

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



O amazonês através dos memes: trabalhando o glocal nas aulas de língua portuguesa

The amazonian through memes: working the glocal in portuguese language classes

Lo amazónico através de los memes: trabajando lo glocal en las clases de lengua portuguesa

Hudson Silva de Azevedo ^[a] 

Manaus, AM, Brasil

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Sérgio Augusto Freire de Souza ^[b] 

Manaus, AM, Brasil

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Como citar: de AZEVEDO, H. S.; de SOUZA, S. A. F. O amazonês através dos memes: trabalhando o glocal nas aulas de língua portuguesa. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 81, p. 805-818, 2024.

<https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.081.A005>

Resumo

Este trabalho tem como objetivo geral salientar a importância do ensino da língua portuguesa numa perspectiva glocal, a partir de memes que evidenciam a variedade linguística amazonense, no contexto escolar contemporâneo do Ensino Médio. Desta forma, este escrito promove reflexões acerca das transformações sociais – tecnológica, comunicativa, linguística e cultural – que impactam diretamente na atividade de ensino e aprendizagem escolar. Para tanto, tomou-se por base os estudos e reflexões sobre o ensino da língua portuguesa na contemporaneidade

[a] Mestrando em Letras, e-mail: hudson.silvazevedo@gmail.com

[b] Doutor em Linguística, e-mail: sergio_freire@uol.com.br

(Bagno, 2002; Freire, 2003; Rojo, 2012; Barbosa, 2022); e sobre os conceitos operacionais utilizados ao longo da pesquisa: glocal, meme e amazônês (Silva; Sartori; Martini, 2017; Shifman, 2014; Freire, 2011; Freire, 2020). Ademais, quanto aos procedimentos metodológicos, este escrito ancora-se na abordagem qualitativa (Prodanov; Freitas, 2013), utiliza a pesquisa bibliográfica para definir os seus principais conceitos operacionais (Lakatos, 2018) e apresenta uma “sequência didática” com base nos escritos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), construída a partir de memes que retratam a subjetividade amazônica e que se encontram disponíveis na rede social digital instagram, destacando um modelo de ensino da língua portuguesa inserido em uma perspectiva glocal. Obtendo resultados que apontam para a importância de formar alunos cidadãos globais, porém conscientes de suas raízes locais.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Glocal. Memes. Amazônês.

Abstract

This work has the general objective of highlighting the importance of teaching the Portuguese language from a glocal perspective, based on memes that show the Amazonian linguistic variety, in the contemporary school context of High School. In this way, this writing promotes reflections on the social transformations – technological, communicative, linguistic and cultural – that directly impact the activity of teaching and school learning. For that, it was based on studies and reflections on the teaching of the Portuguese language in contemporary times (Bagno, 2002; Freire, 2003; Rojo, 2012; Barbosa, 2022); and on the operational concepts used throughout the research: glocal, meme and Amazonian (Silva; Sartori; Martini, 2017; Shifman, 2014; Freire, 2011; Freire, 2020). Furthermore, regarding methodological procedures, this writing is anchored in the qualitative approach (Prodanov; Freitas, 2013), uses bibliographical research to define its main operational concepts (Lakatos, 2018) and presents a “didactic sequence” based on the writings by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), built from memes that portray Amazonian subjectivity and that are available on the digital social network instagram, highlighting a model of teaching the Portuguese language inserted in a glocal perspective. Obtaining results that point to the importance of educating students as global citizens, but aware of their local roots.

Keywords: Portuguese Language. Glocal. Memes. Amazonian.

Resumen

Este trabajo tiene el objetivo general de resaltar la importancia de la enseñanza de la lengua portuguesa desde una perspectiva glocal, a partir de memes que muestran la variedad lingüística amazónica, en el contexto escolar contemporáneo de la Enseñanza Media. De esta manera, este escrito promueve reflexiones sobre las transformaciones sociales -tecnológicas, comunicativas, lingüísticas y culturales- que impactan directamente en la actividad de enseñanza y aprendizaje escolar. Para eso, se basó en estudios y reflexiones sobre la enseñanza de la lengua portuguesa en la época contemporánea (Bagno, 2002; Freire, 2003; Rojo, 2012; Barbosa, 2022); y sobre los conceptos operativos utilizados a lo largo de la investigación: glocal, meme y amazónico (Silva; Sartori; Martini, 2017; Shifman, 2014; Freire, 2011; Freire, 2020). Además, en cuanto a los procedimientos metodológicos, este escrito se ancla en el enfoque cualitativo (Prodanov; Freitas, 2013), utiliza la investigación bibliográfica para definir sus principales conceptos operativos (Lakatos, 2018) y presenta una “secuencia didáctica” basada en los escritos de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), construido a partir de memes que retratan la subjetividad amazónica y que están disponibles en la red social digital instagram, destacando un modelo de enseñanza de la lengua portuguesa inserto en una perspectiva glocal. Obteniendo resultados que apuntan a la importancia de formar a los estudiantes como ciudadanos globales, pero conscientes de sus raíces locales.

