



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL**  
**MESTRADO ACADÊMICO INTERDISCIPLINAR EM HISTÓRIA E LETRAS**

**AILTON PINHEIRO MOREIRA**

**O LÉXICO E O LETRAMENTO CRÍTICO EM ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A  
PARTIR DOS MEMES**

**QUIXADÁ — CEARÁ**

**2022**

AILTON PINHEIRO MOREIRA

O LÉXICO E O LETRAMENTO CRÍTICO EM ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A  
PARTIR DOS MEMES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História e Letras

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Pereira Lima

Linha de Pesquisa: Ensino e Linguagens

QUIXADÁ — CEARÁ

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Estadual do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Moreira, Ailton Pinheiro.

O léxico e o letramento crítico em ensino de língua inglesa a partir dos memes [recurso eletrônico] / Ailton Pinheiro Moreira. - 2022.  
181 f. : il.

Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO) -  
Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de  
Educação Ciências e Letras do Sertão Central,  
Curso de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar  
História E Letras, Quixadá, 2022.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Pós-Dra. Ana Maria Pereira  
Lima.

1. Letramentos críticos. 2. Racismo  
antinegro. 3. Análise de Discurso Crítica. 4.  
Gramática do Design Visual.. I. Título.

AILTON PINHEIRO MOREIRA

O LÉXICO E O LETRAMENTO CRÍTICO EM ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A  
PARTIR DOS MEMES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História e Letras

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Pereira Lima

Linha de Pesquisa: Ensino e Linguagens

Aprovada em: 29 de janeiro de 2022

BANCA EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Pereira Lima  
Universidade Estadual do Ceará — UECE



---

Prof. Dr. Edmilson Alves Maia Júnior  
Universidade Estadual do Ceará — UECE



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane Cristina Vieira  
Universidade de Brasília — UnB

## RESUMO

A relação dialética entre o discurso e a sociedade urge por uma educação comprometida em acompanhar as transformações, atuar com protagonismo na (des)construção de relações assimétricas de poder, não se limitando a abordagens estritamente técnicas de conteúdos necessários à formação integral dos/as cidadãos/ãs. Com isso em mente, esta dissertação é resultado de uma inquietação focada na ampliação do repertório lexical (ABBADDE, 2011; BIDDERMAN, 1996; LEWIS, 1993; 1997; LEFFA, 2020) para estudantes de inglês, sem perder de vista como as escolhas lexicais associadas às imagens atuam na representação, na construção de impressões da realidade e, portanto, na construção de formas de (inter)agir, de representar o social e de ser/sentir particulares. Para tanto, analisa-se o papel do léxico na construção dos discursos e no desenvolvimento dos letramentos críticos a partir de memes de internet (CHAGAS, 2020) sobre o movimento social estadunidense Black Lives Matter (Vidas Negras Importam) iniciado em 2013. Foi necessário descrever a relação léxico-imagem, bem como relacionar teorias de aprendizagem de língua estrangeira, no ensino de língua inglesa, a uma perspectiva crítica, centrada no desvelamento da ideologia racista antinegro (FERREIRA, 2020; LADSON-BILLINGS, 1998; NOGUERA, 2014; RIBEIRO, 2019) e atenta ao desenvolvimento do senso crítico-reflexivo orientado a textos multimodais sob o escopo da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/2021) e da Análise de Discurso Crítica (BATISTA JR; SATO; MELO, 2018; FAIRCLOUGH, 2001/2019; 2003; IRINEU *et al.*, 2020; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017; RESENDE; RAMALHO, 2019; VIEIRA; RESENDE, 2016). Esta é uma pesquisa documental de base descritivo-interpretativa, de natureza qualitativa, portanto, voltada à compreensão de práticas sociais. Com as análises, concluiu-se que o discurso racista antinegro se vale de textos multimodais para sustentar relações assimétricas de poder, de forma que grupos hegemônicos propaguem suas ideologias excludentes. Assim, a escola não pode isentar-se de problematizar os privilégios da branquitude (BENTO, 2002; SCHUMAN, 2012), contribuindo, assim, para a desconstrução do discurso racista e para a mudança social.

**Palavras-chave:** Letramentos críticos. Racismo antinegro. Análise de Discurso Crítica. Gramática do Design Visual.

## ABSTRACT

The dialectical relationship between discourse and society requires an education committed to keeping pace with changes, acting with assertiveness in the (de)construction of asymmetrical power relations, not limited to strictly technical approaches to syllabus contents that are necessary for the integral formation of citizens. With that in mind, this dissertation is the result of a concern focused on expanding the lexical repertoire (ABBADDE, 2011; BIDDERMAN, 1996; LEWIS, 1993; 1997; LEFFA, 2020) for English students without losing sight of how lexical choices associated with images act in representing and constructing impressions of reality, hence in the construction of ways of (inter)acting and representing particular ways of being/feeling in society. Therefore, an analysis was carried out to investigate the role of the lexicon in the construction of discourses and in the development of critical literacies focused on internet memes (CHAGAS, 2020) about the social American movement Black Lives Matter which started in 2013. It was necessary to describe the lexicon-image relationship and relate theories of foreign language learning, in English language teaching, in a critical perspective, centered on the unveiling of the anti-black racist ideology (FERREIRA, 2020; LADSON-BILLINGS, 1998; NOGUERA, 2014; RIBEIRO, 2019) and attentive to the development of a critical-reflective sense oriented to multimodal texts under the scope of the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/2021) and of Critical Discourse Analysis (BATISTA JR; SATO; MELO, 2018; FAIRCLOUGH, 2001/2019; 2003; IRINEU *et al*, 2020; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017; RESENDE; RAMALHO, 2019; VIEIRA; RESENDE, 2016). This is a documentary research with a descriptive-interpretive basis, of a qualitative nature, therefore, aimed at understanding social practices. That said, the data revealed that the anti-black racist discourse makes use of multimodal texts to support asymmetrical power relations, so that hegemonic groups propagate their exclusionary ideologies. Thus, the school cannot exempt itself from problematizing the privileges of whiteness (BENTO, 2002; SCHUMAN, 2012), thus contributing to the deconstruction of the racist discourse and social change.

**Keywords:** Critical literacies. Anti-black racism. Critical Discourse Analysis. Grammar of Visual Design.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> —	<b>Macro/metafunções da linguagem segundo Halliday (1991).....</b>	<b>70</b>
<b>Quadro 2</b> —	<b>Macrofunções da linguagem segundo Fairclough (2003).....</b>	<b>70</b>
<b>Quadro 3</b> —	<b>Escolhas de processos de representações dos atores sociais.....</b>	<b>72</b>
<b>Quadro 4</b> —	<b>Metafunções da LSF e significados da GDV.....</b>	<b>74</b>
<b>Quadro 5</b> —	<b>Estruturas narrativas.....</b>	<b>76</b>
<b>Quadro 6</b> —	<b>Significado Representacional.....</b>	<b>88</b>
<b>Quadro 7</b> —	<b>Quadro Norteador da Pesquisa.....</b>	<b>104</b>
<b>Figura 1</b> —	<b>Mapa dos Multiletramentos.....</b>	<b>26</b>
<b>Figura 2</b> —	<b>Exemplo de estrutura narrativa.....</b>	<b>75</b>
<b>Figura 3</b> —	<b>Exemplo de narrativa transacional.....</b>	<b>78</b>
<b>Figura 4</b> —	<b>Exemplo de narrativa não-transacional.....</b>	<b>79</b>
<b>Figura 5</b> —	<b>Exemplo de narrativa bidirecional.....</b>	<b>80</b>
<b>Figura 6</b> —	<b>Exemplo de reação transacional.....</b>	<b>80</b>
<b>Figura 7</b> —	<b>Exemplo de reação não-transacional.....</b>	<b>81</b>
<b>Figura 8</b> —	<b>Exemplo de reação bidirecional.....</b>	<b>82</b>
<b>Figura 9</b> —	<b>Processos narrativo verbal.....</b>	<b>82</b>
<b>Figura 10</b> —	<b>Processo narrativo mental.....</b>	<b>83</b>
<b>Figura 11</b> —	<b>Processos de conversão.....</b>	<b>84</b>
<b>Figura 12</b> —	<b>Processos conceitual classificacional.....</b>	<b>85</b>
<b>Figura 13</b> —	<b>Processos conceitual analítico.....</b>	<b>86</b>
<b>Figura 14</b> —	<b>Meme sobre a Black Friday e o BLM.....</b>	<b>115</b>
<b>Figura 15</b> —	<b>Polícia branca observa roubo de lojas durante o BLM.....</b>	<b>124</b>
<b>Figura 16</b> —	<b>Jeffrey, Cardi B e o BLM.....</b>	<b>139</b>
<b>Figura 17</b> —	<b>Willy Wonka Irônico.....</b>	<b>149</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>LETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONTEMPORANEIDADE.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>TDICS, hipermodernidade, BNCC e o ensino de LI.....</b>	<b>20</b>
2.1.1	Hipermodernidade.....	20
2.1.2	BNCC.....	22
2.1.3	Letramentos e Multiletramentos.....	24
2.1.4	Letramentos Críticos.....	28
<b>2.2</b>	<b>Letramentos de reexistência na perspectiva visual crítica.....</b>	<b>30</b>
2.2.1	Letramento visual crítico.....	30
2.2.2	Letramento Racial Crítico e de Letramento de Reexistência.....	33
<b>3</b>	<b>MEMES E O LÉXICO — ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS....</b>	<b>47</b>
<b>3.1</b>	<b>Memes e os amparos legais que sustentam o ensino do léxico da língua inglesa.....</b>	<b>47</b>
3.1.1	O léxico dos memes e seu potencial didático-pedagógico.....	47
3.1.2	Amparos legais para o ensino de inglês com foco no léxico.....	51
3.1.3	Léxico e cultura.....	55
3.1.4	A Abordagem Lexical.....	59
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL — FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS E MUDANÇA SOCIAL.....</b>	<b>63</b>
<b>4.1</b>	<b>Análise de discurso crítica — desvelando ideologias, transformando a sociedade.....</b>	<b>63</b>
<b>4.2</b>	<b>A gramática do design visual — imagens em (inter)ação.....</b>	<b>73</b>
4.2.1	Estrutura narrativa.....	77
<b>4.2.1.1</b>	<b><i>Narrativa transacional.....</i></b>	<b>80</b>
<b>4.2.1.2</b>	<b><i>Narrativa não-transacional.....</i></b>	<b>81</b>
<b>4.2.1.3</b>	<b><i>Narrativa bidirecional.....</i></b>	<b>81</b>
4.2.2	Processos de reação.....	81
<b>4.2.2.1</b>	<b><i>Reação transacional.....</i></b>	<b>82</b>
<b>4.2.2.2</b>	<b><i>Reação não-transacional.....</i></b>	<b>83</b>

4.2.2.3	<i>Reação bidirecional</i> .....	84
4.2.3	Processos narrativos mental e verbal.....	84
4.2.3.1	<i>Processo narrativo verbal</i> .....	84
4.2.3.2	<i>Processo narrativo mental</i> .....	85
4.2.4	Processos de conversão.....	86
4.2.4.1	<i>Processo conceitual classificacional</i> .....	86
4.2.4.2	<i>Processo conceitual analítico</i> .....	88
4.2.4.3	<i>Processo classificacional simbólico atributivo</i> .....	89
4.2.4.4	<i>Processo classificacional simbólico sugestivo</i>	89
5	<b>METODOLOGIA</b> .....	89
5.1	<b>Tipo de pesquisa</b> .....	89
5.2	<b>Objeto e <i>corpus</i> da pesquisa</b> .....	95
5.3	<b>Procedimentos de coleta de dados</b> .....	96
5.4	<b>Categorias de análise textual-discursiva</b> .....	98
6	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	107
6.1	<b>Considerações analíticas do gênero meme como instrumental para a prática didático-pedagógica</b> .....	107
6.2	<b>Contextualização do Black Lives Matter — vidas negras importam</b> .....	109
6.3	<b>Considerações sobre o meme Black Friday Lives Matter</b> .....	114
6.3.1	Análise da figura 14 — metafunção representacional (GDV).....	115
6.3.2	Análise da figura 14 — significado representacional (ADC).....	118
6.3.3	Análise da figura 14 — representação dos atores sociais (ADC).....	119
6.3.4	Síntese das análises da figura 14.....	120
6.4	<b>Considerações sobre o meme Polícia e Roubos durante o BLM</b> .....	122
6.4.1	Análise da figura 15 — metafunção representacional (GDV).....	124
6.4.2	Análise da figura 15 — significado representacional (ADC).....	126
6.4.3	Análise da figura 15 — representação dos atores sociais (ADC).....	129
6.4.4	Síntese das análises da figura 14.....	135
6.5	<b>Considerações sobre o meme Jeffrey, Cardi B e o BLM</b> .....	137
6.5.1	Análise da figura 16 — metafunção representacional (GDV).....	139
6.5.2	Análise da figura 16 — significado representacional (ADC).....	142
6.5.3	Análise da figura 16 — representação dos atores sociais (ADC).....	145
6.5.4	Síntese das análises da figura 16.....	146

<b>6.6</b>	<b>Considerações sobre o meme Willy Wonka Irônico e o BLM.....</b>	<b>148</b>
6.6.1	Análise da figura 17 — metafunção representacional (GDV).....	149
6.6.2	Análise da figura 17 — significado representacional (ADC).....	151
6.6.3	Análise da figura 17 — representação dos atores sociais (ADC).....	153
6.6.4	Síntese das análises da figura 17.....	157
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>160</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>165</b>
	<b>ANEXO A — PRINT DA FONTE DA FIGURA 13.....</b>	<b>177</b>
	<b>ANEXO B — PRINT DA FONTE DA FIGURA 13.....</b>	<b>178</b>
	<b>ANEXO C — PRINT DA FONTE DA FIGURA 13.....</b>	<b>179</b>
	<b>ANEXO D — PRINT DA FONTE DA FIGURA 13.....</b>	<b>180</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola, na qualidade de uma das agências responsáveis pela formação de cidadãos/ãs, precisa atualizar suas práticas rumo a um fazer docente consciente da emergência de uma formação crítico-reflexiva, não limitada aos conteúdos teóricos específicos dos componentes curriculares, mas perpassando-os de maneira a evocar potencialidades, senso de responsabilidade, pertença e acolhimento em todos/as os/as envolvidos/as no processo formativo, sem perder de vista o valor estético, artístico, cultural e intelectual presente nas sociedades por meio de suas manifestações artísticas, eruditas ou as populares, em tempos de profundas transformações causadas pelos avanços, em especial, das tecnologias digitais.

Para tal, em um movimento harmônico com as demais instituições que regulam e normatizam a educação, faz-se necessário o despertar da consciência político-pedagógica de professores/as, não obstante sua área de formação e de atuação, mobilizando seus esforços para reconstruir a escola enquanto *locus* de combate permanente ao racismo<sup>1</sup>, mais especificamente ao racismo antinegro, que consiste em uma radical desumanização, uma sistemática zoomorfização dos povos negros, interpretados pelos europeus como desprovidos de alma, animalizados, reclamados como coisa.

É preciso conhecer e enfrentar a visão colonial eurocêntrica que dividiu e os seres humanos em raças e desqualificou todos os povos não-europeus, relegando os povos africanos aos níveis mais inferiores, os menos desenvolvidos (NOGUERA, 2014, p. 25). O racismo antinegro é um dos elementos-chaves de nossos estudos para contribuir com o debate acerca da desconstrução da concepção de escola como ferramenta mantenedora das ignorâncias, dos não-saberes, do negacionismo, do descomprometimento com a construção de relações mais humanizadas, culturalmente múltiplas e inclusivas e orientadas pela e para a autocrítica.

Por conseguinte, é papel fundamental da escola incluir em suas práticas diárias reflexões acerca do lugar social que algumas pessoas ocupam (ou não) na sociedade. A partir dessa perspectiva, problematizar por que determinadas pessoas têm acesso a determinados privilégios em função de sua cor, enquanto outras são mantidas às margens, sem acesso a espaços ou posições de poder na dinâmica das relações sociais. Uma realidade quase sempre manifesta, porém nem sempre perceptível, nas diversas ações e espaços que constituem a vida

---

<sup>1</sup> Uma concepção viciosa e sistemática de inferioridade intrínseca e natural surgida no final do século XVII e início do século XVIII, culminando no século XIX, com a aquisição do reforço pseudocientífico de teorias biológicas de raças, e continuou enquanto apoio ideológico para a opressão colonial mesmo após a abolição da escravidão (WOOD, 2011 *apud* ALMEIDA, 2020, p. 30).

escolar, sendo esta ainda profundamente orientada a perceber o racismo (antinegro) como uma “camada de tinta”, que pode ser facilmente “removida” — metáfora utilizada por Kilomba (2019, p. 71) para referir-se à fantasiosa ideia de que o racismo é um elemento nas estruturas sociais, porém não determinante dessas relações.

Considerando essas ações e esses espaços escolares em que se concretiza o fazer didático-pedagógico, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) afirma que é preciso ir além da cultura do impresso, e esse movimento requer considerar a inserção de práticas em que os multiletramentos<sup>2</sup> são demandados, pois novas práticas de letramentos são requeridas para acionar as práticas discursivas<sup>3</sup>, em que as tecnologias digitais são constitutivas, bem como as questões culturais em que se encontram imersas (BRASIL, 2018, p. 486). Assim sendo, por letramentos, compreendemos mais que habilidades de leitura e escrita, constituem-se, sumariamente, de “práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais as pessoas envolvidas nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11).

Mais uma vez, amparados na BNCC (2018, p. 241), destacamos o papel de professores/as de língua estrangeira (doravante, LE), em especial, de língua inglesa (de agora em diante, LI) — escopo principal deste debate —, na desconstrução de uma visão colonizada (e colonizadora) desse idioma com o intuito de reconhecer que nenhuma língua é patrimônio exclusivo de qualquer nação/coletivo de pessoas/instituições que decretam como ela deve ser utilizada (falada, escrita, lida...), portanto, a diversidade de produções linguísticas por usuários/as da LI em todas as partes do globo são igualmente válidas e legítimas<sup>4</sup>, devendo, portanto, serem reconhecidas, defendidas e estimuladas, resguardando, assim, suas especificidades fonológicas, sintáticas, semânticas e morfológicas, porque, como assevera Couto (2011, p. 14), “as línguas são múltiplas e nem sempre capturadas pela lógica racionalista que domina o nosso consciente”.

Ante o exposto, professores/as de LI têm a desafiadora missão de não apenas ensinar esse idioma, mas também de despertar os/as estudantes para o pensamento crítico,

---

<sup>2</sup> Segundo Rojo (2012, p. 13), refere-se a dois importantes tipos de multiplicidade presentes em nossa sociedade (em especial, as urbanas e contemporâneas): a multiculturalidade das populações e a diversidade semiótica que constitui os textos por meio dos quais nos informamos e comunicamos.

<sup>3</sup> Refere-se aos processos de produção, distribuição e consumo de textos/discursos em que são tecidas reflexões contextualizadas sobre o mundo contemporâneo intensamente mediadas por textos multissemióticos (SILVA *et al.*, 2020, p. 157 *apud* IRINEU *et al.*, 2020).

<sup>4</sup> Esse pensamento é corroborado pelos pressupostos da Abordagem Comunicativa (HYMES, 1972) (a ser retomada mais adiante), que defende o ensino de línguas estrangeiras pautado na efetividade da comunicação, invalidando a necessidade de se aprender a pronúncia aproximando-se de quem tem essa língua estrangeira como língua materna; assim, os estudantes passam a tomar contato com diversas variantes de uso do idioma concebendo-as como igualmente legítimas e dotadas de valores autênticos.

para a importância de desenvolver a proficiência nas interações de forma que esses/as estudantes consigam compreender e se fazer compreender para além da simples decodificação de elementos gráficos, sonoros, dinâmicos em (con)textos diversos, adentrando espaços menos aparentes, mais velados do ato comunicativo em que residam os significados representativos das crenças, valores e atitudes acerca do mundo e de si mesmos/as.

O despertar do senso crítico pode tomar como ponto de partida considerações acerca dos números revelados por pesquisas de instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) que apresentam resultados, no mínimo, alarmantes quanto à ocupação de espaços por pessoas negras no Brasil. Eles/as constituem a maioria da população, têm conquistado considerável representatividade nas universidades públicas, todavia, seguem deixados/as às margens das posições de lideranças seja no mercado de trabalho, seja na política, e têm representatividade ínfima na magistratura<sup>5</sup>. Essas considerações, entre outras, podem contribuir para reflexões críticas sobre quem somos, onde estamos, os espaços a que temos acesso e os privilégios que, por um lado, abarcam as pessoas brancas e, por outro, ainda são mecanismos de exclusão, marginalização e desigualdades impostas às pessoas não brancas.

Em vista disso, fazemos eco às palavras de Noguera (2014, p. 22) ao refletir sobre a relação entre a geopolítica e a filosofia como uma oportunidade de vincular o lugar epistêmico étnico-racial (em meu caso particular, professor branco de LI<sup>6</sup>), de gênero, espiritual, geográfico, histórico e social como sujeito do enunciado, invalidando a quimera de que o discurso filosófico — assim como os discursos no ensino e na aprendizagem de LE — brotam de uma razão universal imbuída num campo de forças desprovido de vieses/paixões.

Logo, entre os possíveis resultados dessa mudança da postura e da prática docente, destacamos: a formação de estudantes aptos/as a desvelar posicionamentos racistas em manifestações artísticas e artefatos culturais diversos, bem como em sua própria prática social<sup>7</sup> cotidiana; o desenvolvimento do senso de responsabilidade quanto ao consumo, à

<sup>5</sup> Para mais informações, acessar: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/#:~:text=56%2C10%25.,7%20milh%C3%B5es%20se%20declaram%20pardos>. Acesso em: 10 out. 2021.

<sup>6</sup> Apesar da predominância da primeira pessoa do plural ao longo de todo esse texto, recorro, nesse momento específico, à primeira pessoa do singular para localizar-me enquanto docente-pesquisador a partir de meu *locus* de enunciação corpo-política. Leituras mais atentas a esses conceitos podem ser encontrada em: GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.

<sup>7</sup> Acompanhamos o raciocínio de Gomez *et al.* (2020, p. 173 *apud* IRINEU *et al.*, 2020) ao afirmarem que, na concepção de Norman Fairclough, práticas sociais são consideradas a partir de uma relação entre a produção discursiva dos indivíduos e suas demais ações em situações concretas de interação, dessa forma, essas práticas ganham contornos de instância de mediação entre as estruturas sociais e os eventos sociais.

(re)produção e ao compartilhamento de notícias na rede, combatendo, com isso, as “*fak105e news*”; a tomada de consciência acerca da relevância da autocrítica, da compreensão de que o racismo não é algo inato, mas trata-se de uma prática socialmente construída<sup>8</sup>, orientada e naturalizada, mas que pode (e deve) ser transformada; o combate ao cancelamento/linchamento virtual, que pode se tornar real dada a banalização da violência contra negros/as, tendo em vista que as pessoas estão em constante processo de (des/re)construção de si mesmas e podem, portanto, otimizar sua prática social; o reconhecimento, a valorização e o estímulo às manifestações culturais diversas bem como ao conhecimento produzido a partir das periferias do Novo Capitalismo<sup>9</sup>; a abordagem da história — e suas pluralidades — a partir da ótica dos/as escravizados/as, como os povos africanos e sul-americanos, por exemplo, enxergando tais povos não por um viés essencialista, determinista, mas de exploração e opressão, ao mesmo tempo em que são reconhecidas, também, suas lutas e resistências; a autopercepção das pessoas brancas, que podem, com isso, tornar-se conscientes de seu lugar social, dos privilégios que acompanham sua cor, das responsabilidades ante as injustiças infligidas a grupos sociais em situação de vulnerabilidade (RIBEIRO, 2019, p. 32); e por fim, mas não menos importante nem esgotadas as possibilidades, a proficiência na LI, ampliação do repertório lexical e aprimoramento da prática da leitura por meio do contato mais intenso, frequente e acessível não apenas com as palavras, mas também com outros recursos multissemióticos, em interações com culturas diversas por meios das tecnologias digitais.

Movimentos contra a violência policial liderados por grupos comprometidos com causas raciais têm protagonizado um dos maiores levantes sociais do século XXI. O movimento Black Lives Matter (a partir de agora, BLM) (Vidas Negras Importam) que está comprometido com causas sociais em defesa das comunidades negras e convocando a união de apoiadores/as por todo o mundo para posicionarem-se, também, contra a truculência da polícia e pela reivindicação de direitos fundamentais e constitucionais, como o de existir<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> É relevante, aqui, que se evite a naturalização da tese do racismo apenas a nível interpessoal, concebendo-o apenas como preconceito, para que se possa considerá-lo para além de sua natureza psicológica e, assim, alcançar também sua natureza política, como alerta Almeida (2020, p. 36).

<sup>9</sup> Esse termo faz referência às reorganizações do capitalismo e seus notáveis esforços para se manter, legitimar e lidar com as diversas crises advindas das transformações do mundo nos últimos anos. Este seria um modo de se compreender aquilo a que, amplamente, se refere como "globalização", não uma banal substituição de uma dinâmica econômica nacional ou local por uma global, porém uma mudança na relação estabelecida entre as economias global, nacional e local (FAIRCLOUGH, 2003, p. 219; FAIRCLOUGH, 2002, p. 163).

<sup>10</sup> Brasil (2016), disponível em:

[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_15.12.2016/art\\_5\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_5_.asp). Acesso em: 10 jan. 2021.

Tamanha relevância e mobilização do movimento BLM rendeu-lhe uma indicação ao prêmio Nobel da Paz<sup>11</sup>.

A relevância do debate em pauta é evidenciada, também, pelo número cada vez mais significativo (embora ainda insuficiente no caso do Brasil) de lideranças negras em contextos geopolíticos econômica, cultural e politicamente destacados, como no caso dos Estados Unidos da América (EUA), que contam, agora, com a representatividade negra da vice-presidenta eleita Kamala Harris; e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que elegeu a nigeriana Ngozi Okonjo-Iweala para liderar a organização<sup>12</sup>. Merece destaque, também, a recente eleição de um democrata e ativista negro para a prefeitura de Nova Iorque, Eric Adams, um ex-policial e vítima da violência dessa instituição<sup>13</sup>. Outrossim, a proclamação da nova República de Barbados, que conta com as lideranças negras da Presidenta Sandra Mazon e da Primeira Ministra Mia Mottley, que concedeu à cantora negra Rihanna o título de heroína nacional por seu compromisso diligente com seu país de origem<sup>14</sup>. Esses eventos têm um imensurável valor simbólico não apenas para as mulheres, mas também para todas as comunidades negras há tanto segregadas, exploradas e silenciadas pelo pensamento eurocêntrico<sup>15</sup> vigente.

Ademais, ressaltamos a implantação de ações afirmativas (tema ainda a ser retomado) como a Lei 10.639/2003<sup>16</sup>, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na educação básica das redes pública e privada; e a inclusão da data 20 de novembro como Dia da Consciência Negra. De igual relevância é a Lei nº 12.711/2012<sup>17</sup>, conhecida como Lei de Cotas Raciais, que assegura um percentual de 50% de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no Brasil para negros/as, pardos/as e indígenas oriundos/as da educação pública. A atuação de movimentos negros<sup>18</sup>

<sup>11</sup> Para mais detalhes, acessar: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2021/01/30/movimento-black-lives-matter-e-indicado-ao-premio-nobel-da-paz.htm>. Acesso em: 02 fev. 2021.

<sup>12</sup> Mais informações em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2021-02/nigeriana-ngozi-okonjo-iweala-torna-se-primeira-mulher-liderar-omc>. Acesso em: 20 fev. 2021.

<sup>13</sup> Sugerimos a leitura desta reportagem para informações: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2021/11/03/afro-americano-eleito-prefeito-de-nova-york-promete-solucionar-violencia-e-combater-divisoes.htm>. Acesso em: 04 nov. 2021.

<sup>14</sup> Mais informações em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ultima-hora/mundo/barbados-se-torna-uma-republica-e-da-adeus-a-monarquia-britanica-1.3165517>. Acesso em: 01 dez. 2021.

<sup>15</sup> Segundo Souza e Paim (2019, p. 45), trata-se de uma perspectiva ideológico-epistemológica que se esforça para naturalizar e consolidar valores ideológicos e epistemes europeus, tomando-os como os únicos válidos e legítimos numa perspectiva universal. Implica na imposição de uma única matriz cultural aceitável — a europeia — em todos os âmbitos sociais como algo dado, acabado, natural.

<sup>16</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

<sup>17</sup> Brasil (2012), disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 13 jan. 2021.

<sup>18</sup> Para mais informações, acessar <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/dia-consciencia-negra-heroi-chamado-zumbi.htm>. Acesso em: 10 set. 2021.

espalhados por todo o país enfatiza a urgência de se refletir e lutar pela igualdade de direitos civis e reparação dos danos históricos infligidos sobre pessoas escravizadas<sup>19</sup>, exploradas e oprimidas pelo regime colonialista em que países europeus invadiram territórios continentais hoje conhecidos como Américas, África e Ásia e impuseram sobre esses povos um modelo de “civilização” em que a “brancocracia”<sup>20</sup> empenhou-se em usurpar, escravizar, violentar e dizimar civilizações milenares, desprestigiando todo seu legado sociocultural e epistemológico.

Apesar dessas e de tantas outras conquistas das lutas da comunidade negra, retrocessos ainda são reais, apoiados, defendidos e estimulados por um significativo contingente de pessoas mundo afora e por instituições sociais de diversos tipos. No Brasil, por exemplo, ressaltamos a decisão do Ministério de Educação (MEC) de retirar a obrigatoriedade da observância aos princípios democráticos do edital seletivo dos livros didáticos, antes prevista no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>21</sup>. Como consequência, pode-se antever o fortalecimento de grupos alinhados com projetos políticos supremacistas e antidemocráticos, empenhados em refutar os princípios éticos e democráticos de suma relevância à construção da cidadania, ao respeito à diversidade, ao convívio pacífico e à busca por equidade.

Esse revés precisa ser encarado como evento capaz de impelir, com ainda mais intensidade, a prática didático-pedagógica a posicionar-se de maneira assertiva e assumir suas responsabilidades no tocante aos desarranjos sociais causadores de inequidades e exclusões, empenhando-se em defesa das comunidades marginalizadas e desassistidas, apoiando-as para posicionarem-se com protagonismo crítico-reflexivo e para o agenciamento político rumo à consecução de mais ações afirmativas que as incluam e defendam. E esse posicionamento deve começar na escola por meio da inclusão de professores/as e estudantes comprometidos/as com práticas de ensino e aprendizagem alinhadas à perspectiva dos estudos dos letramentos críticos, em especial os Letramentos de Reexistência (de agora em diante, LR) (SOUZA, 2009) que muito têm a contribuir nesse cenário, pois pode despertar os/as estudantes para a dor do/a outro/a, com vistas ao desenvolvimento de um senso de empatia

---

<sup>19</sup> Destacamos, aqui, o Movimento Negro (MN), termo genérico que abarca uma série de movimentos sociais afro-brasileiros. Para mais informações, acessar [https://www.geledes.org.br/movimento-negro/?gclid=CjwKCAiAjp6BBhAIEiwAkO9WuiJmEPrZNe3jfR7VsP6hBXTAuVY7xrMewZffqLhCmT\\_LG8\\_XMNbApBoCDW4QAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/movimento-negro/?gclid=CjwKCAiAjp6BBhAIEiwAkO9WuiJmEPrZNe3jfR7VsP6hBXTAuVY7xrMewZffqLhCmT_LG8_XMNbApBoCDW4QAvD_BwE). Acesso em: 10 set. 2021.

<sup>20</sup> Entendida, aqui, como regime de cunho sociocultural, político e epistêmico que visa à imposição dos modelos de cultura, organização social, estabelecimento de relações de poder engendrados por pessoas brancas apresentados como superiores, ideais e válidos em detrimento das produções de pessoas não brancas.

<sup>21</sup> Para mais detalhes, acessar: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2020/03/06/mec-retira-de-edital-exigencia-de-que-livros-didaticos-sigam-principios-democraticos.html>. Acesso em: 10 set. 2021.

mais apurado e atuante, tomando consciência do lugar social que ocupam por meio de reflexões, incitadas ainda dentro da sala de aula acerca de si mesmos/as e da realidade de grupos oprimidos pelo racismo estrutural (ALMEIDA, 2020) a partir das quais podem ser problematizadas questões como negritude, branquitude, representatividade, racismo recreativo, lugar de fala, pensamento descolonial, eurocentrismo e racismo epistêmico<sup>22</sup>.

Todas essas questões podem ser problematizadas e trabalhadas em sala de aula com desdobramentos na prática social para além da escola por meio da integração de gêneros discursivos diversos e que façam parte do cotidiano e dos espaços de interação, digitais ou não, dos/as estudantes, como, por exemplo, os memes de internet (CHAGAS, 2020), que são empregados com significativa recorrência por pessoas de todas as faixas etárias, culturas e estratos sociais para produzir, distribuir e consumir discursos, muitas vezes, marcados por ideologias<sup>23</sup>, que servem a grupos hegemônicos<sup>24</sup> na constante luta pela manutenção de privilégios e do *status quo* de exploração e opressão de pessoas negras. Nesse raciocínio, consideramos esses memes como espaços para a interlocução elucidativa de privilégios, podendo atuar como instrumentos de desconstrução de práticas sociais opressoras.

Ante essas considerações, a prática docente pode valer-se de construtos teórico-metodológicos seminais como a Gramática do Design Visual (doravante GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/2021) e seus estudos sobre a multimodalidade<sup>25</sup> — a Análise de Discurso Crítica (ADC, daqui em diante) (FAIRCLOUGH, 2001/2019; 2003; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017; RESENDE; RAMALHO, 2019; RAMALHO, 2005; VIEIRA; RESENDE, 2016) — ao considerarem os estudos da linguagem (verbal, imagética, gestual, sonora etc.) como indissociáveis da prática social histórica e culturalmente situada em que relações de poder estabelecem um regime de autorização discursiva excludente e servil ao capital.

A confluência desses arcabouços teóricos como suporte à prática docente pode atuar como um profícuo instrumental para a leitura, prática complexa e ainda carente de

---

<sup>22</sup> Dada a complexidade e amplitude dessa temática, selecionamos alguns desses conceitos e outros conceitos-chave em nossa pesquisa sob um enfoque mais detido em seções específicas do texto.

<sup>23</sup> Vieira e Resende (2016, p. 27), embasadas em Thompson (2002a), concebem a ideologia com sentido essencialmente negativo, tratando-se de um instrumento semiótico de lutas de poder e uma das formas de assegurar, ainda que temporariamente, a hegemonia por meio da reprodução de uma representação particular do mundo apontada como a única possível e legítima.

<sup>24</sup> Fairclough (2001/2019, p. 127), com base em Gramsci (1971), concebe a hegemonia enquanto liderança e dominação de uma das classes da sociedade tida como fundamental nos campos econômico, cultural, político e ideológico de uma sociedade.

<sup>25</sup> Refere-se aos diferentes modos semióticos utilizados na construção de um texto, nesse sentido, cada modo emprega suas próprias características para construir/completar o sentido inerente ao texto. Como exemplos dos diversos modos semióticos, destacamos a escrita, a imagem, o som, a cor, as formas, os movimentos etc.

esforços para superar as dificuldades a ela intrínsecas. A leitura do mundo e de si mesmo por meio de textos diversos, em especial, aqueles produzidos na LI, representa outro aspecto visceral desta pesquisa. A deficiência de compreensão leitora de textos nesse idioma pode indicar uma necessidade de ampliação do repertório lexical dos/as estudantes.

Obviamente, a leitura, dado seu caráter complexo, não se limita ao quantitativo de palavras conhecidas pelo/a leitor/a no texto, no entanto, sem esse conhecimento, a compreensão dos significados subjacentes estaria profundamente comprometida. Assim, proporcionar contato significativo com o repertório lexical da língua alvo, por meio do acesso a gêneros discursivos múltiplos (memes de internet, por exemplo), consiste em fecundo recurso para estudantes de LI ampliarem seu repertório lexical e aguçarem seu pensamento (auto)crítico (letramentos), sendo, assim, capazes de depreender os sentidos e propósitos dos discursos produzidos (e, também, (des)construí-los), especialmente, por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (a partir de agora, TDICs) que oferecem repositório lexical substantivo em que as lexias (ABBADE, 2011), organizadas em “*chunks*” (unidades lexicais) (na perspectiva da Abordagem Lexical — AL) (LEWIS, 1993, 1997)<sup>26</sup>, convivem em seu habitat natural, em equilíbrio ecológico umas com as outras (LEFFA, 2000), em diálogo profícuo com outras linguagens para construir sentido.

Leffa (2000, p. 23) declara que as palavras não podem viver sozinhas, ele reforça com mais ênfase a importância de se trabalhar o léxico em conjunto, ou seja, palavras convivendo em equilíbrio ecológico para produzir sentidos, trazendo à tona contribuições de Vygotsky (1934/1998), que defende a prevalência do contexto para que a palavra adquira significado, e de Barbosa (2000, p. 1), ao afirmar que o “significado dicionarizado de uma palavra nada mais é que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala” [e nos textos]. Desta feita, se contextualizadas e em comunhão umas com as outras, as palavras materializam discursos, imaginemos seu potencial discursivo em relação de coexistência dialógica com outras semioses em equilíbrio ecológico! O que, por sua vez, remete-nos diretamente aos memes de internet (sobre o movimento BLM), ambiente multimodal de produção de discursos potencialmente transformadores da sociedade.

Para enfatizar a relevância do contexto, Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 121 *apud* PAIVA, 2012, p. 67) afirmam que, para propiciar a aprendizagem lexical, há que se proporcionar uma prática didático-pedagógica contextualizada, que considere as funções da

---

<sup>26</sup> Temáticas a serem retomadas mais adiante.

linguagem, do contexto situacional e dos papéis sociais dos/as interlocutores/as. Paiva (2012) nos leva a conceber essa aprendizagem contextualizada como embasada em situações reais do cotidiano dos/as estudantes de LI, fato que reforça seu alinhamento aos pressupostos da Abordagem Comunicativa (AC, daqui em diante) (HYMES, 1972), que chama a atenção para o conceito de competência comunicativa, que indica “a capacidade de produzir enunciados [...] sintaticamente possíveis, [...] viáveis do ponto de vista do processamento cognitivo, adequados aos contextos e considerados possíveis do ponto de vista do uso” (PAIVA, 2012, p. 30). Dessa forma, o ensino de línguas está embasado nas funções comunicativas enquanto modos de ação (ao falar, executamos ações). Essa acepção nos remete ao conceito de linguagem como interação, em que as pessoas se envolvem em práticas sociais diversas mediadas pela linguagem, que, por sua vez, vale-se também do léxico para produzir e disseminar discursos.

Essas considerações conduzem-nos à questão fulcral de nossos estudos: Como as escolhas lexicais (em memes) associadas às imagens atuam na representação de impressões da realidade, retroalimentando-se, ao passo que mobilizam o desenvolvimento dos letramentos críticos de estudantes de LI e contribuem para a otimização de práticas didático-pedagógicas socialmente engajadas?

Para responder esse questionamento, orientamo-nos pelo objetivo geral de analisar o papel do léxico na construção dos discursos e no desenvolvimento dos letramentos críticos racial, visual e de reexistência a partir de memes do movimento Black Lives Matter (BLM). Para tanto, nossa trajetória seguiu os seguintes objetivos específicos: 1) Descrever a relação léxico-imagem em memes sobre o movimento BLM na construção de representações da realidade; e 2) Relacionar as teorias de aprendizagem de língua estrangeira (LE) (Abordagem Comunicativa e Abordagem Lexical) no ensino de língua inglesa (LI) a uma perspectiva crítica.

Com isso em mente, um cenário de ensino de LI, tendo como instrumental os memes sobre o movimento BLM, significa não apenas uma ruptura com métodos tradicionais do ensino de línguas, mas também uma abordagem significativa do ensino de inglês, já que se trata de um gênero discursivo inerente à vida social dos/as estudantes, o que sinaliza a relevância e urgência de se problematizar questões socioculturais (atuais e em eloquente evidência) como o racismo antinegro. Além disso, essa prática docente significa um alinhamento com as propostas do letramento visual crítico e dos letramentos de reexistência, que visam ao desenvolvimento de estudantes reflexivos/as, socialmente comprometidos/as e aptos/as a engajarem-se em uma relação dialógica mais precisa com o texto (em seu aspecto

multimodal), dessa forma, a negociação de sentidos no ato interativo pode tensionar as estruturas sociais, causar a mudança social e otimizar a captação dos significados, resultando na ampliação do repertório lexical.

Destarte, para a consecução dos objetivos que nos instigaram, organizamos essa dissertação em oito capítulos. Primeiro, apresentamos a Introdução, em que constam os arcabouços teórico-metodológicos pertinentes a nossos estudos, bem como alguns dos conceitos-chave mais relevantes ao longo de todo o texto. Segundo, problematizamos a questão dos letramentos críticos (racial, visual e de reexistência) na sociedade atual profundamente marcada pelas transformações provocadas pelas TDICs. Terceiro, discutimos a ampliação do repertório lexical de estudantes de LI à luz da Abordagem Lexical (LEWIS, 1993; 1997), focando no potencial didático-pedagógico dos memes, em sua composição verbo-imagética, instrumental para a formação crítico-reflexiva dos/as estudantes com potencial para a ampliação do repertório lexical e aprofundamento do debate e do combate ao racismo antinegro. Quarto, apresentamos a ADC, cabedal de teorias e métodos pertinentes ao desvelamento de ideologias racistas por meio de categorias analíticas como o significado representacional e a representação dos atores sociais (FAIRCLOUGH, 2001/2019, 2003). Apresentamos, também, a GDV, proposta por Kress e Van Leeuwen (2006/2021), outro arcabouço teórico-metodológico seminal no tocante ao desvelamento de ideologias imbuídas (e nem sempre explícitas) na multimodalidade constituinte dos memes. Quinto, descrevemos a metodologia empregada para a consecução dessa pesquisa, focando em aspectos como tipo e natureza da pesquisa, objeto e *corpus* da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e as categorias analíticas selecionadas. Sexto, engajamo-nos na análise dos dados, embasados no significado representacional e na representação dos atores sociais proposta pela ADC, em diálogo crítico-reflexivo com a GDV por meio da metafunção representacional e os estudos do léxico (ABBADDE, 2011; BIDDERMAN, 1996; LEWIS, 1993; 1997; LEFFA, 2020) no intuito de analisar os discursos latentes nos memes sobre o movimento BLM e seu potencial didático pedagógico para uma ampliação lexical crítica e socialmente engajada. Concluindo, apresentamos as considerações finais, que revisitam alguns dos principais pontos da pesquisa, relacionando-os aos objetivos específicos que guiaram nossa trajetória investigativa. Em seguida, apresentamos as referências e os anexos.

## 2 LETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Nas próximas seções, deter-nos-emos nas TDICs e em seus reflexos sobre a sociedade atual e debateremos o que diz a BNCC acerca de elementos pertinentes à pesquisa ora proposta (letramentos, multimodalidade, formação integral dos/as cidadãos/ãs, ensino de LI), atuando no processo de ensino e aprendizagem de inglês com vistas à formação crítico-reflexiva dos/as estudantes e à transformação social.

### 2.1 TDICS, hipermodernidade, BNCC e o ensino de LI

Desde o advento das TDICs<sup>27</sup> e mais ainda com a ascensão da internet em tempos de hipermodernidade (a ser debatida mais adiante), a sociedade tem sido exposta a uma desafiadora diversidade de gêneros discursivos multimodais, entre os quais se destaca o gênero meme, devido a seu uso recorrente em redes sociais, sua abordagem de assuntos da atualidade e registro dos principais acontecimentos, sejam de cunho político, social, cultural ou econômico. Assim sendo, é missão da escola democratizar o acesso a essas tecnologias digitais para o trabalho com esses gêneros múltiplos, para que possamos otimizar o processo de ensino e aprendizagem e promover a atuação dos/as estudantes, não apenas como atores, mas também produtores e consumidores de artefatos culturais em meio ao processo de sua formação enquanto curadores/as de recursos tecnológicos que possam alavancar sua aprendizagem (ARAÚJO; DIEB, 2014).

#### 2.1.1 Hipermodernidade

Muitos são os conceitos criados e debatidos com o intuito de caracterizar, descrever e refletir a época em que vivemos. Ainda assim, é possível encontramos pontos de convergência nesse debate. Entre eles, destacamos o fato de estarmos vivenciando um tempo de transformação de valores, novos arranjos econômicos e políticos em sociedades profundamente marcadas pelo consumo desenfreado, acúmulo de bens materiais, velocidade, estreitamento e excesso de informação por meio das tecnologias digitais, da internet e da informatização. Conforme Braga (2010), com o intuito de problematizar essas questões, o

---

<sup>27</sup> Refere-se a dispositivos eletrônicos e tecnológicos como computador, internet, *tablet*, *smartphones*, lousas digitais, aparelhos de projeção de imagens (data shows) etc. (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015, p. 604).

filósofo francês Gilles Lipovetsky afirma que é finda a pós-modernidade, que, antes limitada, agora se hiperboliza. Época de desmesuras e contradições. Nesse sentido,

[...] a passagem do mundo industrial (modernidade) para a globalização (pós-modernidade) provocou mudanças significativas tanto no âmbito coletivo quanto individual, culminando em uma espécie de desorientação, fruto da horizontalização dos laços sociais. Se na modernidade a organização social obedecia a uma ordem vertical, em que as famílias e as empresas eram orientadas por uma figura superior — um pai ideal, na globalização os ideais se pulverizaram, se horizontalizaram e, assim, perderam a referência. E é a partir dessa ideia que Lipovetsky sustenta o que ele chama de hipermodernidade, que seria uma segunda modernidade, fruto do receio de um homem angustiado frente à liberdade de escolha que a pós-modernidade lhe ofereceu (BRAGA, 2010, p. 50).

A partir desse contexto, o prefixo hiper- se estende e abarca outros contextos como hipercomplexidade, hiperconsumismo, hiperindividualismo, hipertexto, hipermídia etc. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116-118). O conceito de hipermodernidade é pertinente à abordagem da temática central aqui em debate, porque traz em seu bojo a concepção de hipermídia, sistema que medeia a interação das pessoas com os memes, por meio de suportes digitais diversos, alargando suas possibilidades de aprendizagem de LE, conhecimento do mundo e formação crítica, com foco central no racismo antinegro.

Além disso, destaca-se, entre os contextos supracitados, o hiperindividualismo de pessoas brancas, característico em uma sociedade na qual elas, por meio de suas práticas sociais, fortalecem a indiferença com que tratam as pessoas não brancas, o que resulta no enfraquecimento de seu senso de coletividade, desprezo pela autorreflexão acerca do lugar social que ocupam e não reconhecimento dos privilégios que sua cor lhes confere. Como consequência, no seio desse hiperindividualismo branco, há o arrefecimento das reflexões sobre os coletivos oprimidos, como aqueles constituintes do BLM, atuando, dessa forma, junto às forças hegemônicas e servindo a um projeto de poder excludente e manipulativo sempre orientado em benefício próprio. Com isso em mente, recorremos a Bauman (2001, p. 43), que afirma:

A apresentação dos membros [da sociedade] como indivíduos é a marca registrada da sociedade moderna. Essa apresentação, porém, não foi peça de um ato: é uma atividade reencenada diariamente. A sociedade moderna existe em sua atividade incessante de “individualização”, assim como as atividades dos indivíduos consistem na reformulação e renegociação diárias da rede de entrelaçamentos chamada “sociedade” (grifos do autor).

Não se trata, pois, de um desfalecimento dos mecanismos de controle. Eles se readaptaram para seguir operando, posicionando a comunicação sobre a imposição. Assistimos, desde as últimas décadas do século XX, uma maior compressão e aceleração da

díade espaço-tempo em que as trocas, disseminação de (des)informações, as transações financeiras em escala global existem numa dinâmica de simultaneidade e imediatez (BRAGA, 2010, p. 56). Nessa dinâmica de rearranjo social em que as TDICs atuam na hiperbolização das relações sociais em tantos aspectos, discursos ideológicos ganham ainda mais proeminência e poder de alcance, conferindo ainda mais suporte para grupos hegemônicos atuarem na consolidação de seus projetos de poder e exploração.

### 2.1.2 BNCC

Esses pensamentos nos levam a dialogar com a BNCC, que preconiza o compromisso com a educação integral, formação dos/as cidadãos/ãs para o convívio em sociedade, integrando coletivos, sendo capazes de comunicar-se, desenvolver sua criatividade, seu senso crítico, participativo, produtivo e responsável em todas as esferas de atuação em sociedade, constituindo-se, por meio do conhecimento, em um ser globalmente desenvolvido e consciente da complexidade e não-linearidade desse desenvolvimento em uma sociedade tecnologicada (BRASIL, 2018, p. 14).

Em consonância com essa discussão, trazemos à baila o aprendizado de uma LE, como porta aberta para a introdução do/a estudante em um mundo cada vez mais globalizado e plural, que demanda novas e desafiadoras formas de engajamento e participação social. Destacamos, nesse contexto, o ensino de LI com o *status* de língua franca, uma língua alheia a padronizações ditadoras de paradigmas fonológicos, sintáticos, lexicais. Nessa perspectiva, há a legitimação e a acolhida dos discursos de diversos indivíduos oriundos de contextos socioculturais múltiplos, inclusive, e especialmente, aqueles que não são oriundos de países hegemônicos cujos padrões linguísticos há muito têm sido apontados (e muitas vezes impostos) como paradigma ideal a ser adotado por quem deseja se apoderar desse conhecimento (BRASIL, 2018, p. 241).

Corroborando a importância da inclusão de LE nos documentos oficiais, em especial a LI, foco de nossos debates, amparamo-nos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que afirmam:

As Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua missão intrínseca, que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida (BRASIL, 2000, p. 26).

Como contribuição ao complexo processo de ensino e aprendizagem de LI, recorreremos às TDICs como um dos recursos profícuos para essa empreitada. É inegável que tenha havido, em governos pretéritos, incentivos financeiros quanto à promoção da inclusão digital nas escolas públicas, no entanto, não parece ter havido uma preocupação quanto à formação dos/as profissionais responsáveis pela utilização — e reflexão acerca dessa utilização — das novas tecnologias de maneira que elas tenham impacto positivo nas práticas didático-pedagógicas, fomentando a aprendizagem (SOARES-LEITE; NASCIMENTO-RIBEIRO, 2012, p. 175-177).

É possível, com isso, antever, a partir de uma formação docente pautada na eficiência tecnológica e na conscientização crítico-reflexiva de seus usos, avanços significativos na aprendizagem de LI e no desenvolvimento do senso crítico dos/as estudantes e dos/as docentes por meio de gêneros discursivos, como os memes, por exemplo, compartilhados na internet, que atua como mediadora da relação dialógica com esse idioma em uma imensurável multiplicidade de ferramentas e fontes de informação<sup>28</sup>.

Quando imersos no universo virtual, professores/as e estudantes estão em contanto intenso com conhecimentos múltiplos advindos de diversas áreas do saber, ou seja, a relação interdisciplinar é ainda mais consistente. Essa relação aponta para a diversidade do arcabouço lexical a que estão expostos/as os/as estudantes de LI, o que corrobora a aplicabilidade dessas tecnologias de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem em benefício de todos os atores envolvidos. Por conseguinte,

[...] faz-se mister proporcionar espaços de construção interdisciplinar com as TDICs nos ambientes digitais que a escola dispõe, sobretudo com os letramentos digitais [e críticos], em que a leitura e a escrita precisam se fazer constante nas práticas discursivas de produção de conhecimentos curriculares em ambientes interativos com o uso de objetos de aprendizagem (LIMA; ALVES; PAIVA, 2017, p. 111).

Na conjuntura sócio-política atual, é enfática a influência das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, posto que elas (atreladas e fortalecidas por outros fatores) têm reorganizado o *modus operandi* da sociedade no que tange a como aprendemos, como nos comunicamos e como vivemos. Portanto, as pessoas dispostas a contribuir com os princípios e processos da própria aprendizagem precisam estar atentas aos aspectos

---

<sup>28</sup> Aqui, é importante mencionarmos que, com as crises acentuadas pela pandemia do novo Coronavírus, as dificuldades enfrentadas pelos atores da educação têm se intensificado e gerado inúmeras frustrações e desalento, revelando o despreparo de grande parte desses atores, em especial, professores/as, em lidar com as TDICs. Para mais detalhes, consultar: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/noticias/coronavirus-professores-falam-dos-desafios-e-vantagens-de-trabalhar-em-casa/33270.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

subjacentes ao contexto sócio-histórico em que atuam, considerar e refletir sobre as tendências atuais fortemente influenciadas pelas novas tecnologias digitais como, por exemplo, a multiplicidade de conhecimentos a que os/as estudantes estão expostos/as (e que des/constroem), a variedade de práticas informais e autônomas de aquisição de conhecimento, o aspecto de incompletude dessa aquisição e as alterações nas conexões neurais causadas pelas tecnologias (SIEMENS, 2005).

