

Artigo / Article

Produção textual e argumentação: desafios e perspectivas para a formação docente na contemporaneidade

*Textual production and argumentation: Challenges and perspectives for
teacher training in the contemporary context*

Nelci Vieira de Lima 

Universidade de Santo Amaro, Brasil
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

nevieira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5883-804X>

Ana Lúcia Tinoco Cabral 

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

altinococabral@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6417-2766>

Silvia Augusta de Barros Albert 

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

silvia.augusta.albert@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1237-8399>

Recebido em: 30/04/2023 | Aprovado em: 26/07/2023

Resumo

Este artigo reflete sobre desafios e perspectivas concernentes à formação docente em Língua Portuguesa, no contexto da contemporaneidade. Discute, especificamente, sobre a importância do ensino e aprendizagem da produção textual, com foco na argumentação. Para tanto, analisa dois memes digitais sobre a temática 'escola', tendo em vista a força argumentativa e semioses que os envolvem. Os preceitos teóricos encontram-se em Danblon (2005), Angenot (2008) e Toulmin ([1958] 2001). Apoiam também as análises as perspectivas da BNCC (2018) acerca da produção textual, das TDIC e da argumentação; e para tratar das multissemioses toma-se Rojo (2016). Conclui-se que embora as novas gerações, tanto de estudantes, quanto de professores, nascidos no contexto tecnológico, já dominem ferramentas tecnológicas e, conseqüentemente, práticas de linguagem multissemióticas, urge proporcionar-lhes uma formação crítica e reflexiva, que permita-lhes tomar posicionamentos e defender pontos de vista que visem ao bem comum de toda a sociedade, local e global.

Palavras-chave: Ensino da argumentação • Meme • Multissemioses • Produção textual • Geração Z

Abstract

This article reflects on challenges and perspectives concerning teacher training in Portuguese language, in the contemporary context. It specifically discusses the importance of teaching and learning textual production, focusing on argumentation. To do so, it analyzes two digital memes on the theme 'school', in view of the argumentative strength and semiosis that involve them. The theoretical precepts can be found in Danblon (2005), Toulmin ([1958] 2001), Amossy (2018), among others. The perspectives of the BNCC (2018) support the analyses about textual production, TDIC and argumentation; and to treat multisemiosis, Rojo (2016) is used. It is concluded that, despite new generations, both students and teachers, born in the technological context, already dominate technological tools and, consequently, multisemiotic language practices, it is urgent to provide them with a critical and reflective training, which allows them to take positions and defend points of view that aim at the common good of all society, local and global.

Keywords: Argumentation learning • Meme • Multisemiosis • Text production • Generation Z

Considerações iniciais

As mudanças históricas e socioculturais propiciadas pelo rápido desenvolvimento tecnológico no século XXI, especialmente no que diz respeito às Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação, TDIC, seguidas de ampla disseminação dos dispositivos móveis e da primazia das redes sociais, trouxeram profundas transformações em relação às interações, que acontecem em rede, e, por consequência, às práticas de linguagem e à produção e circulação de textos.

Se os professores das gerações *baby boomers* (nascidos entre 1946 e 1964) e X (nascidos entre 1965 e 1980) enfrentaram com certa dificuldade a adaptação a esse novo contexto, que trouxe ubiquidade, velocidade e diversidade para as práticas sociais de linguagem, os jovens em formação para a atuação docente, que fazem parte da geração Z (nascidos do final da década de 1990 em diante) estão afinados e confortáveis com as práticas que envolvem o uso das TDIC, pois são nativos digitais, foram escolarizados na emergência da *Web* e, nesse contexto, cresceram e desenvolveram competências. Pode-se mesmo afirmar que sua relação com as TDIC e com as novas formas de comunicação e interação é de protagonismo.

Com efeito, os jovens da atualidade, inclusive aqueles em formação para atuação docente, dominam as mídias e as redes sociais, as TDIC e os dispositivos móveis, o que faz deles jovens plurais que, para além de estudantes, são produtores de conteúdo — *streamers*, *influencers*, entre outros. Esse contexto lhes garante escolhas pessoais de diferentes produções culturais e a formação de coleções individuais, além da apropriação de inúmeros patrimônios

LINHA D'ÁGUA

culturais. Assim é o jovem de hoje, tanto o estudante que se prepara para ser professor, como o estudante que está na etapa da Educação Básica.

Esse cenário nos faz constatar, cada vez mais, que os atuais estudantes, de qualquer nível de ensino, estão acostumados a ser protagonistas de seu aprendizado e a agir por meio de suas produções textuais. Esse fato constitui um ambiente no qual as práticas sociais de linguagem e os gêneros que nela circulam têm como objetivo atuar na sociedade e envolvem a habilidade de defender pontos de vista, argumentar, portanto. Pode-se afirmar que, no século XXI, a argumentação está no centro do agir por meio da produção de textos.

Dito isso, o objetivo deste trabalho é abordar e refletir sobre a formação docente para o ensino de Língua Portuguesa e sobre a formação discente, no contexto da contemporaneidade, considerando que esse professor atua diretamente no ensino e aprendizagem de produção textual, para conscientizá-lo sobre a importância da argumentação em uma sociedade digital, e sobre o que é argumentar, tal como está proposto nos preceitos da BNCC (2018). Para cumprir nossos propósitos e ilustrar nossas reflexões, analisamos dois memes digitais que tratam do tema escola, produzindo humor ao mesmo tempo em que instigam reflexão e crítica sobre essa temática.

Este trabalho está organizado em cinco partes, além dessas Considerações Iniciais e das Finais: 1. TDIC e argumentação: os preceitos da BNCC, em que abordamos o tratamento dado, no documento, às TDIC e à argumentação; 2. Texto, argumentação e multissemióses, em que tratamos da dinâmica argumentativa, destacando o papel das multissemióses na construção de discursos argumentativos; 3. Memes: espaços multissemióticos digitais de argumentação, em que situamos brevemente o gênero foco de nossas análises; 4. Uma visão crítica da escola: argumentação em memes, na qual apresentamos a análise de dois memes 5. Formação docente continuada: desafios e perspectivas, em que refletimos sobre o papel do professor de Língua Portuguesa no ensino e aprendizagem da argumentação, visando à produção textual, tendo em vista o contexto da contemporaneidade.