Palabras clave: Lengua Portuguesa. Glocales. Memes. Amazónico.

Introdução

A contemporaneidade revela inúmeras transformações sociais condicionadas à evolução tecnológica, principalmente nos campos da informação e comunicação. Nesse contexto, a internet e, conseqüentemente, as redes sociais exercem papel de destaque, pois são responsáveis por criar relações multiculturais que envolvem uma linguagem multissemiótica comum ao ciberespaço. Desse modo, as instituições de ensino básico ao lado do currículo escolar precisam adequar-se às exigências da atualidade, incluindo novos discursos e estratégias para um aprendizado de fato significativo, visando uma formação integral à nível “glocal”. Assim, as aulas de língua portuguesa mostram-se como espaços apropriados ao debate e reflexões sobre a relação entre o sujeito, a língua, o global e o local. Desse modo, esta pesquisa foi norteada pelo seguinte questionamento: De que maneira os memes que evidenciam a subjetividade da região norte do país, por meio do amazonês¹, podem contribuir para o ensino da língua portuguesa dentro de uma perspectiva glocal no Ensino Médio?

Por conseguinte, definiu-se como objetivo geral desta pesquisa salientar a importância do ensino da língua portuguesa em uma perspectiva glocal, a partir de memes que evidenciam a variedade linguística amazonense, no contexto escolar contemporâneo do Ensino Médio. Buscou-se investigar as particularidades do ensino da língua portuguesa na contemporaneidade (Bagno, 2002; Freire, 2003; Rojo, 2012; Barbosa, 2022); averiguar a literatura que fundamenta os principais conceitos operacionais utilizados ao longo da pesquisa: glocal, meme e amazonês (Silva; Sartori; Martini, 2017; Dawkins, 2007; Shifman, 2014; Freire, 2009; Freire, 2011; Freire, 2020); e analisar a utilização de memes, que refletem a identidade cultural nortista por meio do amazonês, para o ensino da língua portuguesa em uma perspectiva glocal (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Morin, 2007; Vale, 2019).

Para tanto, este artigo ancorou-se na abordagem qualitativa (Prodanov; Freitas, 2013) e utilizou a pesquisa bibliográfica (Lakatos, 2018) para definir os seus principais conceitos operacionais. Ademais, é apresentada na seção 4.1 deste artigo uma “sequência didática” com base nas reflexões teóricas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), construída a partir de memes que retratam a subjetividade amazonense e que se encontram disponíveis na rede social Instagram, destacando um modelo de ensino da língua portuguesa inserido em uma perspectiva glocal.

Os desafios do ensino da língua portuguesa na contemporaneidade

A atividade docente é, sem dúvida, uma das mais complexas e importantes ações desempenhadas por um profissional na e para a sociedade. Ela requer não apenas o conhecimento científico e pedagógico, mas uma inegável habilidade de gerenciar grupos de pessoas compostos por crianças e jovens em processo de formação. Nesse sentido, muito já se discutiu sobre os desafios atrelados à docência ao longo do tempo, resultando em inúmeras reflexões e teorias, das quais destaca-se o discurso do educador e filósofo Paulo Freire (2003), ao apresentar a educação escolar a partir de uma perspectiva preocupada, principalmente, com a formação discente. Assim, para Freire (2003, p. 30) “Ensinar exige respeito aos saberes do educando”, além disso, esta atividade “[...] não [significa apenas] transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p. 47).

¹ Usaremos este termo para designar o português oral amazonense por seu uso amplamente aceito no Estado.