Ratificamos que essas alterações precisam acontecer, sobremaneira, nas práticas discursivas, de modo especial na sala de aula, por meio de reflexões que possam ampliar e aguçar a visão e a percepção dos/as cidadãos/ãs quanto às suas potencialidades de aprendizagem da LI e, especialmente, quanto às mazelas sociais que a tantos/as afligem, exploram e excluem.

Na seção seguinte, refletiremos sobre a necessidade de atualização do fazer docente ante os avanços tecnológicos dos últimos anos. Por meio dessa discussão, intentamos enfatizar os estudos sobre os letramentos críticos, considerando práticas sociais cotidianas e suas implicações para a formação crítico-reflexiva dos/as estudantes, assim como a ampliação de seu repertório lexical em LI.

### 2.1.3 Letramentos e Multiletramentos

Ante as profundas transformações socioculturais causadas pela relativa democratização do acesso à internet e às tecnologias digitais, os atores da educação precisam empenhar-se quanto aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para acompanhar essas mudanças, bem como inserir-se e atuar nelas. Nas últimas décadas, com ênfases distintas a depender do espaço geográfico, pesquisadores/as têm proposto olhar a educação por um novo prisma, a partir da ótica de uma pedagogia dos multiletramentos. Em 1996, reunidos/as em Nova Londres, Connecticut, EUA, esses/as estudiosos/as, oriundos/as de várias partes do globo, compuseram o Grupo da Nova Londres (GNL, de agora em diante) cujos debates resultaram em um manifesto que ampliou as discussões concernentes aos letramentos. O manifesto, intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies — Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos — desenhando futuros sociais), apresentou reflexões pertinentes.

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte — mas não somente — devido às novas TICS, e de

levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO; MOURA, 2012, p. 12).

Para abarcar a multiculturalidade inerente às sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos através dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o Grupo da Nova Londres cunhou o termo e o conceito de multiletramentos. É relevante, pois, diferenciar os conceitos de letramentos (múltiplos) e de multiletramentos. O primeiro remete-nos à diversidade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades de modo geral. O segundo nos remete a duas multiplicidades específicas presentes, de modo mais marcante, nas sociedades contemporâneas, a saber: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Ao chamar nossa atenção para as práticas de letramentos demandadas pela vida em sociedade, Rojo (2009, p. 44) enfatiza, também, a questão da leitura e da escrita, práticas recorrentes e necessárias em nossas atividades cotidianas, alertando que

Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comprar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, destacando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. Reciprocamente, para escrever, não basta codificar e observar as normas da escrita do português padrão do Brasil; é também preciso textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e ideias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor etc.

Um dos muitos desafios impostos aos/às docentes de hoje é conseguir pôr em prática uma pedagogia dos multiletramentos. Como fazer essa pedagogia? Rojo (2012, p. 28) nos aponta alguns caminhos orientada pelo GNL. Inicialmente, focava-se na formação de um/a usuário/a funcional com competência técnica (o saber fazer) no trato com as ferramentas, os textos e as práticas letradas requeridas. Tomando as palavras da própria autora,

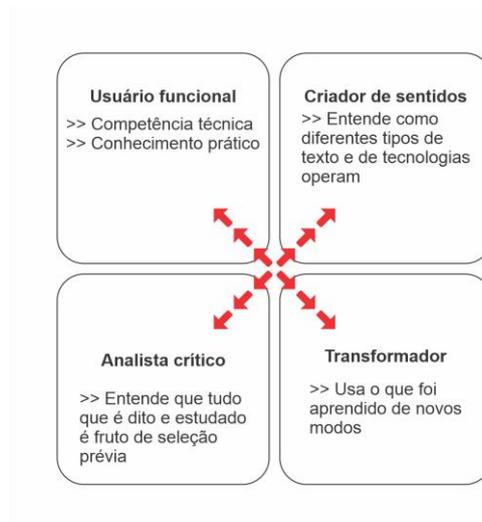
[...] garantir os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens). Mas esse patamar, claramente, não basta a essa “pedagogia”: a questão é alfabetismos funcionais para que (e em favor de quem) (ROJO, 2012, p. 29, grifos da autora).

Assim, a escola precisa trabalhar esses alfabetismos, concentrada nas possibilidades práticas de transformação dos/as estudantes em criadores/as de sentido, tarefa

que demanda a habilidade de serem analistas críticos/as, capazes de transformar os discursos e as significações seja no consumo ou na produção destes. Para que esse processo de ensino e de aprendizagem seja levado a efeito, o GNL apresentou alguns movimentos pedagógicos, como a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformadora.

Resumidamente, a prática situada trata-se de um trabalho didático de imersão em práticas inerentes às culturas dos/as estudantes e em gêneros e *designs*<sup>29</sup> disponíveis para essas práticas. A instrução aberta compreende uma análise consciente e sistemática dessas práticas, bem como dos gêneros e *designs* conhecidos pelos/as estudantes. A partir daí, entra em cena o enquadramento crítico, os critérios de análise crítica, uma metalinguagem e os conceitos demandados pela tarefa analítica e crítica dos diversos modos de significação. Esse trajeto pedagógico pode nos conduzir, finalmente, à produção de práticas transformadoras do protagonismo social dos indivíduos (ROJO, 2012, p. 29-30). O diagrama a seguir resume os princípios sobre como engendrar uma pedagogia dos multiletramentos:

**Figura 1 — Mapa dos Multiletramentos**



Fonte: Adaptado de Rojo (2012, p. 29)

Amparados em Rojo (2009, p. 98), consideramos pertinente estabelecer uma distinção necessária entre termos que ainda hoje causam confusão: alfabetismo e letramento. Seguindo o raciocínio dessa autora, o termo alfabetismo mantém seu escopo na individualidade, ditada pelas capacidades e competências, sejam cognitivas e/ou linguísticas,

<sup>29</sup> Referem-se à estrutura organizacional/morfológica dos produtos, quanto a seu processo criativo; compreendem os recursos disponíveis para a produção de significado enquanto atividade dinâmica e ativa; incluem as gramáticas de vários sistemas semióticos (línguas, imagens, gestos), considerando o conjunto de discursos produzidos por meio de atividades semióticas socioculturalmente situadas. Para mais informações, indicamos a leitura de Boaventura, Mecca e Freitas (2021).

escolares e valorizadas de leitura e escrita, numa perspectiva psicológica. Por outro lado, o termo letramento está mais centrado nas práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de certo modo, sejam elas valorizadas ou não, locais ou globais, abrangendo contextos sociais distintos, como a família, o trabalho, a escola, as mídias, a igreja etc., numa perspectiva orientada para o sociológico, o antropológico e o sociocultural.

O conceito de letramento, na perspectiva de Kleiman (2008), refere-se a um processo pautado em práticas socioculturais e discursivas de um determinado grupo social, que faz uso da escrita como sistema simbólico que, por sua vez, é uma tecnologia mediadora de ações em contextos e situações específicas do cotidiano. Na mesma linha de pensamento, fazemos eco às palavras de Lima (2013), ao versar sobre a importância do contexto no tocante aos trabalhos com os letramentos a partir da escrita mediada pelas tecnologias:

O letramento não pode ser desvinculado de contextos, pois, se isso ocorrer, a falácia de sua aquisição e uso apresenta-se de forma a nos envolver em uma nuvem ideológica que nos faz perder o foco do que realmente importa: não basta adquirir a escrita, é necessário saber o que fazer com ela e o que fazem conosco a partir dela. O domínio técnico da escrita é importante, mas não deve ser o mais importante como somos levados a crer, uma vez que o uso que fazemos das tecnologias não é neutro. A insistência na parcialidade é importante para que possamos compreender o caráter cultural e ideológico também da escrita (LIMA, 2013, p. 27).

Outro distinto estudioso do letramento é Brian Street (1993), que propõe o modelo autônomo de letramento, ou seja, um processo deslocado do contexto social de maneira que o contato formal, escolar/acadêmico, com a leitura e com a escrita assumam o letramento enquanto variável autônoma com desdobramentos necessários e suficientes para a formação do indivíduo. Em contrapartida, esse mesmo autor propõe a concepção ideológica do letramento, em que as práticas de letramento sejam vistas como intrínsecas às estruturas sociais, às relações de poder estabelecidas em sociedade, reconhecendo a diversidade de práticas culturais de leitura e escrita em contextos múltiplos (ROJO, 2009; STREET, 1993).

O modelo autônomo assume que, não obstante o contexto de produção, a língua tem uma autonomia resultante de uma lógica intrínseca e que só pode ser apreendida por um único processo geralmente relacionado ao sucesso de coletivos sociais mais “civilizados”. Nessa perspectiva de modelo autônomo, “as suposições culturais e ideológicas são transformadas a ponto de se apresentarem como neutras e universais e os efeitos do letramento são considerados benignos e científicos” (LIMA, 2013, p. 30).

Em contrapartida, Lima (2013) pontua que o modelo ideológico acolhe a pluralidade das práticas letradas e considera o significado cultural, bem como os contextos de

produção, rompendo, destarte, com a cisão entre o momento de aprender e o momento de lançar mão do que aprendemos.

Para o modelo ideológico, há a posição centrada nas práticas sociais específicas em que a leitura e a escrita fazem-se presentes e estão associadas a eventos significativos para determinadas sociedades. Os letramentos têm consequência para quem os produz e para quem os consome. A criticidade é um fator preponderante para o trabalho com os letramentos sob esse modelo (LIMA, 2013, p. 31).

Em mais contribuições para essa discussão, Lima (2013, p. 28), enfatiza que definir letramentos é uma prática de posicionamento. A escola, segundo a autora, é uma agência de letramento das mais relevantes, pois a proposta é sistematizada e legitimada nesse espaço. Assim sendo, é preocupante quando, na escola, nos deparamos com práticas que desconsideram o uso social, real e significativo da linguagem, ou seja, deslocadas de seus contextos reais de produção. É preciso estarmos atentos/as, pois, ao processo de valorização do sucesso individual de estudantes ser balizado por avaliações voltadas ao estabelecimento de níveis de letramentos, posto que a escola, não raras vezes, se presta a um modelo ideologicamente controverso que se embasa na legitimação da escrita enquanto motivadora de sucessos individuais e excludentes, tomada, erroneamente, como desenvolvedora de cognição.

No bojo desse debate, reconhecemos, na distinção entre letramento e alfabetismo, bem como no modelo de letramento ideológico, um alinhamento preciso com as motivações que nos impeliram a discorrer e refletir sobre o ensino e a aprendizagem de LI com foco especial na ampliação do conhecimento lexical não como um processo neutro de letramento desfocado da realidade dos/as estudantes. Para promover uma educação que valorize os letramentos críticos racial, visual e de reexistência, precisamos, antes, conectar os conteúdos e os recursos de que dispomos ao cotidiano desses/as estudantes e considerar não apenas as práticas discursivas em que possam se engajar (como o consumo e a partilha de memes sobre o BLM), mas também suas potencialidades e seu agenciamento no processo de autoformação crítica e sua capacidade de intervenção social em quaisquer situações de injustiça ou discriminação dos coletivos sociais minorizados.

#### 2.1.4 Letramentos Críticos

Pennycook (2006, p. 67) é um dos precursores e um dos nomes mais pertinentes nos estudos centrados no desenvolvimento do pensamento crítico, focalizando os diferentes modos de ser crítico e os diversos domínios do trabalho crítico. O autor propõe quatro

significados possíveis para o ser crítico em sociedade: 1) ser crítico no tocante ao distanciamento crítico e à objetividade; 2) crítico, sendo, ao mesmo tempo, socialmente relevante; 3) crítico na perspectiva da tradição neomarxista de pesquisa; 4) e crítico enquanto prática problematizadora pós-moderna<sup>30</sup>. Esses modos distintos de se posicionar criticamente estão presentes em domínios variados da Linguística Aplicada (LA), da ADC, do letramento e da pedagogia crítica, bem como em abordagens críticas da tradução. A LA em sua perspectiva crítica, aliás, é uma das bases sólidas sobre as quais construímos nossa discussão. Sobre isso, o autor define o que entende por uma Linguística Aplicada Crítica (LAC):

[...] uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento. Em vez de ver a LAC como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. Isso quer dizer não somente que a LAC implica um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também que gera algo que é muito mais dinâmico (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

O autor simplifica essa definição ao afirmar que

[...] a LAC é bem mais simples do que a adição de uma dimensão crítica à LA. Ao contrário, possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução da alteridade, que até então não tinham sido considerados como de interessa em LA (PENNYCOOK, 2006, p. 68).

É nessa linha de pensamento que organizamos nossos estudos e traçamos caminhos teórico-metodológicos de descrição crítico-reflexiva de memes com o intuito de advogar em prol de uma pedagogia e de uma didática do ensino de LI comprometidas com aspectos sociais, políticos, éticos, culturais e históricos que considerem o universo de práticas letradas, valorizadas ou não, nas quais se engajam os/as estudantes, trazendo para o âmbito intraescolar os gêneros por meio dos quais materializam seus discursos, consomem e disseminam os discursos de outrem de maneira consciente, responsável, inclusiva e atenta aos posicionamentos ideológicos racistas que há tempos vêm submetendo pessoas a injustiças, a humilhações, a exclusões e à morte, como nos muitos casos em que o BLM precisou erguer-se e mobilizar-se nos últimos anos.

Pinheiro (2016, p. 39) ampara-se em Newfield (2011) para debater o significado da palavra *crítica*, que deve ser considerada para além da uma análise fundamentada e deve,

---

<sup>30</sup> Para mais informações sobre o conceito de pós-modernidade, consultar Brito (2015).

inclusive, ser considerada como análise que se presta a desvelar interesses sociais e políticos imbuídos na produção e recepção de imagens, tendo em conta seus efeitos sociais de poder e dominação, bem como seu contexto de produção e seus significados.

Acrescentamos aqui a urgência de se ter em conta o potencial transformador da sociedade por meio do engajamento crítico-discursivo com os textos imagéticos e/ou verbais, para aguçar a visão de mundo dos/as estudantes e capacitá-los/las na construção dos questionamentos necessários para deslindar os reais propósitos, interesses, motivações imanentes às relações de poder para, assim, tomarem consciência de seu lugar na sociedade de que fazem parte, contrapondo aspectos antitéticos de suas subjetividades como seus privilégios (quando existentes) e suas desvantagens, os benefícios e malefícios de suas práticas sociais, de suas (re)produções, suas ações e omissões.

## **2.2 Letramentos de reexistência na perspectiva visual crítica**

Nessa seção, debateremos o incremento de novos elementos visuais às informações — elementos que ampliam as possibilidades discursivas com ideologias veladas na multimodalidade, o que nos alerta para a urgência de preparo dos/as cidadãos/ãs para um engajamento discursivo mais consciente e (auto)crítico com as imagens. Refletiremos, ainda sobre a intencionalidade subjacente às escolhas de recursos multimodais enquanto elementos promotores de significados. Por meio dessas reflexões, chamaremos a atenção para a relevância do letramento visual crítico, que, por sua vez, pode orientar os trabalhos docentes centrados no papel da escola enquanto agência de transformação social.

### **2.2.1 Letramento visual crítico**

Segundo Procópio e Souza (2010), houve consideráveis mudanças na maneira de se compartilhar informações já no final do século XX. Os avanços tecnológicos permitiram aos usuários incrementar elementos visuais às informações compartilhadas. Entre esses elementos, destacam-se recursos gráficos como o negrito, o itálico, o sublinhado, variedade de formas e tamanhos de fontes. Aliados a esses recursos, somam-se também as fotografias, as tabelas, os quadros, os diagramas, diversas modalidades de cores (e, mais recentemente, o *QR Code*, que conecta leitores/as a páginas da internet a partir de várias tecnologias, como os livros didáticos mesmo em seu formato impresso, por exemplo).

A partir da inclusão desses novos recursos visuais, dialógicos e tecnológicos, é necessário se repensar os letramentos quanto ao preparo dos/as estudantes para um engajamento discursivo mais profundo com as imagens, enxergá-las, assim como aos demais elementos gráfico-retóricos, como produtoras de significados, comunicadoras de sentidos, não apenas adornos ou complementos às mensagens, mas também, e sobretudo, como atributos essenciais à sua concepção e como elementos potencializadores da aprendizagem. Assim, é de fundamental importância que tentemos despertar o/a leitor/a-observador/a para “uma maior sensibilidade ao visual, bem como conscientizá-lo/la dos possíveis caminhos dos efeitos de sentido gerados pela sua integração com o verbal” (PROCÓPIO; SOUZA, 2010, p. 94).

Outra pesquisadora que também se debruçou sobre os estudos dos recursos visuais enquanto elementos promotores da aprendizagem foi Sushma Jolly (2003), que advoga os benefícios da dupla codificação verbo-visual como recurso para construir representações mentais substanciais, facilitando a conexão entre esses dois elementos e, conseqüentemente, a produção de significados mais acessíveis às pessoas, constituindo, ainda, recurso bastante eficaz para memorização da informação. Esse fato nos ajuda a reforçar o potencial didático inerente aos memes, instrumentos propulsores da aprendizagem lexical na LI, posto que são gêneros visualmente diversos e significativamente abundantes, capazes de substanciar, também, os letramentos críticos por meio da problematização de como as pessoas representam e são representadas em gêneros multimodais a partir de seu lugar social, aventando discursos muitas vezes segregacionistas a serviço de ideologias racistas contra os/as não brancos/as.

Para além do compartilhamento de informações e dos benefícios dos recursos imagéticos atrelados aos textuais, há que se considerar a intencionalidade subjacente à sua seleção, fator de inegável relevância no tocante à compreensão das ideologias imbuídas nos discursos materializados na multimodalidade, pois, segundo van Dijk (1995), não apenas no discurso verbal, mas também por meio do visual, entre outros recursos semióticos, é possível transmitir ideologias.

Ante o exposto, é imperativo que se desenvolvam práticas didático-pedagógicas que priorizem os letramentos para além do verbal, perpassando o visual sempre orientados pela e para a crítica. Assim, percebe-se que a educação insta por letramentos múltiplos, no entanto, que sejam sempre embasados na criticidade. No bojo da discussão ora proposta, destaca-se o letramento visual crítico que, de acordo com Souza e Lima (2020, p. 241), “surge como uma necessidade de preencher lacunas que se tornaram mais evidentes principalmente após o surgimento de novos gêneros, novas relações e, conseqüentemente, dos novos letramentos”.

Em consonância com o pensamento desse pesquisador e dessa pesquisadora, a escola tem papel fundamental nessa empreitada, posto que se constitui fecundo e propício ambiente para que se lance luz sobre as diversas práticas sociais mediadas pelo uso da língua/linguagem por meio do desenvolvimento de práticas discursivas rotineiras orientadas com naturalidade, ao mesmo tempo em que se toma consciência dos elementos discursivos de que as pessoas lançam mão para construir e compartilhar sentidos, engajando-se em relações dialógicas reflexivas, conscientes e atentas. Sendo assim, o/a cidadão/ã letrado/a — verbal e visualmente crítico — precisa estar apto/a a atribuir sentido e, também, consumir, construir, manipular, compreender, compartilhar tessituras textuais constituídas na multimodalidade (DIONÍSIO, 2011, *apud* SOUZA; LIMA, 2020, p. 241).

Os trabalhos docentes desenvolvidos na perspectiva da multimodalidade fazem emergir questionamentos provocativos como: 1) Há semelhanças entre outros modos semióticos e as línguas?; 2) Há uma relação direta entre outros modos e a organização sociocultural?; 3) Esses outros modos semióticos estão sendo empregados para transmitir fatores sociais como poder e ideologia?; 4) Como esses modos interagem entre si para a construção do sentido? (KRESS *et al.*, 2001, p. 42).

Destarte, urge que se considerem “modos” enquanto múltiplos sistemas de produção de significados socioculturalmente condicionados no tocante a atender às demandas de produção e apreensão de significados locais. Todos esses modos engendram significados de maneira diversa, e esses significados nem sempre estão visíveis ou acessíveis a todas as pessoas. Os significados de todos os modos semióticos estão simultaneamente entrelaçados, presentes e operantes em um dado contexto comunicativo. Além disso, esses modos comunicativos podem ser considerados como fluidos para atender às necessidades comunicativas da sociedade que os cria ou transforma segundo suas demandas sociais, culturais e históricas (KRESS *et al.*, 2001, p. 43).

A multimodalidade se apresenta com ainda mais vigor por meio das tecnologias digitais que possibilitaram uma miríade de combinações multissemióticas na produção de sentidos, muitas vezes velados, como dito anteriormente, e que demandam uma prática docente alinhada com as demandas da sociedade atual (hipermodernidade), preparando os/as estudantes, em nosso caso, de LI, para lidar com essas combinações de maneira diligente, reflexiva, socialmente engajada, orientada à mudança social, ao combate às injustiças, às assimetrias nas relações de poder e à tomada de responsabilidades. Contudo, essa tão ensejada transformação da sociedade só pode ser viabilizada por meio de uma prática docente consciente, teórico e metodologicamente amparada pelos multiletramentos críticos.

Logo, trabalhar os multiletramentos balizados pelo desenvolvimento do senso de criticidade implica em propiciar uma formação cidadã capaz de despertar as pessoas para as relações assimétricas de poder, relações socioculturais e históricas que perpassam todos os setores da sociedade, oferecendo-lhes subsídios para, de forma consciente e solidária, engajar-se em práticas discursivas em que consigam apreender as ideologias subjacentes aos gêneros discursivos, orientando seus posicionamentos e suas ponderações no tocante ao embate reflexivo em que seu protagonismo social possa posicionar-se ativamente na transformação das relações entre os setores menos privilegiados da sociedade e grupos hegemônicos com interesses excludentes (SOUZA; LIMA, 2020, p. 243).

### 2.2.2 Letramento Racial Crítico e Letramento de Reexistência

Os trabalhos educativos com vistas aos letramentos críticos amparam-se em uma vasta gama de gêneros discursivos e manifestações culturais em que a ideia de raça pode (e geralmente está) imbricada. Logo, é premente que sejam pautadas discussões acerca dos grupos minorizados<sup>31</sup> que, mesmo tendo conquistado — ainda com notória insuficiência no Brasil — visibilidade, espaço e direitos nos últimos anos, continua sua longa e desafiadora luta contra a resistência à autopercepção e a autocrítica da branquitude, as desigualdades, a exclusão, a intolerância, os preconceitos e a supremacia de grupos hegemônicos.

Nessa seara, contribuições essenciais têm sido oferecidas pelos estudos dos Letramentos de Reexistência na perspectiva da pesquisadora negra Ana Lúcia Silva Souza (SOUZA, 2009), que considerou movimentos culturais como o hip hop enquanto agência de letramento, despertando docentes e pesquisadores/as para a relevância de enxergar atentamente as subjetividades com que atuam no percurso de suas aulas e pesquisas, estando, também, atentos/as à maneira como enxergam e abordam essas pessoas.

Souza (2021) considera os usos da linguagem empreendidos por esses/as cidadãos/ãs, não se limitando ao letramento escolar, tradicional, mas acolhendo também os letramentos negros advindos de fontes sócio-históricas e culturais como o hip hop, por exemplo, considerado uma seminal agência de letramentos tão importante quanto aqueles já consagrados na prática escolar. A autora reitera que

Os letramentos, que caracterizo como de reexistência, mostram-se singulares pois, ao capturar a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de

---

<sup>31</sup> Conceito a ser retomado logo adiante.

uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (SOUZA, 2020, p. 24).

Souza (2019, p. 71) assevera que “falar em letramento de reexistência implica considerar as práticas de letramentos desenvolvidas em âmbito não escolar, marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos nelas envolvidos”, e acrescenta que é preciso atentar para os aspectos que afetam a experiência histórica do letramento das comunidades negras no Brasil e que têm desdobramentos sobre as trajetórias subjetivas de usos sociais da linguagem.

A autora destaca ainda que os letramentos de reexistência apoiam-se em três vértices que podem estar em diferentes esferas sociais: “os letramentos escolares, as experiências de letramento apoiadas nas práticas sócio-históricas e culturais do grupamento de origem e as práticas de usos de linguagem ligados ao momento vivido” (SOUZA, 2019, p. 70), vértices nos quais operam (ou podem operar) os memes imbuídos de representações da realidade, como formas de (inter)agir e construir identidades sob perspectivas específicas.

Isto posto, no contexto da presente pesquisa, tomamos os memes de internet sobre o movimento BLM não apenas como instrumental ao ensino de vocabulário em LI, mas (e sobretudo) enquanto agência de letramentos críticos, auxílio ao desvelamento de ideologias veladas na multimodalidade intrínseca a esse gênero discursivo tão recorrente nas interações virtuais na atualidade: no capitalismo sensorial-cognitivo do sistema mundo colonial-moderno. Essa agência de letramentos (os memes) proporciona reflexões sobre a realidade intraescolar, mais intimamente, na sala de aula (presencial ou remota), onde podemos analisar as relações em curso nesse ambiente heterogêneo, a hierarquização “corpocultural” que estabelece quem pode ocupar determinadas posições, tomar turno de fala, quais falas são valorizadas, creditadas e adotadas como modelo a ser seguido, o que, por sua vez, evidencia o silenciamento e o conseqüente apagamento de subjetividades que, não raro, são marcadas pela ideia de raça. Souza (2019) nos lembra que

O desafio é gigante, uma vez que independente de conteúdos, matérias, disciplinas e áreas de conhecimento, o que está no centro da discussão são os usos da linguagem no cotidiano. O cotidiano que pode ser, ao mesmo tempo, um espaço revelador das facetas do racismo e seus efeitos, preconceitos e discriminações — sempre em intersecção com outras questões, como sexíssimo, homofobia, transfobia etc. (SOUZA, 2019, p. 71).

Essas observações são pertinentes no sentido de despertar os/as docentes quanto a suas práticas didático-pedagógicas na dinâmica dos letramentos críticos, para potencializar a formação de cidadãos/ãs do mundo com olhares atentos aos significados subjacentes a

manifestações culturais e a gêneros diversos, como os memes, eivados de cor, de identidades brancas e negras, agências de letramentos em que discursos são materializados na multimodalidade, para servir, muitas vezes, ao apagamento de identidades (negras) e à remissão de dívidas históricas (brancas).

Nesse contexto, os grupos minorizados seguem se mobilizando na conquista por espaço, direitos, visibilidade e equidade na incessante luta contra as desigualdades, a exclusão, a intolerância, os preconceitos, pela conquista de mais direitos e contra a supremacia de grupos hegemônicos. Para evitar confusões semânticas, é importante estarmos atentos à *lexia*<sup>32</sup> “grupos minorizados”, por muitos/as referida como minorias/grupos minoritários. Em nosso trabalho, optamos por essa designação para considerar os segmentos sociais com pouca representatividade social, econômica, e política, não obstante o quantitativo de seus/suas representantes e as conquistas resultantes de suas intensas lutas, que são, muitas vezes, deixados/as às margens dos interesses sociais (FERREIRA, 2005, p. 655).

Assim como com os estudos do Letramento de Reexistência (SOUZA, 2009), contribuições essenciais têm sido oferecidas pelos estudos do LRC nessa área. Tendo suas origens na tradição acadêmica americana ao posicionar-se contra a morosidade das reformas raciais nos EUA, o LRC parte do princípio do racismo naturalizado na sociedade norte-americana, contrapondo-se ao liberalismo<sup>33</sup> e argumentando que a supremacia branca é a principal beneficiária da legislação dos direitos civis (LADSON-BILLINGS, 1998, p. 7).

Ladson-Billings (1988, p. 8), pesquisadora negra estadunidense, argumenta ainda que, não obstante a refutação científica da concepção biológica de raça, esta segue sendo um poderoso construto social, marginalizando segmentos sociais em muitos dos discursos políticos e públicos, e atuando na racialização de manifestações culturais múltiplas. Além disso, a autora alerta que, ao se pensar em raça estritamente como um conceito ideológico, nega-se a realidade de uma sociedade racializada e seus impactos na vida cotidiana das pessoas. Por outro lado, considerar raça unicamente como uma condição objetiva, implica na negação de aspectos problemáticos na questão da classificação racial. Corroboramos que

A raça, como categoria sociológica, é fundamental para a compreensão das relações sociais cotidianas, não só no que diz respeito à experiência local, mas também,

<sup>32</sup> De modo resumido, esse termo compreende uma unidade significativa do léxico de uma língua, podendo ser uma palavra (ou um conjunto de palavras) dotada de significado social e com uso recorrente nas interações cotidianas. A título de exemplos, podemos incluir “professora”, “professor de inglês”, “estudantes da rede pública” etc. Retomaremos esse conceito com mais detalhes em seções posteriores.

<sup>33</sup> Para uma discussão mais pormenorizada sobre esse conceito, sugerimos assistir ao vídeo crítico-explicativo do canal CartaCapital no YouTube, com a participação da professora Rita Von Hunty, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=DVxELixHN7Y&ab\\_channel=CartaCapital](https://www.youtube.com/watch?v=DVxELixHN7Y&ab_channel=CartaCapital). Acesso em 01 out. 2021.

nacional e global. A ideia de raça está presente em diferentes experiências da vida social: nas distribuições de recursos e poder, nas experiências subjetivas, nas identidades coletivas, nas formas culturais e nos sistemas de significação (SCHUCMAN, 2012, p. 13)

Schucman (2012, p. 14), pesquisadora branca de origem judaica, nos lembra que, devido aos esforços incansáveis e da luta política dos movimentos negros, a sociedade brasileira, por meio do Estado, começa a responder, ainda que timidamente, às demandas desses movimentos. A criação de ações afirmativas voltadas à população negra no Brasil fez emergirem reflexões pertinentes acerca da formação do povo brasileiro e suas identidades, aguçando o debate sobre quem é branco, quem é negro e quais os impactos das concepções de raça sobre os/as negros/as no Brasil. Traçando uma rota inversa a esses questionamentos, falta-nos questionar acerca das experiências e das construções cotidianas do sujeito branco em particular como pessoa racializada. Concordamos com essa pesquisadora, pois entendemos que tal questionamento é um exercício condicionante para o desenvolvimento de práticas sociais orientadas ao desmonte da autopercepção branca como modelo estético, civilizatório, epistêmico, cultural e econômica da humanidade.

No cerne dessa discussão, lexias fundamentais precisam ser conceituadas, dentre as quais enfatizamos o conceito de “branquitude”, que, sumariamente, refere-se à identidade racial branca, que é construída e constitui um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, ou seja, materiais palpáveis que operam na construção social e (re)produção do preconceito racial, da discriminação racial injusta e do racismo<sup>34</sup>. Sobre a lexia “branquitude”, Schucman (2012) afirma que

Definir o que é branquitude e quem são os sujeitos que ocupam lugares sociais e subjetivos da branquitude é o nó conceitual que está no bojo dos estudos contemporâneos sobre identidade branca. Isso porque, nesta definição, as categorias sociológicas de etnia, cor, cultura e raça se entrecruzam, se colam e se descolam umas das outras, dependendo do País, região, história, interesses políticos e época em que estamos investigando (SCHUCMAN, 2012, p. 22).

Nessa mesma esteira de pensamento, Bento (2002, p. 7), psicóloga e ativista brasileira negra, nos diz que a branquitude é uma realidade branca, compreendida como um elemento subjetivo, não-aparente, marcada pelo medo da perda de privilégios, da responsabilização pelas desigualdades raciais, sendo esse medo um substrato psicológico que projeta o branco sobre o negro; uma projeção carregada de negatividade em que o negro é construído como um “outro” ameaçador. Esse medo forja alianças intergrupais entre os

---

<sup>34</sup> Para mais informações, verificar o endereço eletrônico: <https://www.geledes.org.br/definicoes-sobre-branquitude/>. Acesso em 10 ago. 2020.

brancos, alianças carregadas de ambiguidades, pautadas na negação do problema racial, pelo silenciamento, voltadas à interceptação de pessoas negras a espaços de poder, movendo-se em um constante esforço para sua exclusão moral, afetiva, econômica e política.

A branquitude é, oportunamente, um lugar de privilégio racial, político e econômico, em que a racialidade não-admitida opera carregada de valores, experiências, identificações afetivas, que forjam e movimentam as engrenagens das estruturas sociais. É nesse sentido que concebemos esse conjunto de elementos constituintes da branquitude como um espelho seletivo por meio do qual são identificados/as aqueles/as que não se encaixam na norma, aqueles/as que se distanciam da perspectiva da população branca sobre si mesma para, assim, excluí-los/as, rebaixá-los/as e explorá-los/as em detrimento das pessoas que a branquitude enxerga como suas. Por meio desse espelho seletivo, a branquitude orienta e solidifica suas identidades, suas atitudes, suas preferências e seus discursos em um curso incessante e antagônico de passividade ativa: passiva na autocriticidade e na autorresponsabilização; ativa na exclusão, no expurgo e na exploração do “outro”.

Trazemos à tona outra lexia essencial ao debate: “negritude”, termo cunhado pelo intelectual francês negro Aimé Césaire, que reivindica a identidade negra e sua cultura perante culturas dominantes e opressoras, bem como considera as experiências de pessoas negras ao serem racializadas e apontadas como fora da norma, diferentes em um sentido negativo<sup>35</sup>. De cunho político, cultural e ideológico, a lexia “negritude” tem raízes profundas na Revolução do Haiti (1791-1804). Trata-se de um dos mais revolucionários conceitos de luta social, determinante na luta contra o racismo. Solidificou-se enquanto movimento político e estético ainda na década de 1930 pela atuação conjunta de intelectuais como Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor e Léon-Gontran Damas. Césaire, seu articulador e expositor mais radical, nunca reivindicou para si a autoria do termo. Orientado por sua lucidez, declarou que foi no Haiti que a negritude se insurgiu intrépida pela primeira vez. A negritude evoca a necessidade de reconhecimento e legitimação dos valores específicos desenvolvidos pelos povos negros, um resgate de seu passado de glórias e tragédias, de lutas e conquistas, de perdas e de resistências. Um genuíno grito de emancipação, com fundamentos teóricos de uma agência militante em prol da desalienação dos povos negros (CÉSAIRE; MOORE, 2010). Nas palavras do próprio Césaire,

Minha negritude não é uma pedra, surdez  
arremessada contra o clamor do dia

<sup>35</sup> Para mais, consultar: <https://www.geledes.org.br/tag/negritude/>. Acesso em 10 de abr. 2021.

Minha negritude não é uma mancha de água morta  
sobre o olho morto da terra  
Minha negritude não é uma torre ou uma catedral  
Ela mergulha na carne vermelha do solo  
Ela mergulha na carne ardente do céu  
Ela rompe o desânimo opaco com sua justa paciência (CÉSAIRE, 1939 *apud*  
CÉSAIRE; MOORE, 2010, p. 16).

Na discussão sobre a complexidade das noções e empregos do termo “raça”, Ladson-Billings (1998, p. 9) traz à tona reflexão essencial acerca de categorias conceituais (lexias simples e complexas) como “sucesso escolar”, “classe média”, “beleza”, “masculinidade”, “inteligência”, que tornam-se naturalmente categorias da branquitude, ao passo que “gangues”, “beneficiários/as de auxílios sociais”, “jogadores/as de basquete”, “classe baixa” tornam-se categorias marginalizadas e atributos legítimos da negritude. Em outros termos:

A criação dessas categorias não se destina a reificar um binário, mas a sugerir como, em uma sociedade racializada, onde a branquitude é tomada por norma, todos os indivíduos são categorizados e classificados em virtude desses pontos de oposição (LADSON-BILLINGS, 1998, p. 9, tradução nossa)<sup>36</sup>.

Amparada em Roediger (1991), a autora afirma ainda que, mesmo em comunidades majoritariamente brancas, o conceito de raça nunca esteve ausente. Contudo, mais problemático e significativo que a presença da noção racial é que as pessoas brancas consolidam a significância de sua branquitude, e é justamente por esse motivo que o LRC se consolida como ferramenta social e intelectual relevante (*sine qua non*) para a desconstrução de discursos e estruturas opressoras, reconstrução da agência humana e construção de relações de poder socialmente justas e equânimes (LADSON-BILLINGS, 1998, p. 9) em que a branquitude conscientize-se de seu lugar social e das responsabilidades que isso implica, e atue avidamente para tensionar as assimetrias nas relações de poder engendradas pelo racismo antinegro.

Corroboramos esse pensamento com um alerta sobre a intensificação da força política de grupos ultraconservadores, desafetos dos direitos humanos e amparados por uma noção acrítica de branquitude, afeita à supremacia branca e que justifica hierarquias raciais. Nesse sentido, Carreira (2018, p. 128) propõe que se desenvolvam

---

<sup>36</sup> No original: “The creation of these conceptual categories is not designed to reify a binary but rather to suggest how, in a racialized society where whiteness is positioned as normative, *everyone* is ranked and categorized in relation to these points of opposition.”

Processos que [...] coloquem em xeque a perspectiva de que o racismo é um problema das pessoas negras, indígenas e de outros grupos sociais discriminados e impliquem de fato pessoas brancas e instituições a assumirem responsabilidades como sujeitos de tensionamento e da transformação das relações raciais, indo além da convocação ao apoio, à solidariedade e à luta política “das outras e dos outros” (grifos da autora).

É importante, pois, que busquemos a compreensão de que as pessoas negras são o foco da discussão e que problematizemos o silêncio sobre os (e das) pessoas brancas, que, como em um acordo tácito, se desconhecem enquanto essenciais na manutenção das desigualdades raciais no Brasil. Esse silêncio evita que se lance luz sobre os debates acerca dos privilégios, acerca da europeização do mundo, nessa visão eurocêntrica que transformou os não-europeus em um outro diferente e ameaçador (BENTO, 2002).

O LRC ampare-se em narrativas<sup>37</sup> — e contranarrativas, as não hegemônicas — como fontes vitais para suas discussões. Esse *corpus* tem auxiliado os/as pesquisadores/as da área a demonstrar e comprovar que o racismo é estrutural e endêmico na sociedade (lançamos nosso foco sobre a sociedade brasileira, sem perder de vista, também, o contexto estadunidense a ser abordado mais adiante). Além disso, as narrativas nos dão a possibilidade de compreender o impacto que o racismo tem sobre as vidas de pessoas marginalizadas, acumulando experiências racistas desde a mais tenra idade e trazendo consigo memórias marcadas por sofrimento, rejeição, não pertencimento. A partir desse consistente repositório de vivências, emerge uma vasta gama de tópicos a serem discutidos, entre eles: racismo, racismo estrutural, racismo institucional, preconceito, discriminação, negritude, branquitude, privilégios. Logo, a complexidade inerente a essas temáticas demanda profissionais devidamente letrados/as, abertos/as ao diálogo e dispostos/as a fazer de seu discurso um recurso de letramento (FERREIRA, 2020).

Oliveira e Ferreira (2020) analisaram pesquisas sobre o LRC a partir de textos da Literatura Infantil e seus impactos na construção da identidade negra. As autoras constataram que, a despeito do crescente número de pesquisas sobre o LRC, ainda há muito que se avançar nos estudos focados nessa literatura. Apesar de não focarmos nossas análises na Literatura Infantil, a pesquisa referenciada se faz propícia e necessária às nossas reflexões posto que, ao abordar textos multimodais como recursos proficientes para a formação do pensamento crítico, as autoras corroboram a ideia de que o LRC é muito abrangente, portanto, não se restringe a textos linguísticos, e vai além das narrativas de sujeitos cultural e sócio-

---

37 Ainda, não se restringe a elas, como veremos mais adiante.

historicamente situados, convocando, assim, docentes e estudantes ao diálogo com discursos materializados na multimodalidade (o que nos reporta diretamente aos memes).

Essas mesmas autoras, fundamentadas em Peres, Marinheiro e Moura (2012, p. 13), ajudam a consolidar nosso pensamento ao afirmarem que, nas imagens dos contos de fadas, típicos da Literatura Infantil, ainda é recorrente o padrão de beleza europeu como um referencial (brancocêntrico) com impactos profundos na formação identitária de crianças negras, uma vez que essas não se reconhecem, não se sentem representadas nem protagonistas nesse universo fictício que lhes revela, ainda muito prematuramente, uma realidade da qual elas não fazem parte, em que não cabem seus corpos negros. Outro aspecto importante que essa pesquisa nos releva — ao refletir sobre as imagens no processo de letramento crítico — é o potencial para provocar a autopercepção dos/as próprios/as docentes cujos corpos podem (ou não) estar incluídos nos discursos da Literatura Infantil de forma que possam orientar seus/suas estudantes (e a si próprios/as) quanto aos questionamentos e posicionamentos necessários às transformações sociais capazes de deslegitimar os discursos racistas.

Os textos multimodais que subsidiam os estudos raciais críticos, na perspectiva dos letramentos, auxiliam-nos na compreensão de conceitos caros à compreensão das relações e das estruturas sociais como, por exemplo, o conceito de lugar de fala. Em sua obra *Lugar de Fala*, Ribeiro (2019, p. 57), filósofa negra, salienta a imprecisão da origem desse termo. A autora sugere que ele tenha emergido “a partir da tradição de discussão sobre *feminist standpoint* — em uma tradução literal ‘ponto de vista feminista’ — diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial” (grifos da autora). Ademais, é imperativo que se evitem confusões terminológicas advindas de interpretações simplistas de que lugar de fala refere-se, exclusivamente, a experiências individuais. Amparada em Collins (1997), ela nos orienta que

[...] quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades (RIBEIRO, 2019, p. 60).

Esse debate estrutural a que nos convidam as autoras ganha ainda mais proeminência quando, meio a tantas lutas seculares dos povos negros, vemos conquistas como ações afirmativas, que são resultantes da pressão dos movimentos negros e de extrema relevância para a transformação social. Essas ações políticas são direcionadas à correção de desigualdades sociais e raciais. Visam à oferta de tratamento diferenciado, equitativo, no intuito de corrigir desvantagens e a marginalização engendradas e sustentadas por estruturas

sociais excludentes e discriminatórias. Trata-se de uma resposta do Estado brasileiro e suas instituições aos compromissos sociais firmados nos âmbitos nacional e internacional, como o Programa Nacional de Direitos Humanos e a Convenção da UNESCO de 1960 (BRASIL, 2013, p. 499). Essas respostas, ainda muito insuficientes, precisam ser celebradas, porém, jamais como concessões, licenças ou favores da branquitude aos povos negros. Elas representam o poder de articulação, argumentação, (re)construção e acúmulo de epistemologias que emergem do Sul global, insurgentes, incansáveis e transformadoras conquistas do Movimento Negro, que

[...] trouxe discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica a democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das populações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2017, p. 17).

Retomando o conceito de raça, Almeida (2020), advogado, filósofo e professor universitário negro, não apenas alerta para a variedade de definições, mas também propõe três classificações gerais para abarcar a temática de maneira didática; são elas: 1) racismo individualista (relação entre racismo e subjetividade); 2) racismo institucional (relação entre racismo e Estado<sup>38</sup>); e 3) racismo estrutural (relação entre racismo e economia). O autor alerta ainda sobre a relevância de uma análise terminológica mais acurada, pois

[...] deve-se considerar que na sociologia os conceitos de *instituição* e *estrutura* são centrais e descrevem diferentes fenômenos sociológicos. Assim, *os adjetivos institucional e estrutural não são meramente alegóricos, mas representam dimensões específicas do racismo, com significativos impactos analíticos e políticos* (ALMEIDA, 2020, p. 35, grifos do autor).

No âmbito da concepção individualista, o racismo é tido como algo anormal, patológico, uma manifestação individual ou de grupos isolados a ser confrontada no campo jurídico por meio de sanções civis ou penais, ou por tratamento psicológico/psiquiátrico. Logo, é possível que essa concepção não admita a existência do racismo, mas aceite e defenda

---

<sup>38</sup> Almeida (2020, p. 88), a partir dos estudos de Hirsch (2010), propõe uma definição de Estado que contempla a questão racial em uma concepção estrutural. Nesse sentido, o Estado é uma concentração material das relações sociais de força, longe de ser o resultado de um contrato social, a materialização da vontade das camadas populares por vias da democracia, o apogeu da racionalidade ou um instrumento de opressão das classes dominantes. Trata-se do intrincado das relações sociais inerente à dinâmica da economia. Sugerimos, ainda, o vídeo do canal do professor Silvio Almeida no YouTube, apresentado pelo professor Camilo O. Caldas abordando questão do Estado. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=St9WP49d9Wk&ab\\_channel=SilvioAlmeida](https://www.youtube.com/watch?v=St9WP49d9Wk&ab_channel=SilvioAlmeida). Acesso em 20 out. 2021.

apenas a existência do preconceito, ressaltando, dessa forma, a natureza psicológica do fenômeno, descreditando sua natureza política. Nesse sentido, haveria indivíduos ou pequenos grupos racistas, ou seja, práticas isoladas de racismo por indivíduos, provavelmente, com problemas psíquicos ou envolvidos em condutas criminosas, manifestando um desarranjo social, porém não necessariamente uma materialização do racismo inerente às sociedades ou às instituições. Sob essa perspectiva, haveria o racismo direto, manifesto como discriminação direta (ainda que possa ser percebido indiretamente) e estando assim associado ao comportamento, à educação, à conscientização e à reflexão sobre os males do racismo, bem como à motivação a mudanças culturais, sendo as principais formas de enfrentamento do problema (ALMEIDA, 2020, p. 36).

No tocante à concepção institucional, o racismo ganha contornos mais abrangentes, para além de manifestações individuais, passa a ser concebido como efeito de causa do funcionamento das instituições, atuantes numa dinâmica que concede, mesmo que indiretamente, vantagens e prerrogativas com base na raça<sup>39</sup>. Dito de outra maneira, o racismo seria uma consequência do mau funcionamento dessas instituições na formação de pessoas que adotam um determinado modo de vida e que, por sua vez, reproduzem certas condutas adquiridas nessas instituições. Por esse ângulo, o racismo não seria uma questão específica das pessoas, mas sim, resultado do funcionamento institucional, reproduzindo padrões discriminatórios a mobilizar sujeitos contra determinados grupos que podem, inclusive, ser parte da própria instituição.

Nesse sentido, é mister que reflitamos acerca do que são instituições. Relacionadas à mercadoria, ao dinheiro, ao Estado e ao direito, ou seja, formas econômicas e políticas gerais, as instituições apresentam-se de maneira heterogênea dadas as especificidades sociais, culturais, históricas e econômicas das nações. Destarte, as instituições precisam ser capazes de absorver conflitos e antagonismos inerentes à vida social, para assegurar a estabilidade dos sistemas sociais por meio da normalização, ou seja, o estabelecimento de normas — como ações afirmativas, por exemplo — e padrões que orientem as ações dos/as cidadãos/ãs no tocante à desnaturalização do racismo enquanto processo dinâmico inerente às instituições<sup>40</sup> (ALMEIDA, 2020). Em outros termos

---

<sup>39</sup> Ressaltamos que, ao longo de nossos estudos, muitos aspectos do preconceito/racismo não se restringem às pessoas negras, pois eles se estendem, também, a outros grupos específicos baseados na orientação sexual, gênero, religião, etnia etc., cada grupo sofrendo opressões específicas e atuando em frentes heterogêneas na luta pela conquista de direitos. Contudo, manteremos nosso foco no preconceito/racismo anti-negro, foco principal de nossas reflexões.

<sup>40</sup> Para ilustrar, podem ser consideradas instituições sociais: a escola, o trabalho, a família, a polícia, a igreja, a política, o Estado etc.

[...] é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam *sujeitos*, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional como dos sentimentos e preferências (IMMERGUTT, 2016 *apud* ALMEIDA, 2020, p. 38, grifo do autor).

Há, ainda, concepção estrutural do racismo, em que os parâmetros de discriminação racial são reproduzidos pela sociedade, em seus arranjos específicos, tanto na vida das pessoas quanto nas instituições, isto é, em campos como a política, a economia, as relações das pessoas, naturalizando o racismo enquanto elemento integrante do processo social. Ante o exposto, há um avanço muito relevante nos estudos das relações sociais, pois a partir da concepção institucional, percebeu-se que o racismo transcende ao âmbito individual, não é, portanto, resultado apenas de ações subjetivas, mas se materializa e fortalece nas relações de poder de um grupo sobre outro por meio do controle, direto ou indireto, do aparato institucional (ALMEIDA, 2020, p. 48).

Almeida (2020, p. 49) chama a atenção para uma constatação um tanto óbvia: “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”. Nessa ótica, as instituições operam no sentido de impor normas e regras à ordem social a ser resguardada, isto é, as práticas racistas já existem na estrutura social e, portanto, se refletem nos atos institucionais. Isso significa que as estruturas sociais previamente existentes condicionam a atuação das instituições, logo, o racismo que uma determinada instituição possa apresentar é parte inerente a essa mesma estrutura social.

O autor enfatiza que o racismo, concebido como elemento orgânico da ordem social, opera no sentido de possibilitar a certas instituições (como a escola, por exemplo) a implantação de regras que privilegiam grupos sociais específicos, não se tratando, por conseguinte, de algo gestado pela instituição, mas reproduzido por ela. Assim sendo, as instituições precisam atuar com protagonismo enfático se quiserem combater práticas racistas já naturalizadas. Nesse sentido, ele afirma que

[...] As relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo na forma de violência explícita ou de microagressões — piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implantação de práticas antirracistas efetivas (ALMEIDA, 2020, p. 48).

Percebemos, com isso, as contribuições desse aporte teórico aos letramentos críticos quando utilizado como guia a orientar a prática docente rumo à formação de sujeitos

atuantes na sociedade, engajados em práticas discursivas diversas, dialogando com culturas múltiplas e por meio de recursos multissemióticos (memes) constituídos e constituintes de significados, que demandam o devido preparo para apreensão das práticas sociais, orientadas por ideologias racistas, seus sentidos e suas intencionalidades na dinâmica das relações de poder.

Orientados por esse debate e diante das diversas pesquisas<sup>41</sup> que essa temática tem suscitado, urge que reconheçamos os memes como agências de letramentos, meios pelos quais os/as estudantes possam se apropriar da linguagem, imbuída também de recursos multimodais, ampliando sua capacidade comunicativa, especialmente por meio da ampliação de seu repertório lexical na LI em seu status de língua franca. A ampliação desse conhecimento permite às pessoas poder expressar-se com mais precisão, compreender e interpretar mensagens de maneira mais eficaz; um auxílio em sua formação de sujeito racial e visualmente letrado, capaz de refletir mais profundamente acerca dos enunciados multimodais em contextos sócio-históricos, situados e diversos, podendo, assim, contribuir para a transformação social.

Por conseguinte, urge que, no papel de atores responsáveis e mobilizadores da (des)construção da sociedade atual (sendo, assim, também construtores da sociedade do futuro), os/as docentes estejam em constante processo de autoavaliação, façam o exercício cotidiano de refletir sobre sua práxis no que tange à (trans)formação de estudantes igualmente críticos/as, reflexivos/as e igualmente engajados/as no discurso para a mudança social.

Ademais, no tocante às forças hegemônicas de que tanto debate a ADC, segundo Betto (2019, p. 18), é imperativo que não cedamos ao poder da hegemonia capitalista, abdicando da construção de um novo modelo civilizatório em prol da cessão à crença idolátrica de que, na ausência do mercado, não há salvação. É preciso estarmos preparados/as, dispostos/as e reconhecer a escola como espaço político, de debates, discussões, reflexões, letramentos críticos, mudanças sociais, pois, assim, evitaremos consolidá-la como um mero (mas perigoso) balcão de negócios para diplomar competidores/as indiferentes à ética e hostis aos direitos humanos. Acreditamos que, na hipermodernidade, ante os desafios intrínsecos ao fazer docente,

O professor deve ter atitudes pautadas pela construção de uma identidade humana na qual haja adequação entre essência e existência. Saber ministrar sua disciplina escolar contextualizando-a na conjuntura histórica em que se insere. O papel número

---

<sup>41</sup> Dawkins (1976), Davidson (2012), Recuero (2006), Huntington (2013), Milner (2013), Blackmore (1999) entre outros.

um do educador não é formar mão de obra especializada ou qualificada para o mercado de trabalho. É formar seres humanos felizes, dignos, dotados de consciência crítica, participantes ativos no desafio permanente de aprimorar a sociedade e o mundo em que vivemos (BETTO, 2019, p. 21).