1 TDIC e argumentação: os preceitos da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) apresenta o texto como elemento central no ensino e aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa, na Educação Básica. Em consonância com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, o documento enfatiza a necessidade de se considerar o contexto de produção, de circulação e de recepção dos diversos gêneros textuais, fundamentais tanto para a leitura e compreensão, quanto para a produção escrita.

A organização do trabalho pedagógico, prevista pelo documento, orienta-se por meio dos campos de atuação humana na sociedade – jornalístico/midiático; atuação na vida pública; práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário – cada qual com seus diversos gêneros textuais,

inclusive aqueles que envolvem a cultura juvenil, as TDIC e as multissemióticas, como é o caso dos memes, objeto de análise neste trabalho.

Em todo o documento, evidencia-se a necessidade de envolver os estudantes em práticas significativas de oralidade, de leitura e de produção escrita, de modo que desenvolvam os letramentos essenciais para a atuação crítica em sociedade, entre eles, o letramento digital, que pode ser entendido como a competência para compreender e fazer uso, com criticidade, das tecnologias digitais nas práticas sociais de linguagem, conforme comprova a competência geral 5, prevista para a Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Faz-se de forma notória a atenção dada pelo documento às TDIC e ao letramento digital, o que se comprova com o fato de que, em todo o documento, aparece 17 vezes a sigla TDIC e 62 vezes o termo “tecnologias digitais”. O documento enfatiza a importância dada às novas práticas de linguagem do século XXI, que tanto *envolvem novos gêneros multissemióticos e multidiatéticos, como também novas formas produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir* (Brasil, 2018, p. 68), ressaltando, sobremaneira, a necessidade de se fazer curadoria de informação, de se checar fontes, de se diferenciar fatos de opiniões sobre fatos, de se usar com cautela as redes sociais, de modo a não confundir liberdade de expressão com discurso de ódio. A respeito ainda da prática de curadoria de informação, ressaltamos que ela emerge do próprio avanço tecnológico, que permite uma circulação excessiva de informações e impele os usuários a assumir um papel de protagonismo na seleção do essencial e do confiável.

Ao reconhecer essa nova configuração social, em que a centralidade das ações humanas se faz por meio da *Web*, a BNCC (2018) atribui aos discentes o papel de protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem e aos professores, o papel de mediadores, contribuindo assim não só para o desenvolvimento integral dos estudantes, tornando-os aptos a assumir uma maior participação cidadã, mas também para o “alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais” (Brasil, 2018, p.8).

Agir de forma participativa e cidadã, por sua vez, significa desenvolver saberes para atuar em sociedade; significa assumir responsabilidades e posicionar-se, ética e criticamente, perante questões sociais fundamentais para a coletividade, produzindo discursos que manifestem respeito e tolerância à diversidade; significa também argumentar para defender ideias e pontos de vistas, o que se faz por meio de textos. A esse respeito, trata a competência de número 7, elencada entre as Competências Gerais para a Educação Básica:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 9).

Nota-se que a competência 7 trata com primazia o 'saber argumentar', competência essencial para a vida em sociedade. Nesse sentido, a BNCC (2018) propõe o estudo de temas contemporâneos que afetam a vida humana, de preferência de forma transversal e integradora, entre os quais se destacam os direitos da criança e do adolescente, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural, conclamando, assim, uma formação ampla que capacite os estudantes a assumir não somente o papel de cidadão local, mas de cidadão global e planetário, cujas ações impactem não somente a si, mas a todos os seres vivos.

A fim de propiciar o desenvolvimento dessa competência geral, a BNCC (2018) prevê inúmeras habilidades relativas à argumentação, algumas relacionadas à leitura e análise de textos e outras, à produção escrita, foco de nossa atenção neste trabalho.

Desatacamos algumas dessas habilidades, da área de Linguagens, do Ensino Médio:

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global (Brasil, 2018, p. 493).

Como podemos notar, as três habilidades são essenciais para a efetiva participação cidadã e, como convém ressaltar, atendem também à competência específica 3, do Ensino Médio, que reproduzimos abaixo:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (Brasil, 2018, p. 493).

Evidencia-se, dessa forma, o fato de que o documento orienta o ensino e aprendizagem na Educação Básica para que se formem, integralmente, cidadãos participativos, capazes de produzir discursos engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sem deixar, no entanto, de reconhecer as novas configurações sociais proporcionadas pelos avanços tecnológicos, ou seja, as novas formas de interação e os novos gêneros que têm circulado

socialmente. Aliás, o documento prevê que a apropriação dessas formas de agir e o domínio dessas novas semioses, assim como as habilidades argumentativas, o domínio da argumentação, tornam-se essenciais para agir num mundo em constante mutação.

2 Texto, argumentação e multissemioses

A hipermodernidade corresponde a grandes avanços tecnológicos que acarretaram mudanças de comportamento e trouxeram novas formas de interação e novas maneiras de aprender, de ler e de produzir textos, construindo sentidos também de formas diversas. Vale lembrar, com Rojo e Melo (2014), que algumas inovações tecnológicas se incorporaram ao nosso cotidiano, influenciando nossas práticas sociais de linguagem e, por fim, se estabeleceram como extensões de nosso corpo e de nossa mente, como se fossem nossas mãos, ouvidos, e diríamos, também, nossa boca.

De acordo com Rojo (2016), não se trata, atualmente, de formar usuários funcionais que dominem ferramentas e programas, pois muitos estudantes já chegam à escola prontos em relação a essa formação. O importante é, então, torná-los leitores críticos, produtores de sentidos, tanto na leitura quanto na produção de textos, inclusive de textos multissemióticos, como os novos gêneros digitais.

Nesse sentido, vale lembrar que, para agirmos socialmente, efetivando nossas intenções, utilizamos diversas linguagens e lançamos mão de diferentes gêneros, realizados em textos, os quais apresentam algum grau de argumentação, tendo em vista que a linguagem não é neutra, tampouco desprovida de intenção (Cabral, 2016). Em tal contexto, saber compreender um processo argumentativo e construir uma argumentação constituem habilidades fundamentais para o agir no mundo, conforme postula Cabral (2016), o que faz da argumentação um tema importante a ser abordado no processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis.