Partindo dessa gênese – na qual a formação integral do discente ganha lugar de destaque – o ensino da língua materna no ambiente escolar assume um certo protagonismo, uma vez que o desenvolvimento de competências básicas como a leitura e a escrita são necessárias para formação de um cidadão participativo e crítico socialmente. Desse modo, conforme afirma Abreu (2014, p. 66), “[...] a escola tem função primordial de ampliar o domínio linguístico do aluno, para que seja capaz de participar ativamente da sociedade em que está inserido”. Entretanto, durante muito tempo e ainda hoje, contrapondo as ideias de Freire (2003), a metodologia tradicional, baseada apenas na gramática da língua, “reina em todos os degraus de ensino, insist[indo] no desrespeito ao natural domínio linguístico do aluno e, portanto, ao que este conseguiu apreender ao longo de sua vivência com a modalidade oral da língua” (Sena, 2001, p. 43). Acrescenta-se ainda o fato de que a contemporaneidade exhibe uma diversidade linguística considerável atrelada aos meios de comunicação, que “pressupõe a interação face a face, a interação por meio do papel e da comunicação eletrônica” (ABREU, 2014, p. 65), ou seja, a exigência quanto ao domínio destas múltiplas linguagens recai sobre os cidadãos e, obviamente, sobre a escola. Logo, o ensino da língua exige alguns questionamentos necessários para uma formação de fato significativa e preocupada com o educando: “para quem ensinar, para quê ensinar e o quê ensinar” (Sena, 2001, p. 67).

O público que hoje frequenta as salas de aula do Ensino Médio corresponde à chamada Geração Z, “aqueles nascidos a partir de 1995 até 2010 e peculiarmente familiarizados com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), em especial o uso de smartphones” (Machado; de Souza, 2023, p. 97). É uma geração que está boa parte do tempo conectada à internet, mais precisamente, às redes sociais. Machado e Souza (2023) ressaltam que esses adolescentes são “imediatistas”, “acessam uma quantidade exorbitante de informações e, no entanto, apresentam como desafios aprender a separar as informações relevantes, focar e manter-se concentrados [...]” (Machado; de Souza, 2023, p. 101). Além disso, “[...] são carentes de um letramento que os estimulem ao uso crítico e reflexivo das tecnologias para a produção de conhecimento” (Machado; de Souza, 2023, p. 101).

Assim, o ensino da língua na atualidade precisa preocupar-se com “as demandas sociais [que] devem ser refletidas e refratadas criticamente no/pelos currículos escolares” (Rojo, 2015, p. 135). A fim de que a escola consiga cumprir a sua função primordial, que é “desenvolver as competências linguístico-discursivas do falante/ leitor/ produtor de texto” (Abreu, 2014, p. 67), além de formar pessoas multiletradas, isto é, capazes de entender a relação entre as tecnologias e os diversos tipos de texto que são disseminados na sociedade (Rojo, 2012).

Portanto, para ensinar a língua na contemporaneidade é necessário um olhar “glocal” (Silva; Sartori; Martini, 2017). Pensar nas particularidades locais que compõem a subjetividade dos discentes, mas também ter um olhar global sobre esses mesmos alunos, já que as tecnologias, ao romperem fronteiras sociais, econômicas e culturais, criaram novas possibilidades de constituição do “eu”. Dessa maneira, o ensino atual precisa enfatizar que a língua não é homogênea e, por isso, a depender da situação comunicativa, sofrerá mudanças mediante ao contexto em que está inserida (Farias, 2022). Conseqüentemente, compreender “os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística” (Bagno, 2002, p. 70) dentro e fora dos espaços virtuais é extremamente importante, uma vez que estas “refletem e demonstram quem somos: de que região somos procedentes, nosso nível de escolarização, nosso nível social, nossos valores, crenças e, por que não dizer, ideologias” (Abreu, 2014, p. 66).

A presença da perspectiva glocal na BNCC

Como observado acima, o ensino de língua portuguesa requer uma preocupação com as grandes transformações contemporâneas, principalmente, no campo da tecnologia e da comunicação. Ambas promoveram e ainda promovem mudanças significativas nas relações sociais e culturais da humanidade. Por isso, a atividade docente precisa conduzir os educandos para uma cidadania global, ou seja, “Ser um cidadão global [...] é entender os múltiplos níveis de identidade e construir uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, étnicas, etc.” (Costa, 2019, p. 30). Contudo, Silva, Sartori e Martini (2017) destacam que apesar desta conexão com o mundo é importante haver uma ancoragem territorial, “mantermos algum vínculo territorial que possa fortalecer nossa identidade e facilitar a preservação de nossas raízes culturais” (Silva; Sartori; Martini, 2017, p. 403).

Nesse contexto é que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) norteia as ações escolares, definindo “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7), além disso, “[...] estabelec[e] que os currículos devem ser (re)definidos considerando seus contextos e condições, as características da região, as culturas locais, as necessidades de formação, as demandas e as aspirações dos estudantes” (Barbosa, 2022, p. 70).