Na próxima seção, refletiremos sobre o potencial de ampliação do repertório lexical de estudantes de LI por meio dos memes, numa reflexão acerca do potencial reflexivo que esse gênero oferece para o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo e (des)construção de relações assimétricas de poder.

### 3 MEMES E O LÉXICO — ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Na sequência, os memes de internet serão o escopo principal de nossas reflexões. Buscaremos compreender sua origem, seu conceito e seu potencial retórico nas práticas de ensino e aprendizagem transformadoras da sociedade. Discutiremos, ainda, os amparos legais voltados ao ensino de LI com foco no desenvolvimento do conhecimento lexical dos/as estudantes, estabelecendo relações entre teorias centradas no léxico e seu potencial de significação imbuído nos memes.

#### 3.1 Memes e os amparos legais que sustentam o ensino do léxico da língua inglesa

No intuito de sustentar nossos argumentos quanto ao ensino de vocabulário em LI, tendo os memes como instrumental, discutiremos o que dizem os documentos oficiais norteadores da educação nacional, para estabelecer uma relação coerente entre essas orientações e nossos objetivos com essa pesquisa.

##### 3.1.1 O léxico dos memes e seu potencial didático-pedagógico

Na complexa e multifacetada gama de textos que permeiam as relações humanas, surgem os gêneros para expandir, aprofundar e ressignificar as maneiras como nos comunicamos, de maneira mais acentuada, na hipermodernidade permeada pela realidade virtual. Nessa lógica,

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (BAZERMAN, 2006, p. 23).

É no contexto sócio-histórico e cultural da hipermodernidade que surgem os memes, conforme os reconhecemos. O termo meme emerge de uma analogia com o gene na área das Ciências Biológicas<sup>42</sup>. Arruda (2017) ilustra a obra *O gene egoísta* de Richard Dawkins, para salientar a perspectiva evolucionista de Dawkins como subsídio para os

---

<sup>42</sup> Os avanços nos estudos da biologia molecular no início do século XX instigaram as investigações acerca dos elementos característicos mais substanciais da seleção natural em animais e plantas (ARRUDA, 2017).

estudos da memética, ciência que se ocupa do estudo dos memes situando sua gênese nos estudos da evolução genética biológica. A obra supracitada, publicada em 1976, tem por objetivo tornar acessíveis conceitos da biologia evolucionista para o público não-especializado.

Para uma melhor compreensão da analogia entre o gene e o meme, é essencial que estejamos atentos às características intrínsecas do gene, como: sua renovação ou descarte ao longo do tempo e sua qualidade de replicar-se e criar cópias de si mesmo. Dada a amplitude do darwinismo, argumenta Dawkins, não se pode restringi-la ao contexto do gene, pois os mesmos princípios aplicados a esse contexto restrito podem extrapolar a biologia e ser aplicados às tentativas de se entender as complexas relações sociais que perpassam as interações humanas.

Nessa perspectiva, o gene, enquanto unidade de informação biológica, remete-nos a sua unidade equivalente no campo cultural: o meme. Corroborando esse pensamento, Aunger (2002) reforça que todos os conhecimentos, informações, impressões, ideias transmitidas socialmente podem ser memes que, ao serem replicados de mente em mente, asseguram sua existência e evolução. Portanto, o meme deve ser entendido de maneira análoga aos genes, que são replicadores biológicos capazes de se perpetuar no tempo, sendo favorecidos pela seleção natural. Nessa lógica, os memes devem ser considerados replicadores culturais.

Amparamo-nos em Davison (2020, p. 144) para retomar a definição desse gênero discursivo que pulula nas mídias digitais. Segundo o autor, o meme seria um recorte cultural, uma piada típica (imbuída de ideologias), que alcança maior projeção por meio de sua transmissão *on-line*. Ademais, é importante ter ciência de que, apesar das analogias sugeridas por Dawkins entre o gene (na genética) e o meme (na memética), há que se considerar, também, as disparidades entre ambos.

O autor supracitado destaca a velocidade de transmissão e a fidelidade de sua forma. Nesse sentido, os memes seriam ainda mais velozes no que tange à transmissibilidade e muito mais adaptáveis, posto que não dependeriam de nossa capacidade de memória para transmiti-los ou preservar sua forma original, já que, nos meios digitais conectados à internet, eles permanecem arquivados em memórias artificiais, isto é, a velocidade de transmissão não se limita ao movimento dos indivíduos, e a forma da piada é preservada pelo meio, não pela memória humana; desta feita, podem ser facilmente encontrados, transmitidos e consumidos.

Pode-se, então, constatar o poder de propulsão desse gênero para disseminar discursos materializados em um todo multimodal que, frequentemente, recorre à relação

binária entre signos verbais e visuais. A mobilidade desses memes permite que o léxico de uma língua, em sinergia com recursos imagéticos, construa uma vasta gama de significados que, por sua vez, podem revelar dados expressivos acerca das representações de aspectos do mundo, dos atores sociais, das construções de identidades em uma determinada cultura, em um determinado recorte espaço-temporal, constituindo-se como potentes recursos retóricos, que, ao propalar discursos da branquitude hegemônica supremacista, podem, num caminho reverso, servir a projetos pedagógicos capazes de tensionar as percepções dessa branquitude não-racializada, desestabilizando-a e, por conseguinte, transformando a sociedade.

As TDICs têm possibilitado a integração e a interação (ainda que haja restrições àqueles/as digitalmente excluídos/as), e isso, como consequência, abre espaço para diálogos inter e multiculturais em que conjuntos heterogêneos de pessoas possam produzir significados através de gêneros discursivos múltiplos especialmente com o suporte da internet, espaço em que culturas se retroalimentam e se aproximam (ou não) umas das outras, resultando em transformações socioculturais.

Em vista disso, os usos que se fazem dos memes de internet urgem por uma educação capaz de preparar os/as estudantes para o exercício da cidadania pautado no senso crítico-reflexivo, cientes das diversas culturas com suas especificidades contextuais (sociais, históricas, epistêmicas, políticas e econômicas). Acreditamos, assim, que o desenvolvimento desse senso crítico-reflexivo alicerçado em epistemologias atentas e simpatizantes dos direitos humanos possa contribuir para a transformação social para, com isso, subsidiar culturas oprimidas (e despertar membros de culturas opressoras para suas responsabilidades sociais) para erguer-se contra grupos opressores, constranger os arranjos sociais exploradores, excludentes e servis ao capital, possibilitando, dessa forma, a emergência de novos arranjos que possibilitem a mobilidade e ascensão social, igualdade de direitos e equidade de acesso aos bens materiais e simbólicos.

Os letramentos críticos apresentam-se como cabedal teórico-metodológico seminal nesse processo, pois ao considerar práticas de letramentos não escolarizadas típicas do cotidiano (assim como os memes), abrem espaço para que cidadãos/ãs excluídos/as e explorados/as pelas relações assimétricas de poder sejam valorizados/as, reconhecidos/as e ocupem espaços de protagonismo nas transformações do mundo e de si mesmos/as, podendo aprofundar seus conhecimentos e exercer com consciência, reponsabilidade, tolerância e solidariedade seus papéis sociais. Logo, a prática didático-pedagógica subsidiada por memes estaria, também, fortalecendo o combate ao sistema educacional tradicionalista e arcaico

ainda vigente em muitas instituições de ensino na atualidade, causando, assim, uma necessária inflexão nos rumos do fazer docente.

Corroboramos esse pensamento com as palavras de Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 13) ao tecerem críticas a esse modelo de escola por não cumprir seu real papel de atuar na formação de leitores/as críticos/as, não se comprometendo com a formação de pessoas capazes de se comunicar como a sociedade demanda. Esse modelo de ensino, segundo os autores, promove o silenciamento e a inanição intelectual por meio de uma prática docente em que o texto não é mais texto, mas sim, pretexto.

Em uma abordagem mais específica, temos como escopo principal nessa proposta de pesquisa os letramentos críticos pautados na leitura/observação atenta de textos multimodais (os memes de internet) e o movimento BLM, subsidiando as reflexões acerca das questões raciais (o racismo antinegro especificamente) muito recorrentes na atualidade. Subjaz à multimodalidade típica dos memes um construto de significados capazes de embasar discussões consistentes no tocante a temáticas como gênero, raça e violência racial, exploração, eurocentrismo, branquitude, racismo estrutural, exclusão, lugar de fala, interseccionalidade, colonialismo/colonialidade etc. Assim, esses memes enfatizam a urgência de se aprofundar nas epistemologias multiculturais para combater a visão eurocêntrica monocultural do mundo.

É imprescindível, pois, que reflitamos sobre o léxico (aqui, mais especificamente sobre o léxico da LI), signo verbal materializando discursos que, por sua vez, servem a propósitos comunicacionais de representação dos atores sociais sob diversas perspectivas. Esses discursos, conforme Ramalho (2005), estão imbricados nas práticas sociais, relacionadas a maneiras habituais sócio-historicamente situadas pelas quais as pessoas lançam mão de recursos para interagirem. Todas essas práticas sociais mobilizam elementos variados da vida como, por exemplo, ação e interação, relações sociais, pessoas com suas crenças, valores, atitudes, mundo material e discurso, revelando, assim, uma relação dialética entre estruturas sociais e discurso.

Nessa lógica, segundo a autora, os diferentes discursos carregam em si diferentes maneiras de conceber o mundo, considerando as distintas maneiras como as pessoas interagem com e representam o mundo, suas identidades sociais (e suas subjetividades) e como se relacionam umas com as outras. Portanto, tais representações do mundo podem servir a análises que buscam desvelar ideologias e relações de poder em textos e interações.

Assim sendo, o léxico, enquanto escolhas particulares para essa representação, atende à demanda de camuflar, muitas vezes, ideologias que atuam a serviço de forças

hegemônicas opressoras e excludentes, operando na dinâmica do racismo antinegro. Tais opressões e exclusões são possíveis a partir dessas escolhas lexicais na representação dos atores sociais aludidos nos memes (ver quadro 3 na seção sobre ADC). Nesse sentido, Ramalho (2005, p. 5) reforça que

Atores sociais envolvidos em eventos e práticas sociais e as relações estabelecidas entre eles podem ser analisadas, em textos e interações, de um ponto de vista representacional, em termos de que atores são incluídos ou excluídos na representação, e a que atores é dada proeminência, por exemplo. As diferentes realizações linguísticas a que os locutores recorrem para representar atores sociais em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e a suas atividades. Por isso, a análise de tais representações pode ser útil no desvelamento de ideologias em textos e interações.

Essa autora ampara-se em Van Leeuwen (1997) para aprofundar esse debate e apresentar uma descrição sócio-semântica detalhada de como os atores sociais podem ser representados. Ela nos lembra que essas escolhas representacionais estão associadas a realizações linguísticas específicas (o que vai ao encontro de nosso foco no léxico). Ademais, é importante estarmos atentos para não incorrerem em comparações entre a representação e a verdade de um evento concreto, uma vez que a “verdade” é relativa, ou seja, realiza-se consoante representações particulares, destarte, trata-se de comparações entre diferentes representações do mesmo evento ou de eventos correlatos, considerando como representam, preferencialmente, certos atores sociais.

Portanto, ao analisar o discurso dos memes de internet, é necessário estarmos atentos às escolhas lexicais para a representação dos atores sociais envolvidos no ato comunicativo-interacional para que, assim, agentes da educação (docentes, estudantes e a sociedade de modo geral) possam ler/observar com mais esmero as relações sociais ali estabelecidas. Ante o exposto e o fato de que esses memes estão cada vez mais presentes nas interações sociais atualmente, as práticas escolares precisam trazer para dentro das salas de aula os gêneros com os quais e através dos quais estudantes de todos os estratos sociais e faixas etárias dialogam, interagem, compreendem e fazem compreender o mundo que os cerca.

Assim, a formação de cidadãos/ãs conscientes, críticos/as e (auto)reflexivos/as estará em consonância com as orientações dos documentos oficiais da educação nacional, preparando esses sujeitos para compor um coletivo de pessoas dispostas a combater as assimetrias de poder nos arranjos sociais de que fazem parte para, dessa forma, contribuir para a mudança social.

### 3.1.2 Amparos legais para o ensino de inglês com foco no léxico

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996 (BRASIL, 2020, p. 8), enfatiza, já em seu Art. 1º, § 2º, que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Além disso, em seu Art. 3º, estabelece os princípios que regem o ministério do ensino; dentre eles, salientamos a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, disseminar a cultura, o pensamento, a arte e os conhecimentos, atentando para a multiplicidade de ideias e de concepções pedagógicas; ressalta, ainda, o respeito à liberdade, apreço à tolerância e a consideração com a diversidade étnico-racial.

Podemos vislumbrar, com isso, a pertinência dos elementos aqui propostos como prática didático-pedagógica comprometida com os aspectos social, cultural e econômico dos/as cidadãos/ãs. Atuantes na hipermodernidade, os memes sobre o movimento BLM em LI apresentam-se como instrumental possível ao fortalecimento da relação educação escolar, trabalho e prática social orientada ao combate do racismo antinegro, à reflexão autocrítica e autotransformadora da branquitude, já que, ao subsidiar a aprendizagem do inglês, capacita os/as estudantes para o mercado de trabalho (posto que falar uma LE é uma demanda de muitos/as empregadores/as), e oportuniza relações dialógicas multiculturais por meio da LI que é considerada uma língua global e serve de ponte para a interação entre as culturas. Ademais, por meio desse conhecimento, é possível oferecer uma formação que viabilize mais autonomia e liberdade em práticas sociais e que permita o desenvolvimento de outros conhecimentos, do senso crítico, do senso de empatia e consideração pelas diversas manifestações culturais — nacionais e estrangeiras — além da valorização e do respeito pela diversidade étnico-racial.

Corroborado pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 2020), outro documento oficial regulador da educação nacional e de suma importância para esse debate é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ocupando-se da educação básica, esse documento ressalta que a educação deve orientar-se no sentido de assegurar o desenvolvimento de competências gerais, consubstanciando os direitos de aprendizagem. Nesse documento, o termo competência é compreendido “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas” (BRASIL, 2018, p. 8) das práticas sociais cotidianas, do exercício da cidadania e do trabalho.

A BNCC ratifica a relevância do aprendizado de LI para que se propicie novas formas de engajamento dos/as estudantes com o mundo globalizado cada vez mais marcado

pela pluralidade e pelas fronteiras a cada dia mais difusas e discrepantes. Por conseguinte, aprender esse idioma oportuniza o acesso a saberes linguísticos essenciais ao engajamento e à atuação em sociedade; isso possibilita o agenciamento crítico para o protagonismo no exercício da cidadania. Assim, esse idioma pode ampliar as possibilidades de aprendizado por meio da interação e da mobilidade, oportunizando uma educação linguística reflexiva, consciente e crítica, que, por sua vez, une as dimensões pedagógica e política da educação (BRASIL, 2018, p. 241).

Esse documento apresenta, ainda, os eixos organizadores do componente LI, a saber: a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e a dimensão cultural. Aqui, ocupamo-nos, especialmente, do eixo da leitura, sobre o qual o documento inicia alertando que deve abordar

[...] práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade (BRASIL, 2018, p. 242).

Nosso foco no desenvolvimento do repertório lexical dos/as estudantes de LI afilia-se intimamente a essa perspectiva da BNCC, pois consideramos a língua como lexias gramaticalizadas (detalhes nas próximas seções) cuja compreensão é essencial para uma leitura eficaz em inglês. Ler textos em inglês auxilia no desenvolvimento das estratégias de reconhecimento textual como, por exemplo, considerar as pistas verbais e não-verbais para fazer inferências e formular hipóteses, favorecendo os processos de significação, o que, por sua vez, pode lançar luz sobre as mensagens veladas pelo todo multimodal do texto e que precisam ser consideradas, problematizadas e refletidas com vistas à mudança de práticas sociais indiferentes à multiculturalidade e aos direitos humanos.

Outrossim, os diferentes objetivos da leitura podem ser bastante beneficiados por meio dos trabalhos com gêneros verbais e/ou híbridos, muito recorrentes nos meios digitais, o que pode viabilizar uma leitura significativa e situada, constituindo, assim, profícuo conjunto de práticas de letramentos no tocante à ampliação dos conhecimentos de mundo assim como do repertório lexical dos/as leitores/as-observadores/as. Ante o exposto, é possível antevermos, ainda, que o contato crítico-reflexivo com textos híbridos, multimodais, em muito pode contribuir para um percurso de aprendizagem da LI marcado pela autonomia, criatividade e protagonismo (BRASIL, 2018, p. 244).

No rol dos eixos organizadores do componente LI, destacamos também o eixo dos conhecimentos linguísticos que sugere uma maior aproximação ao léxico desse idioma por

meio da análise e reflexão sobre a língua de modo contextualizado e por meio da articulação de práticas como a oralidade, leitura e escrita. Para tanto, há que se promover uma prática didático-pedagógica que aproxime os/as estudantes dos conhecimentos linguísticos de modo indutivo e que lhes possibilite a compreensão do funcionamento sistêmico do inglês. Desta feita, a escola atuaria para além da concepção de *locus* da aprendizagem de regras gramaticais e dos ditames do que é certo/errado no emprego da língua, despertando os/as estudantes para as noções de adequação, padrão, variação linguística e inteligibilidade no uso da língua em situações de interação reais de seu cotidiano.

A questão intercultural, também contemplada nos eixos supracitados (BRASIL, 2018, p. 245), merece ênfase, posto que, em sociedades marcadas pela interação promovida pelas mídias digitais e pela internet, as culturas mantêm contato constante, exercendo influência umas sobre as outras (em menor ou maior grau) e atuando no processo de (re)construção das práticas sociais, crenças, valores e atitudes. Conseqüentemente, a leitura de gêneros discursivos multimodais advindos de outras culturas, como os memes sobre o movimento BLM, por exemplo, se estimulada com vistas à formação de leitores/as (auto)críticos/as e (auto)reflexivos/as, em muito pode contribuir para a (trans)formação social.

A BNCC (BRASIL, 2018 p. 248) enfatiza o ensino de vocabulário (léxico) como elemento importante do fazer pedagógico ao elencar os objetivos de conhecimento atrelados a cada um dos eixos organizadores do componente de LI. No tocante ao ensino da leitura, a ênfase recai sobre o desenvolvimento de estratégias de leitura, práticas de leitura e **construção do repertório lexical** (grifo nosso), atitudes e disposições favoráveis do/a leitor/a.

O documento ressalta o item construção do repertório lexical como potencial para a identificação do assunto do texto, reconhecimento de sua organização e identificação/compreensão das palavras cognatas. Ainda que a presença do léxico da LI possa ser inferida em todos os eixos organizadores da prática docente, acreditamos que a aprendizagem desse elemento essencial à língua necessite de menções mais enfáticas e explícitas no tocante às orientações que a BNCC oferece, posto que o léxico tem sido alvo recorrente de pesquisas acerca do ensino e da aprendizagem de línguas, especialmente, as estrangeiras (LEFFA, 2000, p. 9).

Outrossim, fundamentamos nossa pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, mais especificamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013, p. 496). Esse documento intenta responder às demandas das

populações afrodescendentes, no âmbito da educação, pela criação de políticas de ações afirmativas, que sejam políticas de reparação, de reconhecimento e valorização de sua identidade, de sua história e de sua cultura. Em um esforço para combater o racismo (antinegro), essa política curricular está embasada em dimensões históricas, sociais e antropológicas que perpassam a realidade brasileira. Uma proposta para a divulgação, a produção de conhecimento, ao despertar de atitudes, posicionamentos e valores que atuem de maneira efetiva na formação de cidadãos/ãs orgulhosos/as de suas raízes, sua história e seu pertencimento étnico (BRASIL, 2013, p. 498). Essa formação de que trata o documento não é um processo que se inicia a partir de sua publicação ou seu impacto nas práticas sociais de docentes e estudantes. É, sim, um encorajamento de resistência a uma luta secular, que, a muitos custos, segue incessante na abertura de caminhos e na conquista dos espaços arrogados pela branquitude.

Nesse processo de reparação, a educação tem papel fundamental uma vez que é uma das instituições essencialmente responsáveis pela emancipação de pessoas oprimidas e pela conscientização e transformação das opressoras. Para tanto, é imprescindível a atuação de docentes racializados/as, capazes de se reconhecer e tomar consciência de seu lugar de fala, enquanto local social no qual podem ou não ter acesso a privilégios; docentes aptos/as e dispostos/as ao diálogo com dissidentes, fundamentando seus discursos em teorias e valores pertinentes, que reverberem as identidades, as vozes, os saberes e as vivências das populações negras oriundas de todos os estratos sociais e de todas as épocas. Não são favores dos/as brancos/as para os/as negros/as, são dívidas materiais e simbólicas de valores inimagináveis, que precisam, urgentemente, serem admitidas e pagas por aqueles/as que as devem.

Essas diretrizes (BRASIL, 2013) enfatizam a relevância de políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas. Sendo assim, precisamos nos unir e demandar, por meio de práticas sociais enfáticas,

[...] que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição (BRASIL, 2013, p. 498).

Com foco no ensino socialmente engajado de vocabulário em LI, precisamos estar conscientes quanto ao fato de que a convivência ecológica das palavras com todos os elementos constitutivos dos gêneros discursivos não pode prescindir de observações atentas e considerações apuradas da complexidade de seu ensino e/ou aprendizagem e de seu potencial

transformador da sociedade. Nessa linha de raciocínio, ressaltamos as contribuições teórico-metodológicas da ADC (FAIRCLOUGH, 2001/2019; 2003; RESENDE; RAMALHO, 2011; 2006) e da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/2021), que serão escopo de seções por vir. A ADC vai muito além da análise linguística e oferece arcabouço seminal para lançar luz sobre os significados subjacentes à multimodalidade discursiva por meio de suas propostas de significado representacional e representação dos atores sociais, descortinando ideologias e relações assimétricas de poder. De modo análogo, a GDV, que considera com bastante esmero o todo multimodal dos textos, corrobora para desvelar crenças, atitudes e valores por meio da metafunção representacional aplicada à leitura-observação de textos verbo-imagéticos em interações política e socioculturalmente situadas.

### 3.1.3 Léxico e cultura

Biderman (1996) afirma que o léxico é um elemento vivo no intrincado universo da linguagem humana e que, por isso, está sempre em evolução como um sistema aberto sujeito às contingências socioculturais e históricas da humanidade. Genouvrier e Peytard (1985 *apud* GUERRA; ANDRADE, 2012, p. 233) referem-se ao léxico como todas as palavras de que dispõem as pessoas para se comunicarem, estando sob sua responsabilidade a compreensão, a seleção e o emprego desse repositório de elementos capazes de significar o mundo e a si mesmos.

Abbade (2011, p. 1332) estabelece uma relação íntima entre a língua e a cultura de um povo e afirma que

Língua e cultura são indissociáveis. A língua de um povo é um de seus mais fortes retratos culturais. Essa língua é organizada por palavras que se organizam em frases para formar o discurso. Cada palavra selecionada nesse processo acusa as características sociais, econômicas, étárias, culturais... de quem a profere.

A autora aprofunda tal reflexão ao defender que a língua é a expressão de um povo e que, não obstante o aspecto de individualidade da fala, seu objetivo é favorecer a socialização para que a comunicação se efetue. Assim, comunicar-se “*é pôr em comum, falar é expressar o individual de forma social para que a comunicação se estabeleça*” (ABBADÉ, 2011, p. 1342, grifos da autora). Em uma perspectiva funcional dos estudos da linguagem, é importante que esta seja considerada em seu momento de uso, considerando, desta forma, seu caráter dinâmico. Essas reflexões podem ser consideradas para aludir aos memes de internet,

partes da prática social, artefatos culturais capazes de materializar discursos, representar formas de (inter)agir e construir identidades.

Um dos elementos centrais das reflexões aqui propostas é o léxico, particularmente aquele empregado em memes (aliado a outros recursos semióticos) sobre o movimento BLM, servindo a ideologias excludentes como o racismo antinegro, muitas vezes velado em um todo multissemiótico que pode substanciar debates relevantes sobre a prática educacional e, numa esfera mais ampla, a vida em sociedade. Abbade (2011, p. 1333), embasada nos estudos lexicológicos, reforça a necessidade de se estabelecer conceituações terminológicas mais precisas ao se considerar o léxico enquanto objeto de estudos. A autora nos alerta para distinções fundamentais nessa seara, como, por exemplo: palavra, lexia e vocábulo. A proposta é que se tome “palavra” como um termo genérico, elemento natural das mediações linguísticas tradicionais de um povo, parte inerente ao vocabulário dos falantes de uma língua. O vocabulário, por sua vez, pode ser compreendido como um subconjunto de palavras em uso efetivo por um determinado número de falantes em um contexto específico. A lexia compreende uma unidade significativa do léxico de uma língua, isto é, uma palavra/expressão dotada de significado social. Posto de outra maneira,

*A palavra é uma unidade significativa, mas a sua significação não é só lexemática, pode também ser morfemática, isto é, gramatical. A lexia, ao contrário, tem significação externa ou referencial, ou seja, apenas lexemática. A sua referência pode ser as coisas concretas ou abstratas (ABBADÉ, 2011, p. 1334, grifos da autora).*

À guisa de exemplo, tomemos a frase “*a professora é negra*”<sup>43</sup>; temos aqui quatro palavras, mas apenas duas lexias: *professora* e *negra*. Essas lexias têm função apenas lexical ou referencial, ao contrário do artigo *a* e do verbo de ligação *é*, que, além da função referencial, têm ainda função gramatical. No rol de palavras morfemáticas ou gramaticais estão os artigos, as preposições, as conjunções, que são limitadas e estão no foco dos estudos gramaticais. As palavras lexemáticas/referenciais, isto é, as lexias, compreendem a maior parte do léxico de uma língua e são de número indeterminado (ABBADÉ, 2011). Consideramos, assim, pertinente analisar o todo multissemiótico dos memes de internet sobre o movimento BLM não apenas enquanto instrumento seminal para o desenvolvimento dos letramentos críticos dos/as estudantes de LI, mas também enquanto recurso possível à ampliação de seu repertório lexical nesse idioma.

---

<sup>43</sup> Exemplo adaptado a partir de Abbade (2011, p. 1334).

Ao referirmo-nos ao léxico, fazemos eco às palavras de Biderman (1996, p. 33) ao discutir sobre a dificuldade de identificação das unidades léxicas nos textos. A autora pontua a existência de duas modalidades lexicais: as lexicais simples e as complexas. As lexicais simples seriam formadas por apenas uma palavra (casa, caderno, estudar, isso, aquilo, alguém...); as complexas, por estruturas mais abrangentes (fim de semana, dona de casa, além de, no tocante a, de pé, pouco a pouco...), isto é, “unidades lexicais que, no plano da escrita, são grafadas como uma sequência de unidades, embora correspondam a um único referente no plano da língua” (BIDERMAN, 1996, p. 33). Compreende-se, pois, que o léxico é constituído por todos os elementos lexicais da língua, independentemente de terem valor lexical ou gramatical.

Atualmente, as interações pautadas na leitura e na escrita, ou seja, embasadas no léxico, estão cada vez mais intensas mediadas pelas mídias digitais e pela internet, independentemente do nível de formação dos interactantes. Isso implica em um contato mais íntimo com o universo lexical, que é materializado em diversos gêneros discursivos amparados em recursos lexicográficos para produzir sentido e consubstanciar o arcabouço vocabular, seja na língua materna, seja em uma LE. Ribeiro e Paula (2014, p. 34) contribuem para esse debate com a acepção do léxico em duas esferas: aquele da língua e o do indivíduo. Aquele corresponde ao inventário aberto, ilimitado, tendo como um de seus principais continentes físicos o dicionário, que, urge lembrar, não consegue abarcar sua totalidade. Por outro lado, no tocante ao indivíduo, tem-se o vocabulário individual, competência lexical subjetiva em constante processo de mutação, ajustando-se às necessidades comunicativas do dia a dia. Há, ainda, o que a autora e o autor referem-se enquanto léxico ativo (repositório de palavras que o indivíduo consegue compreender e empregar em suas interações) e léxico passivo (palavras desconhecidas, ainda não integradas a suas práticas discursivas cotidianas).

As reflexões sobre os memes como instrumental oportuno à ampliação do repertório lexical em LI encontra respaldo nas palavras de Vechetini (2005, p. 56) ao asseverar a importância de uma aprendizagem lexical orientada pelo estabelecimento de relações de itens lexicais entre si e com o meio externo, e isso pode agilizar o acesso aos significados subjacentes a cada lexia. Nesse sentido, Paiva (2012, p. 67) ampara-se em Larsen-Freeman e Anderson (2011) para refletir sobre os benefícios da Abordagem Comunicativa (AC) do ensino de línguas em que a língua-alvo é considerada para além de um objeto de estudos, mas também como meio de comunicação por meio do qual os/as estudantes interagem em situações de uso autêntico da linguagem.

Leffa (2012, p. 397) contribui com esse debate ao afirmar que o ensino e a aprendizagem de uma LE precisam embasar-se no uso significativo da língua, visando à realização de objetivos específicos em situações de interação autêntica em que a língua é utilizada para agir sobre a realidade, não limitada à perspectiva expressão-conteúdo. Por conseguinte, elementos como as funções da linguagem, as pessoas envolvidas no ato comunicativo, bem como o contexto de interação precisam ser considerados como essenciais ao processo educativo. Esse fato nos remete aos memes aludidos no início desse parágrafo e aos objetivos que nos orientam nessas reflexões: ampliação do repertório lexical e desenvolvimento dos letramentos críticos dos estudantes de LI.

Leffa (2000) chama a atenção para os avanços nas tecnologias digitais na sociedade atual e sua implicação para o ensino e para a aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira), colocando o léxico como elemento central das práticas didático-pedagógicas. Ele afirma que

Este enfoque contextual — que considera as relações da palavra dentro do texto, incluindo suas restrições e preferências colocacionais — nada têm em comum com as abordagens descontextualizadas de outrora e suas listas de palavras, com tradução, sinônimos, antônimos, coletivos, etc. O aluno tem até a opção de dispensar o dicionário tradicional, onde a maioria das palavras registradas não são usadas, e ir diretamente ao acervo original de textos onde elas são encontradas em seu habitat natural, vivendo em equilíbrio ecológico com as outras palavras (LEFFA, 2000, p. 17).

Este autor aponta, ainda, para uma mudança de perspectivas no tocante ao ensino e à aprendizagem do léxico, considerando uma evolução dialética nestes estudos a partir de uma ênfase externa para uma ênfase interna e convergindo a uma síntese com as transformações tecnológicas. Ele nos explica que a ênfase externa está centrada no sucesso da aprendizagem motivado pelo *input*<sup>44</sup> oferecido ao/à estudante; a práticas de leitura e escrita com controle do vocabulário, gradação de atividades por nível de dificuldade etc. Nos aspectos internos, deve-se considerar a oposição entre aquisição e aprendizagem, sendo esta consciente, intencional, embasada em instruções, e aquela, um processo mais espontâneo do desenvolvimento do léxico, relacionado à formação identitária do indivíduo, assim, menos dependente da intervenção da escola. Nessa perspectiva, é relevante que se reconheçam e

---

<sup>44</sup> Amparado nos estudos de Krashen e Terrell (1983), Lewis (1997, p. 24) refere-se ao *input* como a linguagem apresentada aos/às estudantes através da produção escrita e da compreensão auditiva. Evidentemente, o valor relativo da escrita e da compreensão auditiva é heterogêneo, considerando aspectos como idade e objetivos. Aqui, ampliamos essa percepção ao inserir a multimodalidade como aspecto inerente ao *input* na hipermodernidade e toda a miríade de aspectos socioculturais e históricos do ato comunicativo.

respeitem as estratégias particulares de aprendizagem. Sobre o ensino específico de vocabulário, Leffa (2000, p. 42) destaca que

Enfatizar o ensino específico do vocabulário não oferece o perigo de se hipertrofiar este aspecto da aprendizagem de uma língua em relação a outros aspectos, como a sintaxe, a fonologia, a morfologia e mesmo a pragmática. Conhecer uma palavra não é apenas estabelecer a conexão rígida entre forma e conteúdo, como se fossem dois monólitos que se encaixassem um no outro, impossíveis de serem analisados. Conhecer uma palavra é despi-la de sua embalagem, descobrir as partes que a compõem e ver como cada uma dessas partes tem repercussões lá fora, com elementos internos de outras palavras - só permitindo a criação de textos onde os equilíbrios interno e externo, em seus inúmeros aspectos, possam ser mantidos.

Na próxima seção, concentraremos nosso debate sobre a Abordagem Lexical proposta por Michael Lewis no início dos anos 1990. A proposta teórico-metodológica centrada no léxico é bastante ampla, por isso, faremos um recorte dos elementos mais pertinentes a nossos estudos.

### 3.1.4 A Abordagem Lexical

A formação crítica de estudantes de LI, ao considerar os letramentos críticos a partir dos memes de internet, ganha mais relevância na perspectiva da Abordagem Lexical (AL) de Michael Lewis (1993), que concentra seus esforços em desenvolver a aprendizagem de um idioma com foco nas palavras ou em suas combinações; baseia-se, portanto, na premissa de que uma parte significativa desse desenvolvimento concentra-se na compreensão e na produção de compostos lexicais mais ou menos fixos, ou “*chunks*”<sup>45</sup>.

Lewis (1993) defende que o léxico ocupa uma posição desprestigiada no ensino de línguas em detrimento da gramática, frequentemente tomada como base desse processo. Para dar maior visibilidade ao léxico nesse debate, ele afirma que o princípio chave da abordagem lexical é que a língua se constitui de lexias gramaticalizadas, e não de uma gramática lexicalizada. Em outras palavras, ao invés de considerar os significados a partir da redução de sentenças a palavras, nós, conscientemente tentamos pensar em colocações, expressões dotadas de sentidos em determinadas práticas discursivas, orientando nossa compreensão por uma visão mais holística do texto (LEWIS, 1997b).

---

<sup>45</sup> Retomando o conceito, trata-se de expressões relativamente fixas que ocorrem com frequência nas interações por meio da língua em uso. Exemplos de “*chunks*” podem ser “*I’m sorry*” (Sinto muito), “*Can I...?*” (Posso?), “*How do you...?*” (Como você...?), “*I don’t like it*” (Não gosto disso) (Exemplos adaptados de MOUDRAIA, 2001, p. 2, traduções nossas).

Destacamos, agora, alguns dos princípios que orientam a AL proposta por Michael Lewis ainda no início dos anos 1990 com o intuito contestar visões mais tradicionalistas do ensino de LE que, ainda vigentes em várias instituições, dão mais ênfase ao ensino da gramática em detrimento do léxico. A proposta de Lewis (1993, p. vi) está fortemente arraigada na Abordagem Comunicativa e se destaca desta por dar mais visibilidade ao papel do léxico no ensino e na aprendizagem de línguas. Traçamos um paralelo entre os aspectos dessa abordagem que mais se associam ou (ou não) de nossas reflexões e análises na presente pesquisa.

Inicialmente, a AL defende que a dicotomia gramática/vocabulário não se sustenta, pois a língua/linguagem se constitui, em grande parte, de “*chunks*”. Além disso, um dos elementos centrais no ensino de línguas é a tomada de consciência e o desenvolvimento da capacidade dos/as estudantes em agrupar palavras, lexias, ou seja, criar/interpretar “*chunks*”. Esses princípios nos são interessantes, posto que os memes que compõem o *corpus* dessa pesquisa são verbo-imagéticos em sua totalidade, ou seja, constituídos de lexias associadas às imagens numa relação dialética e dialógica não apenas entre seus elementos constituintes, mas também, e sobretudo, com a sociedade (FAIRCLOUGH, 2010, p. 20).

Entre os elementos da AL, total ou parcialmente relevantes para nossa pesquisa, está o fato de que os padrões lexicais e metafóricos<sup>46</sup> recebem o status apropriado, não obstante o reconhecimento dos padrões estruturais; isso reforça a primazia do léxico sobre as estruturas da língua enquanto foco de ensino. Também se reconhece a competência sociolinguística<sup>47</sup> — capacidade interacional-comunicativa — que precede e embasa a competência gramatical, não podendo, portanto, ser tratada como resultado desta. Reforça-se, nessa abordagem, que a estrutura gramatical está subordinada ao léxico, e não o contrário. Ademais, erros gramaticais são inerentes ao processo de aprendizagem. Destarte, concordamos com essas assertivas no sentido de que é possível, por meio dos memes verbo-imagéticos, ensinar e aprender padrões estruturais da LI sem, no entanto, negligenciar a relevância do léxico selecionado para a materialização dos sentidos subjacentes aos discursos materializados na multimodalidade desse gênero.

---

<sup>46</sup> Lewis (1993, p. 91) aborda essa questão com mais profundidade sugerindo definições para padrões lexicais como “*words*”, “*multi-word items*”, “*polywords*”, “*collocations*”, “*institutionalised expressions*”. Não discutiremos essa terminologia, porque ela não faz parte do recorte teórico feito para nossas análises, já que não são escopo de nossas investigações.

<sup>47</sup> Refere-se ao conhecimento e às destrezas necessárias para o uso da língua numa perspectiva social e cultural. Para mais informações, ler Baptista (2004). Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26038/3/2004\\_eve\\_lmtrbaptista.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26038/3/2004_eve_lmtrbaptista.pdf). Acesso em: 06 out. 2021

Consideremos, também, o princípio que afirma que a metáfora central da linguagem é holística, um organismo, e não atomística, mecanicista. Ante o exposto, o ensino e a aprendizagem de línguas mediados por essa abordagem permitem que os/as estudantes possam recorrer diretamente ao acervo original de textos em que as palavras (lexias, “*chunks*”) são encontradas em seu habitat natural, convivendo em equilíbrio ecológico (LEFFA, 2000) na multimodalidade.

Lewis (1993) também advoga a primazia da fala sobre a escrita, sendo a escrita reconhecida como um processo secundário de codificação, com uma gramática radicalmente distinta daquela da fala. Encontramos respaldo nessa afirmação uma vez que, nos letramentos (críticos) (ROJO; MOURA, 2019), consideram-se as práticas cotidianas de uso da linguagem, não apenas aquelas validadas e valorizadas no ensino formal nas escolas, não raras vezes focadas na escrita, mas também aquelas legitimadas no dia a dia das pessoas em todos os seus contextos particulares.

Finalmente, Lewis (1993) defende que o aspecto de co-ocorrências léxicas<sup>48</sup> devem receber primazia no ensino de línguas ao invés dos elementos situacionais do contexto. Nesse último princípio, temos uma divergência, porque, em tempos de hipermodernidade (ROJO, 2015) e acentuada prevalência do individual sobre o coletivo, os discursos são proferidos em interações cultural e sócio-historicamente situadas, em que os elementos constituintes da situação interacional desempenham papel fundamental para o desvelamento das ideologias veladas nos discursos, ou seja, dados como quem consumiu e/ou (re)produziu os memes, em que meios e com que objetivos são elementos-chave quando se pretende orientar o ensino e a aprendizagem de línguas de maneira socialmente engajada e orientada à mudança social.

Os elementos componentes dos memes verbo-imagéticos estão alinhados com as reflexões aqui propostas, já que, enquanto gênero discursivo multimodal, ou seja, marcado pela confluência de várias linguagens dialogando entre si numa relação de complementariedade na produção de sentido, constitui-se um promissor recurso para letramento visual crítico orientado por uma gramática para além do léxico, a GDV (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006/2021). Ao trazer à tona posicionamentos acerca do movimento BLM, esses memes apresentam-se como instrumental para o letramento racial crítico (FERREIRA, 2020; LADSON-BILLINGS, 1998), assim como o letramento de reexistência (SOUZA,

---

<sup>48</sup> Seide e Durão (2015, p. 13) definem coocorrências léxicas como unidades léxicas de natureza fraseológica ou semifraseológica; em outros termos, combinações pré-fabricadas de palavras que se distinguem por terem certo grau de fixação interna (idiomaticidade), cujo significado está atrelado ao conjunto de seus componentes. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/31541>. Acesso em: 06 out. 2021.

2016), possibilitando que se desvele a ideologia racista servil a projetos hegemônicos, apontando, assim, caminhos para a mudança social na e para além da escola, no tocante ao combate às exclusões e injustiças contra pessoas negras. O léxico desses memes, enquanto elemento vivo, aberto a mudanças (BIDERMAN, 1996) e organizado em “*chunks*” (LEWIS, 1993), carrega em si significados socioculturalmente construídos (ABBADE, 2011) em que lexias simples e complexas concorrem — alinhadas a outras linguagens — para representar aspectos do mundo e das pessoas, podendo desvelar assimetrias de poder nas relações sociais, despertar a branquitude para os privilégios que a sociedade lhe confere e, assim, causar fissuras na estrutura social para, paulatinamente, construir relações sociais mais inclusivas, tolerantes, conscientes e empenhadas no combate às injustiças (FAIRCLOUGH, 2001/2019).

Refletiremos agora sobre o potencial da ADC e da GDV para desvelar o discurso racista antinegro nos memes, instrumental que viabilize o desenvolvimento dos letramentos críticos ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento lexical de estudantes de LI.

## 4 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL — FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS E MUDANÇA SOCIAL

Abordaremos, a partir de agora, as propostas teórico-metodológicas da ADC (FAIRCLOUGH, 2001/2019; 2003; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017; RESENDE; RAMALHO, 2019; RAMALHO, 2005; VIEIRA; RESENDE, 2016) no tocante às representações dos atores sociais intrincadas no todo multissemiótico dos memes, analisando como o léxico (des)constrói a imagem da resistência negra, serve de recurso à negligência da branquitude quanto a suas responsabilidades sociais e viabiliza um diálogo interdisciplinar na pesquisa ora proposta e quais amparos legais a sustentam. Discutiremos, ainda, a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/2021) e suas contribuições para desvelar a ideologia racista em textos multimodais, recursos fecundos para uma educação crítico-reflexiva, empenhada em tensionar relações assimétricas de poder e causar mudança social.

### 4.1 Análise de Discurso Crítica — desvelando ideologias, transformando a sociedade

Para evitar o malogro do empreendimento da formação crítica dos/as estudantes, é imprescindível que docentes e demais atores da educação disponham-se a engajar-se em práticas didático-pedagógicas e de pesquisa, buscando embasar-se em arcabouço teórico-metodológico pertinente que possa orientar suas tomadas de decisões, (des)construção de conceitos, seleção e gestão de recursos apropriados. Nesse sentido, a ADC apresenta-se como um dos arcabouços mais oportunos.

Segundo definição de Batista Jr., Sato e Melo (2018, p. 8), a ADC abrange diferentes abordagens e perspectivas, interconectando-se e se retroalimentando em uma relação dialógica com teorias e métodos advindos da LSF (conceito a ser retomado mais adiante), análise de discurso multimodal, análise de narrativas, de conversações, análise de discurso baseada em *corpus* etc. Em outras palavras, a ADC oferece possibilidades analíticas que conectam os estudos críticos do discurso à crítica social por meio do estudo da linguagem em uso, sócio e historicamente situada e materializada em gêneros sociais diversos.

Essa materialização nos remete, novamente, aos memes, que, em tempos de movimentos sociais em ebulição (protestos contra a violência policial contra pessoas negras, debates sobre a implantação de políticas afirmativas etc.), inquietantes e desafiadores embates políticos e jurídicos em nações hegemônicas (eleições estadunidenses, julgamento do ex-policial branco que assassinou o ex-segurança negro George Floyd nos EUA, embates

ideológicos entre líderes políticos de diversas nações etc.), pululam nas mídias digitais carregados de significados, valores, crenças, críticas, reflexões, provocações, sátiras, dentre outros.

Conforme Resende e Ramalho (2019, p. 7), a natureza complexa, trans e multidisciplinar da ADC revela sua abrangência teórico-metodológica ao atrair, incluir e fomentar estudos nas ciências da linguagem e nas ciências sociais. Destacamos, aqui, as contribuições do pesquisador inglês Norman Fairclough em sua obra *Discurso e Mudança Social* (2001/2019) como marco basilar de nossas análises. Entre as contribuições desse autor, merecem ênfase os conceitos de “discurso”, “hegemonia” e “ideologia” (conceitos a serem retomados mais adiante), que articulam as análises linguísticas e as análises de caráter social. Seguindo esse raciocínio, Melo (2018, p. 22) recorre a Pedro (1997, p. 33) para asseverar que essa articulação

[...] aponta para o entendimento de que a linguística contemporânea precisa desconstruir os significados tomados como óbvios, ou as “agendas ocultas” presentes nos textos, expondo elementos indiciais reprodutores da organização social que privilegiam certos grupos e indivíduos em detrimento de outros por meio de formas institucionalizadas de ver e avaliar o mundo (ideologias) ou pela preservação de poderes de grupos dominantes (hegemonia), uma vez que “a linguagem projeta, permanentemente, relações e estruturas sociais, de acordo com os desejos dos participantes, geralmente os do(s) participante(s) mais poderosos.

Dada sua natureza interdisciplinar, a ADC aplica teorias oriundas de outras áreas do saber, ultrapassando fronteiras entre campos epistemológicos diversos cujas abordagens “de algum modo, combinam a análise detalhada de textos linguísticos com uma orientação social para o discurso” (FAIRCLOUGH, 2001/2019, p. 33). É pertinente, pois, que a prática didático-pedagógica socialmente engajada ampare-se em construtos teórico-metodológicos atentos não apenas aos aspectos linguísticos das práticas discursivas, mas envolva-se também com seus desdobramentos no âmbito social, irrestrito ao espaço escolar, considerando as possibilidades dialógicas e dialéticas com memes de internet como aqueles produzidos, distribuídos e consumidos atinentes ao movimento BLM, promovendo, com isso, embate reflexivo sobre o discurso racista e seu impacto sobre as vidas de pessoas deixadas às margens do capital. Nas palavras do próprio Fairclough (2001/2019, p. 61),

O que se busca é uma análise de discurso que focalize a variabilidade, a mudança e a luta: variabilidade entre as práticas e heterogeneidade entre elas como reflexo sincrônico de processos de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais.

Das muitas contribuições que consubstanciaram os estudos de Fairclough na elaboração de sua proposta teórico-metodológica, há que se enfatizar as seminais contribuições de Michel Foucault<sup>49</sup> enquanto marco basilar dos estudos da linguagem como espaço de luta hegemônica. Das discussões foucaultianas, estas sobressaem-se como as mais caras às abordagens de Fairclough: elementos constitutivos do discurso, interdependência das práticas discursivas, a natureza discursiva do poder, a relação entre discurso e política e o aspecto discursivo da mudança social (RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 18).

Quanto à face constitutiva do discurso, entende-se que a linguagem, enquanto prática, constitui o social, os objetos e os sujeitos sociais. Assim, para empreender uma análise de discurso mais precisa, é essencial que se especifiquem os aspectos sociais e históricos inerentes às “formações discursivas interdependentes, os sistemas de regras que possibilitam a ocorrência de certos enunciados em determinados tempos, lugares e instituições” (RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 19).

Outra contribuição seminal de Foucault relaciona-se às práticas discursivas disciplinadoras em instituições diversas. Essas práticas ajudam a estabelecer um vínculo entre discurso e poder, corroborando a ideia de que mudanças discursivas podem resultar em mudanças sociais (RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 19). Destarte, a pesquisa ora proposta reconhece a relevância desses fatores ao ter como escopo as práticas discursivas materializadas em um gênero discursivo específico (memes), situado social, histórica e politicamente (levantes do movimento BLM), podendo contribuir para desvelar relações assimétricas de poder e servir, assim, de profícuo instrumental para docentes comprometidos/as com a mudança social na (e para além da) sala de aula.

De grande relevância aos estudos de Fairclough, enfatizamos, ainda, os estudos do Círculo de Bakhtin, que consideram a linguagem como um fenômeno social e histórico, dotado de teor ideológico e pautado no aspecto indissociável entre o indivíduo e o meio social. Nesse sentido, a unidade elementar de análise linguística seria o enunciado, que se constitui de “um elemento linguístico produzido em contexto real, em determinada situação comunicativa” (BARROS, 2018, p. 38). As estruturas sociais servem de base às condições de comunicação às quais a fala está intimamente ligada. A palavra é o elemento que faz emergirem os conflitos. É embasado na concepção marxista da linguagem que Bakhtin (2003 *apud* BATISTA JR; SATO; MELO, 2018, p. 39) propõe estudar a ideologia por um viés

---

<sup>49</sup> Salientamos que, apesar das indiscutíveis contribuições de Foucault para os estudos em ADC, Fairclough destaca duas lacunas a serem preenchidas de maneira transdisciplinar: 1) o determinismo atrelado à constituição do discurso, enxergando a ação humana constringida de maneira unilateral pela estrutura social; 2) a ausência de textos analisados empiricamente (RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 20).

linguístico, em que a palavra representa um fenômeno naturalmente ideológico, podendo adentrar todas as relações sociais sendo, assim, tecida por meio de uma miríade de fios ideológicos e abarcando todas as relações sociais em diversos domínios.

Igualmente substancial aos estudos de Fairclough está a LSF de Michael Halliday (2004), que defende, para percebermos o grau de expressividade imbuído em uma dada situação comunicativa, a relevância das escolhas do/a falante/escritor/a, pois estas operam em todos os níveis do discurso (lexical, sintático e modal). Fairclough enfatiza os aspectos de hibridização de gêneros, discursos e estilos como recurso para preencher as lacunas existentes entre a linguagem e o contexto social, estabelecendo, assim, uma relação dialética entre eles.

Nessa relação dialética, o discurso é um elemento ativo das práticas sociais, que, por sua vez, são “tanto efeito das estruturas econômicas, políticas e culturais da sociedade capitalista, como produto de ações realizadas em práticas sociais e materializadas em eventos” (SILVA *et al.*, 2020, p. 202). Essa compreensão de natureza ontológica abriga a base epistemológica que fundamenta a dialética entre o discurso e a sociedade, buscando evidenciar os efeitos que constituem a materialidade social sobre a linguagem.

Sob essa perspectiva, a LSF pode contribuir para uma investigação mais acurada da linguagem nas esferas macro e microsocial. A união entre esses dois arcaibouços teóricos (LSF e ADC) pode ser muito produtiva no tocante ao desenvolvimento de uma visão mais holística do contexto social em foco, aproximando o texto e o contexto, o social e o linguístico. Então,

A convergência dessas duas concepções teórico-analíticas é uma forma dialética de olhar a linguagem por vários prismas, seus diferentes modos de enxergar e sentir a realidade e o mundo, a fim de melhor compreender os mecanismos sociais de dominação e resistência, ou de emancipação e transformação social (BARROS, 2018 *apud* BATISTA JR; SATO; MELO, 2018, p. 46).

Portanto, para uma compreensão mais apurada desses mecanismos sociais (dominação e resistência, emancipação e transformação social), é imprescindível que estejamos atentos aos conceitos de “discurso”, “hegemonia” e “ideologia” — mencionados anteriormente — na perspectiva da ADC.

No intuito de alinhar essas discussões à temática que motiva nossos estudos<sup>50</sup>, referimo-nos a discurso tanto como texto quanto como interação, compreendendo a linguagem como prática social, considerando seus aspectos individual e interacional

---

<sup>50</sup> Memes como instrumental para o desenvolvimento dos letramentos racial e visual crítico e ampliação do repertório lexical de aprendizes de língua inglesa.

conjuntamente. Na ADC, podemos conceber o discurso por uma perspectiva binária: 1) discurso abstrato (linguagem enquanto momento irreduzível da prática social); 2) discurso concreto (nesse caso, discursos — no plural — pois implica os modos particulares associados a interesses subjetivos de representação do mundo).

Consoante Vieira e Macedo (2018, p. 57), para Fairclough, discurso é texto e interação simultaneamente, assim, faz-se necessária a união entre análise linguística e a teoria social do discurso, não havendo espaço para neutralidades. Nessa perspectiva, concebe-se o discurso enquanto linguagem na prática social, não apenas individual ou situacional. Além de ser um modo de representação do mundo, implica também agir sobre o mundo e sobre as pessoas; é um dos momentos das práticas sociais, moldado e restringido pela estrutura social, contribuindo para as dimensões dessa estrutura social; o que pode ser verificado no objeto sob escrutínio em nossas reflexões (memes de internet).

Reforçando o estudo da linguagem enquanto prática sócio-historicamente situada, Fairclough contradiz a visão da linguagem como atividade individual ou reflexo de variáveis situacionais (FAIRCLOUGH, 2001/2019, p. 94). Entre as implicações decorrentes dessa visão, o autor destaca a concepção do discurso como modo de ação, em que as pessoas agem sobre o mundo e sobre outras pessoas (como já citado); e a relação dialógica entre discurso e estrutura social, contribuindo para a constituição de todas as dimensões dessa estrutura, que, de maneira direta ou indireta, o moldam ou restringem. Assim, o discurso é visto como “uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001/2019, p. 95) e que, potencialmente, pode-se materializar em memes verbo-imagéticos.