Acreditamos que essa compreensão passa não só pela observação de discursos variados, sobre temas diversos, tendo em vista que a argumentação diz respeito a fatos do mundo, mas também por uma observação de ordem analítica, o que permite compreender como os processos argumentativos se dão no interior de um discurso; além disso, compreender implica uma abordagem textual multissemiótica, afinal a argumentação se dá por meio de textos construídos a partir da conjunção de várias semioses, sobretudo no contexto digital.

Podemos compreender a argumentação tanto como uma ação que *consiste em apresentar uma razão com vistas a conduzir um auditório a adotar uma conclusão à qual ele não adere à partida* (Danblon, 2005, p.13), quanto como um fenômeno que emerge de uma divergência de pontos de vista, constituindo um confronto entre um discurso e um contradiscurso (Angenot, 2008), pois, como ressalta Angenot (2008), embora os seres humanos argumentem com frequência, nas mais diversas situações de vida, raramente conseguem persuadir uns aos outros. O fato é que, na vida em sociedade, estamos sempre defendendo

pontos de vista, seja para tentar ganhar seguidores de nossos pensamentos ou de nossas ações, seja para contra-argumentar a um discurso com o qual não estamos de acordo, ou que se opõe a nosso ponto de vista.

O movimento de persuasão, conforme explica Danblon (2005), ocorre por um processo inferencial que permite estabelecer uma ligação entre a razão e a *conclusão*, ligação essa também já defendida por Toulmin ([1958] 2001), ao tratar da estrutura dos argumentos. Trata-se de uma ligação fundamentada em representações do mundo partilhadas entre os interlocutores, as quais podem se expressar de várias formas – leis, princípios gerais, crenças, verdades proverbiais, apenas para citar algumas.

O fato é que a argumentação está presente no nosso cotidiano, seja oriunda de um objetivo de persuadir, com vistas a um acordo, seja oriunda de um desacordo, que corre o risco de perdurar. Ela ocorre em um cruzamento de vozes, defendendo posições diversas, conforme observamos em nossas análises. Assim, o discurso não se dá no vazio nem se circunscreve a si mesmo, ele é voltado para o mundo, para o outro.

Se, por um lado, é nesse movimento em direção ao outro, ou seja, no diálogo discursivo, que se situa o caráter argumentativo; por outro, é preciso salientar que a argumentação tem a ver com decisões do produtor, as quais envolvem escolhas para cumprir um querer dizer voltado para seus interlocutores. Essas escolhas baseiam-se tanto no material disponível, que pode incluir diversas semioses, como uma música, uma foto, uma imagem, cores, palavras, construções frasais quanto na organização do próprio texto, em sua forma composicional.

O texto final produzido é resultado, pois, da maneira como o produtor as organiza, afinal, é por meio dessas escolhas que conferimos força argumentativa aos discursos que construímos com nossos textos. A força argumentativa diz respeito à potência que as nossas escolhas e os arranjos que elaboramos, a partir delas, assumem na construção do discurso conduzindo a uma conclusão ou a conclusões; elas incluem tanto a materialidade linguística quanto as demais semioses que compõem o texto, uma vez que as múltiplas linguagens atuam todas de forma igual na construção dos sentidos do texto (Cabral, 2013, p.94). É certo que, no processo de construção argumentativa, para defender um ponto de vista, ou para contrapormos a um discurso contrário a nosso ponto de vista, ativamos conhecimentos, fazemos escolhas e organizamos a materialidade textual (Cabral, 2016), a qual, no âmbito digital, costuma ser multissemiótica.

Compreendemos que as semioses atuam argumentativamente em conjunto, embora, em função dos objetivos do produtor, algumas possam assumir maior relevância; cabe, no entanto, esclarecer que a força argumentativa pontual de cada escolha, de cada semiose depende do texto singular produzido. Não se pode afirmar que haja uma regra especificando que determinada semiose assume sempre certa força argumentativa, uma vez que as situações e as possibilidades de uso são infinitas.

Resulta, então, que a diversidade de semioses, assim como multimodalidade, faz parte tanto de nossas práticas discursivas, quanto do leque de escolhas para a argumentação na interação. Dessa perspectiva, torna-se necessário, também, considerar que a produção de sentidos multissemióticos, os recursos tecnológicos empregados e o papel que ambos exercem no processo de construção da argumentação devem fazer parte da formação do leitor e do produtor textual crítico e reflexivo. A formação docente deve, portanto, incluir, em seus currículos, os letramentos e multiletramentos, no sentido de respaldar os professores, tanto teórica quanto metodologicamente, apresentando diferentes formas de interação no uso de diversas linguagens, de forma a respaldar sua atuação no ensino da produção textual, visando ao desenvolvimento das habilidades que envolvem a argumentação no contexto digital.

3 Memes: espaços multissemióticos digitais de argumentação

Cunhado em 1976, o termo meme teve como significado primeiro a *unidade mínima da memória*. Já como gênero digital, é importante destacar que o meme não é apenas uma unidade de reprodução, como parece ocorrer na internet, embora seja essa uma de suas características definidoras, mas corresponde também a uma dinâmica de reapropriação conforme o site Museu do Meme (UFF)¹.

Para atribuir sentidos aos memes é necessário, pois, tanto ativar conhecimentos de diversas ordens, relacionados à língua e a textos, e aqueles relativos ao mundo em geral, como também realizar a ancoragem em determinados contextos, que os antecedem e, após a sua viralização nas redes, aqueles que os sucedem, pois, diferente do que se costuma afirmar, eles não são unidades isoladas, mas atuam em conjunto. De fato, de acordo com Shifmam (2013) e Knobel e Lankshear (2007), o meme consiste em um novo gênero midiático que demanda novos letramentos, pois decifrá-lo implica não apenas dominar uma questão técnico-tecnológica, mas sobretudo uma *expertise cultural que favoreça o reconhecimento de referências*, como ressaltam os dois últimos autores.

A análise de um meme exige, portanto, um trabalho que deve retomar e se referir a uma conjuntura, em que precisamos nos debruçar sobre *conjunto semântico*, sem o qual não é possível alcançar-lhe os sentidos. Portanto, o que define um meme é a *construção compartilhada de significados que se equivale a uma memória social*, conforme explicado no site Museu do Meme (UFF).