Dessa maneira, a BNCC estabelece algumas competências específicas à área de “Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio”, das quais destacaremos três por dialogarem precisamente com a perspectiva glocal de ensino da língua. A primeira delas é a “Competência específica 4”:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 494).

Nota-se na competência 4 um destaque à heterogeneidade da língua, ressaltando a importância de se refletir sobre a representação histórica e cultural que ela possui, bem como o seu papel identitário, reforçando o discurso de Freire (2020, p. 9) ao afirmá-la como “um dos índices de identidade mais forte [...]” que existe. Já a “Competência específica 6” diz que os alunos precisam

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 496).

É notório nessa competência o destaque à perspectiva glocal do ensino da língua, orientando aos docentes sobre a necessidade de uma abordagem significativa em termos locais, regionais e globais, acentuando “a formação do aluno cidadão global que o mundo globalizado atual exige” (Costa, 2019, p. 29). Por fim, a “Competência específica 7” que visa

mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 497).

Nessa competência, há um apelo à inserção das tecnologias da informação e comunicação no espaço escolar, com destaque às múltiplas linguagens oriundas do universo digital. Assim, evidencia-se na BNCC duas importantes abordagens ao ensino da língua na atualidade: o conceito de multiletramento, ou seja, “modos de representação abrangentes em termos de linguagem” (Silva, 2022, p. 39); e a diversidade de gêneros textuais digitais – fanzine, fanfics, memes, GIFs etc. - que se propagam no ciberespaço, ressignificando a cultura e a identidade dos sujeitos (Silva, 2022).

Portanto, “a BNCC visa ao desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, de forma que o aluno esteja preparado para todo tipo de atividade linguística” (Barbosa, 2022, p. 84), para tanto acentua a importância da interação entre o global e o local (Silva, 2002), “[...] torna[ndo] a escola o lugar que pode garantir a construção desses saberes, tendo o ensino da Língua Portuguesa o escopo de proporcionar aos estudantes experiências de práticas sociais abundantes [...]” (Barbosa, 2022, p. 84). Objetivando, desta maneira, “[...] tornar o aluno um leitor crítico de seu próprio texto, por meio do qual tenha a capacidade de explicar seus pensamentos, buscar meios para responder a problemas, refletir sobre a língua e o funcionamento da linguagem [...]” (Barbosa, 2022, p. 84).

O “global” por meio do gênero digital “meme”

Dentro de uma perspectiva global, o ensino da língua portuguesa precisa levar em consideração as transformações acrescidas à sociedade por conta da globalização, do desenvolvimento de tecnologias na área da informação e comunicação, além da criação da internet e, principalmente, das redes sociais digitais. Com o surgimento desses espaços virtuais dinâmicos, rápidos e interativos (Nunes, 2013) potencializou-se a relação de grupos de pessoas com interesses em comum e, conseqüentemente, estabeleceu-se novas manifestações linguísticas e culturais.

Nesse sentido, informar-se e se comunicar pelo ciberespaço das redes sociais exigiu a adequação e/ou produção de novos gêneros textuais que atendessem à necessidade contemporânea (Marcuschi, 2010). Assim, surge o gênero digital “meme”, cuja origem do termo é assumida pelo zoólogo Richard Dawkins ao utilizar o vocábulo na obra “The Selfish Gene” (O Gene Egoísta), publicada em 1976, para determinar “[...] uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação” (Dawkins, 2007, p. 330), isto é, a teoria de Dawkins (2007) exhibe o meme como ideias que se propagam entre os seres, ou melhor dizendo, uma transferência cultural.

Assim, nota-se que, em um primeiro momento, a palavra meme, originalmente, nada tem a ver com o gênero digital conhecido nos dias de hoje, mas é possível identificar certa semelhança na essência semântica do termo, ou seja, tanto o meme de Dawkins, quanto o meme da internet estão relacionados à propagação, imitação e fixação de ideias (Dawkins, 2007). Contudo, na internet os memes ganharam outras configurações, definindo-se como “[...] textos, imagens, vídeos e outros conteúdos que são intensamente difundidos e recriados na web, na maioria das vezes com um tom cômico ou irônico (mas não exclusivamente) [...]” (Oliveira, 2019, p. 32).

Ademais, o gênero digital meme é formado por uma característica muito comum aos textos que são utilizados nos ambientes virtuais, a multimodalidade. Sendo assim, trata-se de uma produção “[...] que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição” (Rojo, 2015, p. 108), ou seja, é um texto que pode ser integrado ao mesmo tempo pela modalidade verbal, gestual, sonora e visual. Conseqüentemente, requer um leitor “multiletrado”, capaz de reconhecer, entender e reproduzir novas significações a partir de composições textuais multiculturais e multissemióticas (Rojo, 2012).