Quanto aos efeitos construtivos do discurso, destacam-se três aspectos principais: 1) a construção das identidades sociais e posições de sujeitos, sendo estas concepções variáveis; 2) a construção das relações sociais entre indivíduos; 3) a construção de sistemas de conhecimento e crença. Esses três efeitos estão respectivamente ligados a três funções da linguagem e a dimensões de sentido coexistentes e interactantes em todo discurso. Essas funções são denominadas por Fairclough como “identitária”, “relacional” e “ideacional”<sup>51</sup>.

A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso; a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas; a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações (FAIRCLOUGH, 2001/2019, p. 96).

---

<sup>51</sup> Essas funções estão diretamente relacionadas aos estudos de Halliday (1978 *apud* FAIRCLOUGH, 2019, p. 96), que retomaremos mais adiante.

Continuando a discussão sobre os conceitos de “discurso”, “hegemonia” e “ideologia”, passamos agora ao conceito de hegemonia, que vem atrelado ao conceito de poder, que emana do conjunto de relações que permeiam o todo social, preocupando-se com as ideologias presentes em textos que exercem influência sobre as relações sociais e servem a projetos específicos de dominação (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 57). Já que, para a ADC, a linguagem estabelece uma relação interna e dialética com a sociedade, conclui-se que a linguagem se constitui socialmente tendo consequências e efeitos de natureza diversa (cognitivos, políticos, sociais, morais e materiais) (FAIRCLOUGH, 2003a *apud* VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 25).

Destarte, Vieira e Resende (2016, p. 25-26) lembram que, dado seu caráter essencialmente crítico, a ADC concentra-se nos efeitos ideológicos que os textos (e os sentidos que produzem) podem exercer sobre as relações sociais, (inter)ações, crenças, conhecimentos, atitudes, identidades e valores. Esses sentidos atuam na sustentação, manutenção e distribuição de assimetrias de poder, servindo a projetos particulares de exploração e dominação. Ainda assim, essas assimetrias não são inflexíveis ou imutáveis: são, na perspectiva da ADC, temporárias e com equilíbrio instável.

É contribuição de Gramsci (1988; 1995 *apud* VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 26) a concepção de poder como hegemonia essencialmente instável. Para esse autor, nas democracias ocidentais, o poder de uma classe — coadunando outras forças sociais — só pode ser atingido parcial e temporariamente. A manutenção dessa posição hegemônica por grupos particulares só se estabelece e se sustenta por meio de uma liderança capaz de mobilizar aspectos morais, políticos e intelectuais da vida social.

É importante enfatizarmos que outra contribuição de grande relevância da ADC, e que a distingue de outras abordagens nas ciências afins, é a crença de que a desconstrução ideológica (ideologias essencialmente negativas) de textos que perpassam as práticas sociais pode intervir de alguma maneira na sociedade a fim de desvelar e superar relações em que haja assimetria de poder (RAMALHO, 2005, p. 281). Nesse sentido, ao tentar expor conexões e causas que estão veladas nos discursos, a ADC evidencia as relações assimétricas, possibilitando uma intervenção social com vistas à transformação dessas relações em favor daqueles/as que se encontram em situações de desvantagem (FAIRCLOUGH, 2001/2019, p. 27).

A depender do paradigma da pesquisa que se pretende realizar, a ADC oferece categorias analíticas que, dada sua natureza heterogênea, podem complementar-se, dialogando com categorias oriundas de outros cabedais teóricos, uma consumação de sua essência

transdisciplinar. Perpassando esse intricado processo analítico, elencamos algumas categorias possíveis: coerência/coesão, controle interacional, metáfora, transitividade, tema, modalidade, avaliação, relações semânticas e/ou gramaticais, representação de eventos discursivos, gênero discursivo, intertextualidade, representação dos atores sociais, interdiscursividade, entre outras (BESSA; SATO, 2018, p. 132).

Para atender aos objetivos ora propostos por este trabalho, teremos como categorias principais as de significado representacional, representação dos atores sociais e o léxico, posto que, ao trabalharmos com o meme em inglês, transmitindo significados imanentes às temáticas suscitadas pelo movimento BLM, poderemos, além de contribuir para ampliação do repertório lexical dos/as estudantes, disponibilizar aporte teórico-metodológico — por meio de uma prática docente engajada — que lhes permita uma interação mais eficiente com a multimodalidade e desenvolvimento dos letramentos críticos racial, visual e de reexistência, que podem ter como efeito de causa a mudança social em favor de grupos sociais em situação de desvantagem.

Retomando seu caráter heterogêneo e multidialógico, a ADC ampara-se em arcabouços teóricos dos estudos da linguagem como a LSF (já introduzida nesse capítulo) de Michael Halliday (1991)<sup>52</sup>. A LSF se coaduna com a ADC, entre outros aspectos, por considerar a linguagem como um sistema aberto a mudanças socialmente motivadas, complexo, orientando-se por uma visão dialética que concebe os textos para além de seu aspecto estrutural, abarcando, ainda, seu potencial inovador do sistema, isto é, os estímulos do meio social são pertinentes, e isso confere à linguagem sua flexibilidade, receptividade e transformação, o que lhe provê uma capacidade teoricamente ilimitada de construir significados (RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 56).

Para a LSF, é imprescindível compreender as implicações de funções sociais na gramática como essenciais à discussão que relaciona linguagem e sociedade. Nesse sentido, Halliday (1991) propõe três macrofunções para os estudos da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. Cabe mencionar que essas três macrofunções atuam simultaneamente nos textos, estando inter-relacionadas e culminando no caráter multifuncional dos enunciados, fato esse que corrobora o aspecto da complexidade inerente à linguagem. Resumidamente, apresentamos o quadro a seguir com definições adaptadas a partir das propostas de Resende e Ramalho (2019, p. 57):

---

<sup>52</sup> Esse conceito será retomado em outras seções desse texto a fim de dar suporte teórico-metodológico a outras proposições analíticas que nos ajudam a embasar nossos estudos. Logo, dada a abrangência dessa teoria, focaremos especificamente nos aspectos pertinentes a nossos objetivos.

**Quadro 1 — Macro/metafunções da linguagem segundo Halliday (1991)**

<b>METAFUNÇÃO</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>
Ideacional	Função representativa da experiência; reflexão sobre a realidade na língua; relação simbólica entre enunciados e eventos, práticas, estados da atividade humana.
Interpessoal	Está presente em todos os usos da linguagem, atenta para o significado considerando sua função no processo de interação social, da língua como ação. Atua na expressão das relações sociais e pessoais.
Textual	Estudos dos aspectos funcionais da linguagem inerentes às esferas semântica, gramatical, estrutural etc.

Fonte: Adaptado de Resende e Ramalho (2019).

A ampliação do diálogo teórico entre a LSF e a ADC se realiza na proposição de Fairclough (2003a *apud* RAMALHO; RESENDE, 2019, p. 59) ao articular as três macrofunções de Halliday aos conceitos de gênero, discurso e estilo. Essa recontextualização se dá por meio da substituição das funções da linguagem por três principais tipos de significado, a saber: acional, representacional e identificacional<sup>53</sup>. Mais uma vez, apresentamos quadro com definições resumidas dessas categorias amparadas nos estudos de Resende e Ramalho (2019):

**Quadro 2 — Macrofunções da linguagem segundo Fairclough (2003)**

<b>SIGNIFICADOS DO DISCURSO</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>
Acional	Concebe o texto como forma de ação e interação; modos de agir.
Representacional	Relaciona-se a formas particulares de representar aspectos do mundo; modos de representar.
Identificacional	Está relacionado ao modo de ser, à construção de identidades por meio do discurso.

Fonte: Adaptado de Resende e Ramalho (2019).

Não obstante as categorias de significados serem introduzidas separadamente para fins de análise, mesmo apresentando peculiaridades, há uma relação dialética indissociável entre elas. Dessa forma, cada uma internaliza a outra: “representações (discursos) particulares podem ser legitimadas em maneiras particulares de ação (gêneros) e impostas em maneiras particulares de identificação (estilos), por exemplo (RAMALHO, 2005, p. 293).

<sup>53</sup> Embora Fairclough tenha proposto, anteriormente, recontextualizações distintas, focaremos nossos esforços nessas categorias significacionais por estarem mais alinhadas aos objetivos propostos.

Contextualizando em nossa proposta de pesquisa, significados, valores, crenças podem ser legitimadas em memes, que, por sua vez, ajudam a legitimar modos particulares de identificação de si e/ou de outrem.

Para consubstanciar essa discussão, trazemos à baila discussões mais pormenorizadas acerca das categorias analíticas que darão suportes às nossas reflexões: significado representacional, representação dos atores sociais e o léxico.

Entendemos que o significado representacional nos textos implica modos de representação de aspectos do mundo por meio do discurso. As diferentes percepções do mundo estão imbuídas nos diferentes discursos, que, por sua vez, representam as distintas relações que as pessoas estabelecem com o mundo em uma relação de dependência entre as posições que essas pessoas ocupam no mundo e as relações que mantêm com outras pessoas (FAIRCLOUGH, 2003a *apud* RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 70).

Se, por um lado, os discursos representam o mundo concreto, eles também possibilitam a projeção de “realidades”<sup>54</sup> singulares, estando, desta feita, interligados a projetos particulares de mudança do mundo. Nesse sentido, devido às múltiplas relações possíveis entre os diferentes discursos, os atores sociais (conceito a ser abordado logo adiante) podem, por um lado, competir entre si numa relação de dominação por meio de discursos antagônicos, ou complementar-se numa relação de colaboração. Resende e Ramalho (2019, p. 71) destacam que

Um mesmo texto pode envolver diferentes discursos, e a articulação da diferença entre eles pode realizar-se de muitas maneiras, variando entre a cooperação e a competição. Quando discursos entrem em competição em um texto, é comum haver um discurso “protagonista” e um discurso “antagonista”. Nesse caso, a articulação serve a propósitos de negação de um discurso em nome da afirmação do outro.

Três elementos são fundamentais para as avaliações das composições no tocante ao significado representacional: 1) é importante que se considerem os processos, que são realizados por meios dos verbos; 2) os participantes, que são identificados pelos sujeitos ou objetos diretos ou indiretos dos verbos; 3) as circunstâncias espaciais e/ou temporais, identificadas por meio dos adjuntos adverbiais correspondentes<sup>55</sup>. Dessa forma, é possível

<sup>54</sup> Nesse ponto, as autoras nos chamam a atenção para a função das aspas na palavra “realidade” ao relativizar a representação do mundo real, associando-a a perspectivas particulares de concepção dessa “realidade”, atendendo, dessa forma, a discursos particulares (RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 89).

<sup>55</sup> Exemplo adaptado a partir de Fairclough (2003, p. 135): “O policial abordou o homem ontem à noite”. Nesse caso, há um processo (abordar), dois participantes (o policial e o homem) e uma circunstância temporal (ontem à noite).

identificar a inclusão ou exclusão de elementos específicos, bem como o impacto dessa inclusão/exclusão no processo particular de representação (FAIRCLOUGH, 2003, p. 135).

Voltemo-nos, agora, às representações dos atores sociais. Um aspecto fundamental nas escolhas da representação desses atores é que eles podem ser participantes no texto, entretanto, nem todos os participantes são atores sociais. À guisa de exemplo, nas sentenças “O tiro atingiu Joana” e “O tiro atingiu a parede”, tanto Joana quanto a parede são objetos do verbo, ou seja, participantes, porém, apenas Joana é um ator social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 145, tradução nossa)<sup>56</sup>.

O quadro abaixo, adaptado de Fairclough (2003, p. 145-146), ilustra escolhas possíveis no processo de representação dos atores sociais. Contudo, o autor alerta que as escolhas apresentadas não são exaustivas:

**Quadro 3 — Escolhas de processos de representações dos atores sociais**

TIPOS DE ESCOLHAS	DESCRIÇÃO
Inclusão/Exclusão	O ator social pode estar explícito no texto ou não. Há dois tipos de exclusão: 1) supressão, isto é, totalmente ausente do texto; 2) inferência: menção velada em partes específicas do texto.
Pronome/Nome	O ator social é referenciado por nome ou pronome adequado (Pedro viajou/Ele viajou)
Função Gramatical	O ator social pode representado enquanto participante (agente/paciente) na sentença, em uma dada circunstância (Laura não dormiu em casa), ou com nome possessivo ou pronome (A amiga de João/Sua amiga).
Ativo/Passivo	Desempenha alguma ação ou é afetado por essa ação (Mauro banhou o bebê).
Pessoal/Impessoal	No contexto do português brasileiro, referir-se à polícia por meio de termos como “os policiais” ou, de maneira informal, “os homens”.
Nominado/Classificado	Representados pelo nome (João Marcos) ou por meio da classe/categoria (o pedreiro); podendo ser, também, usado no sentido coletivo (os pedreiros/pedreiros).
Genérico/Específico	“As diaristas” referindo-se à classe de trabalhadoras de maneira genérica, ou a mesma expressão empregada para referir-se a um grupo mais específico dessa categoria: “as diaristas trabalhadoras no edifício X”.

Fonte: Fairclough (2003, p. 145, tradução nossa)

<sup>56</sup> No original: “Just as there are choices in the representation of processes, so also there are choices in the representation of **social actors**. Social actors are usually Participants in clauses, though they may not be (they may be within Circumstances instead), and not all Participants are social actors – they may be physical objects for instance (compare ‘the car hit Mary’, ‘the car hit a rock’ – both ‘Mary’ and ‘a rock’ are objects of the verb, i.e. Participants, but only ‘Mary’ is a social actor)” (grifo do autor).

Ante o exposto, fica evidente a relevância desses aspectos da análise crítica do discurso, pois as escolhas gramaticais, lexicais e semânticas desempenham papel fundamental nesse intrincado processo analítico e contribuem sobremaneira para o desvelamento de relações assimétricas de poder latentes em gêneros discursivos atuantes e presentes no cotidiano da sociedade contemporânea como é o caso de gêneros multimodais como os memes.

#### **4.2 A Gramática do Design Visual — imagens em (inter)ação**

Com o intuito de aprofundar os estudos metalinguísticos para uma melhor apreensão e compreensão dos sentidos que subjazem aos gêneros multimodais, Kress e Van Leeuwen (2006/2021) elaboraram a GDV ainda no início da década de 1990, aprofundando seus estudos nos anos subsequentes<sup>57</sup>. Os referidos autores advogam que a gramática não pode se restringir ao estabelecimento de normas, mas sim, trabalhar a linguagem tomando por base sua funcionalidade, enquanto representação da experiência de seus usuários.

Balizados (assim como Fairclough (2001/2019) e sua proposta de ADC) pelo arcabouço teórico da LSF de Halliday (1994), Kress e Van Leeuwen (2006/2021) alicerçaram seus estudos para a elaboração de sua gramática visual referenciando as metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. Na GDV, essas metafunções seriam: representacional (uma vez que se pode realizar em imagens modos de representação do mundo, ou seja, a capacidade de recriação do mundo visualmente através de coisas, eventos e circunstâncias), interativa (já que se estabelece de uma relação interpessoal entre imagem e espectador; nessa metafunção, as classificações das imagens são balizadas por meio do olhar, da distância social, da perspectiva e da modalidade) e composicional (estruturar formas de materialização da mensagem para a construção de significados; nessa metafunção, o enquadramento é fundamental, pois corresponde às escolhas do produtor do texto imagético quanto ao posicionamento dos elementos constituintes desse texto; esse posicionamento é intencional e responsável pelos efeitos que se deseja causar no/a leitor/a-observador/a) (CUNHA, 2017, p. 51; BIASI-RODRIGUES; NOBRE, 2010). Sintetizamos a recontextualização das metafunções da LSF de Halliday na proposta da GDV de Kress e van Leeuwen no quadro a seguir:

---

<sup>57</sup> Para mais detalhes, acessar:

[https://www.youtube.com/watch?v=KOAMsNZCgH8&t=11s&ab\\_channel=Taylor%26FrancisBooks](https://www.youtube.com/watch?v=KOAMsNZCgH8&t=11s&ab_channel=Taylor%26FrancisBooks). Acesso em 10 set. 2021.

**Quadro 4 — Metafunções da LSF e significados da GDV**

<b>Arcabouços Teóricos</b>	<b>Metafunções</b>		
<b>LSF</b>	Ideacional	Interacional	Textual
<b>GDV</b>	Representacional	Interativa	Composicional

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dada a complexidade dessa gramática, faremos um recorte sintético das categorias pertinentes à consecução dos objetivos aqui propostos (metafunção representacional) amparados em Kress e van Leeuwen, (2006/2021), Arruda (2017), Freitas (2020), entre outros/as. Influenciada por convenções visuais de valores e crenças da cultura ocidental, na “GDV, as imagens são consideradas sintagmas visuais correspondentes aos que existem na sintaxe da linguagem escrita” (FREITAS, 2020, p. 38)<sup>58</sup>. No tocante à metafunção representacional, Freitas (2020, p. 38) declara que

[...] diferentes modos semióticos podem determinar a forma como pessoas, objetos e processos, bem como as relações entre eles podem ser representadas. Isto acontece porque usamos modos de representações variados e cada um deles tem diferentes potenciais representacionais para a construção de significado.

No plano visual, a metafunção representacional divide-se em estruturas narrativas e conceituais. As estruturas narrativas realizam-se por meio de vetores indicativos da direcionalidade do ato narrativo (Arruda, 2017, p. 23); esses vetores compreendem elementos que, representados por linhas oblíquas ou diagonais — também podem ser indicadas por elementos visuais múltiplos — direcionam o olhar do/a leitor/a-observador/a a um determinado ponto da imagem, denominado meta, realizando visualmente o que na linguagem verbal seria representado por palavras denotativas de verbos de ação, materializando a relação ator-vetor-meta (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/2021). Em seguida, aprofundamos essa discussão com exemplos das estruturas narrativas por meio da descrição de imagens (memes, na maioria das vezes), abordando temáticas inter-relacionadas a nosso escopo de pesquisa.

#### 4.2.1 Estrutura narrativa

Iniciamos pela discussão acerca das estruturas narrativas materializadas no meme abaixo:

<sup>58</sup> Ratificamos que a GDV não se pretende estabelecer enquanto uma gramática universal, já que, embasada na cultura ocidental, é diretamente afetada por convenções de escrita organizada da esquerda para a direita, de cima para baixo, aspectos que não correspondem a outras culturas (CUNHA, 2017, p. 54).

**Figura 2 — Exemplo de estrutura narrativa**



Fonte: BLANCHARD, 2020.

Nesse meme, temos a imagem de um cachorro defecando em um gramado. Na parte superior, temos o texto “*hold on*”, na parte inferior, “*I got black lives matter movement right now*” (Espera um pouco. Eu acabei de fazer um movimento Vidas Negras Importam agora mesmo)<sup>59</sup>. Aqui, o ator representado é o cachorro, o vetor é seu próprio corpo, similar a um cilindro, destacado no centro da imagem na cor preta que aponta para a meta, nesse caso, a extremidade traseira de seu corpo, mais precisamente, para seu ânus, onde está a imagem das fezes. Vale ressaltar que pode haver dois tipos de participantes na estrutura narrativa: 1) os participantes interativos (engajados no ato comunicativo); e os participantes representados (são a essência do foco comunicativo) (FREITAS, 2020, p. 39).

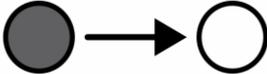
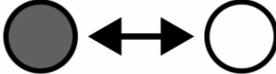
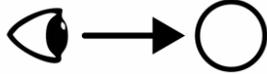
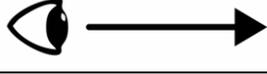
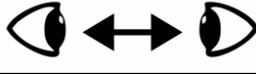
Balizados pelos pressupostos teórico-metodológicos da ADC, mais especificamente no significado representacional, percebemos que o participante é representado pelo pronome “*I*” (Eu) referente a um cão da raça Rottweiler, conhecido por sua inteligência, capacidade exemplar de proteger territórios, isto é, exímio cão de guarda. Nesse meme, o sujeito representado pelo cão, ao proferir o enunciado, faz uma associação pejorativa entre o movimento BLM e as fezes defecadas pelo animal naquele instante. A circunstância temporal em que a ação é executada denota rapidez e precisão na partilha de impressões sobre esse movimento de lutas por direitos civis, o que poderia indicar uma falta de reflexão atenta sobre a questão em pauta, desse modo, a expressão de um posicionamento inflexível e negacionista. Outro elemento relevante está relacionado ao processo da ação, pois sugere que o debate sobre essa temática é análogo ao ato de defecar, desqualificando, assim, quaisquer reflexões críticas.

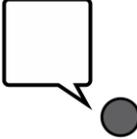
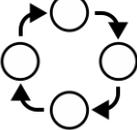
As estruturas narrativas dividem-se em processos de ação, que podem ser: 1) transacional (um ator dirigindo-se a uma meta); 2) não-transacional (um ator sem direcionar-se a uma meta específica na imagem); 3) bidirecional (os participantes são ao mesmo tempo

<sup>59</sup> Salientamos que todas as traduções das imagens nessa seção e nas seções subsequentes são de nossa responsabilidade.

ator e meta, isto é, dirigem-se um ao outro), reação, em que pode haver reator e fenômeno, verbal e mental, havendo experienciador e fenômeno, de conversão e de simbolismo (FREITAS, 2020, p. 40). Em seguida, apresentamos um quadro das estruturas narrativas adaptado de Kress e van Leeuwen (2021):

**Quadro 5 — Estruturas narrativas**

<b>ESTRUTURAS NARRATIVAS</b>	
<b>1. Processos de ação</b>	Descreve o que está sendo feito no mundo material, representa uma ação, que pode se organizar em:
	1.1) Transacional: um ator, participante que realiza a ação, e uma meta, aquele para quem a ação está direcionada); 
	1.2) Não-transacional: um ator; 
	1.3) Bidirecional: os participantes são ao mesmo tempo ator e meta, isto é, dirigem-se um ao outro; 
<b>2. Processos de reação</b>	Realiza-se pela direcionalidade/reação do olhar de um ou mais participantes:
	2.1) Transacional: há um reator, aquele que observa, e um fenômeno, objeto alvo da atenção do reator; 
	2.2) Não-transacional: há apenas um reator que reage com o olhar, mas sem um fenômeno específico como foco; 
	2.3) Bidirecional: As linhas dos olhares estabelecem uma relação entre dois interatores, que se olham, de forma que ambos desempenham o papel de reator e fenômeno; 

<b>3. Processos de narração verbal e mental</b>	<p>3.1) verbal: pode haver um vetor na forma de um balão de diálogo ou convenção semelhante que atua na representação relacional entre o dizente, aquele que diz algo, e o enunciado, o que é dito;</p> 
	<p>3.2) mental: há, também, um vetor como o mencionando anteriormente, no entanto, representando pensamentos de um participante humano ou personificado, o experienciador, relacionados a um dado conteúdo.</p> 
<b>4. Processos de conversão</b>	<p>São estruturas visuais que fazem referência a modelos de comunicação organizados como um processo em cadeia. Pode haver um terceiro tipo de participante denominado <i>relay</i>, ator com relação a outro participante e alvo com relação a outro.</p> 

Fonte: Adaptado de Kress e van Leeuwen (2021)

Trazemos, agora, alguns memes<sup>60</sup> à guisa de exemplos de algumas categorias das estruturas narrativas apresentadas acima. Balizados pelo aporte teórico-metodológico em pauta<sup>61</sup>, reservaremos as descrições crítico-reflexivas pormenorizadas para a seção de análises do *corpus* coletado. Iniciamos com o significado representacional na esfera dos processos narrativos (transacional, não-transacional, bidirecional).

<sup>60</sup> Esclarecemos que esses memes não fazem parte do *corpus* coletado para a seção de análises; são usados nessa seção como ilustrações do significado representacional da GDV. Além disso, enfatizamos que todas as traduções dos memes em inglês para o português são de nossa autoria.

<sup>61</sup> A atuação do léxico nos memes sobre o movimento BLM sob escrutínio da GDV (significado representacional) e da ADC (significado representacional e representação dos atores sociais).

#### 4.2.1.1 Narrativa transacional

**Figura 3 — Exemplo de narrativa transacional**



Fonte: MEME, 2021.

Na figura 3, temos um exemplo de narrativa transacional. Kress e van Leeuwen (2021, p. 45) ressaltam que os modos semióticos de comunicação visual e verbal expressam, de maneira particular, relações dinâmicas entre os participantes (pessoas, lugares, coisas (inclusive as abstratas) representadas), processos (as ações representadas) e circunstâncias (o lugar onde ocorrem essas ações, por exemplo). Os autores destacam, ainda, que os verbos de ação podem ser representados visualmente por elementos formalmente definidos como vetores, enquanto as expressões locativas, por meio de advérbios ou locuções prepositivas.

Isto posto, na figura acima, há uma representação da cantora canadense, branca, Celine Dion como participante do processo (ação) de segurar nas mãos, direcionando a seu ouvido, um bebê negro adormecido. Os braços e as mãos da cantora, ao segurarem e direcionarem o bebê para seu ouvido, atuam como vetores representativos dos verbos de ação. A imagem da cantora e do bebê são mais salientes e estão representadas em cores um tanto opacas em que tons claros (amarelo e branco) contrastam com variações de tonalidade da cor marrom. Na parte superior da imagem, o texto verbal “*if you hold a black baby to your ear, you can hear the police sirens*” (Se você segurar um bebê negro ao seu ouvido, pode-se ouvir a sirene da polícia).

O discurso racista e essencialista materializado nesse meme suscita profundas reflexões por meio das quais se podem abordar diversos temas que perpassam o racismo antinegro, o preconceito de classe, o olhar para a sociedade a partir de cima, ou seja, do norte global etc.; essas e tantas outras reflexões possíveis com profundo impacto no processo de

ensino e aprendizagem de LI (ampliação do repertório lexical) e, especialmente, na formação cidadã plena dos/as estudantes.

#### 4.2.1.2 Narrativa não-transacional

**Figura 4 — Exemplo de narrativa não-transacional**



Fonte: LOW, 2016.

A figura 3 é um exemplo de estrutura narrativa não-transacional uma vez que traz apenas um participante, ou seja, um ator. A ação representada no processo não-transacional é análoga aos verbos intransitivos na linguagem verbal, não necessitando, portanto, de um objeto, isto é, uma meta específica (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 59). Nessa imagem, o atleta negro, jamaicano e multicampeão olímpico Usain Bolt é representado correndo e carregando sobre seus ombros a comediantista estadunidense branca Ellen DeGeneres. O atleta é representado correndo rapidamente, como a temer a aproximação de seus competidores. Nesse sentido, pode-se inferir que não há uma meta específica nesse processo representacional. Há um ator (Usain) que corre (processo representado por um verbo intransitivo), mas não há uma meta, isto é, objeto sobre o qual recai a ação verbal.

### 4.2.1.3 Narrativa bidirecional

**Figura 5 — Exemplo de narrativa bidirecional**

When you are finally  
granted a N-word pass



Fonte: AWN MEMES, 2021.

A GDV apresenta, ainda, o processo de narrativa bidirecional, em que cada participante atua como ator e meta numa relação de simultaneidade ou sucessividade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 61). Nesse meme, o presidente francês Emmanuel Macron é representado no fundo da imagem, vestindo camisa de manga longa branca, abraçando um homem negro descamisado, que lhe retribui o abraço, ocupando o centro da imagem, de costas para o/a leitor/a/observador/a. Na parte superior da imagem, o texto verbal “*When you are finally granted a N-pass word.*” (Quando finalmente lhe concedem um passe para a palavra N).

### 4.2.2 Processos de reação

Vejamos, agora, os exemplos de processo de reação.

#### 4.2.2.1 Reação transacional

**Figura 6 — Exemplo de reação transacional**



Fonte: BUZZFEED, 2021.

No processo reacional transacional, o vetor é formado pela linha do olhar partindo de um reator (não necessariamente um ser humano, mas obrigatoriamente apresentando traços humanos capazes de representarem expressões faciais), reagindo com o olhar para alguém ou alguma coisa presente na imagem. O alvo do olhar do reator é o que a GDV chama de fenômeno. Na estrutura reacional, não se fala mais em metas, mas em eventos, e o reator se realiza através do vetor formado pela linha do olhar (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 62). Na imagem 5, temos um jovem negro (reator), usando jaqueta e óculos escuros, olhando atentamente para a página de um caderno de anotações (fenômeno). Na parte superior da imagem, temos o texto “*When your boys roasting each other & you saving em jokes to use it on em another day.*” (Quando seus amigos estão caçoando um do outro, e você, salvando piadas para usar contra eles num outro dia).

#### 4.2.2.2 Reação não-transacional

**Figura 7 — Exemplo de reação não-transacional**

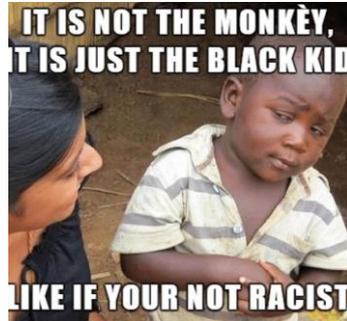


Fonte: MAKE A MEME, 2021.

No processo reacional não-transacional, o vetor, ou seja, a linha do olhar do reator, não se direciona a um fenômeno explícito na imagem, ficando a cargo do leitor/observador inferir qual/quem seria o fenômeno em foco (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 62). Nesse meme, um homem negro (reator) dirige seu olhar (vetor) para um fenômeno ausente na imagem. Na parte superior, o texto verbal “*When White people say ‘all lives matter’*” (Quando pessoas brancas dizem “todas as vidas importam”).

### 4.2.2.3 Reação bidirecional

Figura 8 — Exemplo de reação bidirecional



Fonte: MEMESONKEY, 2021.

Há, aqui, dois interactores, desempenhando os papéis de reator e fenômeno simultaneamente. Nesse meme, uma mulher branca sorridente, de cabelos e roupas pretas, representada do lado esquerdo da imagem, olha para uma criança negra no lado oposto, vestindo roupas simples e de tons claros que deixam explícitas marcas de sujeira; a criança, numa relação de simultaneidade, olha de volta para a mulher com um olhar de desconfiança. Na parte superior da imagem, o texto “*It is not the monkey, it is just the black kid*”. Na parte inferior, “*Like if your not racist*” (Não é o macaco, é apenas a criança negra. Como se você não fosse racista).

### 4.2.3 Processos narrativos mental e verbal

Apresentamos, agora, os processos narrativos mental e verbal.

#### 4.2.3.1 Processos narrativo verbal

Figura 9 — Processos narrativo verbal



Fonte: MEME CENTER, 2019.

#### 4.2.3.2 Processo narrativo mental

**Figura 10 — Processo narrativo mental**



Fonte: MEME CENTER, 2019.

Esses processos apresentam tipos especiais de vetores: as “caudas” (ou apêndices) nos balões de diálogos ou de pensamentos (muito comuns em revistas em quadrinhos e tirinhas) que conectam os desenhos dos seres falantes ou pensantes a suas falas ou pensamentos. Esses vetores não são recentes; trata-se de recursos discursivos que podem ser encontrados na arte medieval em que fitas emanando das bocas dos/as falantes eram usadas para representar suas declarações. Atualmente, esses recursos estão presentes em uma vasta gama de gêneros discursivos, variando em estilo e função como, por exemplo, linhas tracejadas para representar sussurros, linhas onduladas no formato de nuvens para representar pensamentos, linhas pontiagudas no formato similar ao de uma estrela para representar gritos etc. Nesses casos, temos o dizente (que diz algo), um enunciado (o que é dito) e um experienciador (aquele que sente e expressa seu pensamento); há, ainda, o fenômeno (o conteúdo inerente ao processo mental) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 63).

Na figura 8, uma pessoa negra (dizente) fala para uma pessoa branca “*You’ve never been judged by your skin color.*” (enunciado); ao que a pessoa branca responde “*Just was.*” (Você nunca foi julgado pela cor de sua pele. Acabei de ser). Como o meme expõe em balões de diálogo o que os/as envolvidos/as no ato comunicacional declararam, temos um exemplo de processo narrativo verbal. Por outro lado, na figura 9, temos uma amostra de processo narrativo mental em que há um experienciador, a pessoa (aparentemente branca) que pensa sobre algo, e um fenômeno, isto é, o conteúdo do pensamento inserido em um balão específico que pondera: “*Flaming letters, white rabbits = BAD; Rioters burning cities =*

*GOOD.*” (Letras flamejantes, coelhos brancos = RUIM; manifestantes incendiando cidades = BOM).

#### 4.2.4 Processos de conversão

A partir de agora, direcionamos nossa atenção para os processos de conversão.

**Figura 11 — Processos de conversão**



Fonte: FUNNY, 2021.

Nessas estruturas, temos uma corrente de processos transacionais em que há atores (a fonte de informação), e meta (o destino), e outros participantes como o transmissor e o receptor, que são chamados de *relays*, que não apenas passam adiante a informação recebida, sempre transformando-a (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 64). No exemplo acima, temos um díptico monocromático, dividido por uma linha vertical fina que separa uma representação do perfil do ator norte-americano, branco, Dean Norris, primeiramente, com riso sarcástico, imagem acima da qual está o texto “*Europeans talking about American Racism*” (Europeus conversando sobre racismo americano); em seguida, tem seu perfil convertido para sisudo, austero, sobre o qual está o texto “*Europeans when they see a gypsy*” (Europeus quando veem um cigano). Após as construções narrativas, passemos agora às construções conceituais.

##### **4.2.4.1 Processos conceitual classificacional**

No tocante às estruturas conceituais, em que figuram participantes estáticos e sem vetores acionais, estas atuam na descrição ou classificação dos participantes no texto verbo-imagético, acentuando características individuais, a identidade do participante representado ou

atributos e traços compartilhados com outros participantes, organizando-os como membros do mesmo segmento social. Estas estruturas classificam-se em três processos: classificacionais, analíticos e simbólicos. Nas palavras de Kress e van Leeuwen (2021, p. 76):

Distinguimos três tipos principais de estrutura conceitual. Estruturas classificacionais criam relações hiponímicas (tipo de) entre os participantes, estruturas analíticas criam relações meronímicas (parte de), e estruturas simbólicas definem os participantes visualmente em termos de quem ou o que eles são ou, ainda, o que eles significam (KRESS; VAN LEEUWEN (2021, p. 76, tradução nossa)<sup>62</sup>.

Como as relações entre os participantes nessas estruturas se realizam por meio de taxonomias, isto é, classificações, é importante elucidarmos o que Kress e van Leeuwen (2021) chamam de taxonomia velada/implícita e taxonomia manifesta/explicita. No primeiro caso (implícita), o/a leitor/a/observador/a precisa inferir as semelhanças entre os participantes subordinados para concluir a que taxonomia a imagem se refere. No segundo caso (explícita), o participante superordenado pode vir representado por títulos ou pelo elemento superior (às vezes, também, inferior) de uma estrutura taxonômica arbórea. No tocante aos participantes em estruturas classificacionais, pelo menos um agrupamento de participantes desempenhará o papel de subordinados com relação a no mínimo outro participante, chamado superordenado, como podemos ver no meme a seguir:

**Figura 12 — Processos conceitual classificacional**



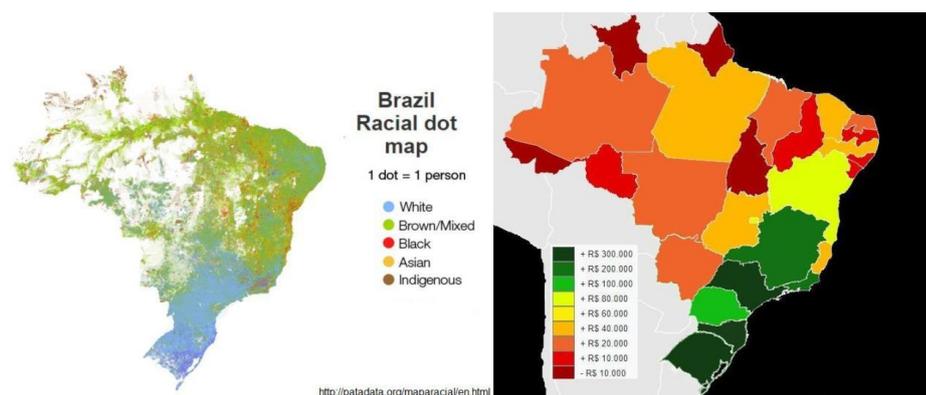
Fonte: IMGFLIP, 2020.

<sup>62</sup> No original: “We distinguish three major kinds of conceptual structure. *Classification structures* create hyponymical (‘kind of’) relations between participants, *analytical structures* create meronymical (‘part of’) relations between participants and *symbolic structures* ‘define’ participants visually in terms of who or what they are, or what they mean” (grifos dos autores).

Nesse exemplo, a imagem superior contrasta com a inferior por representar, no que parece ser um auditório, um coletivo de pessoas brancas, em trajes sociais, provavelmente, pertencentes a classes sociais mais abastadas. Por outro lado, a imagem inferior atua como uma antítese da superior (colocada nessa posição propositalmente, talvez) e traz um coletivo de homens negros, aparentemente jovens, caminhando na rua, em trajes despojados, em fila, carregando armas de fogo numa atitude intimidadora. Em suma, a estrutura classificatória refere-se, numa relação hiponímica, a seres humanos, divididos em dois grupos distintos por meio do local social que ocupam. Os participantes subordinados são os dois grupos sociais (brancos e negros) em relação a um outro participante superordenado inferido na imagem (uma espécie de taxonomia velada): seres humanos. O texto verbal escolhido para essa representação social das pessoas brancas traz na parte superior da imagem: “*White people do something amazing. Call it a big day for white people*” (Pessoas brancas fazem algo maravilhoso. Grande dia para as pessoas brancas); na parte inferior dessa mesma imagem “*Racist*” (Racista). Na imagem inferior em que estão representadas pessoas negras, temos o texto verbal diz “*Black people do something amazing. Call it a big day for black people*” (Pessoas negras fazem algo maravilhoso. Grande dia para as pessoas negras); na parte inferior dessa mesma imagem: “*Heroes*” (Heróis).

#### 4.2.4.2 Processos conceitual analítico

**Figura 13 — Processos conceitual analítico**



Fonte: REDDIT, 2020.

Consideram-se os participantes a partir das estruturas representadas: as partes, que são os atributos possessivos, e o todo, que é o portador. Podem ser visualmente identificados pela ausência de atributos que caracterizam outras estruturas. Entre essas nulidades,

destacamos os vetores, a simetria composicional e a estrutura arbórea visual classificacional. São o que Kress e van Leeuwen (2021, p. 83) chamam de “falha”, “categoria não-marcada”. Na ilustração acima, temos o portador/todo representado pelos mapas do Brasil em cada uma das partes do díptico, e as partes/atributos possessivos, representadas pelos estados da federação brasileira.

Ainda na esteira de pensamentos dos autores supracitados, esse tipo de exemplo (mapas) pode servir a diferentes propósitos analíticos do portador/todo, como seus elementos geográficos (bacias hidrográficas, altitudes) ou suas fronteiras sociais e/ou políticas, ou, ainda, seus pontos turísticos. Portanto, trata-se de análises sempre marcadas pela seletividade, de forma que alguns atributos ou características do portador/todo são tomadas de maneira mais criteriosa, enfática, ao passo que outras são ignoradas, tomadas como menos importantes, irrelevantes.

#### ***4.2.4.3 Processo classificacional simbólico atributivo***

Nesse processo, o foco recai sobre o que o participante é ou significa. Pode haver mais de um participante; nesse caso, aquele cujo significado ou identidade é estabelecida com maior proeminência (portador), e aquele, que chamaremos de atributo simbólico, cuja representação personifica o significado ou a identidade conferida ao portador. Pode, ainda, haver apenas um participante, o portador (atributo sugestivo, sobre quem discutiremos mais adiante). Na primeira estrutura aqui descrita, temos um caso de atributo simbólico; na segunda, atributo sugestivo. A iconografia desempenha papel fundamental na identificação das características formais da realização de atributos simbólicos posto que estes são participantes que se sobressaem na imagem em termos de iluminação, posicionamento, cor ou tom; podem ser representados de maneira deslocada ou anormal no todo imagético, sendo, inclusive, convencionalmente associados a valores simbólicos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 102).

#### ***4.2.4.4 Processo classificacional simbólico sugestivo***

As estruturas classificacionais simbólicas sugestivas possuem apenas um participante (o portador) e não podem ser interpretadas como analíticas, uma vez que os detalhes nessas construções imagéticas tendem a ser minimizados, não salientados, em detrimento do que podemos chamar de “modo” ou “atmosfera”. Esse processo pode se dar por

meio da mescla de cores, da prevalência extrema da luz deixando os participantes na forma de silhuetas ou de esboço. Destarte, as estruturas simbólicas sugestivas são genéricas, revelam não um momento específico, mas uma essência generalizada. Essas estruturas representam sentido e identidade como advindos das qualidades do portador, ao passo que as estruturas simbólicas atributivas representam o significado e a identidade atribuídas ao portador (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 105).

Sintetizamos o significado representacional da GDV no quadro abaixo:

**Quadro 6 — Significado Representacional**

<b>REPRESENTAÇÕES NARRATIVAS</b>	<b>REPRESENTAÇÕES CONCEITUAIS</b>
<b>1. Processo de Ação:</b>	<b>1. Classificacional:</b>
1.1 Transacional — 2 participantes (1 ator e 1 meta); 1.2 Não transacional (1 ator);	Taxonomia implícita; Taxonomia explícita;
<b>2. Processo de Reação:</b> Reator e Fenômeno;	<b>2. Analítico:</b> Relação parte/todo;
<b>4. Processos Verbais:</b> Dizendo e Enunciado.	<b>3. Simbólico:</b> Atributo/Sugestivo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após essas discussões, é possível antevermos o potencial didático-pedagógico da GDV enquanto aporte teórico-metodológico bastante fértil para transformar as práticas de ensino e aprendizagem de LI, comprometida política e socialmente, e que, por meio de análises sobre a multimodalidade, possam propiciar a ampliação do repertório lexical dos/as estudantes e o desenvolvimento dos letramentos críticos. Ratificamos esse posicionamento ancorados na BNCC, ao abordar a análise de textos multissemióticos, orientando que

[...] a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. (BRASIL, 2018, p. 81).

Na próxima seção, abordaremos as propostas metodológicas pertinentes à consecução dos objetivos norteadores de nossas reflexões.

## 5 METODOLOGIA

A capacidade de agir e de refletir sobre a sociedade e sobre o mundo em que vivemos é uma necessidade urgente frente às transformações sociais em consequência, dentre outros, dos avanços tecnológicos exigentes de competências e habilidades muitas para uma efetiva atuação e transformação social.

Assim, o objetivo principal que nos instiga nesta investigação tem como escopo as contribuições dos memes de internet (CHAGAS, 2020) sobre o Movimento Black Lives Matter em inglês, como recurso para a ampliação do repertório lexical permeado pelo desenvolvimento dos letramentos críticos racial, visual e de reexistência (FERREIRA, 2020; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/2021; LADSON-BILLINGS, 1998; SOUZA, 2016) dos/as estudantes desse idioma.

Para tanto, investigaremos o gênero meme e sua atuação nas práticas de multiletramentos à luz da Semiótica Social — que engloba os estudos da multimodalidade crítica —, considerando como as escolhas lexicais nesses memes atuam na representação de impressões da realidade, na construção de formas de (inter)agir e na construção de identidades, maneiras particulares de ser e estar em sociedade. Faremos, ainda, uma análise da literatura concentrada na pedagogia dos Multiletramentos, na Multimodalidade (LIMA, 2013; ROJO; MOURA, 2012; ROJO, 2009; STREET, 1993), na Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/2021), na Análise de Discurso Crítica (ADC) (BATISTA JR; SATO; MELO, 2018; FAIRCLOUGH, 2001/2019; 2003; RESENDE; RAMALHO, 2011; 2006) e em abordagens concentradas na aprendizagem de línguas estrangeiras como a Abordagem Comunicativa (AC) (HYMES, 1972; PAIVA, 2012) e a Abordagem Lexical (AL) (LEWIS, 1993; 1997), como tentativa de corroborar as contribuições dos memes como recurso potencial à formação humana crítico-reflexiva e intelectual (conhecimento lexical) de estudantes de LI.

### 5.1 Tipo de pesquisa

Esse trabalho, orientado por seus objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa documental de base descritivo-interpretativa, crítica-explanatória (crítica na perspectiva de Pennycook (2016)). O paradigma interpretativista está alicerçado na interação entre as características de um objeto específico e a compreensão que construímos a seu respeito balizados pela intersubjetividade. Desta feita, “o conhecimento acerca da realidade é

construído por meio da interação entre as pessoas e o mundo em que vivemos” (GIL, 2019, p. 7). Para além do pensamento positivista, que considera a realidade por uma ótica objetiva, as teorias atinentes à realidade atuam como artifícios para atribuir significado ao mundo vivido.

*Interpretar*, nesse sentido, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor. Bem se vê que nessa última etapa a leitura analítica é a mais difícil e delicada, uma vez que os riscos de interferência da subjetividade do leitor são maiores, além de pressupor outros instrumentos culturais e formação específica (SEVERINO, 2016, p. 63, grifo do autor).

Severino (2016, p. 131) afirma que a pesquisa documental considera os documentos por uma ótica ampla que abarca não apenas documentos impressos, mas também documentos de diversos tipos como jornais, imagens, filmes, gravações, documentos legais etc. Nesse caso, os documentos ainda não tiveram qualquer tratamento analítico, constituindo matéria prima, por meio da qual o/a pesquisador/a desenvolverá sua investigação e análise. Aprofundando o conceito de documento, entendemos que esse

[...] termo pode ser utilizado para qualquer coisa que possibilita conhecer outras coisas. Corresponde, portanto, a qualquer informação registrada em algum suporte. Na pesquisa social, os dados documentais, embora referentes a pessoas, são obtidos de maneira indireta, sob a forma de papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes etc. (GIL, 2019, p. 164).

Desta feita, a pesquisa social vale-se não apenas de documentos escritos usados para o esclarecimento de determinadas coisas, mas qualquer objeto potencial para a investigação e a compreensão de determinado fato ou fenômeno. A pesquisa documental pode recorrer a registros episódicos e privados que podem ser documentos pessoais e imagens (re)produzidas pelos meios de comunicação de massa (GIL, 2019, p. 164). Embora haja semelhanças entre esse tipo de pesquisa e a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental se distingue no tocante às suas fontes. Em conformidade com esse pesquisador, “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

Por outro lado, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida embasada em material já elaborado, que se constitui principalmente de livros (fontes bibliográficas por excelência) e artigos científicos. Uma das vantagens desse tipo de pesquisa é que ela permite ao/a pesquisador/a abarcar uma gama muito mais ampla de fenômenos posto que ele/a não precisa, necessariamente, de uma abordagem direta (GIL, 2002, p. 44). Isso se evidencia em pesquisas que necessitam de dados estatísticos acerca de fenômenos nacionais, uma vez que esses dados

podem ser acessados e analisados em materiais já elaborados e disponibilizados em fontes acessíveis como a internet, por exemplo.

De modo análogo, as pesquisas documentais apresentam outras vantagens significativas, a saber: há maior diversidade e dispersão das fontes, os documentos constituem fontes profícuas e estáveis de dados, o custo é significativamente baixo e a pesquisa não exige contato com os sujeitos (GIL, 2002, p. 46). Encontramos essas vantagens nos memes de internet (CHAGAS, 2020), pois pudemos encontrá-los em abundância em diversas fontes no meio digital, o que nos possibilitou selecioná-los e coletá-los criteriosamente e sem custos adicionais, posto que não houve necessidade de deslocamento, as buscas foram realizadas por meio do acesso à internet, e, finalmente, porque pudemos realizar nossas análises sem impactos negativos nas vidas dos sujeitos que os (re)produziram.

Gil (2002, p. 46) chama a atenção para o fato de as fontes serem muito numerosas e classificadas como de primeira mão, ou seja, aquelas que ainda não receberam tratamento analítico (documentos oficiais, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias etc.), e há, ainda, aquelas classificadas como de segunda mão, isto é, as que já foram analisadas de alguma forma (relatórios de pesquisas, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.), proporcionando, assim, novas abordagens, novos olhares e novas perspectivas sobre essas fontes na tentativa de acompanhar as transformações sócio-históricas por que tem passado a sociedade atual e lançar luz sobre novas possibilidades de contribuição dessas fontes para a vida em sociedade por meio de uma prática didático-pedagógica socialmente engajada e reflexiva.

Ante o exposto, enquanto documento, os memes foram essenciais para substanciar as discussões aqui propostas, pois constituem uma possibilidade multissemiótica e multimodal de materialização dos discursos, carregam em si múltiplos significados, estão imbuídos de ideais, atitudes, ideologias, crenças e valores transmitidos por meio de recursos verbo-imagéticos que em muito podem contribuir para desvelar assimetrias de poder nas relações sociais, possibilitando, assim, alcançar os objetivos propostos com essa pesquisa.

No tocante à abordagem metodológica, essa pesquisa é de natureza qualitativa que, segundo Lakatos e Marconi (2010), foca nos processos e significados, lida com a análise e interpretação de aspectos mais profundos na tentativa de descrever a complexidade do comportamento humano oferecendo análises mais minuciosas sobre as investigações, atitudes e tendências do comportamento. Voltada à compreensão de fenômenos sociais (em nosso caso específico, de práticas sociais), a pesquisa qualitativa implica na “análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou músicas),

etc. Esse tipo de pesquisa é **também chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística**” (PAIVA, 2019, p. 13, grifo da autora). Ademais, segundo Gil (2019, p. 63), de acordo com “o enfoque interpretativista, o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é construído socialmente”.

Com isso em mente, urge que enfatizemos o papel de uma pesquisa qualitativa de cunho crítico (PENNYCOOK, 2006) na sociedade atual em que a urgência de justiça social se apresenta de maneira tão flagrante. No momento histórico em que vivemos, é improrrogável que desenvolvamos pesquisas com visões emancipatórias, que inspirem mudanças sociais. Investigações que possam promover autoridade moral que mobilize as pessoas a se esforçar cada vez mais e resistir às opressões, a incansável busca por justiça social dentro de um paradigma transformador que se oponha às formas de desigualdade predominantes, à pobreza, à opressão e às injustiças (DENZIN; LINCOLN, 2018, p. 29). Para além das tentativas de compreensão positivista dos fenômenos sociais, a pesquisa qualitativa sustenta-se em quatro bases teóricas:

a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; b) a ênfase no caráter processual e na reflexão; c) as condições “*objetivas*” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa (FLICK; VON KARDORFF; STEINKE, 2000, *apud* GÜNTHER, 2006, p. 202, grifo dos autores).

Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 29-30) destacam a tradição qualitativa interpretativista da ADC, focalizando uma grande diversidade de aspectos da dinâmica social, como as estruturas sociais da vida cotidiana, os significados das experiências e o repositório de crenças, valores e atitudes dos/as participantes da pesquisa, o modo de articulação dos processos sociais, as instituições, os discursos, as relações sociais e os significados nelas engendrados. Considerando a natureza interpretativista das pesquisas em ADC, essas autoras e esse autor enfatizam que

[...] o ponto principal é o significado das ações sociais. Uma ação social é significativa quando apresenta um “conteúdo intencional” (SCHWANDT, 2006) ou quando se entende que seu significado pertence a um determinado sistema, como no exemplo comentado por Geertz (1978), em que um piscar de olhos pode ter vários significados, podendo ser um tique nervoso, um ensaio de mímica em frente a um espelho ou um atentado conspiratório (MAGALHÃES, MARTINS; RESENDE, 2017, p. 31, grifo do/as autor/as).

Como podemos constatar, os memes verbo-imagéticos (re)produzidos nos meios digitais são portadores multissemióticos de significados muitas vezes velados em sua intrincada tessitura, que materializa posicionamentos ideológicos em detalhes sutis como cores e suas tonalidades, inclusões e exclusões de pessoas e/ou grupos de pessoas, organização premeditada dos elementos constituintes por meio da justaposição, superposição, subposição, opacidade etc. Dessa forma, um enfoque interpretativista é essencial para a análise de natureza qualitativa dos fenômenos (e das práticas sociais).

Nos memes verbo-imagéticos, encontramos textos multimodais conferindo aos discursos sua realidade objetiva, material, onde podemos interagir com diversos aspectos da vida cotidiana em tempos de hipermodernidade (ROJO; BARBOSA, 2015) e todos os dilemas inerentes a esse período sócio-histórico e cultural. Portanto,

Uma justificativa para nosso foco na análise textual é certamente a mediação textual da vida social contemporânea, a ubiquidade dos textos nas nossas atividades diárias, que incluem fala, escrita e imagem, mas também o contexto de comunicação virtual viabilizado pelas novas tecnologias, como o computador e a internet (SMITH, 1990 *apud* MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 31).