É importante ter em mente a intencionalidade dos memes, ou seja, os propósitos que abrangem expor e representar fatos do cotidiano com ironia e humor; criticar posições de poder ou de exclusão social; dinamizar jogos afetivos; brincar com situações do cotidiano, entre outros. Esses propósitos mostram que os memes carregam um caráter crítico e contestador, ao

¹ MUSEU DO MEME (UFF). Disponível em: <https://museudememes.com.br/problematizando-o-que-e-meme-i-definicoes> Acesso em: 15 abr. 2023.

mesmo tempo em que geram certo humor e fazem refletir o leitor. Essas peculiaridades fazem do meme um gênero portador de força argumentativa em defesa de determinadas ideias ou posicionamentos frente a uma dada temática.

Vale ressaltar ainda que, na cultura digital, os memes são uma produção discursiva que utiliza jogos de palavras, humor e multissemioses (imagens, figuras, fotografias, frases, palavras-chave) para cumprir o seu propósito comunicativo e estabelecer interações com os interlocutores. Além disso, eles são facilmente replicáveis nas redes, o que amplia sua força argumentativa, pois, ao circular em meios digitais, memes são, por natureza, colaborativos e interativos e diluem o conceito de propriedade das ideias. Os memes viralizam e alcançam expressivos números de compartilhamentos nas redes sociais, um dos objetivos dos *mememakers*, criadores de memes, conforme informações veiculadas no site Museu do Meme (UFF), servindo às necessidades comunicativas dos sujeitos e sintetizando a trama cultural contemporânea, argumentando, em alguns casos, em favor de ideias que representam comunidades diversas. O cotidiano juvenil é marcado pelos memes e por aquilo que esses produtos culturais sintetizam: mensagens rápidas e efêmeras, feitas em micronarrativas, capazes de circular nas redes sociais em grande velocidade e alcance.

Ademais, esse novo gênero digital aproxima-se de duas prerrogativas sobre o humor, definidas por Bergson (2001): ser um fenômeno social, surgir de comportamentos desviantes que trazem alguma rigidez ou repetição; provocar um distanciamento emocional de situações sociais difíceis. Por isso, os memes provocam o riso mesmo quando abordam temas delicados ao tecido social.

Em suma, os memes constituem gêneros que circulam nos meios digitais e trazem uma argumentação, nem sempre explícita; são multissemióticos e multimidiáticos, propícios às remixagens — conjunto de práticas sociais e processos de apropriação, reconfiguração, em uma cultura de participação, divulgação e compartilhamento, propiciando o protagonismo juvenil — e ao desenvolvimento de diferentes capacidades, conforme previstas pela BNCC (2018) *de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir*, por isso, podem ser facilmente utilizados com fins educativos, tais como desenvolver a reflexão sobre a importância da argumentação e sobre estratégias argumentativas nos meios digitais, por exemplo.

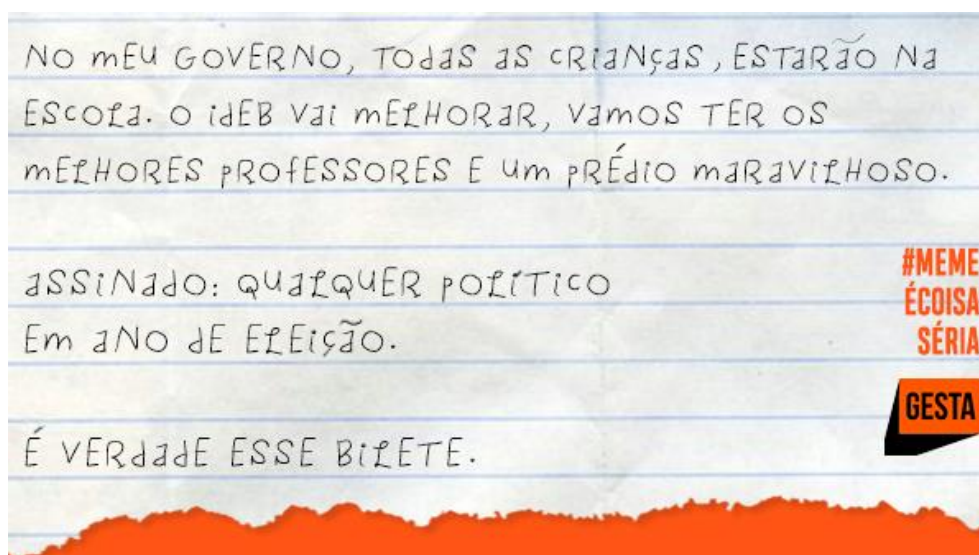
Assim, ao considerarmos que a motivação e os conhecimentos já adquiridos colaboram positivamente para o ensino e a aprendizagem da produção textual, os memes adequam-se bem como escolha para o trabalho com os estudantes, que constituem o corpo discente, atualmente, na educação básica, a chamada geração Z, de nativos digitais, estando em compatibilidade não só no que diz respeito à sua performance como *lautores* (Rojo, 2013, p. 20), mas também como possibilidade de desenvolver as habilidades crítico-reflexivas e o aprofundamento do conhecimento de temas que envolvem a vida em sociedade, nas diferentes comunidades local e global.

4 Uma visão crítica da escola: argumentação em memes

Nesta sessão, apresentamos a análise de memes, procurando mostrar a dinâmica argumentativa que se constrói com os elementos multissemióticos presentes nos exemplares selecionados. Considerando nosso foco na formação de professores, buscamos os exemplares de memes em um site² que desenvolve, armazena e disponibiliza memes ligados à temática da educação e que tem como slogan *meme é coisa séria*.

Selecionamos para esta análise dois memes que contivessem, no texto escrito, a palavra escola e que, de alguma forma, abordassem a questão da frequência à escola, de diferentes pontos de vista, apresentando argumentações relativas a questões atinentes à educação, como o acesso à escola e a evasão escolar, respectivamente.

Figura 1. Meme bilhete



Fonte: GESTA – Galeria de Estudos e Avaliação de Iniciativas Públicas.

No meme *Bilhete* (Figura 1), encontramos o princípio que está na gênese do meme, como vimos anteriormente, de fazer parte de uma conjuntura, ou seja, de um contexto que o precede, estabelecendo novos significados a partir dessa ancoragem, construindo um conjunto semântico.

Para entender a conjuntura de que faz parte esse meme, vale contar um pouco do contexto que o antecede. Um menino de cinco anos, por vontade de passar um dia inteiro em casa, vendo seus programas preferidos, escreve um bilhete para sua mãe, intencionando passar-se pela professora informando que não haveria aula no dia seguinte por, segundo sua justificativa, *poder ser um feriado*. É claro que a ingênua intenção do menino não se concretiza.