Desse modo, o meme, por apresentar-se como um gênero que possui características inerentes às transformações sociais no campo da comunicação e informação, revela-se como um importante aliado no ensino da língua portuguesa, pois apesar do tom quase sempre desprezioso apresentado por estas produções, “[...] um olhar mais profundo revela que eles desempenham um papel fundamental em alguns dos eventos que definem o século XXI”² (Shifman, 2014, p. 4-6), propiciando discussões e reflexões não apenas sobre a composição linguística que os constitui, mas também sobre “críticas sociopolíticas, reforço ideológico, sátiras de costumes e aspectos culturais” (Santos, 2020, p. 55) em evidência na sociedade global. Tais características são exemplificadas pela Figura 1 apresentada a seguir:

Figura 1 – Meme baseado no best-seller "Harry Potter"



Fonte: Harry Potter e os memes de fogo³.

O exemplo exibido na Figura 1 é nitidamente composto de pelo menos duas modalidades, a verbal e a visual. Além disso, o texto utiliza como plano de fundo o recorte de uma cena do filme baseado no famoso best-seller, de conhecimento global, “Harry Potter”. A fala de Harry, em destaque no meme, é fiel ao que ocorre na produção cinematográfica, ou seja, ele realmente estabelece um diálogo com uma cobra de origem brasileira, contudo, por meio de uma edição de imagem o animal ganha um “juliet” (modelo de óculos escuros) e uma gíria utilizada no Brasil – “pode pá” – que significa uma confirmação. Dessta maneira, nota-se que “[...] em uma era marcada pelo ‘individualismo em rede’, as pessoas usam os

² Tradução minha para: “In this sense, Internet memes are like Forrest Gump. Ostensibly, they are trivial pieces of pop culture; yet, a deeper look reveals that they play an integral part in some of the defining events of the twenty-first century”.

³ FOGO, Harry Potter e os memes de. #harrypottereosmemesdefogo #hpmemes #memeshp #memesharrypotter. 22 set. 2021. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CUIIWWAvpeB/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng=->. Acesso em: 26 maio 2023.

memes para expressar simultaneamente sua singularidade e sua conectividade”⁴ (Shifman, 2014, p. 30), evidenciando, conseqüentemente, as características multissemióticas e multiculturais que compõem esse universo linguístico e que precisam ser abordadas em sala de aula pelos professores de linguagens.

O “local” a partir da variedade linguística amazonense

O território brasileiro é formado por uma diversidade étnica e cultural singular, resultante de inúmeras atividades migratórias ocorridas no país. Por isso, a língua falada no Brasil é extremamente heterogênea, apresentando variações linguísticas correspondentes a cada região do país. Assim, a escola precisa atentar-se para essa realidade sociocultural, uma vez que “[a] linguagem está atravessada em toda relação social. Tal como um fio invisível que faz do colar de pérolas um colar, é pela linguagem que um grupo simboliza, se diz, se identifica, se subjetiva, inclui, exclui” (Freire, 2009, p. 02).

Neste sentido, o “amazonês” apresenta-se como a variação utilizada no norte do país, responsável por reforçar os valores identitários que compõem a subjetividade dos sujeitos que habitam a região (Freire, 2020). Portanto, conhecer o dialeto local é reconhecer as suas próprias raízes e entender, por exemplo, o porquê da forte influência indígena sobre o falar nortista: “Nos séculos XVI e XVII, quando os europeus realizaram viagens exploratórias pelo rio Amazonas, encontraram uma enorme diversidade de línguas faladas na região, de famílias e troncos linguísticos diferentes” (Freire, 2011, p. 50). Logo, “[...] centenas de línguas se acabaram na terra, para que o português pudesse emergir” (Freire, 2011, p. 16).

Além disso, é importante entender que o domínio e a colonização linguística, na região norte, não aconteceram imediatamente, primeiro falou-se durante todo o período colonial a língua geral amazônica (LGA), “formada a partir do tupinambá” (Freire, 2011, p. 90). Algum tempo depois utilizou-se no norte brasileiro um português regional, a chamada “meia-língua”, “um tipo de fala considerada estropiada e mutilada, produzida, em geral, por um falante não nativo ou por um camponês iletrado, cuja competência discursiva para interagir em registro formal é bastante limitada” (Freire, 2011, p. 82). Assim, durante um tempo, viveu-se na região uma espécie de bilinguismo, “[...] por um lado, a língua portuguesa (espingarda) e, por outro, a língua geral (o arco e a flecha)” (Freire, 2011, p. 207).