Para a compreensão desses textos, considerando os diversos suportes que servem à sua materialização, há que se “relacioná-los ao contexto social específico em que as relações dos participantes e suas relações sociais têm significados que eles conhecem muito mais que nós que os estudamos” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 33). Assim, em conformidade com a perspectiva qualitativa da pesquisa, entendemos

[...] as práticas sociais como atividades humanas carregadas de significados, as quais dão sentido à vida dos atores sociais. Sob a perspectiva dessa abordagem [qualitativa], a pesquisa ganha uma configuração interpretativista e o pesquisador passa a priorizar, desta maneira, o ponto de vista dos atores sociais como o seu principal objeto de estudo (DIEB, 2004, p. 33).

A pesquisa qualitativa, portanto, adequa-se a nossos objetivos, uma vez que se diferencia das pesquisas quantitativas não apenas devido à natureza de seus dados, mas sobretudo pela adoção do enfoque interpretativista, crítico-explanatório, que leva em consideração a perspectiva das pessoas localizadas sócio, histórica e culturalmente na conjuntura social. Isso implica dizer que pesquisas de natureza qualitativa são atividades situadas que localizam o/a observador/a em espaços geopolíticos e culturais, tornam o mundo visível e têm potencial de transformação no mundo. Transformam o mundo em uma série de representações, que incluem notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações etc., abordando o mundo por uma ótica interpretativa naturalista. Desta feita, “os/as

pesquisadores/as qualitativos/as estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando atribuir sentido ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes conferem”<sup>63</sup> (DENZIN; LINCOLN, 2018, p. 43, tradução nossa).

Quanto aos objetivos ora propostos, essa pesquisa se classifica como descritiva (e interpretativa), pois, de acordo com Gonçalves (2003, p. 65 *apud* PAIVA, 2019, p. 14), interessa-se pela descrição do fenômeno, não se focando nos porquês ou nas suas fontes, mas esforça-se por apresentar suas características. Outro dado relevante nesse sentido é o fato de partir das informações acumuladas acerca do objeto investigado (PAIVA 2019). Além disso, de acordo com Lira (2014, p. 23), a pesquisa descritiva se preocupa em descrever um dado fenômeno ou população, visando a uma interpretação balizada por objetivos como: estudar as características de um grupo, descortinar opiniões, crenças e atitudes de determinada população.

Em nosso caso, esses aspectos se alinham aos objetivos propostos, já que pretendemos descrever os memes selecionados por meio da relação da bibliografia consultada e o potencial discursivo desses memes, expresso pela multimodalidade sob uma perspectiva crítica (PENNYCOOK, 2006), refletindo sobre sua aplicabilidade ao desvelamento de ideologias, crenças, valores, atitudes de sujeitos ao se posicionarem sobre o movimento BLM para, assim, despertar os/as cidadãos/ãs envolvidos/as na educação e na formação das gerações futuras o senso de criticidade e reflexão necessários para transformar a sociedade em um todo menos desigual e mais acolhedor, uma vez que a ADC nos impele a investigar o social de forma crítica, a pensar sobre como as sociedades se organizam de forma a prover uns poucos grupos sociais com tantos recursos materiais e simbólicos, e tornam esses recursos inacessíveis para tantos/as; como, na dinâmica das relações sociais, são produzidas a pobreza, a privação, a miséria e a insegurança nas vidas das pessoas; quais possibilidades estão acessíveis para a mudança social com vistas a mitigar ou mesmo eliminar esses problemas e promover melhoria da qualidade de vida das pessoas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 202, tradução nossa)<sup>64</sup>.

---

<sup>63</sup> No original: “[...] qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them”.

<sup>64</sup> No original: “[...] how do existing societies provide people with the possibilities and resources for rich and fulfilling lives, how on the other hand do they deny people these possibilities and resources? What is it about existing societies that produces poverty, deprivation, misery, and insecurity in people’s lives? What possibilities are there for social change which would reduce these problems and enhance the quality of the lives of human beings?”.

## 5.2 Objeto e *corpus* da pesquisa

No intuito de contribuir com as discussões e provocar reflexões sobre a prática docente na hipermodernidade (ROJO; BARBOSA, 2015) no tocante à ampliação do repertório lexical (LEFFA, 2000; LEWIS, 1993) e estímulo ao pensamento crítico-reflexivo dos/as estudantes de LI, optamos pelo meme verbo-imagético de internet (CHAGAS, 2020) — abordando a temática do movimento Black Lives Matter — como objeto de nossas análises devido a sua ubiquidade nas interações mediadas por mídias digitais na atualidade.

Ademais, os memes, como partes das práticas sociais, são instrumentos de que têm lançado mão pessoas de todos os estratos sociais, gêneros, faixas etárias, nacionalidades e níveis de formação para (re)significar a si mesmos/as e o contexto sócio-histórico em que vivem, atuando por meio de seus discursos para servir a ideologias nem sempre orientadas por princípios democráticos e atentos aos direitos humanos. Portanto, outro aspecto relevante entre os critérios seletivos desses memes foi que acenassem para posicionamentos racistas contra pessoas negras, além de apontarem indícios de pensamentos eurocêntricos, colonizadores e antidemocráticos, dominantes entre membros da branquitude (BENTO, 2002; LADSON-BILLINGS, 1998) supremacista e descomprometida com as causas sociais que favoreçam grupos minorizados.

É importante mencionarmos que o *corpus* foi composto por quatro memes verbo-imagéticos, quantidade que julgamos suficiente para uma análise de base descritivo-interpretativa, crítico-explanatória, uma vez que em sua composição multimodal há a intersecção de temáticas congruentes com os objetivos dessa pesquisa, como racismo antinegro, racismo estrutural, racismo institucional, patriarcado racial misógino, discriminação, negritude, branquitude, privilégios. Outrossim, esse quantitativo de memes nos permitiu analisar o papel do léxico em sinergia com outros recursos multissemióticos na materialização dos discursos e no desenvolvimento dos letramentos críticos, apresentando-se, ainda, como potencial instrumento para a ampliação do repertório lexical em LI.

Esses memes são documentos que contêm registros privados ou coletivos de impressões do mundo, construções particulares da “realidade” (RAMALHO, 2005) e de identidades, sendo disseminados pelos meios de comunicação de massa e que podem ser revisitados para novas análises consoante seus objetos de pesquisa (GIL, 2002). Acrescenta-se a isso, a pertinência desses documentos para subsidiar “a prática docente e como os[as] professores[as] constroem, a partir deles, suas representações acerca de seu trabalho e como definem seu papel profissional” (LIMA, 2013, p. 93). Isto posto, os memes compreendem

recursos de potencial imensurável no tocante aos objetivos aqui aventados, porque não apenas dão mais objetividade na fase de coleta de dados, como também constituem elementos cotidianos do *ethos*<sup>65</sup> das comunidades discursivas hodiernas profundamente marcadas por eventos de cunho social, político, econômico e cultural que têm insuflado multidões na luta contra a violência direcionada a grupos oprimidos, de modo especial representando lutas dos sujeitos negros.

### 5.3 Procedimentos de coleta de dados

O desenvolvimento das TDICs e a ascensão da internet nas últimas décadas têm proporcionado o acesso a ambientes de ensino e aprendizagem multilinguísticos, multiculturais e multimidiáticos com impactos profundos na maneira como nos comunicamos, estudamos, ensinamos, aprendemos, enfim, em nossa existência enquanto membros de uma sociedade em constante processo de mudança, mas ainda bastante carente em termos de equidade e inclusão.

Nesse processo desafiador, são perceptíveis as transformações no uso e na compreensão dos recursos das imagens e suas categorias. Essas mudanças impactaram não apenas as imagens, mas sobretudo, os ambientes em que elas são veiculadas. Isso põe em perspectiva a urgência de considerarmos essas imagens e seus locais de produção e proliferação sob um enfoque sociosemiótico de um mundo essencialmente multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/2021, p. xiii). Por conseguinte, o *locus* selecionado para a coleta dos dados que comporão o *corpus* de nossos estudos e análises foi a internet (sites, redes sociais, entre outros),

[...] conjunto de redes de computadores interligados no mundo inteiro, permitindo o acesso dos interessados a milhares de informações que estão armazenadas em seus *Web Sites*. Permite a esses interessados navegar por essa malha de computadores, podendo consultar e colher elementos informativos, de toda ordem, aí disponíveis. Permite ainda aos pesquisadores de todo o planeta trocar mensagens e informações, com rapidez estonteante, eliminando assim barreiras de tempo e de espaço (SEVERINO, 2016, p. 146).

Em um terreno tão fértil e de acesso tão rápido para a curadoria e posterior coleta do *corpus*, realizamos uma pré-seleção de fontes por meio de uma busca preliminar no

---

<sup>65</sup> Consoante Fairclough (2001/2019, p. 216-217), pode-se considerar o *ethos* como parte de um amplo processo de modelagem em que os participantes em uma interação, bem como o espaço e o tempo em que a interação ocorre, se constituem pela projeção de ligações em direções intertextuais específicas em detrimento de outras. Consideram-se, ainda, todos os movimentos dos participantes, seus gestos, expressões faciais, tons de voz, a maneira como se sentam, dirigem-se a outros participantes, sua aproximação ou distanciamento etc.

Google Imagens, utilizando entradas de buscas específicas entre aspas como “*black lives matter memes*”. Considerando as especificidades do objeto de pesquisa descritas na seção anterior, concluímos que os coletivos de memes verbo-imagéticos mais coerentes com nossa proposta investigativa encontravam-se em repositórios como Knowyourmeme.com, Starecat.com e Imgflip.com.

O repositório Knowyourmeme.com, que tem uma página no Facebook e em outras redes sociais, trata-se de um site dedicado a documentar fenômenos da internet, incluindo vídeos de grande repercussão, bordões, celebridades etc. Criado em 2008, o site é administrado por um grupo de pesquisa, editores (todos homens) profissionais independentes e membros da comunidade, que conta com mais de nove milhões de pessoas, o que confere a seus conteúdos grande visibilidade. Com sede em Nova Iorque, a instituição conta com Don Caldwell (homem branco) como seu editor-chefe, Zach Sweat (também branco) como editor principal e um corpo editorial composto por mais quatro pessoas, todas brancas.

O repositório Starecat.com não oferece informações precisas sobre seus/suas mantenedores/as, sua sede, número de membros ou data de criação. Ele oferece *links* para uma miríade de temáticas materializadas em memes. Entre elas: acidentes, AIDS, religião, humor ácido (referido por “*dark humor*” (humor negro) no site), personagens, polícia, política, terrorismo, mulheres etc. Além disso, há uma ferramenta de busca por meio da qual podemos pesquisar conteúdos mais específicos como racismo e Black Lives Matter. O site oferece a opção “*Contact Us*” (entre em contato), porém, a ferramenta em que deveria estar o endereço eletrônico não operou normalmente em nenhuma das vezes que tentamos acessá-la. Ainda assim, o Starecat.com anuncia que há espaço disponível para anúncios e para a publicação de artigos com *links*, apresentação de comerciais por meio de vídeos, postagens patrocinadas de *fanpages* do Facebook, entre outros serviços.

O Imgflip.com é uma página especializada na criação de memes e GIFs. Os/as usuários/as podem fazer o design de suas imagens, disponibilizando-as no site ou utilizando-as de forma reservada, particular. Entretanto, as imagens tencionadas à publicação diretamente na plataforma passam pela análise de moderadores/as (não identificados/as na página), que selecionam as “melhores” (sem critérios definidos na página) e, se aprovadas, são posteriormente publicadas. A administração da página disponibiliza endereço eletrônico para contato e informa que se trata de uma empresa de iniciativa privada, financiada por recursos próprios, sem contar com capital de risco, sendo assessorada pela ScOp VC<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> Grupo de assessoramento empresarial, com sedes em cidades como Santa Monica, San Diego, Los Angeles entre outras cidades norte-americanas. Disponível em: <https://www.scopvc.com/>. Acesso em: 28 out. 2021.

A partir desses repositórios *on-line*, pudemos coletar o *corpus* de julho a novembro de 2021. Esse período se justifica porque, desde a criação do movimento BLM, os memes sobre essa temática têm sido espaços onde os discursos ganham materialidade em profusão intensa, especialmente, quando servindo a ideologias supremacistas e racistas contra as comunidades negras. Assim, essas fontes virtuais de conteúdo (Knowyourmeme.com, Starecat.com e Imgflip.com) servem não apenas para a curadoria, mas também para a (re)produção dos memes que têm sido difundidos desde a eclosão do BLM, com maior intensidade, após o assassinato de George Floyd em maio de 2020. Informamos, ainda, que esses repositórios não especificam as datas em que seus membros (re)produziram os memes, garantindo-lhes o arbítrio para criá-los, copiá-los e compartilhá-los. Em consequência, defrontamo-nos com a impossibilidade do rastreamento preciso das datas e locais dessas (re)produções. O recorte temporal supracitado (de julho a novembro de 2021) compreende não apenas um período de acúmulo desses documentos, mas também de sua (re)produção uma vez que as pautas do BLM seguem sendo foco das atenções.

Faz-se necessário enfatizar que não faremos qualquer menção a quem compartilhou esses memes, já que esse gênero é amplamente compartilhado na internet sendo tarefa assaz complexa e nem sempre confiável identificar quem, de fato, os criou. Sendo assim, referenciaremos os memes selecionados por meio dos *links* das páginas em que estão disponíveis na rede. A esse fato, acrescentamos nosso compromisso com a ética na pesquisa, pois, como as postagens selecionadas, especialmente em redes sociais, revelam posicionamentos políticos, ideológicos, crítico-reflexivos de uma subjetividade, é imperativo que resguardemos suas identidades e consideremos os discursos proferidos por meio desses memes de modo a representar não os posicionamentos de indivíduos específicos, mas sim, de coletivos pertinentes às estruturas sociais, manifestando suas concepções acerca das pautas motivadoras do BLM.

Esse posicionamento ético corrobora nosso compromisso em não incorrer em dolo ou causar quaisquer tipos de constrangimentos, prejuízos ou contratempos aos sujeitos compartilhadores dos memes em questão, especialmente em tempos de recorrentes casos de linchamentos virtuais.

#### **5.4 Categorias de análise**

Inseridos na hipermodernidade, os sujeitos da atualidade orientam seus discursos e práticas sociais mais por um viés individualista, hipernarcisista, mais focados na contínua

busca por prazeres imediatos, pela fluidez dos pertencimentos, estando, assim, cada vez mais alijados de projetos coletivos e redirecionando o exercício de sua autonomia (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 119). Nesse contexto, tal viés não se limita, necessariamente, a indivíduos sociocultural e politicamente localizados, mas abarca coletivos marcados por esse senso narcísico e individualista característico da hipermodernidade em que reverbera, também, o discurso do negacionismo.

É nesse contexto que atuam as TDICs, paradoxalmente, estreitando distâncias ao mesmo tempo que obliteram o senso de coletividade social. São novos modos de interagir, novos modos de relacionar-se, novas maneiras de ensinar, de estudar, de aprender, de (re)significar e de ser (anti)social (des)afeito às causas sociais inclusivas. Essa nova realidade está representada em gêneros múltiplos que perpassam toda a cadeia comunicativa e dialógica da humanidade. Subsidiando essa cadeia, estão os memes de internet (CHAGAS, 2020) que evidenciam aspectos da democratização do espaço virtual ao materializar posicionamentos igualmente paradoxais: descomprometidos/crítico-reflexivos, jocosos/laudatórios, preconceituosos/recetivos, ideológicos/imparciais, excludentes/includentes, conservadores/progressistas.

Ante o exposto, recorreremos aos estudos raciais críticos como o Letramento Racial Crítico (LRC) (FERRIEIRA, 2020; LADSON-BILLINGS, 1998), o Letramento de Reexistência (SOUZA, 2009), os estudos críticos sobre branquitude e negritude numa perspectiva sociopolítica e pedagógica (ALMEIDA, 2020; BENTO, 2002; NASCIMENTO, 2020; RIBEIRO, 2019; SCHUMAN, 2012), para embasar nossas discussões e análises, atentando à terminologia pertinente que emerge dos estudos desses/as pesquisadores/as na incansável diligência pela construção de um novo modelo civilizatório, que, por meio do conhecimento, da reflexão, do senso de criticidade, do despertar da consciência da branquitude, seja possível minimizar os impactos do racismo e maximizar as reparações necessárias às vidas negras.

Negritude, branquitude, racismo (antinegro/a, individual, institucional, estrutural), lugar de fala, racialização e pacto narcísico da branquitude (ALMEIDA, 2020; BENTO, 2002; CÉSAIRE, 2010; FERRIEIRA, 2020; NASCIMENTO, 2020; RIBEIRO, 2019; SCHUMAN, 2012) estão entre os conceitos mais caros a nossos estudos; todos esses termos embasaram nossas análises sobre o *corpus* coletado em uma tentativa de contribuição ao debate sobre essa temática tão urgente e inesgotável, e que esperamos ser subsídio para a construção de (auto)percepções e práticas didático-pedagógicas transformadoras dos/as cidadãos/ãs

envolvidos/as nesse processo, dos discursos que os mobilizam e, conseqüentemente, da sociedade em que vivemos.

Para um engajamento crítico-reflexivo com o mundo, precisamos estar atentos a seu caráter multissemiótico e multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/2021). As múltiplas formas de representação de aspectos do mundo através de recursos verbo-imagéticos se apresentam como um desafio emergente que precisa ser encarado e perscrutado com base em aportes teórico-metodológicos capazes de aguçar nossas percepções dos discursos, nossa apreensão das ideologias que os mobilizam, possibilitando transformações sociais (FAIRCLOUGH, 2001/2019). Nesse sentido, o Letramento Visual Crítico (KRESS *et al.*, 2001) foi uma das fontes que nos permitiu, por meio do diálogo com outros cabedais teóricos, empreender essa pesquisa.

Recorremos, também às contribuições da Análise de Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 2001/2019; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017; RESENDE; RAMALHO, 2019; RAMALHO, 2005; VIEIRA; RESENDE, 2016) na tentativa de identificar elementos constituintes dos memes à luz das categorias do significado representacional e da representação dos atores sociais. Nesse cabedal teórico-metodológico, avultamos o significado representacional como proficiente recurso ao desvelamento de ideologias e assimetrias de poder nas práticas sociais, posto que envolve modos de representação dos aspectos físico e social do mundo ancorados em textos que, por sua vez, podem materializar-se de diversos modos, como os memes de internet.

Conforme Salles e Dellagnelo (2019, p. 420), o significado representacional, na perspectiva da ADC, implica que os discursos apresentam diferentes perspectivas do mundo que podem estar associadas às relações que as pessoas estabelecem umas com as outras e com o mundo (cooperação, competição, dominação etc.). As autoras afirmam, ainda, que

Diferentes discursos não apenas representam o mundo ‘concreto’, mas também projetam possibilidades diferentes da ‘realidade’, ou seja, engajam-se a projetos de mudança de acordo com perspectivas particulares. Portanto, os diferentes discursos podem se relacionar por complementaridade ou competindo em relações de dominação, já que o discurso constitui uma prática social através da qual os indivíduos agem no mundo. Isso confere aos discursos um caráter ambivalente, podem tanto servir de prática ideológica quanto emancipatória (SALLES; DELLAGNELO, 2019, p. 421, grifos das autoras).

Retomamos, agora, os três elementos essenciais a essa categoria analítica: 1) considerar os processos realizados por meio dos verbos; 2) identificar os participantes por meio das categorias gramaticais de sujeitos e objetos (diretos e indiretos) dos verbos; 3) tomar

consciência das circunstâncias espaciais e/ou temporais por meio da identificação dos adjuntos adverbiais correspondentes (FAIRCLOUGH, 2003, p. 135).

Outra categoria analítica oriunda da ADC e que balizará nossas análises está relacionada à representação dos atores sociais. Nessa perspectiva analítica, é importante que se identifiquem os participantes no texto para que se possa averiguar quem, de fato, figura-se como ator social, já que nem todos os participantes do discurso podem ser assim classificados, isto é, alguns participantes podem ser objetos físicos. Logo, elencamos as seguintes categorias analíticas dos atores sociais como pertinentes para nossas reflexões: inclusão/exclusão, pronome/nome, função gramatical, ativo/passivo, pessoal/impessoal, nominado/classificado, genérico/específico<sup>67</sup>. Embasados na ADC, reafirmamos nosso comprometimento com as ciências sociais, pois, de acordo com Santiago *et al.* (2020),

[...] o analista do discurso, em específico o crítico, é um cientista social. Seus estudos tomam como base os enunciados oriundos dos textos, em que tramas sociais, políticas e ideológicas são tecidas e materializadas linguisticamente, porém essas tramas nada mais são que reflexos das estruturas existentes na sociedade. Na perspectiva da ADC, tanto linguagem como ideologia e poder estão inexoravelmente sedimentados em discursos e, por conseguinte, nas relações sociais. Desse modo, nossas vozes devem estar em consonância com práticas que visem romper estruturas sociais enrijecidas, a fim de que nós, através de nosso objeto de estudo, que é a linguagem, possamos corroborar para uma mudança social (SANTIAGO *et al.*, 2020, p. 187).

Ademais, fundamentados na Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/2021), optamos pela metafunção representacional da linguagem para análise dos memes selecionados, no intuito de corroborar o potencial teórico-metodológico dessas proposições científicas no tocante à apreensão dos significados, das ideologias, das atitudes e percepções do mundo imanentes aos discursos analisados, podendo, assim, apontar caminhos para as transformações urgentes às práticas educacionais/sociais na hipermodernidade.

Conforme Kress e van Leeuwen (2006 *apud* ARAÚJO, 2011, p. 74), a metafunção representacional ocupa-se da representação dos participantes (concretos ou abstratos) em termos de seres, coisas, objetos e lugares interagindo, engajados/as em processos de ação que podem ser chamados de “*doing*” (ação) e/ou “*happening*” (acontecimento). Nesse sentido, os/as participantes, associados/as aos outros elementos composicionais e estruturantes (processos e circunstâncias, por exemplo) exercem funções léxico-gramaticais que visam a atribuir significado ao modo semiótico a que se propõem.

---

<sup>67</sup> Para mais detalhes, ver Quadro 3 detalhando as escolhas de processos de representação dos atores sociais a partir da proposta de Fairclough (2003).

A partir dessa perspectiva, orientamos nossas análises pela proposta dos dois padrões de estruturas visuais sugeridos pela GDV: narrativas e conceituais. As estruturas visuais narrativas são marcadas pela dinamicidade em que os/as participantes interagem por meio de uma relação transacional marcada visualmente por meio de linhas/vetores indicadores do movimento das ações representadas. Por outro lado, as estruturas visuais conceituais são marcadas pela inércia, desprovidas de ações vetoriais; nesse sentido, o foco recai sobre o aspecto de ser/representar algo no mundo de modo atributivo, a que/quem podemos atribuir valores (ARAÚJO, 2011).

Dito isto, exploramos os recortes teórico-metodológicos da ADC (significado representacional, representação dos atores sociais) e da GDV (metafunção representacional), considerando a relação dialógica entre linguagem e sociedade na qual o discurso é formado (e forma) socialmente<sup>68</sup>, com vistas a refletir sobre o potencial dessas duas abordagens para desvelar relações assimétricas de poder, apontar direcionamentos para possíveis mudanças nas práticas sociais dos atores da educação com foco no ensino de LI e incrementar o repertório lexical nesse idioma, subsidiando a formação crítico-reflexiva dos/as estudantes com vistas ao desenvolvimento dos letramentos visual/racial críticos.

Com o intuito de robustecer nossas análises, estabelecemos uma relação dialógica entre esses arcabouços teórico-metodológicos e os preceitos da Abordagem Comunicativa (AC) (ALMEIDA FILHO, 2012/2013; HYMES, 1972; LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011; PAIVA, 2012) e da Abordagem Lexical (AL) (LEWIS, 1993; 1997). A convergência entre esses aportes foi importante para relacioná-los, colocá-los em diálogo para, assim, consolidar o caráter didático-pedagógico de onde e para onde partimos (ampliação do repertório lexical em LI, atravessada pelo desenvolvimento dos letramentos críticos), sempre motivados pela ruptura com o tradicionalismo das práticas que ainda seguem arraigadas nas estruturas e regras gramaticais no ensino de LE em muitas instituições de ensino. Isso não significa, no entanto, uma tentativa de invalidar os trabalhos docentes preocupados com esses conteúdos, mas sim, salientar a formação crítico-reflexiva voltada à conscientização e à emancipação dos/as estudantes, despertando-os/as para seu papel e seu poder de intervenção na sociedade.

---

<sup>68</sup> Nesse sentido, “o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis” (classes sociais, relações em instituições particulares, sistemas de classificação etc.) (FAIRCLOUGH, 2001/2019, p. 95); ou seja, o discurso é influenciado pelo meio social ao mesmo tempo em que influencia a constituição do meio social; assim, o discurso exerce seu potencial interventivo e se retroalimenta pelo meio social.

Como a AC foca em situações de uso real da língua, isto é, situações do cotidiano em que a linguagem mobiliza (e é mobilizada pelas) práticas sociais, o ensino de vocabulário em LI em muito pode se beneficiar ao colocar em cena os memes de internet como recurso didático-pedagógico. Com isso, as práticas de ensino estariam alinhadas a outros aspectos caros a essa abordagem e a nossos objetivos com essa pesquisa: o ensino e a aprendizagem significativo/a e subversivo/a<sup>69</sup> em que os/as estudantes vivenciem a aplicabilidade real dos novos conhecimentos adquiridos e tomem consciência de seu poder de intervenção na realidade com vistas à mudança social. Isso implica no contato real e constante que se tem com os memes nos meios digitais na internet, fazendo a ampliação do conhecimento lexical ser não apenas acessível, mas sobretudo, parte de suas rotinas diárias (ALMEIDA FILHO, 2012/2013). Orientados por Leffa (2000), nossa compreensão é que um ensino e uma aprendizagem lexical mais eficazes precisam considerar o léxico em seu habitat natural, convivendo em equilíbrio ecológico com outros elementos multissemióticos dos textos, que dão vida aos discursos e interferem na sociedade através dos memes.

Os estudos sobre o léxico foram aprofundados com base nos pressupostos da Abordagem Lexical (LEWIS, 1993; 1997), que concebe a língua como um léxico gramaticalizado e não uma gramática lexicalizada. Essa abordagem enfatiza a relevância dos trabalhos docentes focados em “*chunks*”, ou seja, unidades lexicais (lexias), como unidades significativas recorrentes na língua e que fazem parte das práticas discursivas cotidianas das pessoas. Em outras palavras, trata-se de expressões relativamente fixas e recorrentes nas interações entre as pessoas. Assim, confere-se ao léxico maior relevância do que às regras gramaticais.

Essa abordagem se fez pertinente porque os documentos selecionados para nossas análises, os memes de internet, são compostos por “*chunks*” aliados a recursos multimodais na construção de significado. Apesar de Lewis (1993; 1997) oferecer atividades práticas para o ensino e a aprendizagem lexical, nossa pesquisa não contemplou esse aspecto propositivo, devido a seu caráter descritivo-interpretativo, crítico-explanatório. Logo, recorreremos a seus estudos para ampliar o debate e aprofundar as análises centradas nos textos verbais (léxico) sob uma perspectiva teórica que nos possibilitou desvelar os significados inerentes às construções linguísticas por meio das quais as pessoas materializam seus discursos nos memes verbo-imagéticos.

---

<sup>69</sup> Para uma leitura mais detida sobre essa temática, sugerimos o artigo Aprendizagem significativa e subversiva do professor Dr. Marco Antônio Moreira, disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/289>. Acesso em: 25 nov. 2021.

Também relevantes a nossos estudos são as contribuições de Bidderman (1996) por considerar o léxico enquanto elemento vivo em um sistema aberto, ou seja, em constante transformação, composto de lexias simples e complexas. Empregamos, também, os conceitos de palavra, lexia e vocabulário, propostos por Abbade (2011), para uma análise mais consistente das relações de significados socioculturalmente determinadas e realizadas verbalmente. Isso nos remete ao *corpus* coletado (verbo-imagético), que têm atuado nas práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001/2019), acompanhando o curso dos eventos relacionados ao BLM e disseminando discursos a serviço de ideologias opressoras. Os pressupostos teóricos respectivos ao léxico foram empregados em todas as seções de análises a fim de que pudéssemos estabelecer um diálogo mais estreito com as demais teorias, evidenciar seu caráter essencial a nossos estudos, demarcando nosso ponto de partida (a dificuldade de leitura em LI devido ao desconhecimento do vocabulário) e sedimentando nosso percurso analítico rumo à construções de práticas didático-pedagógicas socialmente arraigadas e conscientes de seu poder transformador da sociedade.

Para sintetizar as ideias principais da pesquisa proposta, apresentamos, a seguir, o Quadro Norteador da Pesquisa (QNP) a partir de Araújo, Pimenta e Costa (2014):

**Quadro 7 — Quadro Norteador da Pesquisa**

QUESTÃO CENTRAL	OBJETIVO GERAL
Como as escolhas lexicais (em memes) associadas às imagens atuam na representação de impressões da realidade, retroalimentando-se, ao passo que mobilizam o desenvolvimento dos letramentos críticos de estudantes de língua inglesa (LI) e contribui para a otimização de práticas didático-pedagógicas socialmente engajadas?	Analisar o papel do léxico na construção dos discursos, no desenvolvimento do repertório vocabular e dos letramentos críticos a partir de memes sobre o movimento Black Lives Matter (BLM).
<b>DESDOBRAMENTOS</b>	
<b>QUESTÃO 1</b>	
Como a Análise de Discurso Crítica (ADC) pode contribuir para o desvelamento da ideologia racista em memes de internet, despertando os/as docentes para a emergência da formação crítico-reflexiva de estudantes comprometidos/as com a mudança social?	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	
Descrever a relação léxico-imagem em memes do movimento BLM na perspectiva do significado representacional da ADC.	
<b>CATEGORIAS TEÓRICAS</b>	
ADC: significado representacional (processos realizados por meio dos verbos; os participantes, por meio dos objetos desses verbos; as circunstâncias	

<p>espaciais/temporais, por meio dos adjuntos adverbiais); e representação dos atores sociais (inclusão/exclusão, pronome/nome, ativo/passivo etc.) (BATISTA JR; SATO; MELO, 2018; FAIRCLOUGH, 2001/2019; 2003; IRINEU <i>et al.</i>, 2020; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017; RAMALHO, 2005; RESENDE; RAMALHO, 2019; VIEIRA; RESENDE, 2016).</p>
<p><b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b></p>
<p>Descrição de conceitos e características fundamentais da ADC, abordando, principalmente, os mais pertinentes à pesquisa ora proposta. Reflexões acerca de algumas das contribuições teórico-metodológicas da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1991) para a construção da proposta analítico-prática de Fairclough (2001/2019). Ênfase no potencial didático-pedagógico balizado pela ADC para o desvelamento da ideologia racista e promoção da transformação social.</p>
<p><b>QUESTÃO 2</b></p>
<p>À luz da Gramática do Design Visual (GDV), o que subjaz à composição léxico-imagética dos memes sobre o movimento BLM que possa auxiliar no desvelamento de posicionamentos racistas antinegros nas aulas de LI e otimização da prática docente?</p>
<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p>
<p>Relacionar as teorias de aprendizagem de língua estrangeira (LE) (Abordagem Comunicativa e Abordagem Lexical) no ensino de LI às demais abordagens teórico-metodológicas por uma perspectiva racial e visual crítica.</p>
<p><b>CATEGORIAS TEÓRICAS</b></p>
<p>GDV: Metafunção representacional — estruturas narrativas (processos de ação, reação, narração verbal e mental, conversão); e conceituais (processos classificacionais, analíticos e simbólicos); (ARRUDA, 2017; FREITAS, 2020; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/2021; SOUSA; PINHEIRO, 2019); ADC (FAIRCLOUGH, 2001; 2003), nos termos já elencados na questão 1; Estudos raciais críticos: Letramento Racial Crítico, Letramento de Reexistência, Branquitude, Racismo (ALMEIDA, 2020; BENTO, 2002; FERREIRA, 2020; LADSON-BILLINGS, 1998; NOGUERA, 2014; RIBEIRO, 2019; SCHUMAN, 2012; SOUZA, 2016).</p>
<p><b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b></p>
<p>Seleção de memes verbo-imagéticos de internet (sites, redes sociais etc.) compartilhados a partir do início do BLM até novembro de 2021. Análise descritivo-interpretativa, de natureza qualitativa, dos memes sobre o BLM sob a ótica da GDV em sua metafunção representacional (estruturas narrativas e conceituais). Identificação de possíveis posicionamentos ideológicos racistas antinegros por meio da confluência analítica entre categorias da ADC e da GDV (mencionadas anteriormente) e dos estudos raciais críticos.</p>

Fonte: Araújo, Pimenta e Costa (2014)

A busca por respostas e o aprofundamento dos debates acerca das demandas da sociedade por meio das ciências sociais requer a mobilização de abordagens plurais que possam consubstanciar-se no intuito de ampliar os horizontes de pesquisadores/as possibilitando-lhes uma compreensão mais acurada dos fenômenos sociais. Portanto, optamos por balizar nossas reflexões por meio de arcabouços teórico-metodológicos que consideramos

seminais para a compreensão das práticas socioculturais historicamente situadas e profundamente influenciadas pelas tecnologias digitais. Considerar essas abordagens com suas especificidades teórico-práticas responde à demanda por uma visão interdisciplinar de se pensar/fazer ciência, compreendendo, assim, a sociedade como um todo complexo, aberto às constantes transformações que se apresentam sempre mais desafiadoras à medida em que os avanços cronológicos se chocam com os retrocessos sociais engendrados por forças hegemônicas excludentes, servis ao capital e ao pensamento eurocêntrico, e desafeitas à diversidade cultural.

Logo, os arcabouços teóricos que embasam nossa proposta não se excluem, mas somam-se uns aos outros para constituir um todo epistemológico e prático capaz de tensionar as estruturas sociais — a partir da escola, mas não se restringindo a ela — e influenciar as percepções de mundo e da vida em sociedade incitando as mudanças sociais necessárias à construção de uma sociedade menos injusta, menos desigual, menos excludente, mais tolerante e cada vez mais preparada para lidar com a complexidade inerente aos fenômenos e às práticas sociais. Ante o exposto, pensamos que o aspecto inovador dessa pesquisa está no lugar de onde partimos e no processo de sua construção: a ampliação lexical promovida em LI por meio de memes sobre o BLM, em um processo de formação humana para além das palavras, focado no ser humano integral, consciente de seu papel social e da força transformadora dos discursos sobre a sociedade, um chamado para o ensino e a aprendizagem de vocabulário socialmente engajado e que possibilite a autorreflexão combatente ao racismo antinegro.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Nessa seção, realizamos as análises do *corpus* coletado, inicialmente, faremos considerações analíticas do gênero meme como instrumental para a prática docente. Em seguida, uma contextualização do movimento BLM, as pessoas e as razões que lhe deram origem, suas reivindicações materializadas (e não raras vezes deturpadas) em composições multissemióticas, operando na dinâmica das práticas sociais através das redes sociais. As análises de cada um dos memes foram realizadas a partir de uma contextualização de cada figura, considerando aspectos como quem, onde, o que, quando, como as representações foram idealizadas. Em seguida, analisamos cada uma das quatro figuras (memes sobre o BLM em LI) na perspectiva da GDV em sua metafunção representacional (estruturas narrativas — processos de ação, reação, narração verbal e mental, conversão —; e conceituais — processos classificacionais, analíticos e simbólicos). Na sequência, mais duas seções analíticas sob o escopo da ADC em seu significado representacional e na representação dos atores sociais. Concluímos com uma seção síntese de nossos achados e nossas impressões sobre os discursos materializados nos memes.

### 6.1 Considerações analíticas do gênero meme enquanto instrumental para a prática didático-pedagógica

Retomamos a concepção de gênero proposta por Bazerman (2006, p. 23) para enxergar os memes além de seu aspecto textual multissemiótico e multimodal, considerando-o como formas de vida, modos de ser e agir na vida social, ambiente e instrumentos para o ensino e a aprendizagem, terrenos em que significados são construídos, onde podemos nos engajar em (inter)ações e comunicações objetivas e inteligíveis, onde podemos nos deparar com o conhecido e o desconhecido, o explícito e o velado. Mais ainda, reconhecemos o valor desse gênero como agência de letramento racial crítico e de reexistência (FERREIRA, 2000; SOUZA, 2009) na qual podemos direcionar nosso foco para os discursos que, consumados na multimodalidade, revelam ou velam perspectivas de representação de aspectos mundo e construção de identidades de maneira nem sempre inclusivas e atentas aos direitos humanos.

Nas práticas didático-pedagógicas voltadas ao ensino de LI, retomamos o que dizem os PCNs (BRASIL, 2000, p. 26) sobre o papel das LE modernas e sua missão intrínseca, por muito tempo camuflada: de estabelecerem vínculos comunicativos, de serem veículos de comunicação e interação entre as nações. Por seu caráter de sistema simbólico

(comum às linguagens de modo geral), a LI funciona como meio de acesso a conhecimentos, intermédio para o diálogo entre diferentes formas de pensar, ser, criar, agir no mundo, conceber e representar a realidade sob múltiplas perspectivas; o que, por sua vez, possibilita uma formação mais abrangente, mais holística dos/as cidadãos/ãs. Isso nos chama a atenção para a ampliação do repertório lexical (LEWIS, 1993) por meio dos memes de internet (CHAGAS, 2020), que concebemos como um profícuo instrumental para o rompimento com o tradicionalismo ainda vigente e para o despertar de práticas amparadas pelos novos letramentos críticos (ROJO; MOURA, 2012).

Mobilizados pelas categorias analíticas da metafunção representacional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/2021) e da representação dos atores sociais (FAIRCLOUGH, 2003), objetivamos com esse capítulo realizar as análises do *corpus* coletado. Os memes coletados foram extraídos de páginas da internet, porém não fizemos qualquer referência direta às pessoas que os compartilharam para resguardar suas identidades. As imagens foram referenciadas por meio dos endereços eletrônicos (URL) das fontes de onde foram extraídas. Tendo em mente que as categorias de análise atuam em conjunto num todo dialógico no gênero estudado, cada imagem foi analisada isoladamente, considerando as categorias pertinentes a cada caso, isso implica dizer que, dada a singularidade de alguns memes, algumas categorias mostraram-se mais pertinentes que outras quanto à consecução dos objetivos da pesquisa.

De modo geral, nessa pesquisa documental de base descritivo-interpretativa (GIL, 2002) e crítico-explanatória, objetivamos analisar o papel do léxico (ABBADE, 2011; BIDDERTMAN, 1996; LEFFA, 2000) na construção dos discursos, no desenvolvimento do repertório vocabular através dos letramentos racial e visual críticos, tendo os memes sobre o movimento BLM em LI como escopo, devido ao tangenciamento de temáticas sociais que esse gênero possibilita. Nesse processo, buscamos descrever e refletir sobre a relação léxico-imagem na representação de aspectos da realidade. Além disso, relacionamos alguns conceitos de teorias de ensino e aprendizagem de LE — AC (HYMES, 1972) e AL (LEWIS, 1993; 1997) — no ensino de LI por um viés crítico, chamando a atenção, dessa forma, para a relevância da formação integral (BRASIL, 2018) dos/as estudantes, despertando seu interesse para aplicação efetiva dos conhecimentos construídos em suas práticas sociais com vistas ao combate às injustiças e às opressões, especialmente, no escopo dessa pesquisa, o racismo antinegro (NOGUERA, 2014).

Organizamos esse capítulo da seguinte maneira: 1) breve comentário sobre a fonte dos memes, seguida de uma descrição objetiva de cada um deles, considerando as pessoas

representadas e o cenário em que se encontram entre outros aspectos que julgamos relevantes; 2) análise multimodal crítica dos memes por meio da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/2021), mais especificamente na ótica da metafunção representacional; 3) análise crítica do discurso, pela ótica do significado representacional (FAIRCLOUGH, 2001/2019; 2003); 4) e análise das representações dos atores sociais com foco nas construções verbo-imagéticas de determinados grupos sociais (FAIRCLOUGH, 2003); e, por fim, 5) uma breve seção para sintetizar as análises de cada uma das figuras, expondo nossas principais constatações. As considerações centradas no léxico (lexias simples, lexias complexas, léxico e cultura, “*chunks*” etc.) foram realizadas ao longo de todas as seções de análise, como explicado na seção Metodologia.

## **6.2 Contextualização do Black Lives Matter — Vidas Negras Importam**

Inicialmente, enfatizamos as contribuições do movimento BLM (Vidas Negras Importam) para problematizar a situação das comunidades negras e suas muitas lutas não apenas em seu berço, EUA, mas em todo o mundo. O arcabouço teórico discutido nas seções anteriores oferece seminais contribuições para o trabalho docente no tocante ao desenvolvimento dos letramentos críticos na e além da sala de aula. Os recursos multimodais, facilmente acessíveis em várias fontes, como as redes sociais, se apresentam nas mais diversas composições, entre elas, os memes, gêneros discursivos carregados de ideologias, críticas, crenças, valores e significados potencialmente transformadores da sociedade a partir de possíveis fricções/tensões causadas por pessoas crítico-reflexivas nas estruturas que organizam a vida social. Desta feita, os memes centrados no movimento BLM têm muito a oferecer para os trabalhos e estudos sobre os letramentos críticos e ampliação do repertório lexical de estudantes da LI posto que não raras vezes são instrumentos para a sustentação e disseminação de ideologias excludentes.

O ensino da LI ancorado em percepções crítico-reflexivas do contexto sócio-histórico alude a questões de cunho sociopolítico e cultural importantes para reconhecer as contingências entre o racismo no Brasil e nos EUA. Em ambos os cenários, a construção de identidades pela ótica racista enxerga os/as “diferentes” por uma perspectiva desfavorável, culturalmente condicionada que estigmatiza membros de uma determinada população seja devido à sua aparência, seja devido à sua ascendência. No caso do Brasil, o racismo é exercido em relação à aparência, os traços físicos, a fisionomia, cor da pele, gestos, sotaque;

nos EUA, por meio da suposição de que a pessoa descende de certo grupo étnico, consideram-se suas origens não obstante seus traços físicos, seu fenótipo<sup>70</sup>.

Ante esses cenários de construção de identidades por uma ótica racista, movimentos de resistência se organizaram em ambas as nações e seguem na luta por equidade e reparação. Entre esses movimentos, voltamos nossa atenção para o BLM, que foi fundado em 2013 em resposta à absolvição do policial branco George Zimmerman após ter assassinado o jovem negro Trayvor Martin na Flórida, EUA. O movimento foi idealizado pelas três mulheres negras Alicia Garza, Patrisse Cullors e Opal Tometi, que, por meio de seus esforços e persuasão, fizeram desse projeto local uma rede global liderada por mais de 40 comitês engajados política e socialmente. Trata-se, pois, de uma intervenção política em contextos socioculturais em que vidas negras são intencionalmente desvalorizadas e dizimadas. É uma afirmação das comunidades negras, suas contribuições para a sociedade e sua resiliência ante a opressão e a letalidade policial<sup>71</sup>.

Essa organização global conta com sedes nos EUA, Reino Unido e Canadá. Concentrando-se na luta pela erradicação da supremacia branca e intervenção na violência infligida às comunidades negras, esse movimento apresenta-se como braço forte para lutar pelas pautas das minorias e é marcado pela abrangência, buscando congregar libertadores/as dedicados/as à inclusão. Suas idealizadoras defendem que, para atrair o maior número de integrantes possível às suas lutas, é necessário avançar para além do nacionalismo restrito, ainda muito prevalente nas comunidades negras. Embasadas nesse pensamento, defendem que é preciso assegurar que o movimento traga todos/as para a linha de frente.

Nessa perspectiva de coletividade, homossexuais, transexuais, pessoas com deficiência, pessoas sem documentos, mulheres e todas as vidas negras integrantes do espectro de gênero estão no escopo de suas lutas. Mobilizado por demandas sociais dos grupos minorizados, grupos em desvantagem social, o BLM concentra seus esforços na construção de uma sociedade em que vidas negras deixem de ser sistematicamente miradas para a morte. Para tanto, o movimento declara de maneira assertiva seu senso de humanidade, suas contribuições para a sociedade e sua resiliência mesmo ante a opressão e a morte<sup>72</sup>.

Na sociedade atual, a proeminência econômica, cultural e política norte-americana impulsionaram (com o auxílio de outros fatores) esse movimento dando-lhe a necessária

---

<sup>70</sup> Para uma leitura mais acurada sobre essa questão, sugerimos a leitura de Nogueira (2007). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2020.

<sup>71</sup> Mais informações disponíveis em:

[https://blacklivesmatter.com/herstory/?\\_\\_cf\\_chl\\_jschl\\_tk\\_\\_=pmd\\_QndJDJYZiExhInDDTDhJM4WQPKI1aiscWpzbZ5qEKbQ-1635292268-0-gqNtZGzNAICjcnBszQjR](https://blacklivesmatter.com/herstory/?__cf_chl_jschl_tk__=pmd_QndJDJYZiExhInDDTDhJM4WQPKI1aiscWpzbZ5qEKbQ-1635292268-0-gqNtZGzNAICjcnBszQjR). Acesso em: 27 out. 2021.

<sup>72</sup> Disponível em: [blacklivesmatter.com](https://blacklivesmatter.com). Acesso em: 24 jul. 2020.

visibilidade para que alcançasse diversos países, despertando um senso de solidariedade e empatia que tem ganhado as ruas de várias cidades pelo mundo, com mais veemência a partir de maio de 2020, após mais um caso de assassinato de um cidadão negro, desarmado e já imobilizado, George Floyd, por outro policial branco. À época, esse caso desencadeou ondas de protestos, em sua maioria pacíficos, sob o lema do movimento BLM em que reverberaram também algumas das últimas palavras de Floyd — enquanto era sufocado pelo oficial ajoelhado sobre seu pescoço — ao implorar por sua vida: “*I can’t breathe*” (Não consigo respirar).

Não obstante as inúmeras demonstrações de indignação ante a atitude do oficial e de atos públicos em apoio ao movimento BLM, mesmo por parte de membros da própria polícia estadunidense<sup>73</sup>, na contramão desse discurso, o então presidente Donald Trump reagiu aos protestos incitando mais violência da polícia contra os/as manifestantes mesmo ao se expressarem em situação de pacificidade.

Mais recentemente, outros eventos têm alavancado a luta pela visibilidade e apoio às lutas das pessoas menos favorecidas, em especial, a comunidade negra. Entre eles, está a escolha da ex-Senadora norte-americana Kamala Harris, negra e de ascendência afro-indiana, pelo partido democrata dos EUA para compor a chapa eleitoral com Joe Biden como vice-presidenta no pleito de novembro de 2020. A empreitada consolidou-se como grande êxito do Partido Democrata ao vencer o Partido Republicano em um placar de 306 e 232<sup>74</sup>.

A eleição da primeira Vice-Presidenta dos EUA tem um valor simbólico de alta relevância não apenas para a comunidade negra, mas também para a comunidade de imigrantes, para as mulheres entre outros grupos sociais, pois, mesmo não sendo a primeira mulher a concorrer a esse posto em solo estadunidense, Harris é a primeira mulher a congregar uma série de especificidades que a destacam entre suas antecessoras: negra, filha de imigrantes oriundos de culturas bastante peculiares (seu pai, jamaicano, sua mãe, indiana), ativista pelas causas das minorias, conhecida por seus posicionamentos incisivos e que consolida a coerência do partido democrático, etnicamente diverso e com considerável representatividade jovem<sup>75</sup>. A eleição da chapa Biden-Harris nos permite vislumbrar impactos

---

<sup>73</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/06/01/em-meio-aos-protestos-contr-o-racismo-nos-eua-policiais-tambem-se-ajoe-lham-em-solidariedade-aos-manifestantes-veja-imagens.ghtml>. Acesso em: 25 jul. 2020.

<sup>74</sup> Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/election/us2020/results>. Acesso em: 12 jan. 2021.

<sup>75</sup> Para mais informações, acessar:

<https://g1.globo.com/mundo/eleicoes-nos-eua/2020/noticia/2020/08/12/kamala-harris-o-que-joe-biden-pode-ganhar-ou-perder-com-a-escolha-da-senadora-pela-california-como-candidata-a-vice.ghtml>. Acesso em: 20 ago. 2020.

relevantes em culturas como a nossa ainda profundamente marcada pela desigualdade social e discursos sexistas, misóginos, racistas, xenófobos, homofóbicos, entre outros<sup>76</sup>.

Acentuando ainda mais os debates acerca das pautas e dos protestos do movimento BLM, Daunte Wright (20 anos), entra para as estatísticas de assassinatos de pessoas negras nos EUA, ainda no início de abril de 2021, também por ação da polícia norte-americana, na mesma cidade em que George Floyd fora assassinado. Os movimentos contra a violência policial e em defesa dos grupos minorizados reverberaram com mais ebulição posto que estava em curso o julgamento do oficial de polícia que assassinou George Floyd em maio de 2020<sup>77</sup>.

É possível perceber que a força da mobilização popular por meio de suas práticas discursivas em seus protestos tenha tido impacto expressivo não apenas na opinião pública, mas também nas instituições haja vista a condenação do policial branco Derek Chauvin pelo assassinato de George Floyd. Ainda que essa condenação seja uma exceção para casos dessa natureza nos EUA, ela abre precedentes para que casos semelhantes sejam também julgados e, por conseguinte, reforce — não apenas a nível nacional (EUA) — o senso de coletividade necessário à mobilização social engajada, sociodiscursivamente, na mudança social<sup>78</sup>.

Em face do exposto, o BLM tem sido considerado por especialistas como o maior movimento social na história dos EUA. Em junho de 2020, o movimento mobilizou meio milhão de pessoas em mais de 500 localidades em solo estadunidense, isso em apenas um dia após meses de protestos que seguiram ativos nos meses seguintes. Quatro pesquisas, também do mesmo período, estimam que, apenas nos EUA, entre 15 e 16 milhões de pessoas participaram dos protestos contra a ação policial no caso de George Floyd. Embora calcular esses números com precisão seja uma tarefa assaz complexa, esses estudos já oferecem um panorama da profundidade e da abrangência do apoio a esse movimento. Por conseguinte, o BLM tem atraído ainda mais apoio não apenas popular, mas também da iniciativa privada. A adesão das pessoas brancas a esses protestos é digna de nota uma vez que compreendem a

---

<sup>76</sup> Além dos fatos supracitados, merecem destaque o caso de Jacob Blake, homem negro estadunidense, baleado sete vezes por policial branco, que atirou em suas costas na frente de seus filhos dentro do próprio carro. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2020/08/24/policia-dos-eua-atira-em-homem-negro-na-frente-dos-filhos-diz-advogado.htm>. Acesso em: 25 ago. 2020. No cenário brasileiro, a causa é fortalecida pela decisão do TSE em dividir proporcionalmente o dinheiro do fundo eleitoral e tempo de propaganda no rádio e na TV entre candidatos/as negros/as e brancos/as a partir das eleições de 2022. Disponível em:

<https://g1.globo.com/globonews/globonews-em-ponto/video/tse-determina-nova-cota-eleitoral-para-eleicoes-de-2022-8805248.ghtml>. Acesso em: 27 ago. 2020.

<sup>77</sup> Para mais informações, acessar: [https://www.washingtonpost.com/national/daunte-wright-minneapolis-protests/2021/04/12/d6a9150c-9bd0-11eb-b7a8-014b14aeb9e4\\_story.html](https://www.washingtonpost.com/national/daunte-wright-minneapolis-protests/2021/04/12/d6a9150c-9bd0-11eb-b7a8-014b14aeb9e4_story.html). Acesso em: 12 abr. 2021.

<sup>78</sup> Ver: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/04/21/condenacao-de-policial-por-assassinato-de-george-floyd-nos-eua-e-excecao-poucos-agentes-chegam-a-ser-processados.ghtml>. Acesso em: 29 out. 2021.

maioria da população estadunidense e, mesmo gozando de privilégios inacessíveis a um grande percentual das pessoas negras, não se abstiveram de insurgir-se contra a violência policial mirada principalmente para os corpos negros<sup>79</sup>. Isso evidencia uma provável tomada de consciência de seus privilégios e de sua responsabilidade ante as injustiças, as exclusões, as explorações e o extermínio da população negra.