² Trata-se do site Gesta, disponível em: <http://gesta.org.br/memes/engajamento-escolar/>.

A letra de traços irregulares e infantis, assim como o conteúdo do bilhete, os erros básicos de ortografia (a própria palavra *bilhete*, no lugar de bilhete), assim como o papel rasgado em que foi apresentado, induziram a mãe, achando inverossímil a informação, a entrar em contato com a professora que, bem-humorada, além de rir muito, solicitou permissão para postar o bilhete em uma rede social. A mãe consentiu e o aviso da professora viralizou nas redes sociais, sobretudo por uma das frases escritas pelo garoto, que virou um *tag*, um mote # *é verdade esse bilhete*, levando a outras significações e contextualizações. Ao utilizar esse bilhete do menino de 5 anos, como referência, alterando seu conteúdo e seu propósito, o grupo GESTA produz um novo meme que se agrega à conjuntura inicial de onde ele provém, não só produzindo novas significações, mas também se mantendo no conjunto semântico do contexto de onde provém o bilhete original.

São vários os procedimentos que podemos evidenciar na análise desse meme, começando pelo processo de remixagem, ou seja, partir de um enunciado inicial, e utilizá-lo em outro contexto e/ou meio, atribuindo-lhe novos sentidos, além do feito de surpresa e de estranhamento, proporcionados por esse deslocamento.

É o que ocorre, pois, no meme do Gesta. Trata-se de uma mensagem aos políticos responsáveis pela educação no Brasil, expondo os problemas da educação pública, com o propósito de denúncia e de crítica social, uma vez que as promessas de melhoria na educação são frequentes nas campanhas políticas, mas acabam, na maioria das vezes, esquecidas, cumprindo apenas intenções eleitoreiras, fazendo com que os eleitores que, porventura, nelas venham acreditar, sintam-se ingênuos.

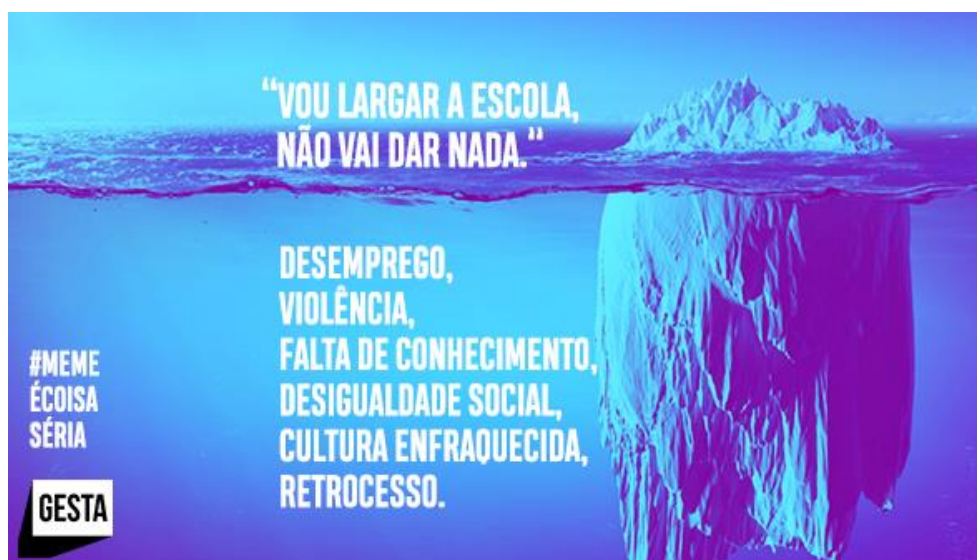
Assim, ao utilizar o modelo do bilhete do menino, mantendo sua estrutura composicional e algumas de suas escolhas lexicais, inclusive a frase mote da viralização “*É verdade esse bilhete*”, e ao utilizá-lo como imagem em um ambiente digital, já se produz um efeito de sentido de estranhamento, de riso, despertando a curiosidade do leitor e visando a despertar também a criticidade e reflexão. Além disso, o conteúdo do bilhete transgredir de novo as expectativas do leitor, na medida em que, como já exposto, traz uma fala bastante clichê de políticos, muito usada em vésperas de eleição, o que carrega e atribui ao meme além do tom e a crítica, o humor e o deboche ao mesmo tempo. Assim, faz-se também, por meio do meme, um alerta aos eleitores, defendendo que só acredita nas promessas de eleição quem for muito ingênuo, uma vez que a inverdade da proposição é declaradamente evidente.

Fica explícito, nesse meme, o ponto de vista de desacordo e de acusação que atua argumentativamente a favor de um ponto de vista negativo sobre a política, sobre os políticos e sobre suas responsabilidades com a educação. Ponto de vista, este, ligado ao conhecimento de mundo partilhado na sociedade em geral, de que é verdadeira a ideia de falta de comprometimento dos políticos com suas promessas de campanha.

Cumprir destacar, por fim, a própria disposição do trecho do texto na assinatura *qualquer político* e, na linha seguinte, *em ano de eleição* que culmina na frase viralizada que fecha a

mensagem: *É verdade esse bilete*. Podemos afirmar que, pela ironia, por meio dessa última afirmação, se reiteram a crítica e o deboche, e se permite reconhecer o real produtor, não como um menino de 5 anos, nem um político, propriamente dito, mas um cidadão crítico que reconhece as lacunas da política no país. Reiteram o propósito crítico, tanto o slogan *meme é coisa séria*, quanto a assinatura da organização Gesta.

Figura 2. Meme iceberg



Fonte: GESTA – Galeria de Estudos e Avaliação de Iniciativas Públicas.

