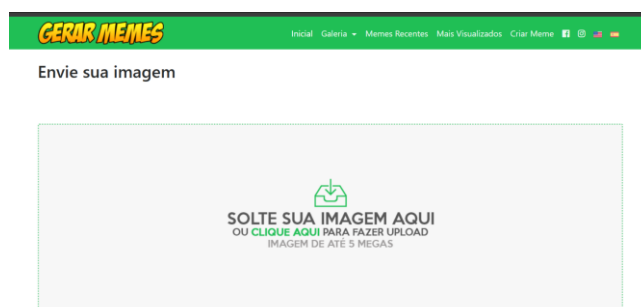
⁸ Os referidos textos são reportagens e notícias selecionadas pelo educador.

foram entregues. Após isso, os alunos devem realizar um esboço de um *meme* em folhas em brancos. Depois desse momento, a turma deverá realizar a proposta discursiva na sala de multimídia.

Primeiramente, os alunos devem pesquisar as imagens que desejam inserir no *meme* em construção e salvar no computador. Logo em seguida, devem acessar o site Gerar Memes⁹ e construir o *meme* de acordo com o planejamento feito em sala. A produção coletiva promove a negociação de sentidos entre os participantes, evidenciando o caráter social e dialógico da linguagem.

Para a compreensão desse momento, vejamos alguns *prints* do site:

Figura 2 — Gerar memes – Primeiro passo



Fonte: Gerar memes.

Figura 3 — Gerar memes – Segundo passo



Fonte: Gerar memes.

⁹ Link do site: <https://www.gerarmemes.com.br/criar-meme-personalizado> Acesso em: 22 jan. 2026.

Figura 4 — Gerar memes – Terceiro passo



Fonte: Gerar memes.

Após cada equipe finalizar a construção do *meme*, os alunos apresentam os *memes*, falando como se deu a ideia da construção e indagando os discentes da plateia sobre qual temática cada *meme* aborda. A incorporação de plataformas digitais evidencia a produção hipermidiática dos gêneros contemporâneos, em consonância com os multiletramentos.

Por fim, cada grupo apresenta seus memes, justificando suas escolhas discursivas. Essa etapa reforça a autoria discente e a capacidade de explicitar os processos de construção de sentido, consolidando a autonomia e a responsividade dos estudantes.

Para encerrar, o professor solicita à coordenação da escola a impressão de alguns exemplares construídos para que sejam anexados na sala de aula e finaliza com as considerações finais acerca do que foi proposto com as referidas aulas.

5. CONCLUSÕES

À luz da perspectiva dialógica da linguagem, este estudo buscou compreender de que modo o trabalho pedagógico com *memes* pode promover práticas de letramentos múltiplos e contribuir para a construção do protagonismo discente no ensino de Língua Portuguesa. Ao longo da discussão, evidenciamos que o *meme*, concebido como gênero discursivo verbo-visual e enunciado concreto, não se reduz a um instrumento didático meramente lúdico, mas se constitui como forma de linguagem atravessada por valores axiológicos, disputas de sentido e posicionamentos ideológicos socialmente situados. Nesse horizonte, a discussão desenvolvida

sustenta a hipótese de que um trabalho pedagógico sistematizado com *memes*, orientado por escolhas didáticas conscientes e ancorado na concepção de linguagem como prática social, possibilita deslocar o ensino da língua de abordagens normativas e descontextualizadas para práticas discursivas que demandam leitura, interpretação e produção responsiva de sentidos.

A articulação entre dialogismo, verbo-visualidade e pedagogia dos multiletramentos permitiu evidenciar que o *meme*, ao mobilizar múltiplas semioses e ser sócio-histórico e ideologicamente situado, configura-se como um objeto privilegiado para o desenvolvimento de práticas de letramentos múltiplos no contexto escolar.