Todavia, cenários como esse ainda estão bem distantes da realidade brasileira, onde as flagrantes violações de direitos e a alta taxa de letalidade que assolam as populações negras parecem não incomodar uma vultosa parcela da população autodeclarada branca. Não obstante a indiferença da branquitude diante da violência policial e da banalização do genocídio de pessoas negras, os protestos nos EUA reverberaram também no discurso de parte da população branca no Brasil, especialmente, por meio das mídias digitais. Contudo, as práticas mais engajadas e constantes seguem restritas aos atos do movimento negro (GOMES, 2017/2021).

A resistência negra segue atuando nas comunidades marginalizadas, porém conta com pouca solidariedade da branquitude ainda não racializada. Ainda que a atuação por meio das redes sociais seja importante, é necessário que haja uma participação objetiva e contundente da população branca em seus espaços privilegiados para cobrar das instituições (justiça, mídia, educação, polícia, política...) por mais ações afirmativas que combatam as injustiças, violências e exclusões das pessoas negras. Em que pesem as campanhas veiculadas na internet por pessoas brancas após os protestos do BLM nos EUA, não se pode perder de vista que os/as ativistas dos movimentos negros no Brasil têm sido persistentes e incansáveis ao longo de séculos.

Os inúmeros casos de violência gratuita e letal contra corpos negros no Brasil tem sido amplamente divulgados pela mídia alternativa e também pela mídia hegemônica. Como resultado, houve um revigoramento das reivindicações dos grupos minorizados, causando mudanças nas práticas discursivas em instituições como a própria mídia, particularmente, a hegemônica. Isso se evidencia no caso emblemático (ainda em 2020) de uma edição do telejornal *Em Pauta* na GloboNews, que escalou apenas pessoas brancas para debater o racismo no Brasil. Após a repercussão negativa nas redes sociais, a produção da emissora escalou uma equipe composta apenas por profissionais negros/as para debater essa questão<sup>80</sup>. Entendemos essa mudança de postura como um significativo, embora insuficiente, gesto de

---

<sup>79</sup> Mais informações em: <https://www.nytimes.com/interactive/2020/07/03/us/george-floyd-protests-crowd-size.html>. Acesso em: 29 out. 2021.

<sup>80</sup> Outras informações em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-06/vidas-negras-importam-chacoalha-parcela-de-brasileiros-entorpecida-pela-rotina-de-violencia-racista.html>. Acesso em 29 out. 2021.

combate à naturalização das ausências e das desigualdades ainda explícitas nas instituições. Além, claro, de demonstrar o poder de transformação do discurso em sua relação dialética com a sociedade (FAIRCLOUGH, 2010). Essas reflexões apontam para nosso compromisso enquanto analistas do discurso, mantendo nossa atenção sempre voltada para as questões sociais balizados pela ADC, que tem

[...] como objeto de estudo um problema social que é o centro de suas preocupações científicas, e, por conseguinte, busca tensionar práticas discursivas e sociais enrijecidas. Não é difícil inferir, também, que tensionar um problema social, dentro desta perspectiva, envolve a mudança da sociedade — a mudança social — e que para ocorrer é necessário realizar a mudança discursiva (SANTIAGO *et al.*, 2020, p. 186).

Logo, os memes sobre o movimento BLM em LI, ao congregarem signos verbais e visuais, atuam na materialização e disseminação dos discursos e seus significados, indo muito além dos aspectos jocoso, satírico e cômico, que lhes são característicos, possibilitando uma abordagem não apenas textual desses aspectos, mas também como elementos inerentes à dinâmica discursiva e social. Assim sendo, precisam ser problematizados de modo a aprofundar debates e aguçar reflexões de cunho social, cultural e político, que, por conseguinte, poderão em muito ampliar o repertório lexical nesse idioma (inglês) e viabilizar uma interação mais precisa e a captação dos significados velados dos discursos proferidos; uma contribuição para apontar novos direcionamentos às práticas sociais e constranger a dinâmica das relações de poder nas estruturas da sociedade atual.

### 6.3 Considerações sobre o meme Black Friday Lives Matter

Referindo-se, inicialmente, a momentos de crises econômicas, o termo “*black*” na lexia Black Friday foi, durante séculos, associado a diversos tipos de calamidades. No entanto, essa data passou a ser associada, também, ao feriado do Dia de Ação de Graças (última quinta-feira do mês de novembro) nos EUA que decidiram ampliar, ainda no século XIX, o período de compras que antecedia esse feriado com o intuito de fomentar as vendas e fortalecer o mercado. Essa data tornou-se o maior de dia compras apenas em 2001, quando passou a ser parte da cultura de outros países mobilizados pelas liquidações de mercadorias. No Brasil, por exemplo, mesmo não havendo esse feriado, a data passou a ser uma estratégia para alavancar os lucros do Capital<sup>81</sup>. A esses dados, acrescentamos que, no mercado

---

<sup>81</sup> Mais detalhes disponíveis em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-38087960>. Acesso em: 08 out. 2021.

financeiro estadunidense, a cor vermelha indica prejuízos financeiros. De modo antagônico, a cor preta sinaliza lucros. Embora essa associação a elementos estritamente financeiros da Black Friday seja considerada oficial, há controvérsias pendentes. Em anos recentes, uma teoria não-oficial surgiu para intensificar essa discussão. Trata-se da versão que defende a associação dessa data comercial à comercialização de pessoas negras por preços mais baixos um dia após o feriado de Ação de Graças no sudeste dos EUA, em meados dos anos 1800. Malgrado os movimentos de boicote às vendas nesse feriado devido a essa teoria, não há evidências que a sustentem<sup>82</sup>.

A figura 13 foi coletada da página Starecat.com, um repositório de memes sobre temáticas diversas como acidentes, animais, drogas, saúde, dinheiro, a imprensa, polícia, religião, relacionamentos etc. O site oferece, aliás, espaço para a publicação de anúncios, artigos e postagens de *fanpages* patrocinadas. Nessa figura, um policial branco, em primeiro plano, ajoelha-se sobre um homem negro, imobilizado e caído no chão. No plano de fundo, segurando sacolas de compras, há pessoas brancas observando o evento.

À face do exposto, deduzimos a relevância e a influência da Black Friday para a economia dos países que a adotaram. O que não se pode perder de vista, todavia, são suas implicações para as pessoas relegadas às periferias do Capital e alijadas de projetos de inclusão e mobilidade social. É nesse panorama, relacionado à violência policial contra pessoas negras, que analisamos o meme a seguir.

### 6.3.1 Análise da figura 13 — metafunção representacional (GDV)

**Figura 14 — Meme sobre a Black Friday e o BLM**



Fonte: STARECAT.COM, 2021.

<sup>82</sup> Mais informações em: <https://www.history.com/news/black-friday-thanksgiving-origins-history>. Acesso em 10 out. 2021.

Nesse meme, há um policial branco representado no centro da imagem, usando uniforme preto, se comunicando por um rádio digital na mão esquerda e, na direita, segurando o que parece ser uma arma de fogo ainda no coldre em seu cinto tático. Ele está ajoelhado sobre as costas de um homem (aparentemente negro), que usa calças claras e suéter escuro, deitado de bruços no chão, algemado com as mãos para trás, representado na base da imagem. Eles estão em uma loja de departamentos, onde várias pessoas brancas estão aglomeradas no plano de fundo, segurando sacolas de compras e olhando para a ação policial. Para concluir essa descrição, voltamos nossa atenção para o texto verbal que ocupa as partes superior e inferior do meme, recebendo maior destaque com iniciais maiúsculas, bordas pretas e interior branco. O texto superior diz “*Black Friday*”; o inferior, “*Lives Matter*” (Black Friday. Vidas importam).

É perceptível que o meme, ao fazer alusão à Black Friday, busca estabelecer uma relação de verticalidade entre essa data (representada na parte superior) e as lutas contra a violência policial promovidas pelo movimento BLM (representado na base da imagem). Na ocasião, protestantes erguiam-se contra a decisão do júri de não indiciar o policial branco, Darren Wilson, pelo assassinato do jovem negro de 18 anos (desarmado), Michael Brown, em Ferguson, Missouri, EUA, em 2014<sup>83</sup>.

Analisando esse meme na perspectiva da metafunção representacional da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 45), os modos semióticos de comunicação verbo-visual representam um processo transacional com estrutura narrativa em que os participantes estão envolvidos em uma interação dinâmica da qual participam um ator (policial branco que realiza a ação de ajoelhar-se) e uma meta (a pessoa negra sobre quem ele está se ajoelhando). Nesse caso, o vetor seria o corpo do policial como uma seta apontando para baixo.

Percebemos, então, um reforço na materialização da relação vertical estabelecida entre o ator e a meta, supremacia branca representada como superior ao combate ao racismo antinegro (NOGUERA, 2014). Ao aludir à Black Friday, uma data específica intimamente atrelada às relações de poder do Novo Capitalismo (FAIRCLOUGH, 2003, p. 219; FAIRCLOUGH, 2002, p. 163), o ator representado direciona seus/suas leitores/as/observadores/as para uma prevalência dessa data sobre as questões sociais, como aquelas aludidas pelo movimento BLM, por exemplo.

Logo, podemos inferir que o discurso sugere, numa visão macrossocial e servil ao capital, que todas as vidas importam, não apenas as vidas negras. Nesse pensamento, ecoa o

---

<sup>83</sup> Para mais informações, acessar: <https://www.nbcnews.com/storyline/michael-brown-shooting/michael-brown-protesters-urge-shoppers-boycott-black-friday-n257881>. Acesso em: 07 set. 2021.

discurso da branquitude não racializada, relutante a tomar consciência dos espaços e privilégios que sua cor lhe confere em uma sociedade que ainda encontra defensores/as da falácia da democracia racial, resultante de ideias que constroem identidades de maneira preconceituosa, racista e enxergam a situação de marginalidade em que se encontram as populações negras como consequência de seu desinteresse e de sua inaptidão para alcançar a mobilidade educacional, social, cultural e econômica (GOMES, 2003).

O discurso sugere que, de um lado, o hiperconsumismo tem mais relevância; do outro, são ilegítimas as lutas do BLM contra as violências praticadas pela polícia contra pessoas negras. Especialmente nessa data, as opressões e o desrespeito a seus direitos civis constitucionais têm ainda menos importância uma vez que a hegemonia do Capital se impõe sobre as demandas sociais. Sobre essa realização multissemiótica do discurso, Freitas (2020, p. 38) nos diz que “essas estruturas não reproduzem simplesmente a realidade, pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que estão ligadas aos interesses das instituições sociais dentro das quais elas são produzidas e lidas”.

Há, nessa ótica, um consenso das instituições (a polícia e o mercado financeiro) na sustentação do racismo antinegro para que possam, por meio de uma visão elitista e aristocrática, declarar seu afeto por essa forma de discriminação e, assim, exercê-la sem culpa. Isso nos levou a perceber a dinâmica de operação do ecossistema do racismo antinegro introjetado nas práticas sociais, atuante na sustentação e disseminação de um modelo de “democracia” dos/as e para os/as brancos/as e afetando o funcionamento das instituições em benefício da branquitude em um constante movimento de manutenção dos desarranjos nas relações sociais.

Essas reflexões retomam o que nos disse Lima (2013) ao debater sobre a questão dos letramentos, alertando-nos que precisamos estar atentos/as ao contexto (social, histórico, político, cultural etc.) para não incorreremos na falácia de sua aquisição e uso, evitando, assim, que nos envolvamos em uma nuvem ideológica capaz de ofuscar nosso foco sobre o que é de fato relevante. Por conseguinte, a aquisição dos letramentos críticos (racial, visual, de resistência), por meio da escrita, da leitura, da fala etc., deve concentrar-se no como, por que, quando, onde fazemos uso dessas habilidades, sem perder de vista seus efeitos sobre nós a partir das práticas de outras pessoas.

### 6.3.2 Análise da figura 14 — significado representacional (ADC)

Para a ADC, o significado representacional atua nos textos por meio do discurso como modo de representação de aspectos do mundo, nesse sentido, variadas formas de uso da linguagem representam relações específicas entre as pessoas e o mundo (BONFIM; JESUS; FELIZ, 2019, p. 63). Através de seu olhar atento ao aspecto social da vida humana, a ADC nos oferece subsídios, por meio do significado representacional, para que possamos analisar os discursos sem perder de vista elementos essenciais à apreensão dos significados velados em práticas discursivas sócio-historicamente situadas como, por exemplo, quando o discurso atua a serviço de uma ideologia que busca deslegitimar as lutas de grupos sociais em incansável campanha pela conquista de direitos e contra as injustiças.

É o que podemos verificar na figura 13 em que a proeminência dada ao policial branco, representado sobre uma pessoa negra revela o total descaso com as lutas de movimentos sociais antirracistas, representados em posição de total submissão e controle sob o jugo truculento da supremacia branca materializada pela polícia enquanto instituição controladora e repressora. Outro elemento loquaz presente nesse meme é a maneira como um grupo de pessoas brancas é representado: no plano de fundo, elas apenas observam a cena com ar de curiosidade, em uma demonstração de declarada naturalidade ante à posição em que se encontra a pessoa negra. À vista disso, sua inação pode ser tomada enquanto materialização do discurso do pacto narcísico da branquitude que assevera, como nos diz Bento (2002, p. 134), que

São os negros que invadem o que os brancos consideram seu espaço privativo, seu território. São os negros fora do lugar. Quando se colocam em posição de igualdade com os brancos são percebidos como agressivos, e isso parece ocorrer em razão de mudança de estereótipo, ou seja, o estilo subserviente, tão criticado, na verdade é o mais aceito, porque não é percebido como concorrente, disputando lugares de poder ocupados pelo branco. Branquitude pode ser vista como territorialidade e como lugar de privilégio e poder não compartilhável.

Por meio das reflexões sobre imagens dessa natureza, é possível despertar o senso crítico dos/as estudantes quanto ao respeito à liberdade, construindo apreço à tolerância e a consideração com a diversidade étnico-racial. Portanto, o discurso nesse meme oferece subsídios para debates sobre o que determina a LDB 9.394/1996 no tocante ao vínculo estreito que deve haver entre a vida escolar e a prática social (BRASIL, 1996, p. 8).

Nessa imagem, o BLM e demais movimentos antirracistas têm seus discursos deslegitimados e silenciados/sufocados de maneira proposital mesmo ante os imensuráveis

esforços e as urgentes pautas trazidas à tona com frequência em instituições diversas como a educação, a mídia, o direito, as associações comunitárias, os sindicatos etc.<sup>84</sup> Isso se dá porque a “universalização de discursos particulares e sua legitimação são poderosas ferramentas para a manutenção de hegemonias” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 54). Logo, para que a hegemonia de um projeto “brancocrata” excludente e servil ao mercado se instaure, sustente e se amplie, esse silenciamento/sufocamento se faz necessário.

### 6.3.3 Análise da figura 14 — representação dos atores sociais (ADC)

Consoante Caldeira (2012), embasada em van Leeuwen (1997), a proposta teórico-metodológica da representação dos atores sociais objetiva analisar os diversos modos por que esses atores podem ser representados discursivamente e quais escolhas linguísticas estão a nosso dispor para realizar essa representação. Essa consideração ratifica a relevância da agência linguística subsidiando os estudos discursivos. Ainda seguindo o raciocínio de van Leeuwen, a pesquisadora ressalta que

[...] essas categorias devam ser vistas como pan-semióticas, já que uma dada cultura (ou um dado contexto de uma cultura) não só tem a sua própria e específica ordem de formas de representar o mundo social, como também as suas próprias formas de representar as diferentes semióticas nesta ordem, de determinar, com maior ou menor rigor, aquilo que pode ser realizado verbal e visualmente, aquilo que só pode realizar verbalmente, aquilo que só pode realizar visualmente (CALDEIRA, 2012, p. 94).

Assim, voltamos nosso foco para a imagem 13, que traz o texto verbal “*Black Friday. Lives Matter*”. Em relevo na parte superior da imagem, a lexia complexa (BIDERMAN, 1996) referente à data comercial Black Friday se impõe austera, quase imperativa, como um comando, uma coerção, uma ordem oficial que se deva cumprir. A polícia enquanto instituição está representada na figura do oficial para complementar o significado dessa lexia numa relação multissemiótica. De princípio, poderíamos afirmar que o sujeito do texto verbal seria a unidade lexical Black Lives do todo Black Lives Matter. No entanto, ela é invadida por um elemento que altera seu sentido, a lexia simples *Friday* (BIDERMAN, 1996), que, posposta à palavra *Black*, sinaliza uma convocação exclamativa e

---

<sup>84</sup> De modo antagônico, instituições como a mídia, por exemplo, também desempenham papel fundamental como instrumentos das lutas hegemônicas, pois, não raras vezes, atuam na ampliação do alcance de grupos restritos, permitindo que disseminem seus discursos e visões particulares do mundo, defendendo-as como universais (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 54).

rompe a cadeia de significados aludidos por esse movimento social (BLM) no cerne das lutas contra a violência e o racismo antinegro (NOGUERA, 2014).

Fairclough (2003) propõe que podemos escolher representar os atores sociais recorrendo a realizações linguísticas como a Inclusão e a Exclusão, processos por meio dos quais o ator social pode estar explícito ou apagado do texto verbal (ou multimodal). Se tomarmos para análise a invasão lexical aludida no parágrafo anterior, perceberemos que há, na verdade, um caso do que poderíamos chamar de “intrusão lexical”, processo por meio do qual uma palavra invade uma lexia deturpando seu sentido, atendendo a um discurso específico, sem, necessariamente, excluir ou incluir um ator social do texto verbal.

Compreendemos, então, por meio dessa realização linguística, que o discurso atua nas relações de poder de modo a sobrepor o fomento das vendas, o acúmulo de bens materiais, às demandas urgentes das camadas populares impedidas de mover-se rumo ao centro da sociedade, onde vigoram discursos defensores da meritocracia, da democracia racial e do racismo antinegro. Esse mesmo discurso atende às necessidades do Novo Capitalismo e suas reestruturações para manter-se vigente meio às crises e, com isso, resguardar-se enquanto modelo dominante responsável pela expansão econômica. Essas reestruturações incidem diretamente sobre campos distintos da vida social — como o político, o educacional e o artístico — pelas vias do campo econômico (FAIRCLOUGH, 2003 *apud* VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 55).

Dito isto, percebemos que, enquanto a GDV nos oferece possibilidades reflexivas acerca dos elementos imagéticos no meme, a ADC considera o modo de representação dos atores sociais no intuito de desvelar as ideologias e relações assimétricas de poder veladas no todo multimodal do texto, que, por compor-se, também, por estruturas verbais breves e dotadas de sentido, ou seja, lexis ou “*chunks*” (LEWIS, 1993), pode atuar como fértil recurso à ampliação do repertório lexical dos/as estudantes de LI. Ademais, debater essa imagem e o discurso que ela materializa oportuniza o desenvolvimento de competências (mobilização de conhecimentos) e habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) nas práticas sociais cotidianas, podendo otimizar o exercício da cidadania (BRASIL, 2018, p. 8).

#### 6.3.4 Síntese das análises da figura 14

As observações feitas anteriormente permitiram-nos constatar que, por meio da metafunção representacional da GDV, há nessa imagem um processo transacional com estrutura narrativa que conta com elementos como ator, meta e vetor. O ator, que pratica a

ação (o processo), é o policial branco. O vetor, que indica a direcionalidade da ação, é seu corpo localizado no centro da imagem, apontando para baixo. A meta, participante sobre quem recai o processo, é a pessoa negra imobilizada no chão sob o peso do corpo do policial.

Percebemos que o discurso nesse meme busca legitimar uma suposta sobreposição da Black Friday sobre o BLM. Isso significa que a hegemonia do Capital se sobressai às demandas sociais. Como um movimento discursivo da branquitude não racializada, percebemos que há um consenso de instituições como a polícia e o mercado financeiro na sustentação do racismo antinegro (NOGUERA, 2014), buscando promover uma “Democracia” branca (“brancocracia”), que se embasa na manutenção de desarranjos nas relações sociais em que as pessoas negras são condicionadas às margens da sociedade, distantes do centro onde se concentram os privilégios que contornam a branquitude. O desenvolvimento de um projeto “brancocrata” fortalece a dinâmica que coloca o Capital sobre as causas sociais, estabelecendo quem serve e quem é servido, quem oprime e quem é oprimido.

Consoante Bonfim, Jesus e Feliz (2019), por meio do discurso, representamos aspectos do mundo, e essas representações são possíveis pelos usos que fazemos de diversas linguagens, que reproduzem relações específicas entre as pessoas e o mundo. Assim, observamos que a atuação do significado representacional no texto da figura 13 lançou luz sobre como o discurso ideológico visa à deslegitimação das lutas de grupos sociais e atende ao pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002), seguindo na contramão do que diz a LDB 9.394/1996 ao se referir à necessidade de atuarmos com tolerância e consideração com a diversidade étnico-racial, sem perder de vista a indissociabilidade entre a vida escolar e a prática social (BRASIL, 1996). Na consumação desse pensamento, constatamos que as hegemonias se fortalecem por meio da universalização de discursos particulares, esforçando-se por legitimá-los para se manter e disseminar (VIEIRA; RESENDE, 2016).

Essa relação assimétrica pôde ser evidenciada pelas escolhas linguísticas utilizadas para realizar essa representação (CALDEIRA, 2021). Fairclough (2003) nos fala sobre processos de Inclusão e de Exclusão de atores sociais nos textos. Isto dito, o que pudemos perceber foi que houve, na verdade, uma “invasão”, uma “intrusão” lexical da lexia simples “Friday” na lexia complexa “Black Lives Matter” (BIDERMAN, 1996). Esse movimento retórico deturpou o sentido original da lexia Black Lives Matter para atender a propósitos específicos sem que precisasse excluir ou incluir um ator social do texto verbal. Finalmente, percebemos que esse meme pode auxiliar no desenvolvimento de competências e

habilidades necessárias ao exercício da cidadania (BRASIL, 2018, p. 8) comprometido com o combate às desigualdades.

#### **6.4 Considerações sobre o meme Polícia e Roubos durante o BLM**

Os protestos organizados pelo BLM tomaram conta de várias cidades mundo a fora com ainda mais intensidade após o assassinato do homem negro norte-americano George Floyd, nos EUA em maio de 2020. Se por um lado as reivindicações dos/as organizadores/as dos protestos ganharam mais visibilidade e conquistaram cada vez mais apoio, por outro, acabaram atraindo a atenção de pessoas alinhadas com grupos extremistas em total desacordo com os reais motivos que mobilizaram os protestos, que foram marcados por uma série de saques, pichações, desacatos e até mesmo mortes de pessoas. A branquitude não-racializada e indiferente ao pensamento crítico não hesita em atribuir esses fatos à conduta das populações mais vulneráveis, especialmente, das pessoas negras. Ignora, assim, os reais motivos que desencadearam tantas turbulências e, particularmente, ignora a presença e a ação de seus próprios integrantes como protagonistas nesses eventos, uma vez que muitos/as foram flagrados/as cometendo crimes.

A intenção dos/as infiltrados/as era bem clara: desmerecer e deslegitimar as pautas do BLM e associá-lo a ilícitos “naturalmente” apontados como práticas corriqueiras da comunidade negra. Enquanto a grande maioria dos/as participantes nos protestos agiram em concordância com os preceitos constitucionais de liberdade e garantias de direitos, muitos/as acabaram sequestrando as vozes dos/as pacifistas com seus elementos radicais violentos. Agitadores/as exploraram a ocasião dos protestos para propalar sua própria agenda racista e fazer ecoar seu discurso de ódio na mídia nem sempre comprometida com a veracidade dos fatos e as pautas do BLM<sup>85</sup>.

Não raras vezes, os crimes cometidos durante os protestos foram atribuídos a pessoas negras periféricas mesmo quando não estavam envolvidas. Nessa intrincada rede de acusações, geralmente, perdemos de vista questões viscerais como as reais causas que motivaram muitos desses crimes, uma vez que muitos dos saques tinham como alvos principais itens básicos de alimentação e vestuário.

Muito além da criminalidade duramente repreendida e difundida por diversas instituições e insinuada como particularidade das pessoas negras, eventos dessa natureza não

---

<sup>85</sup> Para mais informações, acessar: <https://abcnews.go.com/US/turning-point-black-lives-matter-organizers-wing-backlash/story?id=72863444>. Acesso em: 12 out. 2021.

podem ser analisados como atos de mero oportunismo ou violações premeditadas das leis e da ordem. Precisam, sim, ser analisados por uma ótica crítica (PENNYCOOK, 2006) que não prescindam de considerações acerca das muitas razões que os impelem como a pobreza, a exploração, a exclusão, a marginalização, a revolta ante as injustiças sociais e o estado de extrema vulnerabilidade a que são degradadas as pessoas menos favorecidas pelo sistema capitalista. O racismo sistêmico, institucional e estrutural (ALMEIDA, 2020) não apenas nos EUA, mas também em solo brasileiro, está na raiz mais profunda dessas mazelas<sup>86</sup>.

Isso nos alerta para o fato de que pessoas não racializadas produzem e legitimam, por meio de seu discurso, desigualdades raciais que lhes asseguram posições de privilégio na hierarquia social sem encarar esse fato como privilégio de raça, consolidando a crença na democracia racial, que as isenta do preconceito e do racismo (SCHUMAN, 2012, p. 14) ao mesmo tempo que naturalizam a realidade de pobreza e marginalidade em que se encontram pessoas negras. Esse meme, coletado a partir da página [imgflip.com](https://imgflip.com), é mais uma amostra de como o discurso racista se vale da multimodalidade para velar ideologias inerentes a instituições descomprometidas com os direitos humanos.

Temos a representação de um evento diurno em que dois policiais brancos estão encostados em uma viatura, também branca, traspassada por uma linha horizontal azul à altura da cintura dos policiais e as iniciais NYPD (*New York City Police Department*, também na cor azul) abaixo dessa linha do lado direito da imagem. Ambos focando sua atenção em algo indeterminado na imagem, um deles toma café, e o outro segura seu copo de café e sorri mantendo seu olhar fixo na mesma direção que seu parceiro. No plano de fundo, grades pretas cercam um jardim, e uma mulher branca, usando roupas brancas, é representada mais ao fundo, do lado esquerdo, concentrada no mesmo fenômeno alvo da atenção dos policiais. Urge que atentemos a esses aspectos multimodais, pois “na orquestração de significados, cada modo leva aos leitores significados e sentidos específicos e usufrui de suas propriedades internas para aguçar ou realçar o recurso semiótico” (SOUSA; PINHEIRO, 2019, p. 231).

---

<sup>86</sup> Para uma leitura mais detalhada sobre o assunto, acessar <https://www.nbcnews.com/think/opinion/chicago-protests-looting-confused-america-media-moved-inequality-remains-ncna1238750>. Acesso em: 22 out. 2021.

#### 6.4.1 Análise da figura 15 — metafunção representacional (GDV)

**Figura 15 — Polícia branca observa roubo de lojas durante o BLM**



Fonte: IMGFLIP, 2016.

Na gramática visual de Kress e van Leeuwen (2006/2021), as estruturas narrativas podem se realizar por meio de processos de reação não-transacionais, isso quer dizer que há um reator, que reage com o olhar a um determinado fenômeno; há um vetor, que pode se realizar pela linha do olhar do reator representado. Essa imagem contempla esses elementos de forma que há reatores, os policiais, e vetores, as linhas de seus olhares, que serão, doravante, consideradas como apenas um vetor, porque apontam para a mesma direção e representam, na figura dos dois policiais, uma instituição (a polícia) que atua a serviço de outra mais abrangente (o Estado). Apesar de identificados os reatores e o vetor, não há um fenômeno explícito, ficando a cargo de quem a lê/observa deduzir qual seria o fenômeno que chama a atenção dos reatores.

Esse exercício analítico atende ao que nos orienta Callow (2008 *apud* SOUSA; PINHEIRO, 2019, p. 236), pois, para uma análise multimodal crítica, é imprescindível que consideremos o que está acontecendo na imagem, o tema, a ideia ou o sentimento que ela transmite, e de que maneira isso é feito. A descrição feita anteriormente contempla algumas dessas questões. No mais, outro detalhe que nos chama a atenção é o uniforme policial, que ganha relevo no centro da imagem, representados como duas formas cilíndricas lado a lado em posição vertical. O azul escuro de seus uniformes se sobressai às demais cores da imagem, fazendo com que a polícia, instituição armada e amparada pelo Estado, seja representada como sustentáculo, colunas inabaláveis da ideologia racista inerente ao discurso nessa representação. Nesse sentido, os uniformes policiais atuam como atributo simbólico do poder da branquitude.

Esses pensamentos encontram apoio nas palavras de Barbosa (2017 *apud* SOUSA; PINHEIRO, 2019, p. 243) que ratifica o papel fundamental das cores na construção de sentidos. Assim, o azul escuro dos uniformes policiais atua como recurso semiótico para

atrair e envolver os/as leitores/as/observadores/as, engajando-os/as no ato comunicativo. Ademais, a reprodução dessa cor na representação dos dois oficiais de pé, um ao lado do outro, reforça a coerência da composição do meme à ideologia da supremacia policial branca posto que a redundância no emprego de cores é considerada na GDV como um recurso conector, responsável pela harmonia das ideias, denominado de rima visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 *apud* SOUSA; PINHEIRO, 2019, p. 243).

A recorrência de memes sobre o BLM em que a polícia é representada é muito alta, haja vista o motivo principal que deu origem ao movimento. Isso evidencia a urgência de se problematizar o papel dessa instituição como porta-voz de grupos extremistas e supremacistas, não apenas na execução de suas práticas violentas seletivas, mas também em sua visível omissão (como representado no meme) ante o que esses grupos consideram “inerente” à natureza negra, como os roubos e saques cometidos durante os protestos em várias cidades nos EUA. Esses apontamentos trazem à tona a urgente necessidade de formação crítica dos/as estudantes em uma perspectiva engajada e socialmente relevante (PENNYCOOK, 2006) e atenta aos aspectos multissemióticos em que estão imbuídos os verdadeiros ideais que mobilizam os discursos.

O texto verbal é dividido em duas partes, uma pergunta e uma resposta. Ambas as partes, destacadas em caixa alta, letras brancas sombreadas, são colocadas sobre a representação de cada policial, ficando a pergunta sobre o policial do lado esquerdo, e a resposta, sobre o policial do lado direito. Na forma de um diálogo corriqueiro, o texto diz: “*Should we stop that guy robbing the store across the street?*”; “*Are you kidding? He’s black. I’m not doing shit*” (“Vamos barrar aquele cara roubando a loja do outro lado da rua?”; “Cê tá brincando? Ele é negro. Eu não vou fazer nada”).

O vetor saindo dos olhos dos policiais brancos dirige-se para um fenômeno, que está ausente na imagem, porém é revelado pelo texto verbal “*that guy robbing the store*” (aquele cara roubando a loja). Os dois policiais, nessa representação, são a personificação de uma instituição, a polícia, que se coloca a serviço dos grupos supremacistas brancos para desqualificar os protestos do BLM e insinuar que são pretextos para negros/as (e não brancos/as) depredarem e saquearem propriedades privadas.

Assim, percebemos que a atitude descomprometida dos dois policiais na figura 14 (um toma café, o outro segura seu copo de café e apenas ri) revela um posicionamento racista antinegro em que o Estado (ALMEIDA, 2020), por meio de suas instituições, decreta a miséria a que é submetida a população negra como resultado de sua própria “inaptidão” para a coexistência com outros setores da sociedade que sejam pretensamente mais “civilizados”,

capazes de agir socialmente de maneira a conquistar espaço na educação formal, ascender socioeconomicamente e, por seus próprios “méritos”, acumular bens materiais sem precisar recorrer a infrações legais.

Ao representar os protestos do BLM como pretextos para ilícitos das camadas populares, esse discurso segue na contramão dos dados estatísticos do *Armed Conflict Location & Event Data Project* (Projeto de coleta de dados de eventos e conflitos armados, tradução nossa). Os dados revelam que 93% dos protestos nos EUA foram pacíficos. Ainda assim, a crença na violência desse movimento segue inquestionável em diversos setores da sociedade, que mantém seu pensamento inalterado devido a orientações políticas fortemente arraigadas e posicionamentos tendenciosos da imprensa, que realizou coberturas desproporcionais dos atos de violência durante os protestos.

O Projeto denuncia a reação violenta do Estado de forma enfática, revelando uma declarada desproporcionalidade do uso da força contra o BLM em comparação com outros movimentos. Entre esses atos violentos, ataques com carros contra os manifestantes foram cometidos por pessoas vinculadas a grupos supremacistas como o Ku Klux Klan<sup>87</sup>. Além disso, as ações policiais contra pessoas marginalizadas são sempre marcadas por excessivo uso da força e da violência, não obstante os corpos sob seu julgo: homens, mulheres, crianças, idosos/as. Portanto, uma análise atenta aos aspectos multimodais dos discursos é uma prática essencial para responder se há, de fato, uma relação direta entre os modos semióticos e a organização sociocultural, se esses modos estão sendo empregados para (des)velar fatores sociais como poder e ideologia e, finalmente, como esses modos interagem entre si no processo de construção do sentido (KRESS *et al.*, 2001, p. 42).

#### 6.4.2 Análise da figura 15 — significado representacional (ADC)

Como ponto de partida para essa etapa da análise, escolhemos o texto verbal ilustrado na figura 14: *Should we stop that guy robbing the store across the street?*; *Are you kidding? He's black. I'm not doing shit*. O policial representado do lado esquerdo indaga a seu parceiro se eles deveriam impedir uma certa pessoa, referida pela lexia “*that guy*” (aquele cara), de roubar uma loja. O “*chunk*” (LEWIS, 1993) “*Should we*” indica uma sugestão ou uma dúvida sobre algo que eles deveriam ou não fazer. Essa construção linguística indica, primeiramente, que a polícia está consciente de seu poder coercitivo sobre o fenômeno

---

<sup>87</sup> Mais detalhes em: <https://time.com/5886348/report-peaceful-protests/>. Visto em 21 out. 2021.

observado e sobre os/as civis nele envolvidos/as; em segundo lugar, eles detêm o poder de decisão sobre intervir ou não em uma determinada situação, fazendo uso de sua força para agirem sobre quem, como, quando e onde quiserem balizados por critérios de seletividade particulares. Sua expressão facial de descaso, sua postura corporal relaxada e sua proximidade do evento (*across the street*) deixam isso ainda mais evidente.

As palavras iniciais do discurso da polícia branca podem nos direcionar para duas considerações sobre as práticas sociais ideológicas da branquitude supremacista. Por um lado, se há negros/as roubando uma loja “do outro lado da rua”, a polícia pode optar pela omissão e encarar a infração como algo “natural” e “imutável” a essas pessoas. Essa postura reforça o pensamento de que as instituições parecem não estar interessadas em compreender os saques como efeito de causa do abandono e do desamparo que levaram essas pessoas a tal estado de miséria e privação. Por outro lado, caso houvesse pessoas brancas roubando a loja, haveria um forte sentimento de empatia por compartilharem de suas características fenotípicas, isto é, um sentimento de sensibilidade ante a realidade desoladora dessas pessoas, abandonadas em espaços e estruturas sociais que lhe são impróprias, posicionamento típico da branquitude racista, pois

O medo da perda desses privilégios, e o da responsabilização pelas desigualdades raciais constituem o substrato psicológico que gera a projeção do branco sobre o negro, carregada de negatividade. O negro é inventado como um “outro” inferior, em contraposição ao branco que se tem e é tido como superior; e esse “outro” é visto como ameaçador. Alianças inter-grupais entre brancos são forjadas e caracterizam-se pela ambigüidade, pela negação de um problema racial, pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaço de poder, pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica, política do negros, no universo social (BENTO, 2002, p. 7).

Considerado o primeiro cenário (policiais brancos observam pessoas negras roubando uma loja), a branquitude, por meio do discurso, busca revalidar a concepção sócio-histórica e culturalmente construída de sua suposta superioridade e de seu poder de decisão, via instituições, sobre a liberdade e a vida de pessoas negras. Já no tocante ao hipotético segundo cenário (policiais brancos observam pessoas brancas roubando uma loja), haveria uma ativação de um espelho seletivo da branquitude por meio do qual os certos grupos se identificam para se fortalecer e resgatar seus/suas semelhantes aos espaços que julgam apropriados e dignos de si. Uma evidência contundente do pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002).

Portanto, não podemos perder de vista que a linguagem é utilizada como instrumento de poder na transformação social para a promover a inclusão ou a exclusão, uma

vez que “a linguagem é uma parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos da vida em sociedade, de forma que a análise e a pesquisa de cunho social precisam sempre levar a linguagem em consideração” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 2, tradução nossa)<sup>88</sup>. Outrossim, para a ADC, “a multimodalidade é importante [...], uma vez que a ideologia nos comentários mediados muitas vezes não é declarada de imediato, mas projetada em formas [verbo-]visuais mais sutis” (VAN LEEUWEN, 2009 *apud* MILNER, 2020, p. 189).

Consoante Fairclough (2003, p. 26), o discurso pode ser considerado como um substantivo abstrato, relacionando-se à linguagem, a determinados modos semióticos e a elementos da vida social (como a multimodalidade inerente aos memes); ou a um substantivo concreto, relacionando-se a formas particulares de representar o mundo. Para o caso concreto, poderíamos ilustrar discursos (no plural; o discurso racista, o misógino, o religioso, o midiático etc.) que se opõem como o discurso racista (realizado na multimodalidade da imagem) e o antirracista (silenciado e invisibilizado nessa representação). Nessa perspectiva, o discurso pode se realizar em três formas nas práticas sociais, a saber: 1) como gênero (um modo de agir); 2) como discursos (maneiras particulares de representar); e 3) como estilos (relacionados aos modos de ser). Tomando Fairclough (2003) por base, Freitas (2020, p. 67), esclarece que

Esse autor relaciona gênero à ação porque os gêneros constituem formas de agir e interagir discursivamente. A representação, por sua vez, assume claramente um caráter discursivo nesta teoria porque diferentes discursos podem representar um mesmo aspecto do mundo sob diferentes perspectivas. Além disso, o discurso também pode associar-se a estilo, a modos de ser, na medida em que permite identificar, através de comportamentos específicos, identidades pessoais ou sociais.

A figura 14, enquanto recurso multimodal de comunicação e produção de sentido, permite-nos concebê-la como um modo de agir no mundo (gênero), pois representa atitudes institucionais (polícia e Estado) que sinalizam uma falta de compromisso com as demandas das pessoas negras periféricas. Podemos concebê-la, também, como um modo particular de representar aspectos do mundo (discursos racista e antirracista), uma vez que pode (re)velar os posicionamentos ideológicos das instituições e como elas compreendem grupos sociais minorizados em contextos sócio-historicamente situados. Finalmente, por meio da análise dessa imagem, podemos identificar identidades pessoais e sociais, modos particulares de se

---

<sup>88</sup> No original: “[...] language is an irreducible part of social life, dialectically interconnected with other elements of social life, so that social analysis and research always has to take account of language”.

perceber e de perceber as outras pessoas em sociedade (estilos: como a branquitude se percebe e percebe outros grupos) visto que o discurso se realiza, nesse meme, de modo a oferecer à branquitude seu espelho seletivo, um instrumento por meio do qual se reconhecem mesmo que ocupando espaços distintos na estrutura social, porém, nunca incorrendo no erro de confundir-se com o “outro” ameaçador de que nos fala Bento (2002).

No texto verbal, salientado em ambos os lados da imagem 14, quase a ofuscar seus demais elementos, o discurso abstrato (FAIRCLOUGH, 2003) se realiza por meio da multimodalidade do texto, assim, as linguagens que o constituem materializam o discurso de forma que podemos analisá-lo com vistas ao desvelamento das ideologias que possam tê-lo motivado. É nesse ponto que voltamos nossa atenção para os discursos concretos, de um lado, um verbalizado por meio do texto ilustrado na imagem; de outro, um silenciado/invisibilizado para que seja propalada uma “verdade” particular (RAMALHO, 2005), que contradiz e busca deslegitimar o discurso silenciado.

Retomando o texto verbal, o discurso concreto que tem prevalência aqui faz aceno para o racismo antinegro (NOGUERA, 2014) ao manter seu foco sobre a população negra marginalizada, esforçando-se, com isso, por legitimar os privilégios raciais de que gozam as pessoas brancas. Sobre isso, destacamos que as pessoas brancas não são apenas favorecidas por essa estrutura racializada, são também produtoras ativas dessa estrutura por meio de “mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento” (SCHUCMAN, 2012, p. 14). Dito isto, entendemos que, além do total apagamento das pessoas negras, o discurso com maior proeminência é o das pessoas brancas comprometidas em consolidar seus privilégios ao mesmo tempo em que associam e naturalizam a criminalidade às pessoas negras como sugere o texto verbal selecionado para compor o todo mais significativo do meme.

#### 6.4.3 Análise da figura 15 — representação dos atores sociais (ADC)

Consoante Irineu (2018, p. 292) ao debater sobre os estudos de van Leeuwen (2008), “a representação de atores sociais pode ser entendida, em linhas gerais, como uma distribuição de papéis executada intencionalmente e eivada de significados”. Nessa perspectiva, van Leeuwen (2008 *apud* VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 151) defende que o ator social pode ser representado por meio de formas linguísticas no texto, embora não seja essa uma escolha exclusiva, posto que se trata de uma construção sócio-semântica, daí a lexia (ABBADÉ, 2011) “atores sociais”. Como essas escolhas são mobilizadas por discursos

particulares, elas têm implicações ideológicas que podem incluir ou excluir atores sociais para atender a seus interesses e propósitos com relação aos/as leitores/as a quem são direcionados (VAN LEEUWEN, 2008, p. 29).

Isso pode ser evidenciado na escolha de representação dos atores sociais na figura 14. Na pergunta do policial representado ao lado esquerdo da imagem, o texto verbal “*that guy robbing the store*” (aquele cara roubando a loja) atua como objeto direto do verbo “*stop*” (parar, impedir, deter, “barrar”). Logo, indicando sobre quem deveria recair a ação da polícia. Na resposta, a lexia “*He’s black*” (ele é negro) indica uma representação generalizada do ator social (FAIRCLOUGH, 2003). Ao utilizar-se dessa lexia em terceira pessoa do singular (*He’s*), a polícia entende e se esforça em legitimar uma visão essencialista sobre as pessoas negras, assumindo suas identidades e experiências como monolíticas e homogêneas (bell hooks, 2013, p. 106), associando a elas os roubos e as depredações às lojas como se fossem práticas “naturais” e “típicas” de sua classe.

A branquitude explícita na multimodalidade desse meme coloca-se como prioritária, autorizada a agir por meio de seu discurso para silenciar e invisibilizar outros grupos sociais que considera inferiores. No texto linguístico, todas as palavras estão na cor branca e com bordas escuras, e isso lhes confere mais realce. A ênfase dada à branquitude também é evidenciada pela representação imagética em que constam apenas pessoas brancas (dois policiais no primeiro plano e uma mulher no plano de fundo). Uma conjunção de signos multimodais atributivos da branquitude que faz com que suas ideologias excludentes e opressoras prevaleçam, certificando seu poder, seu protagonismo e controle sobre grupos minorizados. Em síntese, esse meme em todo seu potencial significativo opera como uma espécie de “campo magnético” da branquitude a atrair para si todos os privilégios possíveis dentro do contexto sócio-histórico em que foi produzido e distribuído.

O discurso, conseqüentemente, ganha maior projeção e mais validade entre seus/suas adeptos/as, consumando as ideologias que o movem como “assertivas”, “autênticas”, “factuais”, “legítimas” e “irrefutáveis”. É possível afirmarmos, ainda, que a concordância nos posicionamentos de ambos os policiais brancos revela a cumplicidade com a ideologia opressora da branquitude supremacista, pois a convergência de suas ideias fortalece os laços individuais e o sentimento de pertença a uma instituição poderosa que, no simbolismo de seus uniformes azul-escuros,

[...] os incorpora a uma família, de membros que precisam estar juntos, entre eles, mas não com a população [de negros/as pobres e marginalizados/as], [isso] só amplia o senso comum de que os policiais precisam se proteger entre si, para

enfrentarem os conflitos, para o certo e o errado, como se fossem uma “nação”. Tal elemento simbólico, com uma grande carga ideológica de imposição da ordem, somente amplia o potencial de militarização que compõe essa corporação (FRANCO, 2014, p. 125, grifo da autora).

Outro aspecto relevante na figura 14 está relacionado à forma como o policial representado do lado direito da imagem inicia sua resposta à indagação de seu parceiro: “*Are you kidding?*” (Cê tá brincando?). Primeiramente, essa variedade de uso da língua aponta para o que diz a BNCC (BRASIL, 2018) sobre o *status* de língua franca com que devemos abordar a LI, não nos limitando a padrões linguísticos elitistas, há tanto tempo valorizados e legitimados pela escola. Por meio desse meme, possibilitamos a acolhida dos discursos de diversos grupos sociais e contextos socioculturais para promover a legitimação dos discursos não-hegemônicos e, sobretudo, discutir aqueles que acenam para ideologias opressoras no intuito de construir um ambiente mais consciente e inclusivo nas práticas escolares.

Retomando o aspecto verbo-imagético da figura 14 (“*Are you kidding?*” (Cê tá brincando?)), com um sorriso indisfarçável, a resposta do policial branco confirma seu descaso com o evento observado, reforçando a concepção essencialista já mencionada anteriormente sobre as pessoas negras e sua suposta inclinação às infrações legais. Fica implícito no discurso que essa inclinação sugerida como “verdade” isenta as pessoas brancas dessa acepção pejorativa, apontando-as como modelo civilizatório a ser seguido, uma vez que roubar uma loja só seria uma prática da branquitude em situação de extrema vulnerabilidade social, não tratando-se, pois, de uma inclinação “natural” desse grupo. Nessa linha de raciocínio, entendemos que

No universo branco, o que parece é que nossa sociedade se apropriou dos significados compartilhados sobre superioridade e pureza racial e, desta forma, desenvolveu um sistema hierárquico silencioso e camuflado de atribuição de status social que desvaloriza as pessoas na proporção direta em que elas se afastam do modelo ideal de brancura (SCHUCMAN, 2012, p. 87).

Chamaram-nos a atenção, ainda, as palavras do policial representado à esquerda ao referir-se ao evento observado por meio da lexia simples “*guy*” (cara), revelando tratar-se de um homem envolvido em uma prática sugerida como “típica” desse gênero; o que é ratificado, em tom de deboche, quando seu parceiro se vale do uso de pronome (mais uma estratégia de representação dos atores sociais) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 145) de terceira pessoa do singular “*He*”, que refere-se especificamente a pessoas que se identificam com o gênero masculino. A imunidade da branquitude à prática de roubo a lojas também é enfatizada nas palavras desse mesmo policial ao evocar primeiramente o adjetivo “*black*” na lexia

complexa (BIDERMAN, 1996) “*He’s black*” (ele é negro), isto é, mesmo não estando representado na multimodalidade desse meme, não se cogita a possibilidade de esse ator social de índole infratora ser representado por uma pessoa branca.

Por meio dessa estratégia de apagamento, nas palavras de Fairclough (2003, p. 145), há uma exclusão proposital de um ator social em detrimento de outro, que é colocado em evidência para atender a representações específicas de determinados grupos sociais. Em outras palavras, a branquitude é excluída do texto verbal para que se possa realçar a figura do negro como infrator e consolidar a hegemonia da branquitude “irrepreensível”. Consideramos, assim, os efeitos ideológicos dos textos enquanto materialização do discurso, posto que, ao produzir sentidos, podem atuar na sustentação, manutenção e distribuição de assimetrias de poder, agindo em favor de projetos particulares de exploração e dominação (VIEIRA; RESENDE, 2016). Ante o exposto, corroboramos a relevância do texto para uma análise socialmente engajada sob o escopo da ADC amparados nas palavras de Fairclough (2003) ao afirmar que essa

[...] abordagem particular à análise do discurso tem sido tentar transcender a divisão entre o trabalho inspirado pela teoria social, que tende a não analisar textos, e o trabalho focado na linguagem dos textos, mas tende a não se envolver com questões de cunho teórico-sociais. Isso não é, ou não deveria ser, um 'ou / ou'. Por um lado, qualquer análise de textos que se pretende significativa em termos científico-sociais tem que se conectar com questões teóricas sobre o discurso (por exemplo, os efeitos socialmente "construtivos" do discurso). Por outro lado, nenhuma compreensão real dos efeitos sociais do discurso é possível sem um olhar atento ao que acontece quando as pessoas falam ou escrevem (FAIRCLOUGH, 2003, p. 2, grifos do autor)<sup>89</sup>.

Por meio dessa análise linguística socialmente engajada, percebemos a construção de um cenário idealizado pela branquitude hegemônica cujo discurso promove o apagamento, a exclusão (FAIRCLOUGH, 2003) de outro ator social assumido como ainda menos digno de visibilidade: as mulheres negras, periféricas e encarceradas. A atribuição de culpa ao “cara negro” que rouba a loja do outro lado da rua não apenas exime a branquitude masculina das infrações, mas também apaga as mulheres negras desse cenário não por considerá-las inocentes ou vítimas da dinâmica das relações sociais opressoras, mas sim, porque o patriarcado operante nas instituições se esforça por consolidar a “inferioridade” e a

---

<sup>89</sup> No original: “My own approach to discourse analysis has been to try to transcend the division between work inspired by social theory which tends not to analyse texts, and work which focuses upon the language of texts but tends not to engage with social theoretical issues. This is not, or should not be, an ‘either/or’. On the one hand, any analysis of texts which aims to be significant in social scientific terms has to connect with theoretical questions about discourse (e.g. the socially ‘constructive’ effects of discourse). On the other hand, no real understanding of the social effects of discourse is possible without looking closely at what happens when people talk or write” (Tradução nossa).

“insignificância” dessas mulheres mesmo que tenham incorrido nos mesmos ilícitos que os homens. Deste modo, amiúde, a branquitude patriarcal se isenta de suas responsabilidades de reparação nas vidas dessas mulheres. Outrossim, a realidade das mulheres negras encarceradas sofre dupla invisibilidade: a da prisão e a do gênero, como aponta Borges (2018). Essa pesquisadora negra alerta, além do mais, que

As mudanças econômicas e político-ideológicas no sistema capitalista e a expansão do sistema prisional impactam especialmente as mulheres. Apesar do ainda pequeno contingente em números absolutos (35.218), as mulheres compõem o segmento que mais cresce no encarceramento. Entre 2000 e 2014, houve um aumento em 567,4% no contingente de mulheres encarceradas, enquanto que o aumento entre os homens foi de 220%. Raça tem se mostrado como fator decisivo para a definição de quem irá ou não preso (BORGES, 2018, p. 61).

A figura da mulher negra periférica tem seu *status* de inferioridade sancionado pelas instituições brancocêntricas misóginas em eventos como o caso da mulher negra de 51 anos pisada no pescoço por um policial militar na zona sul de São Paulo ainda em maio de 2020. A ação policial em muitos aspectos se aproxima do assassinato de George Floyd nos EUA: uma pessoa negra, periférica, desarmada, imobilizada sob o peso do corpo de um policial branco sobre seu pescoço, impedindo-a de respirar, enquanto outros policiais brancos mostram-se coniventes com a abordagem, tratando-a como algo trivial, incapaz de causar-lhes quaisquer sentimentos de empatia, inquietação ou revolta. Seria essa atitude uma mimese intencional da polícia brasileira inspirada pela supremacia policial branca do norte global? Mesmo confrontada com as ultrajantes imagens da abordagem policial marcada pelo abuso de poder e o uso extremo da força contra uma pessoa desarmada e já imobilizada, a promotora de justiça Flavia Lias Sgobi, da 2ª Vara Criminal do Foro Regional de São Paulo, ofereceu denúncia contra a vítima da ação policial por quatro crimes (infração de medida sanitária preventiva, desacato, resistência e lesão corporal)<sup>90</sup>.

Os policiais envolvidos no caso são réus por lesão corporal, abuso de autoridade, falsidade ideológica e inobservância a regulamento e respondem pelos crimes em liberdade. Após serem afastados dos trabalhos nas ruas, eles foram realocados para trabalhos internos na corporação. A promotora que fez as denúncias contra a mulher negra repensou sua decisão e resolveu retirar as acusações, afirmando haver fatos novos e que precisava reavaliar o caso antes que o processo contra a vítima da ação policial fosse aberto<sup>91</sup>.

<sup>90</sup> Mais detalhes em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/10/20/vitima-de-violencia-policial-mulher-negra-pisada-no-pescoco-por-pm-e-denunciada-por-quatro-crimes-em-sp.ghtml>. Acesso em: 16 out. 2021.

<sup>91</sup> Para mais informações, acessar: <https://www.metropoles.com/brasil/promotora-recua-em-denuncia-a-mulher-pisoteada-no-pescoco-por-policial>. Acesso em 26 out. 2021.