Depois de estabelecido o português na região norte do país, houve também forte influência linguística procedente do nordeste brasileiro, segundo Freire (2011, p. 235), “Foi o que aconteceu no rio Solimões e nos principais afluentes do Amazonas, onde predominou a exploração da borracha, e onde, na virada para o século XX, o português tornara-se hegemônico”. Em suma, “No que se refere à região amazônica, a hegemonia do português se processou tardiamente em relação ao restante do país, o que imprimiu marcas particulares em sua variedade regional” (Freire, 2011, p. 254).

Portanto, o ensino da língua portuguesa requer a possibilidade de experiências múltiplas no campo da linguística, contemplando não só aspectos globais, mas também o reconhecimento de aspectos regionais/locais necessários à formação integral dos discentes, já que “Conhecer a historicidade desse dizer [próprio] nos ajuda a compreender nossa própria identidade e nosso papel na teia social, pois sociedade e linguagem se constituem mutuamente” (Freire, 2020, p. 18).

⁴ Tradução minha para: “In an era marked by “network individualism”, people use memes to simultaneously express both their uniqueness and their connectivity”.

Procedimentos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de “abordagem qualitativa” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 128), já que por meio desta busca-se a interpretação e significação de fenômenos, como é o caso deste escrito, ao desenvolver-se a partir do questionamento: De que maneira os memes que evidenciam a subjetividade da região norte do país, através do amazonês, podem contribuir para o ensino da língua portuguesa dentro de uma perspectiva glocal no Ensino Médio?

Desse modo, como observado nas seções anteriores, desenvolveu-se, em um primeiro momento, uma “pesquisa bibliográfica” (Lakatos, 2018, p. 32) necessária para a definição de importantes conceitos operacionais – glocal (Silva, Sartori, Martini, 2017; Costa, 2019), meme (Dawkins, 2007; Shifman, 2014; Oliveira, 2019; Santos, 2020) e amazonês (Freire, 2009; Freire, 2011; Freire, 2020) – e para reflexões pontuais quanto ao ensino da língua portuguesa na contemporaneidade (Sena, 2001; Bagno, 2002; Freire, 2003; Rojo, 2012; Costa, 2019; Barbosa, 2022; Machado, de Souza, 2023).

Por conseguinte, com um plano de fundo já definido a partir do diálogo estabelecido entre os estudiosos da área da educação e linguagens, desenvolveu-se uma “sequência didática”, direcionada ao Ensino Médio das escolas situadas no Amazonas, pautada na perspectiva glocal do ensino da língua - que será vislumbrada na seção seguinte - considerando os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que a definem como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82). Tencionando, assim, “[...] dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83).

A importância do glocal nas aulas de língua portuguesa

Partindo do discurso apresentado pela BNCC, sobre o ensino das linguagens para o Ensino Médio, a sequência didática apresentada a seguir considera o fato de que nessa etapa da educação básica “[...] deve ocorrer a consolidação dos gêneros textuais trabalhados no ensino fundamental e a ampliação do repertório com gêneros cada vez mais complexos” (da Rosa; Corbani, 2021, p. 38). Por isso, a utilização de produções meméticas que empregam em sua composição o amazonês não só dialoga com esta premissa identificada na BNCC, como também alinha o componente curricular, Língua Portuguesa, com a perspectiva de ensino glocal.

Para tanto, propõe-se cinco etapas. Na primeira, os memes, selecionados previamente da rede social “Instagram” (Figuras 2, 3 e 4), serão apresentados aos discentes e, ao mesmo tempo, realizar-se-á uma leitura dinâmica das produções oriundas das redes sociais. Destacando, o fato de que neste contexto educacional contemporâneo o educador assume o status de “[...] um intermediário com credibilidade” (Vale, 2019, p. 53), privilegiando, assim, o conhecimento enciclopédico ou de mundo dos educandos (Vale, 2019).

Figura 2 – Meme produzido com base na série “Round 6”



Fonte: Manaus Memes⁵.

Figura 3 – Meme produzido com base na série “Os Simpsons”



Fonte: Manaus Memes⁶.

⁵ MEMES, Manaus. “Quem? KKKKKKKKKKKKKKKKKKK”. 30 set. 2021. Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CUDb2QqAtbb/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 28 Mai. 2023.

⁶ MEMES, Manaus. “Pack de memes, com as melhores gírias e dialetos do Brasil, se identificou com algum?”. 19 abr. 2021. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/COQqB-tJFzZ/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em: 28 maio 2023.