A construção do meme do iceberg (Figura 2) ancora-se historicamente em uma tendência que esteve em alta na plataforma *Tik Tok* – as chamadas *trends*, ou seja, conteúdos virais que envolvem desafios de gravar dancinhas, seguindo coreografias determinadas, dublagens etc. No caso em questão, os adolescentes foram desafiados a gravar um vídeo com uma dancinha e com animações com *lettering*, ou seja, palavras e frases, surgindo na tela, sobrepostas à imagem em movimento ao fundo. Assim, enquanto a dança é apresentada, aparece primeiro o tema do vídeo: *O Iceberg da minha escola*. E, em seguida, surgem frases contendo informações bizarras sobre a escola, ou questionamentos, tais como: *Por que o professor de geografia não dá aulas de arte? Por que a gente não pode ir para a escola sem roupas? Por que tem um corpo no mato ao lado da escola? Por que não podemos olhar para o livro na hora da prova?*

Se, por um lado, como se vê, o nome da *trend* *O iceberg da minha escola* remete ao fato de que só quem está naquela escola sabe de fato o que lá ocorre e, para os adolescentes esses acontecimentos nem sempre são associados a emoções positivas, por outro, o conteúdo produzido não manifesta criticidade ou engajamento em questões sérias sobre a educação. De todo modo, esse conteúdo viral foi o que motivou a criação do meme aqui em análise, cujo conteúdo remete a uma importante pauta social: o abandono escolar, sobretudo, no Ensino Médio. Essa relação está diretamente relacionada a uma característica própria dos memes, que

LINHA D'ÁGUA

têm, em sua origem, situações vividas em determinada comunidade, ou na sociedade em geral, sobre as quais os memes trazem um questionamento.

A metáfora do iceberg, que mostra uma pequena parte na superfície do oceano e esconde, na profundidade do mar, o seu verdadeiro tamanho e perigo para os navegadores, por exemplo, permite estabelecer uma analogia entre o que está dito e o que está mostrado na imagem. Paralelo à ponta do iceberg, o meme apresenta entre aspas o discurso citado que pode ser atribuído aos estudantes: “largar a escola não vai dar em nada”. Esse enunciado é um argumento usado em favor do abandono escolar, apresentando um dado, “não vai dar em nada”, o que mostra que os estudantes desconhecem as consequências de uma ação como esta. A imagem da ponta do iceberg e o enunciado que lhe é paralelo ocupam apenas uma pequena parte superior do quadro.

A parte maior, por sua vez, é ocupada pela imagem do iceberg submerso e o enunciado paralelo, que traz uma enumeração de consequências relacionadas à ação de “largar a escola”: desemprego, violência, falta de conhecimento, desigualdade social, cultura enfraquecida, retrocesso. As expressões empilhadas umas sobre as outras vão aprofundando o problema, do mais concreto, como desemprego, ao mais abstrato, como cultura enfraquecida, retrocesso.

Esse conjunto submerso, portanto, contra-argumenta a ideia de que largar a escola “não vai dar em nada” e conduz à conclusão oposta, constituindo um argumento no sentido oposto, ou seja, contra o abandono escolar. O texto, assim, se compõe de duas semioses que constroem juntas os sentidos pretendidos pelo meme, fazendo prevalecer a argumentação em favor do não abandono escolar.

É preciso salientar que não estamos falando de um texto escrito que contém uma imagem ou uma ilustração. Trata-se de um texto multissemiótico, no qual as duas semioses são interdependentes para a construção dos sentidos (Cabral, 2013). A figura isolada no Iceberg é apenas uma figura de um oceano em região gelada. O texto sem a imagem também não mostra a ideia de que uma determinada crença deixa de considerar questões de fundo e importantes.

Cumprido observar como acontece o movimento argumentativo no meme, baseado no discurso e contradiscurso, e como a própria imagem do Iceberg e a distribuição do texto nesta imagem são fundamentais para articulá-lo. Temos inicialmente um fato – largar a escola. Esse fato se justifica, na superfície, por uma crença muito ligada ao senso comum, de que há coisas mais úteis na vida do que estudar, e que permite estabelecer a relação com a conclusão, de que largar a escola não dá em nada, não traz consequências para a vida. Essa crença, no entanto, esconde outros argumentos, contrários a ela, estes baseados em atos, inclusive bastante expostos na mídia jornalística e em estudos científicos, o que os torna, portanto, mais fortes do ponto de vista argumentativos, porque apoiados em fatos palpáveis: desemprego, violência, falta de conhecimento, cultura enfraquecida, retrocesso.

O meme mostra que a maioria vê o que está na superfície e faz observar o que os radares dos navios, numa leitura mais acurada, enxergam: o volume gigantesco do iceberg,

especialmente em sua parte submersa, mais volumosa e de cor mais intensa. Assim também é a leitura crítica: ela é capaz de identificar a falácia contida na crença de que *largar a escola não dá em nada* e nos permite enxergar mais profundamente, o grande volume de problemas que a evasão escolar traz como consequência.

Conforme revelam as análises, a força argumentativa presente no meme, juntamente com as multissemioses, intrínsecas ao gênero, permite-nos considerá-lo importante prática social de linguagem que, oriunda da cultura juvenil e presente no contexto da contemporaneidade, pode e deve ser incorporada no ensino e aprendizagem da produção textual, com vistas a desenvolver as habilidades argumentativas. Desse modo, cabe dizer que é preciso que os docentes estejam atentos às novas práticas juvenis de interação pela linguagem, reveladoras de seu modo de estar e de agir socialmente, para que possam, assim, partindo do contexto no qual os estudantes estão inseridos, ampliar seus horizontes e desenvolver sua criticidade e capacidade reflexiva. Isso posto, no próximo tópico, abordamos os desafios e perspectivas para a formação docente na contemporaneidade.

5 Formação docente continuada: desafios e perspectivas

As velozes e múltiplas mudanças na sociedade, após a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em diferentes práticas cotidianas dos cidadãos do século XXI, trazem novos desafios para a atuação docente na Educação Básica e implicam atualizar currículos, perspectivas teóricas e práticas relativas à formação do futuro professor de Língua Portuguesa.

Dentre os desafios colocados ao jovem docente, destacamos o perfil dos(as) estudantes que, atualmente, estão nessa fase escolar: os nativos digitais. Pertencentes à geração Z, que nasceu no início dos anos 2000, já na vigência da web e das redes sociais, eles(as) agregam as seguintes características: i. contato com grande diversidade cultural, global e local; ii. familiaridade com espaços virtuais e redes sociais, que convocam à participação ativa e posicionada; e iii. hábito de lidar com gêneros digitais, multissemióticos, e com novas formas de produção, configuração e circulação dos textos (Rojo, 2013).