O simbolismo desse evento se associa à representação multimodal do meme em vários pontos. Primeiro, a cumplicidade dos policiais envolvidos se coaduna com o discurso da branquitude armada quando se depara e se envolve com atos supremacistas contra grupos minorizados não havendo, no entanto, comoção ante os abusos. Há, sim, o sentimento de pertença a uma instituição poderosa, logo, precisam atuar em conjunto e se proteger, dentro ou fora dos parâmetros legais, em uma coadjuvação ideológica de imposição da ordem (FRANCO, 2014). Segundo, a escolha proposital pela representação de um homem negro roubando uma loja, como consta no texto verbal “*He’s black*”, materializa a representação racista do homem negro como “naturalmente” inclinado ao crime (ADORNO, 1996), dando-lhe a visibilidade que não foi dada à mulher negra, sequer cogitada para esse cenário dada a “insignificância” quando o patriarcado misógino se impõe. À mulher negra periférica, o total apagamento, o estigma máximo da subalternidade. Terceiro, a atuação da promotora em denunciar a mulher negra sem o devido escrutínio dos fatos demonstra a crença naturalizada na criminalidade de pessoas negras ao mesmo tempo que ratifica como digno de total crédito o discurso da polícia branca naturalmente tomada como “suprema” e “irrepreensível”. Finalmente, por meio do texto verbal “*He’s black. I’m not doing shit.*” (Ele é negro. Não vou fazer nada.), o discurso sinaliza que a polícia, enquanto instituição branca do Estado, pode optar pela omissão ante os crimes cometidos (tanto aquele aludido no meme quanto o caso da mulher negra sob os pés da polícia em São Paulo), pois sua ação poderia ter dois resultados: 1) a comoção de parte da mídia “vitimizando” a população negra; e 2) o aviltamento da polícia enquanto algoz e opressora.

Como podemos constatar, a despeito da rejeição científica da concepção biológica de raça, a supremacia branca é a maior beneficiária da legislação dos direitos civis e segue se valendo da “raça” como um poderoso construto social (LADSON-BILLINGS, 1998) em que estão imbuídas todas as pessoas que a branquitude enxerga como discrepantes em seu espelho seletivo. Nesse ponto, evidenciamos, também, o potencial crítico-reflexivo dos memes como instrumento para o LRC atento às experiências de racismo infligidas sobre os corpos negros, não obstante sua faixa etária ou gênero, e o impacto dessas vivências sobre as vidas de pessoas que acumulam memórias marcadas por flagelos, rejeição e não pertencimento (FERREIRA, 2020).

#### 6.4.4 Síntese das análises da figura 15

A figura 14 nos possibilitou verificar como os fatos da vida cotidiana podem ser associados aos memes por uma ótica crítica (PENNYCOOK, 2006) e, assim, instigar reflexões atentas quanto aos reais motivos que motivaram os saques, argumentados por várias instituições como evidência da deslegitimação do BLM. A associação entre os fatos da vida e o discurso materializado na multimodalidade nos mostraram que a vulnerabilidade social é uma das causas que motivaram esses delitos, uma vez que muitas delas visavam a itens básicos de alimentação e vestuário. As análises consubstanciadas com esses fatos nos mostraram que o racismo sistêmico, institucional e estrutural (ALMEIDA, 2020) opera de maneira contundente para consolidar a crença na democracia racial, que busca isentar a branquitude do preconceito e do racismo (SCHUMAN, 2012, p. 14). Portanto, é importante estarmos atentos/as à orquestração de significados, pois, por meio dela, são transmitidos sentidos específicos que podem revelar ideologias não declaradas de imediato (MILNER, 2020; SOUZA; PINHEIRO, 2019).

Identificamos que a figura 14 constitui uma estrutura narrativa por meio de processo reacional não-transacional. Há reatores (os policiais brancos) e vetores (as linhas de seus olhares), mas não há um fenômeno (objeto de sua observação) explícito. Observamos que os olhares dos policiais atuam como um vetor apenas, em razão de eles apontarem na mesma direção. Os policiais (reatores), por sua vez, representam uma instituição: a polícia branca supremacista. Outro elemento relevante é o uniforme policial na cor azul-escuro em primeiro plano. Concebemos sua disposição como duas colunas, sustentáculos da ideologia racista. O tom escuro dos uniformes revelou o papel fundamental das cores na construção de sentidos (BARBOSA, 2017 *apud* SOUSA; PINHEIRO, 2019), indicando haver uma espécie de rima visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 *apud* SOUSA; PINHEIRO, 2019) que harmoniza a instituição policial e a adota como fortaleza da supremacia branca.

Sobre a maneira como os protestos do BLM nos EUA foram representados, ratificamos por meio das estatísticas apresentadas que a maioria dos protestos foram pacíficos, apesar de o discurso de grande parte da sociedade sugerir o contrário mesmo sem embasamento. Esses elementos apontaram para a urgente necessidade de formação crítica dos/as estudantes (PENNYCOOK, 2006), alertando que, o poder do Estado (ALMEIDA, 2020), aliado a suas instituições racistas, busca decretar a “inaptidão” das pessoas negras para a coexistência com outros setores da sociedade sugeridos como mais “civilizados”.

Além disso, percebemos que esse meme apresenta elementos consistentes para responder aos questionamentos sugeridos por Kress *et al* (2001). A análise dessa imagem confirmou haver uma relação direta entre os modos semióticos e a organização sociocultural representada (reatores, vetores, atitudes, expressão facial, postura corporal, texto verbal, cores, formas). Atestou que esses modos foram empregados para (des)velar fatores sociais como poder e ideologia (poder das instituições, ideologia da supremacia branca racista) e, finalmente, a maneira deliberada como esses modos se articulam no processo de construção do sentido (KRESS *et al.*, 2001).

Por meio da Abordagem Lexical (LEWIS, 1993), verificamos que o “*chunk*” “*Should we*” representou uma sugestão ou uma dúvida da polícia sobre sua ação ou inação ante em evento específico que supostamente envolvia uma pessoa negra. Concluimos, assim, que a polícia tem consciência de seu poder coercitivo e poder de escolha sobre como, quando, onde e sobre quem agir. No exercício desse poder, reside o medo da perda de privilégios, uma forte evidência de pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002).

Na ótica da ADC (FAIRCLOUGH, 2003), entendemos como o discurso pode ser abstrato (um momento irreduzível da prática social associado à linguagem) e concreto (os modos particulares de representação do mundo). No caso concreto, foi possível inferirmos dois discursos opostos: um que busca se legitimar (discurso racista) e outro que é silenciado (discurso antirracista) para que seja validado o primeiro. A figura 14 apresentou-se como modo de agir no mundo (gênero), como representação de aspectos do mundo (discursos) e como uma apreensão dos sujeitos socioculturalmente situados (estilo). A partir da maneira como foram representados os atores sociais, constatamos uma intencionalidade eivada de significados, repleta de implicações ideológicas (IRINEU, 2018; VAN LEEUWEN, 2008). Analisar o discurso nessa perspectiva levou-nos a perceber que há um “outro” ameaçador (BENTO, 2002) à branquitude, que, para se defender, propala “verdades” particulares (RAMALHO, 2005).

O texto verbal referiu-se à pessoa roubando uma loja pela lexia “*guy*” (cara), em uma evidente insinuação de que um homem está envolvido nesse ilícito. A referência pronominal de terceira pessoa do singular “*he*”, na lexia complexa (BIDERMAN, 1996) “*He’s black*” (ele é negro), confirma essa declaração, uma vez que a escolha desse pronome (FAIRCLOUGH, 2003) não foi aleatória, trata-se de uma sugestão de que o ilícito é “típico” da masculinidade negra, afinal “*He’s black*” (ele é negro). Deprendemos, com isso, que a ideologia racista concebe os homens negros de maneira genérica (FAIRCLOUGH, 2003) e assume suas subjetividades como monolíticas e homogêneas (bell hooks, 2013). Por meio da

ideologia racista, a branquitude atua nos discursos como um “campo magnético” que atrai para si os privilégios que julga lhe serem “naturais”. Entre esses privilégios, estão os espaços de poder ocupados pela polícia branca para consolidar o sentimento de pertença a uma instituição poderosa sob a amparo do Estado (FRANCO, 2014).

Embasados na BNCC (BRASIL, 2018), identificamos nessa figura elementos consistentes quanto ao emprego da LI em seu status de língua franca. O texto verbal não se limitou a padrões linguísticos elitistas, houve uma acolhida evidente dos discursos marginalizados, integrando lexias recorrentes na rotina das pessoas, o que possibilita debates apurados acerca dos sentidos implícitos em seus usos. Concluimos com o total apagamento das mulheres negras, pauperizadas e encarceradas. Um apagamento intencional imbuído na ideologia racista. Não nos passou despercebida sua dupla invisibilidade: a de cativa e a de mulher (BORGES, 2018, p. 61). A supremacia branca não se furta a fazer da “raça” um poderoso construto social (LADSON-BILLINGS, 1998), um eficaz aparato ideológico na sustentação das assimetrias e na negligência de responsabilidades.

### **6.5 Considerações sobre o meme Jeffrey, Cardi B e o BLM**

Nesse meme, coletado da página Starecat.com, há uma representação da cantora negra norte-americana Cardi B, conhecida por suas letras, vídeos e performances arraigadas na liberdade de expressão sociopolítica, cultural e sexual, empoderamento e representatividade da mulher negra, dando maior visibilidade e naturalizando expressões artísticas marginalizadas, que são impulsionadas em um movimento sociocultural irrefreável, deslocando-se das margens rumo ao centro da sociedade para conquistar, assim, espaços há muito tempo tomados como propriedades e privilégios dos/as brancos/as. Como consequência de uma sociedade arraigada no patriarcado e no machismo, essas artistas<sup>92</sup>, especialmente as negras, são frequentemente censuradas por tomarem de volta para si aquilo que por séculos tem sido reclamado como patrimônio, bem material e simbólico do homem: seus corpos (opressão que, para muitas, segue sendo uma realidade objetiva e hipermediática).

Nessa mesma linha de atuação, a arte advinda e produzida também por mulheres negras nas periferias do Brasil tem impelido artistas por meio de diversas manifestações

---

<sup>92</sup> Sobre os conceitos de patriarcado, machismo e ativismo, sugerimos os trabalhos de Balbinotti (2018) Mourão (2015). Disponíveis respectivamente em: <https://www.revista.esmesc.org.br/re/article/view/191/165> e <https://journals.openedition.org/cadernosaa/938>. Acesso em: 14 out. 2021.

culturais a atuar com protagonismo socioculturalmente imiscuído e destemido. Dessa maneira, mesmo em espaços onde essas manifestações parecem definir, elas seguem atuando como agências de resistência, movimentos emancipatórios da negritude, emergência sociocultural dos/as minorizados/as em espaços inóspitos. É o que fazem personalidades femininas como Ordalina Candido, que nos lembra do distanciamento entre as artes e muitas mulheres negras periféricas; Valéria Hora, nordestina periférica que transcreve dor em versos e nos lembra que mulheres negras são desumanizadas e invisibilizadas; e Joyce dos Santos Silva, que nos fala da dor infligida aos corpos negros periféricos de mulheres em constante embate com as vicissitudes de seus contextos, e que fazem desses embates experiências de edificação de si mesmas<sup>93</sup>.

Um ponto de convergência entre os contextos socioeconômicos e culturais que unem a artista negra norte-americana e as artistas negras brasileiras é a representação que os discursos da branquitude (in)consciente<sup>94</sup> do machismo predatório e do patriarcado hierarquizante fazem de seus corpos, de suas existências. Deparar-se com discursos dessa natureza não é uma raridade, especialmente no Brasil, onde o índice de feminicídio ainda é alarmante mesmo com o endurecimento da legislação nos últimos anos<sup>95</sup>. Apesar das conquistas de espaços no mercado de trabalho, na cultura e na academia, as mulheres negras seguem sendo visadas por olhares masculinos ainda incapazes de enxergar seu potencial profissional, intelectual e artístico em detrimento da materialidade de seus corpos.

Nesse meme, a cantora Cardi B participa de um evento, usando um vestido elegante, de cor escura, com decote transparente e que, colado a seu corpo, salienta suas curvas. No plano de fundo, a representação de um homem branco, em trajes elegantes e que parece participar do mesmo evento. O homem, referenciado no meme como Jeffrey, olha extasiado para a cantora que caminha à sua frente. Esse meme é estruturado como um díptico de fundo branco que traz, do lado esquerdo, um recorte mais amplo da situação, abrangendo grande parte dos corpos das pessoas representadas de modo que o corpo da cantora negra tenha mais relevo. Do lado direito, um recorte mais detido, que deixa metade do rosto da cantora na base esquerda da imagem, e todo o rosto do homem como plano de fundo um

<sup>93</sup> Mais informações sobre essas artistas e suas produções em: <https://www.agenciamural.org.br/no-dia-da-mulher-negra-conheca-a-historia-de-tres-artistas-das-periferias/>. Acesso em: 14 out. 2021.

<sup>94</sup> Por essa lexia, referimo-nos aos discursos de pessoas brancas não-racializadas, ainda insipientes no que tange aos estudos raciais e que valem-se de suas crenças, de seus ideais e de conceitos histórica e socioculturalmente construídos sobre elementos complexos como raça, racismo, branquitude, negritude, entre outros, o que compromete seu exercício de autocrítica, necessário para a transformação de suas práticas sociais. Para uma leitura mais atenta a essa questão, sugerimos GORJON (2021).

<sup>95</sup> Mais informações em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/06/brasil-registra-1338-feminicidios-na-pandemia-com-forte-alta-no-norte-e-no-centro-oeste.shtml>. Acesso em: 14 out. 2021.

pouco ofuscado, todavia, enfatizando a linha de seu olhar, ou seja, a direcionalidade do ato. Na parte superior do meme, o texto verbal, alinhado à esquerda e em letras escuras sobre o fundo branco, declara “*And it was this moment that Jeffrey realised Black Lives Matter*. Na parte inferior, “*Cardi B is a baddie*” (E foi nesse momento que Jeffrey se deu conta de que Vidas Negas Importam. Cardi B é má).

#### 6.5.1 Análise da figura 16 — metafunção representacional (GDV)

### Figura 16 — Jeffrey, Cardi B e o BLM

And it was at this moment, that Jeffrey realised Black Lives Matter



Cardi B is a baddie

Fonte: STARECAT, 2020.

Inserida na estrutura narrativa desse meme, temos um processo de reação transacional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021), que se refere a representações em que há um reator (participante que observa alguém/algo), um vetor (demarcado pela linha do olhar do reator) e um fenômeno (alguém/algo que é alvo da observação). Desse modo, pode-se perceber a presença de um reator, homem branco (Jeffrey), que se encontra no plano de fundo da imagem e que observa um fenômeno, objeto alvo de sua atenção, nesse caso, uma mulher negra (Cardi B), que caminha à sua frente, a uma certa distância. A reação do homem branco (reator) diante do corpo de uma mulher negra (fenômeno), que ocupa espaços socioeconômicos tidos como “próprios” da branquitude masculina, revela-se limitada a enxergar esse corpo apenas na superfície de sua materialidade, de seus atributos físicos capazes de atender a seus ímpetos sexuais.

O discurso na multimodalidade desse meme nos permitiu desvelar a ideologia racista antimulher negra que, malgrado sua trajetória de êxitos, suas lutas, seu potencial artístico e intelectual, suas conquistas materiais e simbólicas, o primeiro (quicá o único)

elemento apontado por esse discurso como merecedor destaque em sua existência é seu corpo tomado como repositório de desejos, incitador do erotismo masculino, disponível à satisfação de seus impulsos. Reforçamos esse pensamento com as palavras de Giacomini (2006, p. 99) em seu artigo sobre “mulatas” profissionais (grifo nosso), quando ela afirma que

[...] mesmo ali onde a *mulata profissional* parece afirmar-se como um tipo particular de *dançarina*, a condição de cor cobra seu preço, indicando que o caminho aberto para uma ascensão profissional, e conseqüentemente social, permanece contido em limites estreitos, demarcados (GIACOMINI, 2006, p. 99, grifos da autora).

Esses limites estreitos a que se refere a autora minimizam a importância da mulher negra, sufocam seus discursos de autoafirmação, de autovalorização e de combate às injustiças e aos discursos opressores do machismo e do patriarcado, que, num regime de autorização discursiva, recaem sobre artistas negras de diversas modalidades culturais e atuam na sustentação e legitimação das relações assimétricas de poder, nas quais mulheres negras periféricas são as maiores vítimas.

Nesse mesmo trabalho, Giacomini (2006, p. 100) traz evidências sobre a presumida superioridade da branquitude em relação aos papéis e às funções que se esperam da mulher negra quando comparada à mulher branca. A pesquisadora evidencia isso por meio do relato de um dos informantes de sua pesquisa ao afirmar que, em um processo seletivo para dançarinas “mulatas”, essas são as candidatas ideais para o concurso posto que as brancas teriam outra carreira, outros papéis a assumir. Isso evidencia, ainda, que mesmo nas práticas discursivas em que a ideologia machista e misógina se pronuncia, as mulheres brancas ocupam uma posição menos desfavorecida na estrutura social, ao passo que as mulheres negras são o escopo principal da desumanização e da hipersexualização de seus corpos. É pertinente, pois, fazermos a seguinte reflexão:

A esta altura seria possível perguntar se, e em que medida, é o conjunto da sociedade brasileira e das relações de gênero e raça que se atualiza nesse drama de um grupo de mulheres cuja cor simultaneamente constitui a condição de sua profissionalização e a ameaça permanente de desqualificação da profissão que exercem (GIACOMINI, 2006, p. 100).

Esses supostos papéis que caberiam às mulheres brancas e às mulheres negras, segundo o discurso da branquitude machista nesse meme, opera de maneira virulenta na dinâmica das relações sociais no âmbito da instituição política em eventos como os ataques neonazistas/racistas contra vereadoras negras, em 20 de outubro de 2021, na Câmara dos Deputados de Porto Alegre, RS. Uma manifestante branca, negacionista antivacina

(prevenção da Covid-19) agrediu verbalmente as vereadoras negras Bruna Rodrigues (PCdoB), Daiana Santos (PCdoB) e Laura Sito (PT). A casa legislativa serviu de espaço para o discurso ideológico da branquitude munida de signos multimodais como uma imagem da suástica (símbolo nazista) e o léxico vocalizado de maneira injuriosa. O discurso da branquitude autocentrada e antinegra repercutiu com maior alarde na fala da manifestante branca, que referiu a si mesma por meio da lexia complexa (dotada de significado social) “Eu sou o povo” e proferiu agressões contra as vereadoras, valendo-se das lexias simples “empregadas” e “lixo”<sup>96</sup> (BIDERMAN, 1996).

Esse embate evidencia a maneira pejorativa como a branquitude concebe as mulheres negras (e por contiguidade, a população negra de modo geral) especialmente em espaços de liderança e poder nas instituições. Percebemos, inicialmente, que ao reconhecer-se como um coletivo homogêneo que representa “o povo”, a branquitude reivindica seu posto não apenas de superioridade, mas também de humanidade, de civilidade e, por meio desse discurso, busca certificar a pressuposta inferioridade dos/as não-brancos/as. Destacamos, também, que as vereadoras agredidas, todas negras, sofreram uma tentativa de deslegitimação de suas conquistas, pois ocupam posição privilegiada na dinâmica de poder que permeia as relações humanas. Esse discurso ideológico da branquitude racista busca legitimar a percepção de que a mulher negra teria espaços e funções específicas, nada privilegiadas, para ocupar e exercer em relação às mulheres brancas. A ideologia racista antinegra nesse meme se mostra inconformada diante da cantora negra estadunidense Cardi B, assim como das vereadoras negras brasileiras Bruna Rodrigues, Daiana Santos e Laura Sito, pois elas estariam ocupando espaços e exercendo funções “impróprias” à sua raça, à sua classe e a seu gênero.

Portanto, no arcabouço teórico-metodológico da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/2021), através da categoria analítica da metafunção representacional, o processo de reação atuante na figura 15 possibilitou-nos perscrutar a relação de poder estabelecida no todo verbo-imagético desse meme com foco no reator (homem branco, Jeffrey) ao reagir sobre um fenômeno (mulher negra, Cardi B) para corroborar que o significado da branquitude é engendrado sócio-historicamente na cultura ocidental, carregando significados de beleza, de norma e de civilização. A branquitude, pois, refere-se a

---

<sup>96</sup> Para mais detalhes, acessar: [https://br.noticias.yahoo.com/manifestante-antivacina-chama-vereadoras-negras-de-empregada-e-lixo-em-porto-alegre-121932160.html?guccounter=1&guce\\_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce\\_referrer\\_sig=AQAAADPoG3GEzaQKrhsQ9bDe7YTzkIL0I1Ps5Oh3f3kfpfw\\_KyUOjuqPV3XRpFmSAJMtVzZd4y09B5W3rakLcPRXC0cg0IxKb6n\\_XxH\\_\\_sPYP0wHPy9UmdxZuHYxJsKddvLBy-D5qlmzp5PoW8R\\_tDMksoh4hVhBmX9RpPEKPAwfs\\_si](https://br.noticias.yahoo.com/manifestante-antivacina-chama-vereadoras-negras-de-empregada-e-lixo-em-porto-alegre-121932160.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAADPoG3GEzaQKrhsQ9bDe7YTzkIL0I1Ps5Oh3f3kfpfw_KyUOjuqPV3XRpFmSAJMtVzZd4y09B5W3rakLcPRXC0cg0IxKb6n_XxH__sPYP0wHPy9UmdxZuHYxJsKddvLBy-D5qlmzp5PoW8R_tDMksoh4hVhBmX9RpPEKPAwfs_si). Acesso em: 22 out. 2021.

um lugar de poder, de vantagens sistêmicas nas sociedades arquitetadas pela dominação racial; esse lugar é, regularmente, ocupado por pessoas consideradas brancas (SCHUMAN, 2012, p. 102), e nessa arquitetura social de opressões e exploração, a mulher negra é deixada sempre na base.

### 6.5.2 Análise da figura 16 — significado representacional (ADC)

Consoante Fairclough (2005), a semiose abarca todos os modos de produção de sentido (a multimodalidade inclusa). A vida social transcorre em uma rede interconectada de práticas sociais diversas (políticas, culturais, econômicas etc.) como um elemento semiótico. Nas palavras desse autor, entendemos que

[...] uma prática é, por um lado, uma maneira relativamente permanente de agir na sociedade, determinada por sua posição dentro da rede de práticas estruturada; e, por outro, um domínio de ação social e interação que reproduz estruturas, podendo transformá-las. Todas são práticas de produção, arenas dentro das quais a vida social é produzida, seja ela econômica, política, cultural, ou cotidiana (FAIRCLOUGH, 2005, p. 308).

Ante o exposto, a semiose constrói em torno da figura da mulher negra uma imagem que sugere que a sensualidade provocativa de seu corpo já é por si só um motivo para não reconhecer ou legitimar as pautas mobilizadoras dos protestos organizados pelo BLM. É por meio da erotização de seu corpo que se poderia atribuir-lhe valor, significado, razão de ser. A figura 15 nos proporcionou vislumbrar como as redes interconectadas das práticas sociais (nesse caso, políticas e culturais) desvelam maneiras particulares e relativamente permanentes de agir nas estruturas sociais, de construir identidades marcadas por relações de poder verticalizadas em cujo topo encontram-se pessoas como Jeffrey.

Nessas arenas de embate sociocultural em que produzimos nossas vidas, o discurso é um potencial instrumento de sustentação das estruturas opressoras sobre grupos oprimidos e cujos corpos são reclamados enquanto espólios simbólicos da branquitude machista. Isso ficou evidente ao analisarmos a relação semiótica estabelecida entre a representação da mulher negra e do homem branco associada ao texto verbal que ocupa as partes superior e inferior da figura 15.

No texto verbal, a circunstância em que ocorre o evento é demarcada pelo lexia “*this moment*” (nesse momento), que se refere ao instante em que Jeffrey percebeu que vidas negras importam. Até então, toda a mobilização e os gritos por justiça proferidos durante os

protestos não passavam de “mimimi”<sup>97</sup>. Na figura 15, a lexia “*this moment*” sugere que apenas ao concentrar-se no corpo da mulher negra (Cardi B), o homem branco deveria considerar se ela tem relevância ou não, porque, independentemente do tempo investido para estar engajada em causas sociais (BLM), dedicada ao trabalho para ter mobilidade e ascensão social, ou do tempo dedicado à construção de sua intelectualidade e produção artística, é apenas no instante em que seu corpo feminino negro é escrutinado, que ele percebe sua existência e seu valor. Destarte, a lexia complexa “*Black Lives Matter*” (BIDERMAN, 1996), nesse meme, consolida esse pensamento, atuando como recurso linguístico-chave para complementação e premeditada distorção do significado.

Percebemos, com isso, uma deturpação do sentido dessa lexia, que carrega em seu significado as lutas contra a opressão e a violência da polícia branca contra as pessoas negras ante assassinatos violentos que chocaram o mundo (como os de Breonna Taylor e George Floyd, por exemplo). O discurso ideológico acena para a supremacia branca, misógina e patriarcal, conclamando seus caudatários a posicionar-se, também, para deslegitimar os protestos e, de modo geral, as reivindicações das pessoas negras em situação de opressão. Nesse ponto, é pertinente reafirmar que a ADC, por meio do significado representacional,

[...] é a análise das relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais. Essa disciplina preocupa-se particularmente com as mudanças radicais na vida social contemporânea, no papel que a semiose tem dentro dos processos de mudança e nas relações entre semiose e outros elementos sociais dentro da rede de práticas. O papel da semiose nas práticas sociais, por sua vez, deve ser estabelecido por meio de análise. A semiose pode ser mais importante e aparente em determinada ou determinadas práticas do que em outras, e sua importância pode variar com o passar do tempo (FAIRCLOUGH, 2005, p. 309).

Outra temática emergente do discurso nesse meme são as relações inter-raciais sobre as quais nos fala Ribeiro (2016). Através da ótica crítica do significado representacional da ADC, podemos constatar que a maneira como essa questão social é construída na multimodalidade denuncia o desconhecimento (ou a negação dos fatos históricos) de que existe um processo histórico que desumaniza a mulher negra, subjugando-a à posição de pessoa indigna de ser amada. Desde o período colonial, a mulher negra é objetificada e ultrassexualizada. A miscigenação, por tantos/as exaltada no Brasil, foi fruto dos estupros dessas mulheres. Assim, a prática social (FAIRCLOUGH, 2005) mediada por esse meme se

<sup>97</sup> Expressão que, na hipermodernidade, é vociferada no discurso de grupos e instituições racistas, LGBT+fóbicas, xenófobas, misóginas etc., e que buscam deturpar os discursos e as reivindicações desses grupos minorizados, tomando-as por ilegítimas, oportunistas e vitimizantes. Para uma leitura mais atenta sobre esse assunto, sugerimos o artigo de Rosângela Malachias intitulado “Mimimi”? Não! Desigualdades, vulnerabilidades, corpo e comunicação. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=eAQablYAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 15 out. 2021.

esforça por promover o apagamento de dados históricos em benefício de grupos específicos (branquitude) e assegurar-lhes privilégios não admitidos por eles como tal.

Outrossim, como nos lembra Ribeiro (2016), faz-se mister refletir que, nesse processo de construção histórica das relações inter-raciais, o homem negro também é criado nessa sociedade e absorve esses valores, internalizando o pensamento de que a mulher branca deve ser tomada como a idealização de um padrão de beleza feminina. Como consequência, passa-se a cobiçar a mulher branca por todos os valores simbólicos que sua cor acarreta. Em uma concepção racista antimulher negra, estar com uma mulher branca significaria estar com uma mulher bonita, respeitável, sensível, apresentável, que agrega os valores simbólicos da branquitude, que, por sua vez, abrem caminhos para a mobilidade e a ascensão social, e a conquista de bens materiais, não obstante a posição que ela ocupe na hierarquia social capitalista.

Não se trata, aqui, de desmerecer as lutas das mulheres brancas contra a misoginia ou quaisquer formas de opressão e violência infligidas sobre seus corpos pelo simples fato de serem mulheres. O que colocamos em evidência é a posição de subalterna da subalterna, posse da posse, a que tem sido submetida a mulher negra em contraposição à mulher branca em uma sociedade racista antimulher negra, posto que, ainda que esteja incluída na categoria sócio-historicamente construída de mulher, a mulher negra é representada como a última opção aos papéis sociais que o machismo patriarcal misógino permitiu-lhe desempenhar<sup>98</sup>.

Em relações inter-raciais nas quais a mulher negra é tão menosprezada, esse meme nos permite (auto)reflexões acerca da construção sociocultural e histórica dos seres que merecem ser amados e aqueles indignos disso, pois, como nos diz Schucman (2012), pesquisadora branca de origem judaica,

[...] nosso racismo nunca impediu que convivêssemos com os negros ou que tivéssemos relações de amizade e/ou amorosas com eles. No entanto, muitas vezes essas eram relações em que os brancos se sentiam quase como fazendo “caridade” ou “favor” de relacionar-se com os negros, como se com a nossa branquitude fizéssemos um favor de agregar valor a eles, porque, afinal, estávamos permitindo aos negros compartilhar o mundo de “superioridade” branca (SCHUMAN 2012, p. 12, grifos da autora).

Sem embargo, esse raciocínio não significa colocar-se contra as relações inter-raciais, mas sim, despertar para questões inerentes às estruturas sociais, à construção de identidades construídas para gerar exclusões, explorações e a desumanização do corpo

---

<sup>98</sup> Sobre essa questão, Ribeiro (2019, p. 34) ampara-se nos estudos de Simone de Beauvoir e Grada Kilomba para aprofundar o debate.

feminino negro. Analisando meme, a ADC permite-nos concluir, portanto, que a visão determinista do erotismo do corpo feminino negro é a razão pela qual se deve atribuir-lhe relevância. Outra vez, temos o discurso racista que deslegitima os esforços do BLM por meio de recursos multimodais em que signos verbo-imagéticos, em uma relação sinérgica, constroem significados velados potencialmente alinhados a posicionamentos racistas antimulher negra, misóginos, machistas e alicerçados em hegemonias excludentes, que desconsideram reflexões atinentes a questões que se interseccionam como gênero, raça e classe.

### 6.5.3 Análise da figura 16 — representação dos atores sociais (ADC)

Fairclough (2003, p. 145) nos lembra que atores sociais podem ser participantes nas orações ou nas circunstâncias, e que nem todos os participantes são atores sociais, pois objetos físicos, que não são considerados atores sociais, também podem ser participantes<sup>99</sup>. Nessa lógica, ao retomarmos a Figura 15 como escopo de nossas análises, percebemos que ambos os participantes Jeffrey e Cardi B são também atores sociais representados por meio da inclusão nominal, uma vez que seus nomes são parte do texto verbal. No entanto, a escolha para tal representação coloca Jeffrey (homem branco) no topo da imagem ao passo que Cardi B (mulher negra) só é incluída na base, em posição inferiorizada.

Ao ser representado verbalmente no topo da imagem, o discurso reafirma a relação de poder não apenas entre o homem branco e a mulher negra enquanto indivíduos sociocultural e historicamente situados, mas também entre a branquitude e a negritude enquanto estruturantes do tecido social. Na representação dessa estrutura, o texto verbal desse meme permite que a figura feminina negra assumira a posição de participante (*Cardi B is a baddie*), porém apenas com o intuito de reforçar, por meio da lexia simples “*baddie*” (BIDERMAN, 1996), que a mulher negra é “má”, “maldosa”, no sentido de ser sexualmente importuna à atenção da masculinidade branca. No tocante ao ensino e à aprendizagem de LI, isso reforça o que nos diz a BNCC (BRASIL, 2018, p. 241) sobre a inclusão de variedades linguísticas cotidianas, não validadas nas práticas escolares. A lexia “*baddie*”, nesse meme, oportuniza reflexões acerca dos processos de construção de sentido nos discursos, podendo revelar os reais propósitos que os instigam e promover a inteligibilidade por meio do uso real da língua. Esse elemento lexical na figura em pauta salienta os pressupostos da Abordagem

---

<sup>99</sup> Ver explicação mais detida e o exemplo “O tiro atingiu Joana” na página 71.

Comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2012; 2013; HYMES, 1972; PAIVA, 2021), que advoga o ensino de LE por meio da reprodução de situações reais do cotidiano dos/as estudantes para um ensino e uma aprendizagem significativa.

Com relação à representação imagética, a mulher negra ganha saliência apenas porque o discurso intenta ressaltar seus atributos físicos para justificar sua relevância. Do contrário, o homem branco é representado como se provocado pela maneira como ela está vestida; suas curvas delimitadas por seu vestido colado são representadas como desconcertantes para a masculinidade branca que arroga para si o status de superior, buscando legitimar, portanto, a expressão máxima de sua sexualidade e a representação da feminilidade negra enquanto patrimônio simbólico. Isso condiz com a afirmação de que

[...] os atores sociais irão produzir representações de modo distinto, dependendo da posição que eles ocupam dentro de suas práticas. A representação é um processo de construção social das práticas — incluindo a autoconstrução reflexiva, as representações adentram e modelam os processos e práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2012, p. 309).

Por isto, para que se promova essa autoconstrução reflexiva, a prática didático-pedagógica precisa estar atenta às desigualdades e às relações estabelecidas entre os atores sociais representados nos discursos que perpassam as práticas sociais na e fora da escola. No processo analítico da figura 15, compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem de LI precisa se fundamentar no pressuposto de que “uma das contribuições que um branco pode fazer pela e para a luta antirracista é denunciar os privilégios simbólicos e materiais que estão postos nessa identidade” (SCHUCMAN, 2012, p. 13) no sentido de envolver-se em redes de práticas sociais diversas, atuando no sentido de combater as desigualdades que deixam a comunidade negra em posição de desvantagem e em constante estado de marginalização.

#### 6.5.4 Síntese das análises da figura 16

As análises da Figura 15, conduziram-nos por um trajeto teórico-metodológico que demonstrou como os memes podem atuar no silenciamento de ativistas negras, bem como na hipersexualização de seus corpos. Em uma sociedade arraigada no patriarcado misógino, a resistência dessas mulheres, das margens ao centro, tem assegurado maior visibilidade e valorização de expressões artísticas desprestigiadas. Resistências em várias frentes feministas têm se insurgido contra a hegemonia patriarcal sempre comprometida com

a censura às mulheres por reivindicarem pra si o que lhes é próprio: seus corpos, suas identidades.

A GDV de Kress e Van Leeuwen (2021) possibilitou-nos perceber que há nessa figura um processo de reação transacional no qual há um reator (Jeffrey), um vetor (a linha de seu olhar) e um fenômeno (Cardi B). Essa representação da “realidade” mostrou-se limitada a enxergar os corpos femininos apenas na superfície de sua materialidade. Nesse ponto, percebemos a atuação da ideologia racista antimulher negra comprometida em tolher seus discursos de autoafirmação, de autovalorização e de combate às injustiças por meio de um regime de autorização discursiva constrangedor às mulheres negras periféricas.

O diálogo com Giacomini (2006) permitiu-nos inferir que o discurso misógino decreta que há papéis e funções distintas para as mulheres negras e para as brancas desempenharem na sociedade idealizada pela branquitude. Essa asserção se evidenciou nos ataques neonazistas contra vereadoras negras em Porto Alegre, RS, quando uma mulher branca se reconheceu “legítima representante do povo” e reportou-se às vereadoras negras como “minha empregada”, “lixo”, uma inequívoca demonstração do incômodo da branquitude ante a presença da mulher negra em espaços de poder.

Oportuno lembrar que os trabalhos docentes com esse meme oportunizam discussões atentas à intersecção de raça, classe e gênero, para conscientizar a branquitude quanto a seu papel na construção e, acima de tudo, no desmonte do racismo, e assumi-lo como uma questão inerentemente sua. Tal conscientização pode suscitar novos discursos capazes de tensionar as estruturas sociais e contestar os espaços de poder, de vantagens estruturais e estruturantes das sociedades em seus arranjos idealizados pela ótica da dominação racial.

Como nos informou Fairclough (2005), a vida social transcorre em uma rede interconectada de práticas sociais em que a semiose abarca todos os modos de produção de sentido. Sendo assim, a análise dos modos multissemióticos intrínsecos à figura 15 permitiram-nos desvelar maneiras particulares e relativamente permanentes de agir nas estruturas sociais, nos contextos em que os corpos femininos são reclamados enquanto espólios simbólicos da branquitude machista.

Os estudos sobre o léxico e sobre a Abordagem Comunicativa em diálogo com a ADC consubstanciaram nossas reflexões e tonificaram o potencial investigativo de abordagens que visam aos aspectos linguísticos sem dissociá-los dos sociais. Dessa maneira, observamos que a lexia complexa “*this moment*” (nesse momento) (BIDERMAN, 1996) desempenhou papel significativo na representação da mulher negra e seu suposto valor atestado pela branquitude machista apenas quando se concentra em seus corpos. Outrossim,

no processo de representação dos atores sociais (FAIRCLOUGH, 2003), a mulher negra foi representada mediante a inclusão nominal em que a participante (Cardi B) teve seu sentido complementado pela lexia “*baddie*” (má, maldosa), uma lexia simples (BIDERMAN, 1996) eivada de posicionamento ideológico que sugere a sexualidade feminina negra como importuna à atenção da masculinidade branca.

## 6.6 Considerações sobre o meme Willy Wonka Irônico e o BLM

Inspirado no musical norte-americano *A Fantástica Fábrica de Chocolate*, de 1971, dirigido por Mel Stewart e estrelado pelo ator Gene Wilder, o meme Willy Wonka Irônico, versão em português para a americana *Condescending Wonka* (algo como Wonka presunçoso), esse coletivo de memes consolidou-se como um dos mais requisitados para o compartilhamento de posicionamentos irônicos, desdenhosos e satíricos sobre uma vasta gama de temáticas na cultura ocidental que vai da política, à cultura, da religião a fatos corriqueiros do cotidiano e seus dilemas. O BLM, obviamente, não seria uma exceção.

Nessa produção cinematográfica, Willy Wonka é um homem branco, de olhos claros, fundador de uma fábrica de doces e se destaca por sua expertise na produção de chocolates. Seu potencial desperta a inveja de concorrentes, que infiltram espões em sua fábrica no intuito de descobrirem o segredo de seu sucesso. Isso faz com que Wonka sinta seu império ameaçado, culminando na demissão de todos os seus funcionários e o fechamento da fábrica. Após empreender longa viagem a uma terra distante para recrutar novos funcionários, ele decide reiniciar os trabalhos na fábrica, que é mantida de portas fechadas. Sem filhos/as e sentindo o peso da idade, Wonka resolve lançar um concurso para selecionar alguém que possa dar continuidade a seu legado. Nessa seleção e em todo o processo de avaliação, Charlie Bucket, menino branco e pobre, é o escolhido e vai morar dentro da fábrica com sua família.

Após essa breve sinopse, que contém elementos relevantes para as análises subsequentes, focamos na composição desse meme selecionado a partir da página Knowyourmeme.com. O recorte cinematográfico é de uma cena em que Willy Wonka dirige-se a algumas crianças e seus/suas acompanhantes, incitando-as a conhecer a nova máquina de fazer chocolate que ele criara. Em circulação desde 2011, esse meme encontra no Facebook um de seus maiores repositórios no qual há várias páginas com centenas de milhares de curtidas. A proliferação desse meme foi tamanha que causou desconforto em algumas plataformas como o Twitter que recebeu reclamações de seus/suas usuários/as pelo excesso de compartilhamentos. Até mesmo o ator Gene Wilder se pronunciou contra os

compartilhamentos e declarou sentir-se ultrajado por essa prática social. Não obstante as polêmicas, fato é que a expressão satírica do ator tem servido a pessoas das mais diversas culturas para materializarem seus discursos e, por meio destes, propagarem suas ideologias, assegurando-lhes uma abrangência que, talvez sem o peso da expressividade de Wilder, não tivesse tamanho êxito<sup>100</sup>.

A figura 16 traz o personagem Willy Wonka centralizado, como se encostado em algo, se apoiando no braço direito, com a mão encostada na têmpora. Wonka, homem branco de olhos claros, lança um olhar sarcástico para algo ou alguém não aparente nesse recorte imagético, e sorri um tanto pretensiosamente. Sua expressão facial ocupa o centro da imagem, tendo na parte superior o texto verbal, em tom imperativo, “*Tell me more*”; na parte inferior, “*About how Black Lives Matter to the police*” (Conte-me mais sobre como vidas negras importam para a polícia). Esse recurso linguístico é enfatizado no meme por meio dos recursos multimodais de sua representação: letras em caixa alta, com fundo branco e bordas pretas, que ganham ainda mais destaque sobre o restante da imagem de cores fortes como o roxo escuro da jaqueta de Willy e seu chapéu castanho.

#### 6.6.1 Análise da figura 16 — metafunção representacional (GDV)

**Figura 17 — Willy Wonka Irônico**



Fonte: KNOW YOUR MEME, 2016.

Para Kress e van Leeuwen (2006/2021), os processos de reação demandam, necessariamente, a representação de seres animados, uma construção antropomórfica na qual haja olhos visíveis a partir dos quais seja possível detectar a direcionalidade do olhar, ou seja,

<sup>100</sup> Para mais informações, acessar: <https://museudememes.com.br/collection/willy-wonka-ironico>. Acesso em: 16 out. 2021.

o vetor. Nesse processo, há que se considerar, ainda, a expressão facial, que muito tem a dizer sobre a representação. Como dito anteriormente, em estruturas narrativas realizadas por meio de processos de reação, não há atores nem metas, mas sim, reatores e fenômenos. Orientados por esses autores, Biasi-Rodrigues e Nobre (2010, p. 96) alertam que não se deve considerar, entretanto, um vetor saindo da linha do olhar “de uma imagem e atingindo um expectador, visto que, nesse caso, configurar-se-ia uma relação entre participante representado e interativo, escopo da estrutura interacional”, que não está entre as categorias analíticas selecionadas para nossas investigações.

Os detalhes da descrição da figura 16 feitos na seção anterior denotam a importância do posicionamento ideológico que perpassa o discurso materializado no meme. Em uma relação de complementariedade, texto imagético e texto linguístico tonificam o posicionamento alusivo ao modo como as instituições abordam questões sociais antirracismo, em especial, contra pessoas negras. A polícia, instituição representada nesse meme, assume uma face com expressão, fenótipo e atitude específicas: uma polícia branca, ironicamente autoritária e totalmente descomprometida com as pautas do BLM. Esse pensamento é corroborado pela escolha intencional de um homem branco, representado com atitude de total indiferença às causas mobilizadoras dos protestos contra a violência policial e opressão a pessoas negras. Para evidenciar esse raciocínio, recorreremos a Kress e van Leeuwen (2006/2021, p. 62) ao afirmarem que a natureza precisa das reações ganha realce por meio das expressões faciais.

A reação não-transacional é facilmente reconhecida pela ausência de um fenômeno específico (alguém ou alguma coisa) para quem ou para o que se dirige a linha do olhar do reator representado. Na figura 16, como podemos observar, Willy Wonka direciona seu olhar para o vácuo; fica, então, a cargo do espectador conjecturar, refletir, especular sobre qual seria o fenômeno a que ele se dirige com manifesta altivez e eloquente ironia. Assim, não se pode perder de vista que o olhar evidencia o pensamento do reator, “e isso pode criar um poderoso senso de empatia e identificação com os participantes representados” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/2021, p. 62, tradução nossa)<sup>101</sup>. Logo, se o participante representado se trata de um homem branco, sarcástico e que ironiza o quão preocupada está a polícia com as causas sociais do BLM, podemos concluir que ele se dirija àqueles/àquelas em consonância com o mesmo discurso a fim de que tenha seu posicionamento ideológico consubstanciado e

---

<sup>101</sup> No original “and this can create a powerful sense of empathy and identification with represented participants”.

legitimado como o ideal nas estruturas de poder que perpassam a organização social e as instituições.

Outrossim, o espaço ocupado pelo homem branco representado na imagem faz com que ele se imponha com altivez persuasiva ao ironizar a relevância dessas pautas sociais que se insurgem contra a “brancocracia”. O papel que ele desempenha aqui é o de uma polícia repressora e insensível às opressões e às injustiças denunciadas não apenas pelo BLM, mas também por quaisquer movimentos engajados com as reivindicações dos grupos minorizados. Isso fica ainda mais evidente quando percebemos os apagamentos propositais no discurso, que, deliberadamente, desautoriza os discursos contra-hegemônicos<sup>102</sup> com o propósito de acobertar os crimes cometidos por policiais brancos contra as populações negras periféricas.

#### 6.6.2 Análise da figura 17 — significado representacional (ADC)

Ao debruçar-se sobre a questão do discurso, Fairclough (2001/2019, p. 94) o concebe enquanto um modo de agir das pessoas umas sobre as outras e/ou sobre o mundo de modo geral. Além disso, o discurso também implica modos particulares de representar aspectos do mundo. Nessa esteira de pensamento, ele propõe que concebamos a linguagem como forma de prática social. Assim sendo, o discurso é moldado ao mesmo tempo em que molda as estruturas sociais. Isso implica dizer que há uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, cada qual com potencial para causar fricções mútuas que levam à mudança social.

O meme Willy Wonka Irônico tomado para essa representação particular nos remete ao que Almeida (2019, p. 37) chamou de racismo institucional. Não restrito a comportamentos individuais e eventos racistas pontuais, essa concepção representa um avanço teórico extremamente relevante nos estudos das relações raciais, porque lança luz sobre a dinâmica do funcionamento das instituições, conferindo desvantagens e privilégios por meio da raça. Os modos semióticos que operam nesse meme ajudam a evidenciar essa questão.

A representação seletiva de um homem branco evidencia o apagamento de representantes da comunidade negra na força policial. Por conseguinte, constatamos que, mesmo atuando sob o amparo do Estado para a segurança da sociedade civil, esses/as policiais

---

<sup>102</sup> Essa lexia é fundamentada nas palavras de Ferreira (2020) ao debater sobre as contranarrativas de pessoas negras periféricas que se insurgem contra os discursos hegemônicos e que consubstanciam os trabalhos pautados nos LRC.

negros/as são excluídos/as da representação, conferindo privilégios, por meio da raça, à branquitude operante dentro dessa instituição. Sustentamos esse raciocínio nos números revelados pelo “*Buereau of Justice and Statistics*”<sup>103</sup> (Departamento de estatística da Justiça dos EUA), apontando que um total de mais de 70% da força policial norte-americana se constitui de pessoas brancas, que ocupam os cargos mais altos na hierarquia policial (dados de 2016).

Esse número nos leva a refletir sobre onde estão os/as oficiais negros/as e por que não foram representados/as no meme. Percebe-se, com isso, um processo de representação dos atores sociais por meio da exclusão (FAIRCLOUGH, 2003). Mais uma vez, a supremacia branca se impõe ao valer-se dos privilégios institucionais de que se beneficia para silenciar e excluir grupos minorizados. Esses privilégios são endossados por casos de nepotismo na polícia norte-americana, que, somado ao assassinato de Breonna Taylor, George Floyd, entre outros/as, resulta na desmotivação e recusa da população negra em ingressar nessa instituição. Conseqüentemente, a polícia enquanto instituição consolida-se como um espaço aberto para hegemonias cada vez mais brancas, cada vez mais supremacistas, mais hostis, mais armadas e amparadas pelo Estado.

No cenário brasileiro, trazemos os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2020, alertando para os números de policiais autodeclarados/as pretos/as ou pardos/as mortos/as em operações militares ou em períodos de folga. Chama a atenção o fato de que 172 agentes foram assassinados/as, dos quais, 65,1% eram pretos/as ou pardos/as<sup>104</sup>. Esses números são ainda mais alarmantes quando confrontados com o fato de os policiais negros/as representarem a minoria de toda a força policial brasileira, ou seja, são a minoria em número de membros ativos, mas, a maioria em números de baixas. A razão para essa elevada taxa de letalidade deve-se à desigualdade racial na ocupação de cargos na polícia nacional. Assim como nos EUA, os cargos mais elevados — e, conseqüentemente, os melhores salários e benefícios — são espaços exclusivos de pessoas brancas, relegando às pessoas não-brancas os cargos inferiores e que oferecem maior risco de morte<sup>105</sup>. É como se houvesse um espelho seletivo da branquitude por meio do qual são identificados seus/suas semelhantes, que são logo excluídos/as da linha de frente na luta contra a violência e a criminalidade. Essa

---

<sup>103</sup> Mais informações em: <https://www.reuters.com/article/us-minneapolis-police-blackofficersidUSKBN2432T8>. Acesso em: 19 out. 2021.

<sup>104</sup> Esses dados estão disponibilizados no Fórum Brasileiro de Segurança Pública, disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/2-a-cada-3-policiais-assassinados-em-2019-no-brasil-sao-negros/>. Acesso em: 19 out. 2021.

<sup>105</sup> Mais informações em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/07/15/--pm-com-mais-brancos-no-efetivo-policiais-negros-sao-os-que-mais-morrem.htm>. Acesso em: 19 out. 2021.

seletividade se dá por meio de ações e omissões de instituições como, por exemplo, a própria educação, muitas vezes servindo de instrumento para a branquitude julgar e selecionar quem está apto a ocupar as posições de poder e com maiores benefícios nas instâncias de atuação do Estado.

Concluimos, portanto, que o racismo institucional arraigado nas forças policiais obstrui o acesso de pessoas negras a espaços e posições de poder, consolidando o que Bento (2002) denominou de pacto narcísico da branquitude, isto é, um pacto entre as pessoas brancas que

[...] implica na negação, no evitamento do problema [do racismo] com vistas a manutenção de privilégios raciais. O medo da perda desses privilégios, e o da responsabilização pelas desigualdades raciais constituem o substrato psicológico que gera a projeção do branco sobre o negro, carregada de negatividade. O negro é inventado como um “outro” inferior, em contraposição ao branco que se tem e é tido como superior; e esse “outro” é visto como ameaçador. Alianças intergrupais entre brancos são forjadas e caracterizam-se pela ambigüidade, pela negação de um problema racial, pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaço de poder, pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica, política do negros, no universo social (BENTO, 2002, p. 7).

Conforme Bessa e Sato (2018, p. 125), a ideologia estabelece representações de modo a favorecer grupos específicos, endossando o surgimento e a sustentação de relações de poder. Recorrendo a Fairclough (2003), esse pesquisador e essa pesquisadora afirmam que, nos processos de dominação e exploração, as representações são operacionalizadas de tal maneira que passam a ser inculcadas nas pessoas, tendo repercussões em suas crenças, valores e atitudes, que, por sua vez, influenciam suas formas de enxergar o mundo e a si mesmos. É o que podemos constatar na figura 16, que oferece um espelho seletivo da e para a branquitude identificar seus/suas semelhantes, consolidar seu local privilegiado na estrutura social ao mesmo tempo que naturaliza a inferiorização das pessoas negras e se isenta de suas responsabilidades nas transformações sociais necessárias à construção de relações menos assimétricas.

### 6.6.3 Análise da figura 17 — representação dos atores sociais (ADC)

Irineu (2019, p. 9) defende que as pessoas atuam como reprodutoras de representações uma vez que integram grupos mobilizados por sentimentos de pertença às congregações a que estão afiliados. Enquanto integrantes desses coletivos, as pessoas partilham representações que associam sua identidade a uma identidade maior, a identidade

do grupo, quando nela veem espelhadas suas crenças, valores e atitudes. Nessa dinâmica de reconhecimento coletivo, pessoas, membros de grupos hegemônicos, embasam suas práticas sociais em consonância com valores históricos e culturais imbuídos de ideologias posto que

[...] representações alicerçam as ações de membros de grupos que pressupõem uma história comum de experiência, interação e práticas discursivas, podemos afirmar que tais membros agem segundo valores compartilhados a partir do sentimento de pertença, que não é arbitrário, já que os referidos membros compartilham opiniões durante os mais diversos eventos enunciativos em que se inserem como sujeitos, o que faz do material discursivo produzido por eles uma amostra significativa do modo como organizam sociocognitivamente<sup>106</sup> o mundo (IRINEU, 2019, p. 9).

A figura 16 nos oferece elementos multimodais (como os debatidos nas seções anteriores) que, além de confirmar esses pensamentos, permitem-nos debater uma série de questões problemáticas referentes às estruturas de poder que atravessam a organização da polícia tais como a desigualdade, a exclusão, a violência e a ausência de autocrítica, que amparam a branquitude e asseguram seus privilégios. Todavia, a branquitude explícita nesse meme se vale não apenas da exclusão, mas também de um certo tipo de inclusão. Nesse caso, uma inclusão coercitiva e desumanizante que busca restringir ainda mais os espaços autorizados ao trânsito dos corpos negros periféricos: a reclusão carcerária (a ser retomada logo adiante).