Por fim, o estudo aponta contribuições relevantes para o ensino de Língua Portuguesa ao legitimar epistemologicamente o *meme* como objeto de ensino e ao reforçar a centralidade dos letramentos múltiplos na formação ética dos estudantes diante das práticas discursivas contemporâneas. Desse modo, a pesquisa abre caminhos para investigações empíricas futuras que possam aprofundar a análise dos efeitos desse tipo de trabalho pedagógico em diferentes contextos escolares e níveis de ensino, bem como para estudos voltados à formação docente. Ao reconhecer os gêneros digitais como práticas legítimas de produção de sentidos, o ensino de Língua Portuguesa reconfigura-se, assim, como espaço de construção crítica do dizer, do compreender e do posicionar-se no mundo social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de do russo Paulo Bezerra - 6. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1º ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BERGER, I.; ANECLETO, Ú. C. Memes de internet nas aulas de Língua Portuguesa: algumas alternativas para o estudo do gênero. **Periferia**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 317–343, 2019. DOI: 10.12957/periferia.2019.36343. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/36343>. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica / Looking and Reading: Verbal-Visuality from a Dialogical Perspective. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 42-64, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/RjfLWT8xz63JrBKXhyw3ZRq/>. Acesso em: 28 set. 2025.

CHAGAS, V. **Da memética aos estudos sobre memes**: uma revisão da literatura concernente aos campos nas últimas cinco décadas (1976 - 2019). A cultura dos memes, os aspectos sociológicos e as dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital. Viktor Chagas, organizador. Salvador: EDUFBA, 2020, pág. 23-78.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. Tradução de Geraldo H. M. Florsheim. São Paulo: EDUSP, 1979.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha. Tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 22, n. 52, p. 250-274, out./dez. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5956>. Acesso em: 14 dez. 2024.

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

GONÇALVES, J. B.C.; AMARAL, M. R. dos S. Parâmetros metodológicos para uma análise dialógica do discurso. In: GONÇALVES, João Batista Costa; ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva (orgs.). **Estudos em teoria dialógica do discurso**: palavra no ensino, palavra na mídia e palavra na arte. São Carlos: Pedro & João; João Editores, 2024. p. 23–52.

GRUPO DE NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revis-tas.uece.br/index.php/linguagemem-foco/article/view/5578>.

HAN, B. **No exame perspectivas do digital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020.

PEREIRA, S. V. M. **Diálogos em verbetes. Coletânea em verbetes, noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem**. Gênero do discurso. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2022.

PINHEIRO, P. A. **A era do "multissinóptico": que (novos) letramentos estão em jogo?** Educação em revista, v. 30, p. 137- 160, 2014.

SANTOS, W. Q. **A sintaxe verbo-visual do meme de internet no português do Brasil.** In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; BUZATO, Marcelo El Khouri (Org.). Gênero Reloading. 1. ed. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 67-93.

SILVA, A. P. P. de F. e. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. A. (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 45-69, 2013.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. **Observações didáticas sobre a Análise Dialógica do Discurso – ADD.** Domínios de Linguagem, Uberlândia-MG, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 26 ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/dl23-v10n3a2016-15>. Acesso em: 26 jan. 2026.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas (Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). São Paulo: Editora 34, 2021.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital:** os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

Sobre os(as) autores(as)

João Batista Costa Gonçalves

Pós-Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutor e Mestre em Linguística pela mesma instituição, além de graduado em Letras. Atualmente, é professor Associado O, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), coordenador do curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da instituição (PosLA/UECE). Atua na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, desenvolvendo pesquisas centradas nos estudos bakhtinianos do discurso. É coordenador do Grupo de Estudo Bakhtinianos do Ceará (GEBACE).

Maria Natália Coelho da Silva

Doutoranda e mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE (PosLA/UECE). Possui especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela mesma instituição; também possui especialização em Linguística e Formação de Leitores pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Letras

Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Desenvolve pesquisas embasadas nos estudos do Círculo de Bakhtin. É integrante do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (GEBACE). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia.

Sergiana Cortez de Abreu

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA- UECE), mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e licenciada em Letras - Português pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É integrante do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará – GEBACE e atua como professora das redes estadual de ensino do Ceará - SEDUC-CE e municipal do ensino de Fortaleza – SME Fortaleza.