Se é fato que essa é a geração acostumada a consumir e produzir conteúdo nas e para as redes digitais, é certo também que se espera dela o desenvolvimento de habilidades crítico-reflexivas durante a sua formação na Educação Básica (Brasil, 2018). Conforme apontamos, anteriormente, na análise dos memes selecionados, este é um gênero que pode abordar conteúdos críticos ou engajados socialmente como a luta pela melhoria de condições da escola pública ou a evasão escolar no Ensino médio e suas consequências, provocando algumas reflexões. Essa prática de produzir gêneros que circulam no contexto digital, já incorporada pelos jovens, portanto, pode ser contemplada na escola e aprofundada pela mediação dos professores, que precisam estar preparados para essas oportunidades de trabalho no processo de ensino e de aprendizagem de produção textual.

Por um lado, é incontestável que os nativos digitais dominam os aspectos técnicos da produção de gêneros multissemióticos como o meme, pois desde muito cedo operam as ferramentas e recursos digitais disponíveis em diferentes dispositivos, como aplicativos de gravação de voz e de imagem, de produção de textos, além de saber unir uma imagem em movimento a um texto estático, ou usar *letterings* que aparecem flutuando e sobrepostos a uma imagem de fundo.

Por outro, é importante levá-los a refletir criticamente ou mesmo problematizar temas e situações que expressem problemáticas presentes na tessitura social, em âmbito local e global, como a evasão escolar, que suscitou um dos memes analisados. A nosso ver, esta sim pode e deve ser tarefa a ser desenvolvida pelos(as) docentes nas aulas de Língua Portuguesa, por meio do estudo de aspectos discursivos e argumentativos da linguagem e do desenvolvimento de estratégias e de conhecimentos sobre os processos de produzir sentidos (produção textual) e atribuir sentidos (leitura) tais como: i. perceber jogos de palavras e utilizar multissemioses para realizar propósitos comunicativos e interação com uma grande diversidade de interlocutores; ii. reconhecer referências e fazer inferências utilizando dados do contexto; iii. ativar conhecimentos de diversas ordens, relacionados à língua e a textos, e aqueles relativos ao mundo em geral; iv. identificar recursos tecnológicos e a produção de sentidos multissemióticos, analisando o papel que ambos exercem no processo de construção da argumentação.

Essas proposições levam-nos a crer que, no contexto contemporâneo, é grande a responsabilidade imposta à Educação Básica e, conseqüentemente, à formação docente, capacitando professores e professoras para que façam a diferença na formação de milhões de jovens brasileiros que têm na escola, muitas vezes, a única oportunidade de construir novos conhecimentos que lhes permitam alçar novas oportunidades de participação social, tanto na vida pessoal, na acadêmica, como na profissional.

É certo que o cenário educacional contemporâneo, somado ao novo perfil do estudante, um dos atores-chave do processo de ensino e aprendizagem, exige ações de várias ordens, sendo fulcral cuidar daquelas que envolvem diretamente a renovação do papel e da atuação do professor, ator-chave nesse processo, que se torna mediador na construção de novos conhecimentos, e não mais o único detentor de saberes, desempenhando a função de motivador do protagonismo dos estudantes.

Vale refletir, então, que estamos diante de um novo cenário educacional que demanda tanto renovação nos grandes objetivos da Educação Básica, o que já vem sendo proposto em diferentes documentos oficiais, como a BNCC (2018), envolvendo o protagonismo dos estudantes e a mediação do(a) professor(a) quanto transformações relativas a práticas didático-pedagógicas como a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e avaliação por pares entre outras.

Sendo assim, os cursos de formação docente, seja em nível de Graduação, Pós-Graduação Lato Sensu, ou mesmo aqueles promovidos pelas Redes e Organizações não

Governamentais ganham um importante papel e uma tarefa urgente: repensar as orientações na formação dos professores de Língua Portuguesa, transformando o caráter transmissivo e prescritivo em práticas reflexivas e colaborativas entre professores (Cadilhe; Garcia-Reis, 2017, p. 215-216), considerando o contexto em que se situa a escola, o perfil do estudante e as abordagens teórico-metodológicas envolvidas no ensino e aprendizagem de língua/linguagens.

Essa incumbência passa, necessariamente, pela adesão às bases teórico-metodológicas que considerem a língua de uma perspectiva sociocognitiva e interacional; os gêneros textuais em seus aspectos discursivos, situados em práticas sociais de linguagem, que envolvem os letramentos e multiletramentos; o caráter argumentativo presente nos mais diversos gêneros que circulam nas diferentes práticas e esferas sociais relativas ao uso das linguagens; além de acatar novos parâmetros, práticas e artefatos didático-pedagógicos, que preparem o professor para: i. lidar com um alunado multicultural, acostumado à diversidade e à interação propositiva; ii. conhecer textos/enunciados contemporâneos e uma multiplicidade de linguagens, semiose e mídias envolvidas na produção de sentidos; iii. familiarizar-se com as novas formas de produção, configuração e circulação de textos; iv desenvolver nos jovens habilidades de se engajar em diálogos difíceis, de negociar na diversidade e de refletir criticamente sobre informações e conteúdos que circulam nas diferentes mídias e redes sociais, como indicam os pesquisadores do Grupo Nova Londres GNL (Rojo, 2013). Esses parâmetros implicam a necessidade de desenvolver habilidades para reconhecer a dimensão argumentativa (Amossy, 2018) dos discursos e produzir discursos dotados de força argumentativa.

Muitas dessas premissas estão presentes em documentos oficiais que regem a educação no Brasil, não só as diretrizes curriculares para a formação de professores, como a Lei de Diretrizes e Base 9394/96 (atualizações em 2022 e 2023), Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; e a CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação; assim como também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1997; 2001) e, mais atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Em relação este documento tanto normativo quanto norteador, vale destacar, mais uma vez, que entre as 7 Competências Gerais da Educação Básica propostas, três delas (4, 5 e 7) abordam o uso das linguagens, uso das TDIC e a argumentação como base de formação do estudante, relacionando-as ao protagonismo cidadão, pelo compartilhamento de informações e defesa de pontos de vista, envolvendo reflexão crítica, significativa e ética (Brasil, 2018).

Essa constatação nos permite considerar que é de grande responsabilidade da área de linguagens e do componente Língua Portuguesa desenvolver habilidades, que lhes são decorrentes, as quais envolvem práticas sociais de linguagem no âmbito da argumentação, em

diferentes campos de atuação social, no que diz respeito à produção textual em diversos gêneros que circulam na sociedade. Entendemos, assim, que a ampliação do conhecimento dos docentes relativo à produção textual e à argumentação, em diferentes gêneros, ganha destaque e não pode passar despercebido na formação de professores da Educação Básica.