Figura 4 – Meme sobre a lesão de Neymar

**Todos concordam que andiroba
E banha de cobra resolve isso Rapidão?**



Fonte: Telezé Manaus⁷.

A segunda etapa diz respeito à análise da composição multimodal e multicultural presente nos textos, ressaltando, por conseguinte, o entrelace existente entre o verbal e o visual (Rojo, 2015), além de evidenciar a importância da leitura de imagens “[...] não apenas para a produção e compreensão dos memes de internet, mas para o entendimento do mundo que nos cerca” (Vale, 2019, p. 60).

Já a terceira etapa compreende analisar a composição memética em nível global, identificando as informações presentes nos textos que correspondem ao interesse da comunidade mundial. Assim, na Figura 2 temos como plano de fundo uma imagem recortada da série coreana “Round 6”, cujo sucesso e aceitabilidade se deu ao ser disponibilizada em 2021 pela plataforma de streaming “Netflix”; na Figura 3 nos deparamos com um meme produzido a partir de um recorte de imagem da série de animação “Os Simpsons”, também de conhecimento e apreço mundial; e na Figura 4 o meme constitui-se de um episódio correspondente à copa do mundo de 2022, sediada no Catar, ou seja, o evento assim como o jogador lesionado em destaque - Neymar Jr – são elementos de conhecimento global.

A quarta etapa trata-se de uma análise da composição memética à nível local, ou seja, identificar manifestações e/ou expressões que signifiquem um pouco da subjetividade amazonense. Logo, na Figura 2 a regionalização do meme é marcada pela frase “Eu endividado até o tucupi”, cuja expressão “até o tucupi”, utilizada no norte do país, significa “até o máximo possível” (Freire, 2020, p. 34); na Figura 3 o personagem Bart Simpson assume a identidade nortista ao fazer uso da expressão “É papo pô”, que significa conversa fiada ou brincadeira (Freire, 2020, 104); e na Figura 4 encontramos o regionalismo marcado pelo destaque aos remédios naturais de origem indígena utilizados pelo povo amazonense, a andiroba – “Árvore cuja madeira se extrai óleo [que] possui características anti-inflamatórias” (Freire, 2020, p. 30) – e a banha de cobra.

⁷ MANAUS, Telezé. “E alguém que pegue desmentidura”. 25 nov. 2022. Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CIZADGkLUqf/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 28 Mai. 2023.

As etapas 3 e 4 evidenciam o caráter intertextual e interdisciplinar (Vale, 2019) que compõe os memes e que possibilita o trabalho docente para além da língua portuguesa. Ademais, “outro conteúdo passível de ser explorado com o estudo dos memes refere-se aos estudos culturais e a compreensão da identidade de um grupo social” (Vale, 2019, p. 61), portanto, os estudos sobre a variação linguística local – amazonês – e sobre a identidade cultural da região norte podem e devem ser explorados no espaço escolar.

Por fim, a última etapa da sequência didática solicita a produção de memes que atendam às características exploradas e identificadas nos exemplos (Figuras 2, 3 e 4). Enfatizando o fato de que “[...] cada indivíduo contém [...] o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele” (Morin, 2007, p. 38).

Dessa forma, a sequência aqui destacada apresenta-se como “[...] um flexível instrumento pedagógico para tornar as aulas mais atrativas e adequadas à realidade de cada classe escolar” (da Rosa; Corbani, 2021, p. 42), explorando aspectos globais e locais que constroem a realidade e a subjetividade dos sujeitos. Por conseguinte, o ensino da língua em uma perspectiva glocal prepara os discentes “[...] para usar a língua, de modo adequado nas diferentes situações sociais de que participamos” (Abreu, 2014, p. 66) e “[...] visa a formação do aluno cidadão global que o mundo globalizado atual exige” (Costa, 2019, p. 29).

Considerações finais

A sociedade contemporânea vive um momento único na história. Em nenhum outro período estivemos imersos em tanta tecnologia, fato que modificou e continua moldando as relações sociais, as manifestações culturais e a atividade comunicativa. Tais configurações exercem uma forte pressão ao espaço escolar, uma vez que este precisa ser uma extensão da sociedade, promovendo debates e reflexões significativas para a formação de crianças e jovens que precisam desenvolver competências necessárias para uma realidade glocal.

Nesse sentido, esta pesquisa revela que para um ensino focado e preocupado com o aluno, as instituições ao lado do currículo escolar devem atentar-se às necessidades de um público cada vez mais “on-line” do que “off-line” e às competências apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orientam os docentes de língua portuguesa para um trabalho focado nas transformações motivadas pela globalização, mas também, focado nas raízes culturais ligadas à localidade.