Atentos a isso, retomamos o texto verbal do meme: “*Tell me more about how black lives matter to the police*”. Deter-nos-emos agora em considerações acerca dos aspectos linguísticos na perspectiva de Fairclough (2003) e Ramalho (2005) que asseveram que as pessoas recorrem a diferentes estratégias de construção linguística para representar os atores sociais, balizando-se por seus posicionamentos ideológicos em relação a eles e a suas ações. Logo, analisar essas estruturas compreende uma prática seminal no processo de desvelamento de ideologias em textos e interações.

Como podemos observar, o ponto de partida do texto verbal na imagem 16 trata-se de um movimento retórico de tom imperativo por meio da lexia complexa “*Tell me more*” (BIDDERMAN, 1996), que aborda o/a leitor/a/observador/a, compelindo-o/a a responder, explicar algo aparentemente evidente no discurso. O teor satírico dessa interpelação imperativa se coaduna com o discurso da branquitude para insinuar a “incapacidade” contra-argumentativa dos/as insurgentes e seus posicionamentos contestatórios das desigualdades que beneficiam grupos hegemônicos. A branquitude se impõe altiva, autocentrada e

---

<sup>106</sup> Sobre essa temática, Irineu (2019) oferece profícuo debate amparado em autores como Jedelet (1984), Moscovici (1976) e van Dijk (1999).

desdenhosa de seus/suas dissidentes, pois precisa impor seu discurso para, não apenas conchamar seus/suas adeptos/as, mas também, para inculcar na sociedade de modo geral a crença de que seus valores, suas crenças, suas atitudes e suas identidades são “ideais” e “desejáveis” à ocupação e dominação dos espaços de poder na estrutura social. Desse modo, a ADC, ciência crítica atenta às representações dos atores sociais, “preocupa-se com efeitos ideológicos que (sentidos de) textos possam ter sobre relações sociais, ações e interações, conhecimentos” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 25), não perdendo de vista os sentidos engendrados nos discursos para consumação de projetos particulares de exploração e dominação.

A injunção do texto verbal nesse meme culmina com a declaração afirmativa “*about how black lives matter to the police*”. Há, nesse sentido, duas abordagens sobrepostas em ordem de importância: 1) um aceno aos/às caudatários/as da branquitude relutante à autocrítica; 2) um olhar cínico e indiferente lançado sobre os grupos minorizados e aqueles/as que os apoiam. Aos/às caudatários/as, a convocação a assumir os espaços tomados para si como “naturalmente” seus, porque ocupam as posições mais altas na hierarquia social. Aos/às insurgentes, a reafirmação da ilegitimidade de suas reivindicações, a validação de seu discurso como “mimimi”, a ratificação de sua supremacia indiferente ao pensamento crítico, logo, indisposto a racializar-se e a reconhecer sua branquitude por um viés crítico.

É pertinente, pois, discutirmos a inclusão coercitiva e desumanizante a que aludimos anteriormente, isto é, a reclusão ao cárcere ou o encarceramento em massa que tem como alvo principal os corpos negros periféricos, os invisibilizados nesse meme. O sistema de justiça criminal nos EUA tem uma população de mais de dois milhões de pessoas privadas da liberdade. Esse número é particularmente alto, porque grande parte dos/as encarcerados/as ainda aguardam julgamento. A maioria deles/as é oriunda das camadas mais pobres da sociedade, portanto, sem condições financeiras para pagar fiança nos casos das infrações menos graves. As pessoas encarceradas são desproporcionalmente pobres em comparação com a população geral dos EUA. Nesse cenário, a pobreza não é apenas um indicador do encarceramento, mas é, frequentemente, também sua causa, uma vez que uma ficha criminal e o tempo de detenção aniquilam bens materiais, aumentam as dívidas e restringem as oportunidades de vagas no mercado de trabalho.

Não surpreende que, nesse cenário desolador, as pessoas de cor sejam as mais afetadas, estigmatizadas e tenham, conseqüentemente, maior representatividade nos presídios, corroborando a ideia de que o racismo institucional (ALMEIDA, 2020) opera na dinâmica de exclusão, atendendo, eminentemente, aos anseios da branquitude. Os corpos negros

periféricos representam 40% dos encarcerados, a despeito de representarem apenas 13% da população total do país. O mesmo se aplica às mulheres cujas taxas de encarceramento têm aumentado mais rápido que a dos homens nas últimas décadas, deixando-as na reclusão, também, por obstáculos financeiros<sup>107</sup>.

No cenário brasileiro, não obstante as disparidades institucionais e culturais com os EUA, o cenário não se revela menos alarmante. Nossa população prisional cresce constantemente. Nos anos recentes, de acordo com dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (InfoPen), o Brasil tem a terceira maior população carcerária do mundo, sendo ultrapassado apenas pelos EUA e pela China. Um total de quase 730 mil pessoas cuja representatividade não é multicultural, com direitos sendo sistematicamente violados. Desse total, 64% são de corpos negros, que, por sua vez, compõem mais de 50% da população total do país, isso quer dizer que duas em cada três pessoas presas no Brasil são negras.

É relevante considerarmos, ainda, que a maioria da população encarcerada aqui é de jovens, que representam 21% do todo da população nacional e 55% da população em privação de liberdade (BORGES, 2018, p. 19). Esses números invalidam a tão propalada democracia racial, presente nos discursos de grupos hegemônicos sempre atuantes na sustentação e difusão de suas ideologias. Para tanto, o discurso materializado na figura 16, tenta ocultar dados por meio da propagação de sua “realidade” particular (RAMALHO, 2005), representando os atores sociais consoante seus ideais excludentes e construções identitárias, relutantes em admitir que

O sistema de justiça criminal tem profunda conexão com o racismo, sendo o funcionamento de suas engrenagens mais do que perpassados por essa estrutura de opressão, mas o aparato reordenado para garantir a manutenção do racismo e, portanto, das desigualdades baseadas na hierarquização racial. Além da privação de liberdade, ser encarcerado significa a negação de uma série de direitos e uma situação de aprofundamento de vulnerabilidades. Tanto o cárcere quanto o pós-encarceramento significam a morte social desses indivíduos negros e negras que, dificilmente, por conta do estigma social, terão restituído o seu status, já maculado pela opressão racial em todos os campos da vida, de cidadania ou possibilidade de alcançá-la. Essa é uma das instituições mais fundamentais no processo de genocídio contra a população negra em curso no país (BORGES, 2018, p. 21).

O oxímoro da inclusão excludente, artifício perpetrado pela branquitude por meio de suas instituições “brancocráticas”, visa à sustentação e eternalização de seus privilégios por meio da reclusão e intencional aniquilação dos corpos negros periféricos, em uma dinâmica

---

<sup>107</sup> Esses dados foram revelados por estudos de Wendy Sawyer e Peter Wagner. Disponível em: <https://www.prisonpolicy.org/reports/pie2020.html>. Acesso em 20 out. 2021.

de autoafirmação enquanto paradigma “ideal” de sociabilidade histórico-cultural “inquestionável” e despótico sempre atento aos efeitos que quaisquer movimentos de resistência possam imputar sobre sua presumida supremacia.

#### 6.6.4 Síntese das análises da figura 17

Os estudos de Kress e van Leeuwen (2006; 2021) nos orientaram na percepção dos processos de reação, que demandam a representação de seres animados, chamados de reatores, cuja direcionalidade do olhar é um vetor que, aliado à expressão facial, carregam sentidos direcionados a um fenômeno, isto é, a que ou a quem eles reagem. Ao examinarmos esse meme, percebemos a representação de um homem branco, de olhos claros, mirando algo/alguém não manifesto no texto multimodal. O homem branco é o reator, e a direcionalidade de seu olhar é o vetor. Como não percebemos um fenômeno, ou seja, algo/alguém explícito no texto, constatamos que se trata de um processo de reação não-transacional.

Verificamos que o reator é uma representação da polícia, precisamente, a polícia branca supremacista, ironicamente autoritária e totalmente descomprometida com as reivindicações do BLM. Uma análise acurada dessa figura demandou que conjecturássemos acerca do fenômeno (a que/quem se dirige o olhar do reator). Através dessa análise, pudemos revelar um poderoso senso de empatia e identificação entre o reator, que concebemos como a polícia, e o fenômeno velado, que concebemos como os/as caudatários/as da branquitude racista antinegra. Foi possível verificar, também, que os apagamentos das pessoas negras, enquanto reator e fenômeno, foram propositais para que se pudesse desautorizar os discursos contra-hegemônicos dos/as insurgentes do BLM.

Seguindo esse raciocínio, concebemos o discurso enquanto um modo de agir das pessoas umas sobre as outras, modos particulares de representar aspectos do mundo e construir identidades, servindo a projetos particulares de poder (FAIRCLOUGH, 2001/2019). Mais uma vez, o discurso racista antinegro buscou amparo nas instituições (a polícia, nesse caso) para se legitimar e propalar. Notamos que isso serviu de amparo à hegemonia da branquitude, revelada na representação premeditada de um homem branco, em um incessante esforço de apagamento de representantes da comunidade negra na força policial. Chamou-nos a atenção a representação premeditada de um homem branco em primeiro plano, ocupando a maior parte da imagem. Esse elemento evidenciou o apagamento de representantes da

comunidade negra na força policial, e isso nos impeliu a refletir sobre onde estão os/as oficiais negros/as e por que não foram representados/as no meme.

O processo de representação dos atores sociais por meio da exclusão (FAIRCLOUGH, 2003) ajudou-nos a perceber como a supremacia branca se impõe ao valer-se dos privilégios institucionais ao passo que submete as pessoas negras nas forças policiais a situações de maior risco de morte uma vez que, como vimos, essas são a minoria em número de membros ativos, porém, a maioria em números de baixas, conforme o Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2020. Esses dados também nos mostraram que o sistema de justiça criminal tem profunda conexão com o racismo (BORGES, 2018, p. 21). Essa figura é uma amostra conclusiva de como as representações sedimentam as ações de membros de grupos específicos em benefício daqueles que detêm o poder (IRINEU, 2019).

Essas considerações nos mostraram a eficácia do pacto narcísico da branquitude na negação e no evitamento do problema do racismo, visando à salvaguarda de privilégios raciais (BENTO, 2002). Constatamos, assim, que a ideologia racista estabelece representações de modo a favorecer grupos específicos (BESSA; SATO, 2018) por meio de um espelho seletivo cujo reflexo revela à branquitude seus/suas semelhantes para que possa acolhê-los/as e isentar-se de suas responsabilidades de reparação para com os/as excluídos/as. Não nos escapou o fato de que essa imagem é interseccionada por elementos como a desigualdade, a exclusão, a violência e a ausência de autocrítica da branquitude, que se nega a aceitar as estatísticas e segue imbatível em seu plano de inclusão coercitiva e desumanizante: a reclusão carcerária em massa da população negra em situação de vulnerabilidade.

À guisa de conclusão, percebemos o poder das diferentes estratégias de construção linguística para representar impressões da realidade (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO, 2005). O uso do modo imperativo afirmativo do processo “*Tell*” na lexia complexa (BIDDERMAN, 1996) “*Tell me more*” (Conte-me mais) lançou luz sobre o teor satírico dessa injunção que, ao conclamar seus/suas adeptos/as, impele-os/as a reconhecer-se na imagem do homem branco de olhos claros, sugerindo a “inferioridade” e a “incapacidade” contra-argumentativa dos/as resistentes às opressões.

Essas constatações reforçaram a importância dos trabalhos docentes com textos multimodais sem perder de vista os efeitos ideológicos que esses textos possam ter sobre as relações sociais (VIEIRA; RESENDE, 2016). Percebemos, com isso, que os memes de internet (CHAGAS, 2020), presentes nas práticas discursivas cotidianas, são um recurso fecundo para fortalecer o vínculo entre a sala de aula e a vida real de todos/as nela inseridos/as. Isso vai ao encontro dos postulados da Abordagem Comunicativa (HYMES,

1972; PAIVA, 2012; ALMEIDA FILHO, 2012/2013), que advoga o desenvolvimento de uma pedagogia pautada no real, nos aspectos objetivos da vida em sociedade.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente tem se mostrado um desafio cada vez mais intenso na contemporaneidade quando nos deparamos com as inúmeras limitações que enfrentamos (professores/as, estudantes e demais atores da educação). Aos/Às professores/as de línguas estrangeiras (LE), a provocação de transformar sua prática de forma que possam despertar os/as estudantes para o pensamento crítico (PENNYCOOK, 2006). A língua inglesa (LI), por conseguinte, dado seu aspecto de língua global e a hegemonia de países que a têm como língua materna, é uma das que mais se destacam nesse cenário, uma vez que exerce forte influência sobre nações e suas instituições ainda orientadas pelos discursos de grupos colonizados/colonizadores.

Isto posto, nossas discussões nos ajudaram a constatar que a educação não pode se limitar ao ensino de regras gramaticais desconectadas da realidade, orientadas para o acúmulo de um saber técnico, normativo sobre a língua/linguagem, como o ensino lexical focado apenas nos aspectos linguísticos. É a transformação dos/as cidadãos/ãs que possibilita sua intervenção em situações de opressões e injustiças, a transformação de seus discursos que pode tensionar as estruturas sociais e, conseqüentemente, construir relações sociais mais inclusivas, conscientes, responsáveis e comprometidas em transformar a sociedade.

O desenvolvimento das tecnologias digitais e o advento da internet proporcionaram à humanidade (ou pelo menos a um determinado contingente desta) a democratização do conhecimento por meio do acesso a um repositório ilimitado de informações. Como vimos, essa democratização dos espaços digitais e a autonomia discursiva que ela possibilita têm desempenhado papel fundamental na (re)produção, consumo e compartilhamento de discursos carregados de ideologias, crenças e atitudes que perpassam as interações, alcançando, com rapidez, usuários/as da internet a cada instante, nos mais longínquos espaços do globo.

Com isso em mente, concluímos que a educação precisa acompanhar tais transformações com foco em seus desdobramentos sobre as pessoas em situação de desvantagem, pois grupos hegemônicos atuam por meio de gêneros diversos (BAZERMAN, 2006) para propagar suas ideologias excludentes (VIEIRA; RESENDE, 2016) no intuito de naturalizar relações assimétricas de poder, isentar-se da autocrítica e esquivar-se das responsabilidades de reparação pelas explorações infligidas.

Nas interações mediadas por recursos multissemióticos, percebemos como essas ideologias ganham forma e, não raras vezes, tencionam velar-se na multimodalidade.

Materializam ideologias como aquela que nos instigou nessa pesquisa: a ideologia racista. Mais especificamente, tratamos aqui do racismo antinegro (NOGUERA, 2014) não raras vezes velado em textos multimodais como os memes de internet (CHAGAS, 2020), que atuam a serviço de grupos motivados pelos mais diversos ímpetos. Destarte, como debatemos sobre as orientações da BNCC (BRASIL, 2018) (amparada por outros documentos reguladores da educação nacional), precisamos ultrapassar a cultura do impresso, acolher as variadas práticas de leitura e escrita que compreendem nossa comunicação cotidiana em contextos situacionais para além dos muros da escola.

Constatamos, pois, que são demandadas práticas de multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012), práticas de letramentos visual, racial e de reexistências (FERREIRA, 2000; JOLLY, 2003; KRESS *et al.*, 2001; PROCÓPIO; SOUZA, 2010; SOUZA, 2009) orientadas pela e para a crítica. A negação do racismo estrutural (ALMEIDA, 2020), como pudemos perceber, é uma estratégia fortemente empregada em práticas discursivas da branquitude (BENTO, 2002; SCHUCMAN, 2012) com a finalidade de naturalizar espaços e posições de poder em todas as estruturas sociais e instituições às quais os corpos negros têm seu acesso negado, pois não são reconhecidos como membros semelhantes no espelho seletivo da branquitude, ainda não racializada a ponto de romper com seu pacto narcísico (BENTO, 2002) mesmo ante eventos, fatos históricos, científicos, políticos e culturais que evidenciam o racismo antinegro.

Essa pesquisa nos conduziu na tentativa de compreender como as escolhas lexicais, associadas às imagens, atuam em memes sobre o BLM, podendo viabilizar os letramentos críticos, ampliar o repertório lexical em LI e construir práticas docentes socialmente engajadas. O objetivo geral que nos impeliu foi analisar o papel do léxico na construção dos discursos e no desenvolvimento dos letramentos críticos a partir de memes do movimento Black Lives Matter (BLM). De modo mais específico, descrevemos a relação léxico-imagem em memes sobre o BLM na construção do significado representacional e relacionamos as teorias de aprendizagem de LE no ensino de LI a uma perspectiva crítica.

Para tanto, empreendemos um percurso teórico-metodológico que nos possibilitou diálogos seminiais com os estudos dos novos letramentos em tempos de hipermodernidade (BRAGA, 2010; LIMA, 2013; ROJO, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015); refletimos sobre as lúcidas e inadiáveis discussões de pesquisadores/as sobre os estudos raciais por um viés sociopolítico e pedagógico (BENTO, 2002; SCHUCMAN, 2012; NASCIMENTO, 2020; ALMEIDA, 2020; RIBEIRO, 2019); essas reflexões se aprofundaram ao abordarmos os memes de internet (CHAGAS, 2020), a origem desse termo, seu aspecto multimodal como

instrumento para ampliação do repertório lexical e formação crítica dos/as estudantes de LI; visitamos uma parte seleta do arcabouço teórico atinente aos estudos do léxico intimamente ligado à cultura, em constante movimento de transformação, sem perder de vista a complexidade e utilidade de suas terminologias (ABBADE, 2011; BIDDERMAN, 1996; LEFFA, 2000; LEWIS, 1993; 1997). Na conclusão desse percurso, a Análise de Discurso Crítica (ADC) (BATISTA JR; SATO; MELO, 2018; FAIRCLOUGH, 2001/2019; 2003; RESENDE; RAMALHO, 2019; VIEIRA; RESENDE, 2016) e a Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/2021) foram requeridas para embasar, viabilizar e validar as análises dos textos em sua composição multissemiótica, com vistas ao desvelamento de ideologias opressoras a serviço de grupos hegemônicos. Ao realizar nossas análises sobre um *corpus* de quatro memes, balizamos nossas investigações pela metafunção representacional da GDV e, no arcabouço da ADC, pelo significado representacional e pela representação dos atores sociais.

No escopo da metafunção representacional da GDV, identificamos um processo de reação transacional com estrutura narrativa, na qual há um ator, um vetor e uma meta (Figura 13 — Black Friday, Lives Matter). Identificamos, ainda, uma estrutura narrativa não-transacional que ilustra reatores, vetores, mas não há uma meta explícita na imagem (Figura 14 — Policiais observam rouba durante o BLM). Em outro momento, observamos um processo de reação transacional, contendo um reator, um vetor e um fenômeno (figura 15 — Jeffrey, Cardi B. e o BLM). Finalmente, identificamos mais um processo de reação não-transacional, posto que há apenas um reator, um vetor sem um fenômeno específico no meme (Figura 16 — Willy Wonka Irônico).

No tocante à ADC, observamos como o significado representacional atua nos textos, por meio da multimodalidade da Figura 13, para representar relações sociais marcadas por ideologias que buscam deslegitimar as lutas de grupos sociais e dar premência ao poder do Capital BONFIM; JESUS; FELIZ, 2019). Constatamos a resistência da branquitude em assumir sua responsabilidade de reparação pelas explorações e injustiças cometidas contra pessoas negras. Uma indiferença explícita que ratifica o pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002) (Figura 14). Na Figura 15, detectamos como o patriarcado branco se impõe sobre as mulheres negras em uma dinâmica de ultrassexualização de seus corpos, negligenciando suas potencialidades artísticas, políticas e intelectuais. Nessa figura, a lexia complexa “*this moment*” (nesse momento) (BIDDERMAN, 1996) destacou a ironia do homem branco ao valorar as vidas negras. A Figura 16 nos permitiu identificar o apagamento de representantes da comunidade negra em posições de poder dentro das instituições armadas

a partir do imaginário racista antinegro (NOGUERA, 2014), incapaz de reconhecer o homem negro para além da marginalidade.

Quando investigamos as representações dos atores sociais Figura 13, concluímos que houve uma alteração no sentido da lexia complexa “*Black Lives Matter*” (BIDERMAN, 1996), que simboliza o enfrentamento das comunidades negras contra as injustiças. Essa alteração se deu por meio do que chamamos de “intrusão” lexical, uma vez que não houve inclusão/exclusão de um ator social, mas sim, a invasão de uma lexia simples “*Friday*” (BIDERMAN, 1996) para deturpar o sentido do texto de modo a exaltar o capital sobre as vidas daqueles/as deixas às margens.

Na Figura 14, a lexia “*He’s black*” (ele é negro) nos permitiu identificar uma representação generalizada do ator social (FAIRCLOUGH, 2003): o cara (um homem) roubando a loja é negro (de início, o homem branco nunca é cogitado como protagonista nesse canário). No texto linguístico dessa figura, todas as palavras estão na cor branca e com bordas escuras: ênfase na branquitude. A polícia, consciente de seu poder coercitivo sobre o fenômeno observado, tem o poder de escolha entre intervir ou não na cena do crime. Aqui, duas considerações nos pareceram pertinentes sobre as práticas sociais ideológicas da branquitude supremacista: 1<sup>a</sup> — a representação sugere algo “natural” e “imutável” às pessoas negras; 2<sup>a</sup> — caso houvesse pessoas brancas roubando a loja, a branquitude se valeria de seu espelho seletivo para identificar os/as seus/suas e agir com empatia. Mais uma evidência contundente de pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002).

Ao analisarmos a Figura 15, a representação dos atores sociais recorreu a uma lexia simples “*is*” (é) para colocar a mulher negra na posição de participante da oração no texto verbal “*Cardi B is a baddie*”. Constatamos que a ideologia racista antimulher negra sugere que tal posição só se justifica porque a mulher negra é “*baddie*”, lexia simples (BIDERMAN, 1996) carregada de valor ideológico e significado pejorativo, aludindo à importunação sexual. Quando focamos nossa atenção na figura 16, notamos que o processo de representação dos atores sociais se deu por meio da exclusão. O único ator social representado na imagem é um homem branco, sarcástico e que alude ao menosprezo da polícia supremacista branca para com as causas do BLM. Nessa representação a inclusão atribuída às pessoas negras é coercitiva e desumanizante: o encarceramento em massa. Evidenciamos o paradoxo da inclusão excludente, inclui no cárcere, exclui da sociedade.

Os resultados a que chegamos com nossas análises podem ser úteis aos/às docentes de LI (como também de outras disciplinas) uma vez que oportunizam (auto)reflexões críticas necessárias para descortinar novos rumos possíveis para o fazer o

docente socialmente engajado, repleto de desafios, mas profundamente comprometido com as transformações urgentes para a construção de uma sociedade menos desigual, menos intolerante e menos indiferente aos direitos humanos. Esses resultados enfatizam o potencial dos memes de internet (CHAGAS, 2020) sobre o BLM como um instrumento profícuo para o ensino lexical de estudantes de LI, uma prática que potencializa o desvelamento de posicionamentos racistas em manifestações artísticas, gêneros e artefatos culturais diversos; o despertar do senso de responsabilidade ante as injustiças e reparações necessárias para a transformação da realidade de grupos historicamente oprimidos; o despertar da branquitude para seu lugar de fala, consciente de seus privilégios, que representam a exclusão e o extermínio de pessoas negras; a superação da visão essencialista e determinista das pessoas negras, ainda tão presente no imaginário da branquitude, que reluta em reconhecer as conquistas resultantes das lutas e da resistência histórica dos movimentos negros (GOMES, 2017).

Como pudemos observar pelos estudos críticos do discurso, abarcando as múltiplas linguagens empregadas na produção de sentido, temos a nosso dispor substancial arcabouço teórico-metodológico para embasar e orientar nossas reflexões sobre a sociedade atual e as transformações urgentes que ela demanda. Não se trata apenas de reconhecer que há racismo antinegro no Brasil (e em tantas outras nações), mas sim, de despertar a branquitude, voltando a si sua própria crítica, repensar suas práticas discursivas, as ideologias que elas propagam e os desdobramentos negativos que elas têm sobre as vidas de pessoas negras. O projeto “brancocrata” racista já começa a apresentar maiores fissuras abertas pelos movimentos negros em suas incessantes lutas. Ainda assim, para que uma nova sociedade seja construída, não basta afirmarmo-nos antirracistas, afeitos à diversidade cultural, urge que em nossas práticas discursivas, gestos e atitudes, participemos com protagonismo enfático em todos os movimentos de reparação social, na abertura de espaços de poder, no reconhecimento de pluralidades e potências humanas em constante movimento de enfrentamento ao racismo.

## REFERÊNCIAS

- ABBADE, C. M. S. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. *In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA*, 15.; 2011, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro: Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. p. 1332-1343, ago. 2011. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_2/tomo\\_2.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/tomo_2.pdf). Acesso em: 5 jan. 2021.
- ADORNO, S. Racismo, criminalidade violenta e Justiça penal: réus brancos e negros em perspectiva comparativa. **Revista Estudos Históricos**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 283-300, jan. 1996.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 1, n. 8, p. 85-91, jan. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639018>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandira, 2020.
- ARAÚJO, J.; DIEB, M. H. Tecnologia Digital e Agência: ressignificando a tarefa da escrita escolar. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 37, p. 37-55, jan. 2014.
- ARAÚJO, J. C. R.; PIMENTA, A. A.; COSTA, S. M. A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo. **Interações**. Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 175-188, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19164>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- ARAUJO, R. D. Gramática Visual: trazendo à visibilidade imagens do livro didático de LE. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 61-84, dez. 2011. ISSN 2237-4876. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8534>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- ARRUDA, R. B. L. **Gênero meme e ensino de leitura: investigando o letramento multimodal crítico de alunos de língua inglesa**. 2017. 183f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- AUNGER, R. **The Electric Meme: a new theory of how we think**. Nova York: The Free Press, 2002.
- AWN MEMES. **Macron memes**. [S. l.]: Awn Memes, 2021. Disponível em: <https://awwmemes.com/t/macron-memes>. Acesso em: 20 out. 2021.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Competência Sociolinguística: ensino de espanhol e cultura. *In: JORNADA GELNE*. 20., 2004, João Pessoa. **Anais** [...] João Pessoa: 2004, p. 1455-1464. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26038/3/2004\\_eve\\_lmtrbaptista.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26038/3/2004_eve_lmtrbaptista.pdf). Acesso em: 06 out. 2021

- BARROS, S. M. Bases filosóficas da análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JR. J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. **Análise de Discurso Crítica**: para linguistas e não linguistas. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018. p. 36-47.
- BATISTA JR. J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. **Análise de Discurso Crítica**: para linguistas e não linguistas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAZERMAN, C. **Gêneros, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENTO, M. A. S. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. 169f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/T.47.2019.tde-18062019-181514. Acesso em: 08 out. 2021.
- BESSA, D.; SATO, D. T. B. Categorias de análise. *In*: BATISTA JR. J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. **Análise de Discurso Crítica**: para linguistas e não linguistas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018. p. 124-157.
- BETTO, F. Educação e consciência crítica. *In*: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 17-21.
- BIASI-RODRIGUES, B.; NOBRE, K. C. Sobre a função das representações conceituais simbólicas na gramática do design visual: encaixamento ou subjacência? **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 10, n. 1, jan./abr. 2010. p. 91-109. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/rrVZN3YdBZNnwpNVpsJKYrc/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2021.
- BIDERMAN, M. T. C. **Léxico e vocabulário fundamental**. São Paulo: Alfa, 1996.
- BLANCHARD, T. **This is disgusting...** [S. l.]: Facebook, 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/890465807646070/photos/a.892470290778955/5054303351262274>. Acesso em: 20 out. 2021.
- BOAVENTURA, L. H.; MECCA, E. M.; FREITAS, E. C. Multiletramentos e multimodalidade: o design de significados em um livro didático de língua portuguesa. **fólio — Revista de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 2, jan. 2021. DOI: 10.22481/folio.v12i2.7007. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7007>. Acesso em: 23 set. 2021.
- BONFIM, M. A. L.; DE JESUS, F. S.; FÉLIX, C. O. A representação do negro em livros didático e paradidático: uma análise de discurso crítica de estereótipos raciais. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, jan. 2019. p. 54-71. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23605>. Acesso em: 8 out. 2021.

BORGES, J. **O que é encarceramento em massa?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRAGA, P. **O processo da hipermodernidade.** 2010. 82f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2850>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 496-513.

BRASIL. Lei Nº. 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/01/2003>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 11 jan. 2021.

BRITO, W. C. Os conceitos pós-modernidade e hipermodernidade em Gilles Lipovetsky. **Perspectivas em Psicologia**, [S. l.], v. 19, n. 2, dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/32500>. Acesso em: 25 set. 2021.

BUZZFEED. **31 hilarious tweets...** [S. l.]: BuzzFeed, 2021. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/552957660492069765/>. Acesso em: 20 out. 2021.

CALDEIRA, E. Representação dos atores sociais: discurso de reforço e enfraquecimento na constituição discursiva de identidades étnicas. **PROLÍNGUA**, [S. l.], v. 6, n. 2, jan. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/13577>. Acesso em: 8 out. 2021.

CARREIRA, D. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. **SUR — Revista Internacional de Direitos Humanos**, [S. l.], v. 15, n. 28, jan. 2018. p. 127-137. Disponível em: <https://sur.conectas.org/o-lugar-dos-sujeitos-brancos-na-luta-antirracista/>. Acesso em: 10 out. 2021.

CÉSAIRE, A. Discurso sobre a negritude. *In*: CESAIRE, A.; MOORE, C. (Orgs.). **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. p. 107-114.

CHAGAS, V. (Org.). **A cultura dos memes**: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital. Salvador: EDUFBA, 2020.

COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S.; Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 603-610, set./dez. 2015.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CUNHA, A. H. **Tiras e Gramática do Design Visual**: a produção de sentidos no gênero multimodal. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

DAVISON, P. A linguagem dos memes de internet (10 anos depois). *In*: CHAGAS, V. (Org.). **A cultura dos memes**: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital. Salvador: EDUFBA, 2020

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.

DIEB, M. H. **Educação infantil e formação docente**: um estudo em representações sociais. 2004. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: Textual analysis for social research. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**: the critical study of language. 2. ed. London and New York: Routledge, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001; 2019.

FAIRCLOUGH, N.; MELO, I. F. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728>. Acesso em: 15 out. 2021.

FAIRCLOUGH, N.; Language in New Capitalism. **Discourse & Society**, London, v. 13, n. 2, p. 163-166, 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0957926502013002404>. Acesso em: 08 out. 2021.

FERREIRA, A. J. (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2019.

FERREIRA, A. J. **Letramento Racial Crítico**: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira — Live apresentada por Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenice Faria, 2020. 1 vídeo (36min 46seg). Publicado pelo canal Aparecida de Jesus Ferreira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GWYacgctATc>. Acesso em: 11 ago. 2020.

FERREIRA, A. J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de Línguas. **Revista da ABPN**, [S. l.], v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, R. A. Os grupos minorizados transformados em informação: representações, ideologias e construções da imagem de afro-brasileiros no jornalismo. *In*: SOPCOM, 3.; LUSOCOM, 4.; IBÉRICO, 2. Lisboa. **Actas** [...] Lisboa: BOCC, 2005. p. 649-655. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/ferreira-ricardo-os-grupos-minorizados-transformados-em-informacao.pdf>. Acesso em 10 out. 2021.

FERRERAZI JR., C.; CARVALHO, R. S. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FRANCO, M. **UPP — a redução da favela a três letras**: uma análise da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro. 2014. 136f. Dissertação (Mestrado em Administração, Ciências Contábeis e Turismo) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/2166/Marielle%20Franco.pdf;jsessionid=4C00D0472B6D53EB3304F0539AA7F078?sequence=1>. Acesso em: 10 out. 2021.

FREITAS, L. R. **Representação do Brasil e do povo brasileiro nos livros didáticos de inglês**: uma análise multimodal crítica da coleção *Way To Go*. 2020. 173f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em História e Letras) — Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará. Quixadá, 2020. Disponível em: <http://www.uece.br/mihl/wp-content/uploads/sites/66/2021/05/dissertacaoleopoldinaramosdefreitas.pdf>. Acesso: 10 out. 2021.

FUNNY. **This accurate, descriptive title will help people discover my post**. [S. l.]: 9gag, 2021. Disponível em: <https://9gag.com/gag/aLpGm4A>. Acesso em: 20 out. 2021.

GIACOMINI, S. M. Mulatas profissionais: raça, gênero e ocupação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 85-102, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/xQqb6WvFn3DYPX8RqyR33bR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação** [online], [S. l.], n. 23, p. 75-85, ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>. Epub 06 nov. 2006. ISSN 1809449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>. Acesso em: 8 out. 2021.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMEZ, A. C. Prática Social. *In*: IRINEU, L. M. *et al.*: **Análise de Discurso Crítica**: conceitos-chave, 2020. p. 143-158.

GORJON, M. G. Transmissão transgeracional inconsciente da branquitude. **Revista Espaço Acadêmico**, [S. l.], v. 21, n. 230, p. 81-93, 1 set. 2021. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58632>. Acesso em: 14 out. 2021.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010. p. 1-20.

GUERRA, M. M.; ANDRADE, K. S. O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. **Domínios de Lingu@ gem**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 226-241, 2012.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psic.: Teor. E Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, ago. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 jul. 2020.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London, UK: Arnold, 1994.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

HYMES, D. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972. p.269-293.

IMGFLIP. **Cops are afraid**. [S. l.]: Imgflip, 2016. Disponível em: <https://imgflip.com/i/10tvo8>. Acesso em: 29 out. 2021.

IMGFLIP. **White people do...** [S. l.]: Imgflip, 2020. Disponível em: <https://imgflip.com/i/3nv18y>. Acesso em: 28 out. 2021.

IRINEU, L. M. *et al.* **Análise de Discurso Crítica**: conceitos-chave. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020.

IRINEU, L. M. Abordagem discursiva das representações sociais: sistematização de um construto teórico-metodológico. **Mandinga — Revista de Estudos Linguísticos**, [S. l.], v. 3 n. 1, p. 8-18, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/289>. Acesso em: 19 out. 2021.

IRINEU, L. M.; SOUSA, M. M. F.; GARANTIZADO JÚNIOR, J. O. S. Discurso do professor e problematização da prática docente: argumentação, interdiscurso e

representação. **Cadernos de Letras da UFF**, [S. l.], v. 28, n. 57, p. 273-297, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43868>. Acesso em: 13 out. 2021.

JOLLY, S. **Studying the effectiveness of animation and graphics with text on fourth, fifth and sixth graders**. 2003. 161f. Dissertação (Mestrado em Arte) — Lincoln University, Oxford, Pensilvânia, 2003. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.112.5096&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva social da escrita. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 15-61.

KNOW YOUR MEME. **Willy Wonka Black Lives Matter**. [S. l.]: Know Your Meme, 2016. Disponível em: <https://knowyourmeme.com/photos/957451-black-lives-matter>. Acesso em: 9 out. 2021.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, [1996] [2006] 2021.

KRESS, G. *et al.* **Multimodal teaching and learning**: The rhetorics of the science classroom. London: Continuum, 2001.

LADSON-BILLINGS, G. Just what is critical race theory and what's it doing in a *nice* field like education? **Qualitative Studies in Education**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 7-24, jan. 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/095183998236863>. Acesso em: 01 ago. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford/New York: Oxford University Press, 2011.

LEFFA, V. J. **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem das línguas. Pelotas: EDUCAT, 2000.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. *In*: LEFFA, V. J. (Org.). **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 15-44.

LEFFA, V. J. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 2, n. 8, p. 389-411, 2012. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>. Acesso em: 20 out. 2021.

LEWIS, M. Pedagogical implications of the lexical approach. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (Orgs.). **Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997b. p. 255-270.

LEWIS, M. **The lexical approach: The state of ELT and the way forward**. Hove: Language Teaching Publications, 1993.

LIMA, A. M. P.; ALVES, B. F.; PAIVA, F. J. O. As práticas de letramento(s) crítico(s): uma análise sociosemiótica aplicada em atividades de produção de textos multimodais em aulas de língua portuguesa. **Form@re**. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Teresina, v. 5, n. 2, p.107-126, jul./dez. 2017. ISSN: 2318-986X. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/6309>. Acesso em: 09 jun. 2020.

LIMA, A. M. P. **Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa**. 2013. 293f. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8234/1/2013\\_tese\\_amplima.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8234/1/2013_tese_amplima.pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.

LIRA, B. C. **O passo a passo do trabalho científico**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LOW, H. **Why do some people think this meme is racist?** [S. l.]: BBC, 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/blogs-trending-37107541>. Acesso em: 20 out. 2021.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAKE A MEME. **When white people...** [S. l.]: Make a Meme, 2021. Disponível em: <https://makeameme.org/meme/when-white-people-c0j87z>. Acesso em: 20 out. 2021.

REDDIT. **Brazil ethnic composition vs. GDP per capita**. [S. l.]: Reddit, 2020. Disponível em: [https://www.reddit.com/r/MapPorn/comments/hj1g97/brazil\\_ethnic\\_composition\\_vs\\_gdp\\_per\\_capita/](https://www.reddit.com/r/MapPorn/comments/hj1g97/brazil_ethnic_composition_vs_gdp_per_capita/). Acesso em: 29 out. 2021.

MELO, I. F. História da Análise de Discurso Crítica. In: BATISTA JR. J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. **Análise de Discurso Crítica: para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018. p. 20-35.

MEME. **If you hold...** [S. l.]: MEME, 2021. Disponível em: <https://me.me/i/if-you-hold-a-black-baby-to-your-ear-you-6455946>. Acesso em: 20 out. 2021.

MEME CENTER. **White People Can't Be Racist**. [S. l.]: Meme Center, 2019. Disponível em: <https://www.memecenter.com/fun/7227827/white-people-cant-be-racist-s>. Acesso em: 20 out. 2021.

MEMESMONKEY. **Extremely racist Memes**. [S. l.]: Memesmonkey, 2021. Disponível em: <https://www.memesmonkey.com/topic/extremely+racist>. Acesso em: 20 out. 2021.

MILNER, R. M. Polivocalidade pop: memes de internet, participação pública e o movimento occupy Wall Street. In: CHAGAS, Viktor (Org.). **A Cultura Dos Memes**: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 179-220.

MOUDRAIA, O. Lexical Approach to Second Language Teaching. **ERIC Digest**, Washington DC., v. 1, n. 1, p. 1-8, jun. 2001. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455698.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

NOGUERA, R. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

OLIVEIRA, K.; FERREIRA, A. J. Literatura Infantil Como Meio Articulador do Letramento Racial Crítico em Sala de Aula. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 33-45, 2020. DOI: 10.46230/2674-8266-11-2910. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/2910>. Acesso em: 29 set. 2021.

PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições Somos Mestres, 2012.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PINHEIRO, M. S. **Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de espanhol do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza-CE**. 2016, 316 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: [http://www.uece.br/posla/dmdocuments/MICHELLE%20SOARES\\_DISSERTAÇÃO.pdf](http://www.uece.br/posla/dmdocuments/MICHELLE%20SOARES_DISSERTAÇÃO.pdf). Acesso em: 10 set. 2021.

PROCÓPIO, R. B.; SOUZA, P. N. Letramento Visual no Ensino-Aprendizagem de Vocabulário em Língua Estrangeira. **The Specialist**, [S. l.], v. 31, n. 1, jul. 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/esp/article/view/6241>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SANTOS, M. R.V. **Teaching chunks of language**: um trabalho com o seriado Gilmore Girls em aulas de inglês como língua estrangeira. 2011. 181f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2123>. Acesso em: 20 jul. 2021.

RAMALHO, V. C. V. S. Ideologia e representação dos atores sociais. **Revista Investigações**, [S. l.], v. 18, n. 2, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1488>. Acesso em: 19 jan. 2021.

RAMALHO, V. C. V. S. Constituição da análise de discurso crítica: um percurso teórico - metodológico. **Signótica**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 275-298, jan. 2008. DOI: 10.5216/sig.v17i2.3731. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/3731>. Acesso em: 12 abr. 2021.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2019.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, D. Relações interraciais e a solidão da mulher negra. **TVBoitempo**. (607s) 2016. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=2ZNx1LV6c4A&ab\\_channel=TVBoitempo](https://www.youtube.com/watch?v=2ZNx1LV6c4A&ab_channel=TVBoitempo). Acesso em 15 out. 2021.

RIBIEIRO, C. G. PAULA, M. H. O uso do dicionário na escola. In: SIMÕES, D.; OSÓRIO, P. **Léxico: investigação e ensino**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014, p. 33-44.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SALLES, H. K.; DELLAGNELO, E. H. L. A Análise Crítica do Discurso como alternativa teórico-metodológica para os estudos organizacionais: um exemplo da análise do significado representacional. **Organ. Soc.**, Salvador, v. 26, n. 90, p. 414-434, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/20409>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SANTIAGO, A. H. R. Mudança discursiva e mudança social. In: IRINEU, L. M. *et al.*: **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020. p. 175-188.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122f. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>. Acesso em: jun. 2021.

SEIDE, M. S.; DURÃO, A. B. A. B. A Abordagem Lexical no ensino de língua portuguesa como língua materna. **Revista GTLex**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 11-32, 2016. DOI: 10.14393/Lex1-v1n1a2015-2. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/31541>. Acesso em: 06 out. 2021.

SIEMENS, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. **International Journal of Instructional Technology & Distance Learning**, 2005. Disponível em: [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm). Acesso em: 13 jun. 2020.

SILVA, B. E. S. *et al.* Dialética discurso-sociedade. In: IRINEU, L. M. *et al.* (Orgs.). **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. 1. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020. p. 189-204.

SOARES-LEITE, W. S.; NASCIMENTO-RIBEIRO, C. A. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. In: SOARES-LEITE, W. S. *et al.* (Org.). A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Ed. Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, [S. l.], v. 5, n. 10, 2012, p. 173-187.

SOUSA, M. A. A.; PINHEIRO, M. S. A construção de significados do infográfico “Panorama das favelas em Fortaleza” à luz da Gramática do Design Visual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 239-248, jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/YLWx87ZQvsB78vYFCpTzWpP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2021.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009.

SOUZA, A. L. S. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 67-76, jan. 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1908>. Acesso em: 29 set. 2021.

SOUZA, A. L. S. Minicurso — Letramentos de reexistência — Aula 2. **Parábola Editorial YouTube**. (1029s) Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=cXEkaASmFpQ&ab\\_channel=Par%C3%A1bolaEditorial](https://www.youtube.com/watch?v=cXEkaASmFpQ&ab_channel=Par%C3%A1bolaEditorial). Acesso em: 03 nov. 2021.

SOUZA, F. A. S.; LIMA, A. M. P. As potencialidades do livro didático de português para o letramento visual crítico em sala de aula. In: SILVA, E. D.; TINOCO, R. C.; SAMPAIO, L. P. S. (Desa)fi os da leitura e da escrita na educação básica: (im)possibilidades na contemporaneidade brasileira. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 1, jan. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2063>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SOUZA, O.; PAIM, E. A. Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, [S. l.], v. 1, n. 34, p. 41-60, dez. 2019.

STARECAT.COM. **Black girl and it was at this moment that Jeffrey realised black lives matter**. [S. l.]: Starecat.com, 2020. Disponível em: <https://starecat.com/black-girl-and-it-was-at-this-moment-that-jeffrey-realised-black-lives-matter/>. Acesso em: 14 out. 2021.

STARECAT.COM. **Black Friday Lives Matter policemen knee on a black person.** [S. l.]: Starecat.com, 2021. Disponível em: <https://starecat.com/black-friday-lives-matter-policemans-knee-on-a-black-person/>. Acesso em: 7 out. 2021.

STREET, B. V. **Cross-cultural Approaches to Literacy.** New York: Cambridge University Press, 1993.

VAN DIJK, T. A. Análise do discurso como análise ideológica. *In*: SCHAFFNER, C.; WENDEN, A. (Orgs.). **Língua e Paz.** Aldershot: Dartmouth Publishin, 1995, p. 17-33.

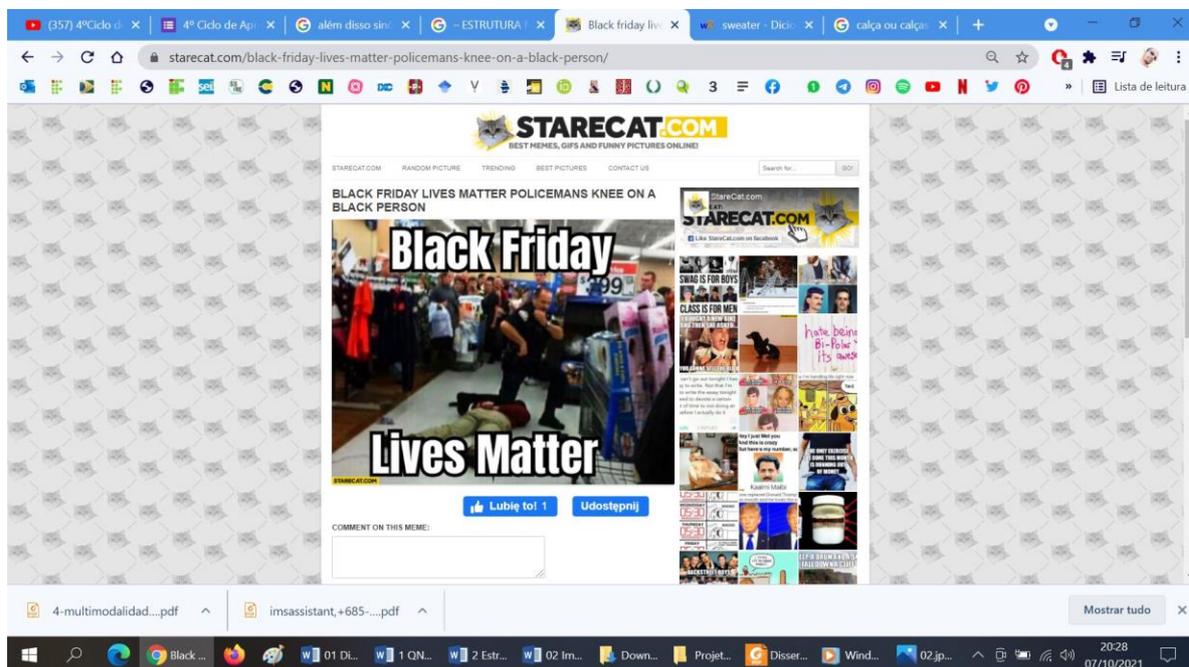
VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis.** New York: Oxford University Press, 2008.

VECHETINI, L. R. **Crenças sobre o ensino de vocabulário em Língua Estrangeira (inglês) para alunos iniciantes.** 2005. 160f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

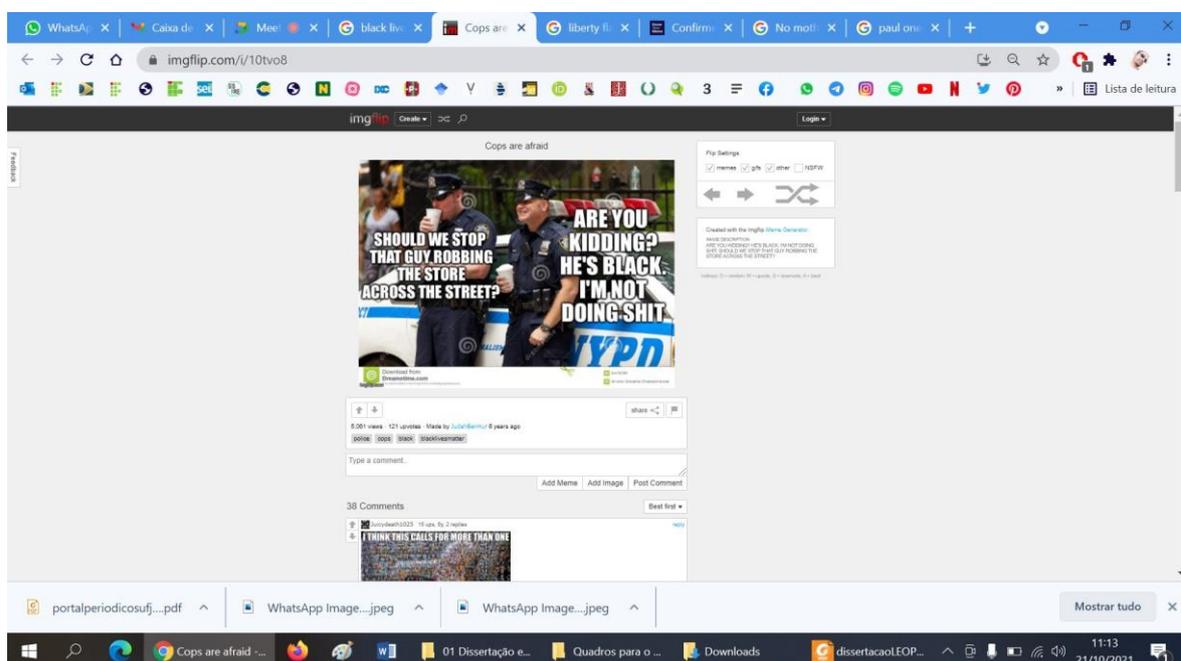
VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JR. J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. **Análise de Discurso Crítica: para linguistas e não linguistas.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018. p. 48-77.

VIEIRA, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa.** 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

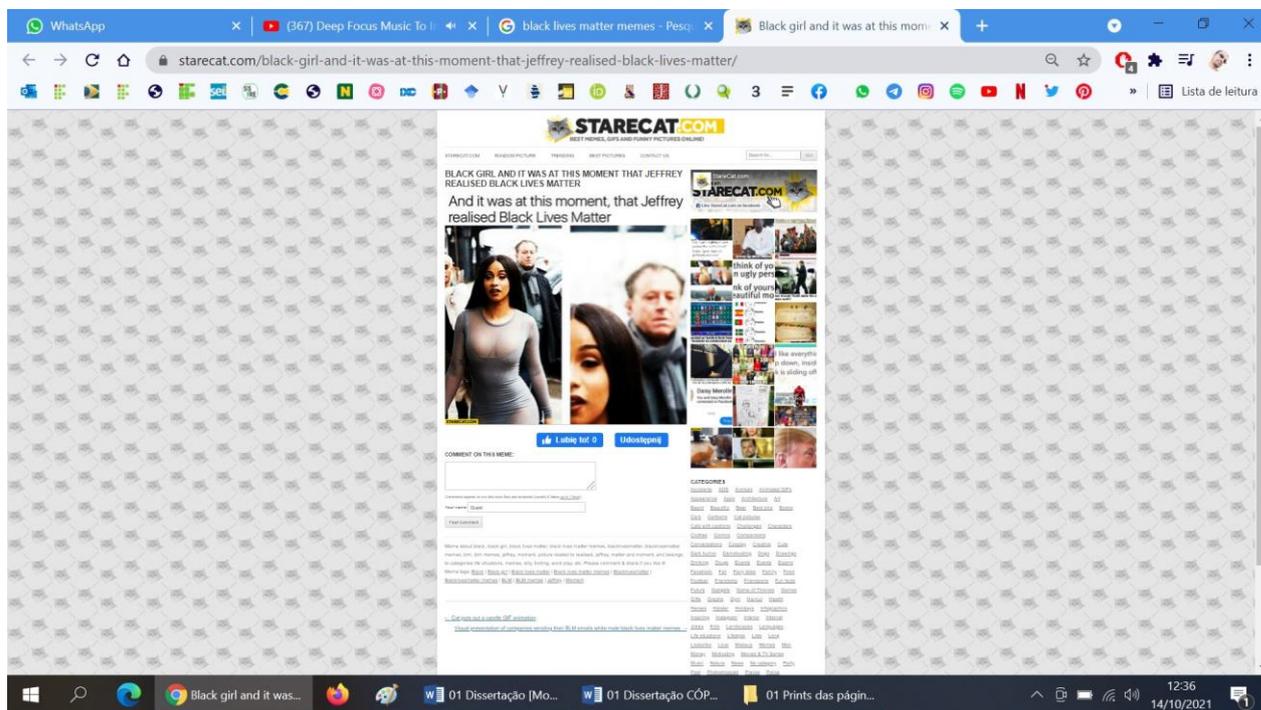
## ANEXO A — PRINT DA FONTE DA FIGURA 13



## ANEXO B — PRINT DA FONTE DA FIGURA 14



## ANEXO C — PRINT DA FONTE DA FIGURA 15



## ANEXO D — PRINT DA FONTE DA FIGURA 16