Corroboram esse fato as expectativas das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente (2015) ao afirmarem que, relativamente ao uso da linguagem, os cursos devem garantir *a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação de professores* (Brasil, 2015, p. 5) e estabelecer um currículo que leve à *promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico* (Brasil, 2015, p. 5).

Sendo assim, acreditamos que urge reiterar para a formação docente aspectos teórico-metodológicos e práticas que orientem o trabalho de futuros professores para o desenvolvimento de aspectos interativos, participativos e argumentativos que o domínio da/s língua/linguagens pode agregar às experiências e vivências, reafirmando e ampliando as possibilidades de motivação de seus estudantes para a atuação ética na sociedade e de aprofundamento crítico e reflexivo das práticas juvenis já incorporadas por eles.

É durante o período da Educação Básica que as escolas, essas instituições que operam tanto a transição quanto resguardam a tradição, por meio da atuação renovada dos docentes, podem formar os futuros cidadãos de forma ética, democrática e crítico-reflexiva utilizando os recursos das TDCI, suas práticas e recursos já existentes e os que as pesquisas em Tecnologia ainda vão desenvolver, haja vista a rápida evolução da Inteligência Artificial (IA) e suas variadas funções.

Frente a essa realidade, destacamos o papel da educação e do professor como mediador, os quais ganham maior responsabilidade e importância para incluir nesses ambientes de entretenimento proporcionado pelas redes, e pelas mídias sociais e games, processos de participação ativa nas discussões relativas às questões sociais de sua comunidade, local ou global.

Nesse sentido, é preciso cotidianamente “reinventar a educação”, como propõem Morin e Diaz (2016), mudando profundamente o pensamento e o ensino. Afirmam os autores: *É preciso ao mesmo tempo, globalizar e desglobalizar, crescer e decrescer, desenvolver e envolver, conservar e transformar* (Morin; Diaz, 2016, p.14). A educação assim *transformada*, pode tornar possíveis as reformas da sociedade e da vida e o bom viver (Morin; Diaz, 2016, p.7).

Considerações finais

No presente trabalho, estabelecemos os objetivos de abordar e de refletir a formação docente para o ensino de Língua Portuguesa, assim como a formação discente, no contexto da contemporaneidade, considerando que o professor atua diretamente no ensino e aprendizagem de produção textual, para conscientizá-lo sobre a importância da argumentação em uma sociedade digital, em que as novas gerações já chegam à escola munidas de habilidades tecnológicas e afeitas a práticas interativas mediadas pelas TDIC.

O certo é que os estudantes das novas gerações passam longas horas em frente de telas, períodos, por vezes, maiores do que aqueles em que estão na escola. Aprisionados em algoritmos que determinam até o tema sobre o qual vão discutir, e que os leva a ficar imersos por semanas em uma mesma *trend*, como no caso da dancinha do iceberg que gerou o meme analisado, criam e compartilham conteúdos diversos, mas, quase sempre são reféns de redes sociais e estão presos a uma bolha que os distancia de situações interativas que desenvolvam, de fato, atitudes mais reflexivas e críticas sobre o que circula nos espaços da internet.

Nesse contexto, tendo em vista as perspectivas da BNCC (2018), que prevê a formação integral dos estudantes, capacitando-os à participação cidadã, à adoção de posicionamentos frente a questões sociais fundamentais e à produção de discursos engajados em causas voltadas à realidade local ou global, o docente, assumindo o papel de mediador do conhecimento, também precisa de uma formação que o leve a dar conta dessas novas práticas de interação social, marcadas por múltiplas semioses, como é o caso do meme, por exemplo, gênero que pode e deve ser incorporado às práticas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, por possuir uma força argumentativa que impele à adoção de determinado ponto de vista.

Concluimos, assim, que, embora as novas gerações, tanto de estudantes, quanto de professores, nascidos no contexto tecnológico, já dominem ferramentas tecnológicas e, conseqüentemente, práticas de linguagem multissemióticas, urge proporcionar-lhes uma formação crítica e reflexiva, que lhes permita tomar posicionamentos e defender pontos de vista que visem ao bem comum de toda a sociedade, local e global.

Referências

AMOSSY, R. *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto, 2018.

ANGENOT, M. *Dialogues de sourds*. Traité de rhétorique antilogique. Paris: Mille et une nuits, département de la Librairie Artène Fayard, 2008.

BERGSON, H. *O Riso*. Ensaio sobre a significação da comicidade. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Pleno. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 16 abr. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 16 abr. 2023.

LINHA D'ÁGUA

CABRAL, A. L. T. Leitura de Textos Multimodais: simultaneidade e integração na construção dos sentidos. *Interseções Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais*. Centro Universitário Padre Anchieta Jundiá/SP Graduação e Pós-Graduação em Letras. Edição especial temática: texto, interação e multimodalidade, edição 10, ano 6, número 2, p. 89-106, nov. 2013. Disponível em: <http://www.anchieta.br/unianchieta/revistas/intersecoes/intersecoes.asp>. Acesso em 20 de abril de 2023.

CABRAL, A. L. T. Texto e Argumentação nas Redes Sociais: planos de texto, sequências textuais e estratégias linguísticas. In: FERREIRA, F. A.; LUDOVICE, C. A. P.; PERNAMBUCO, J. *O texto: processos, práticas, abordagens teóricas*. Franca: Unifran, 2016, p. 143-168.

CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R. Letramentos na Formação de Professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R. e FERREIRA, H. M. (Orgs.) *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 215-233.

DANBLON, E. *La fonction persuasive anthropologie du discours rhétorique: origines et actualité*. Paris: Armand Colin, 2005.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Orgs.). *A New Literacies Sampler*. Nova York: Peter Lang, 2007.

MORIN, E.; DIÁZ, C. J. D. *Reinventar a Educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. Tradução por Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athenas, 2016.

ROJO, R. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

ROJO, R. Novos Letramentos, Tecnologias, Gêneros do Discurso. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. (Orgs.) *Gêneros entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 127-150.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; MELO, R. A arquitetura bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R.H.R. (Org.) *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 249-272.

SHIFMAN, L. *Memes in Digital Culture*. 1ª edição. Cambridge: The Mit Press, 2013

TOULMIN, S. E. *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, [1958] 2001, 375p.