O ensino da língua portuguesa, portanto, requer um olhar atendo aos “multi’s” – multiculturalismo, multissemiótico e multiletramento – por isso, a utilização de memes que evidenciam a variedade linguística amazonense no Ensino Médio, não só permite um trabalho mais atrativo e significativo aos sujeitos que habitam a região norte, como também garante o debate sobre as novas estruturas textuais, questões culturais e identitárias em um contexto glocal.

Por conseguinte, este artigo evidencia a necessidade de se refletir sobre o ensino da língua portuguesa para a contemporaneidade, incentivando o docente a uma visão holística da educação e de seu próprio componente curricular, a fim de estimular a criação de novas propostas – tal como a sequência didática apresentada neste artigo – que propicie a formação de alunos cidadãos globais, porém conscientes de suas raízes locais.

Referências

- ABREU, M. T. T. V. Desafios para a área da linguagem. Revista do programa de pós-graduação do Instituto de Letras da UFF. *Gragoatá*. Niterói, v. 19, n. 36, p. 63-79, 2014.
- BAGNO, M. *Língua materna: letramento, variação e ensino* / Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs. – São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BARBOSA, P. R. *Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre os gêneros textuais*. 2022. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 mai. 2023.
- COSTA, C. S. *A educação para a cidadania global: uma experiência no 6º ano do ensino fundamental a partir do educar pela pesquisa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- DA ROSA, D. P.; CORBANI, C. T. O gênero textual meme no ensino de Língua Portuguesa. *Caderno Intersaberes*, v. 10, n. 25, p. 33-46, 2021.
- DAWKINS, R. *O Gene egoísta*. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo. Companhia das Letras. 2007.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p. 81-108, 2004.
- FARIAS, M. L. de et al. Variedades linguísticas & o ensino da língua portuguesa: contribuições para o combate ao preconceito linguístico. Anais: VIII CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2022.
- FREIRE, J. R. B. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, S. *Amazonês: termos e expressões usados no Amazonas*. – 3. Ed. – Manaus: Valer, 2020.
- FREIRE, S. Janus, o caboclo high-tech: discursos fundadores e a cultura em Manaus. Trabalho apresentado na SBPC Manaus. Manaus, 27 de maio, 2009
- LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho Científico*. – 8 ed. – [3. reimp.] São Paulo: Atlas, 2018.
- MACHADO, S. C.; DE SOUZA, A.S. R. Desafios das escolas contemporâneas: impactos do letramento digital na formação de estudantes da Geração Z. *Linguagens, Educação e Sociedade*. v. 27, n. 53, p. 96-117, 2023.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. – 12. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

NUNES, R. C. *Mídias aplicadas na educação e AVEA*. – 2 ed. rev. Florianópolis: IFSC, 2013.

OLIVEIRA, G. S. *Memes e semiose na web: uma perspectiva ecossistêmica dos processos de comunicação na cultura contemporânea*. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, R. H. R. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos* / Roxane Rojo, Jacqueline Barbosa. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11–31, 2012.

SANTOS, W. Q. dos. *A gramática das construções mêmicas da Internet no português do Brasil: uma interface da Gramática Sistêmico-Funcional e da Gramática do Design Visual*. 2020. 186 f. Tese (Doutorado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SENA, O. *Palavra poder e ensino da língua* – 2.ª ed. / Odenildo Sena. – Manaus: Editora Valer, 2001.

SILVA, B. D.; SARTORI, A. S.; MARTINI, R. G. As tecnologias de informação e comunicação como agentes de integração do currículo com a glocalidade. *Revista Observatório*, Universidade Federal de Tocantins, Palmas, v. 3, n. 4, pp. 387-406, 2017.

SILVA, B. A Glocalização da Educação: da escrita às comunidades de aprendizagem. In: O particular e o global no virar do milênio: cruzar saberes em educação. *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 779-788, 2002.

SILVA, S. A. S. *Língua portuguesa e multiletramentos: diálogo possível na Base Nacional Comum Curricular do novo Ensino Médio?*. 2022. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SHIFMAN, L. *Memes in digital culture*. Massachusetts, EUA: MIT Press, 2014.

VALE, L. F. *Memes: do espaço virtual à sala de aula*. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

RECEBIDO: 08/06/2023

RECEIVED: 08/06/2023

APROVADO: 26/03/2024

APPROVED: 26/03/2024