

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

O meme não encerra a conversa: semiose e currículo na formação de professores formadores

Sandro Jorge Tavares Ribeiro

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.16928>

Submetido em: 2026-07-15

Postado em: 2026-07-27 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

O MEME NÃO ENCERRA A CONVERSA: SEMIOSE E CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES FORMADORES

THE MEME DOES NOT END THE CONVERSATION: SEMIOSIS AND CURRICULUM IN TEACHER EDUCATOR DEVELOPMENT

EL MEME NO CIERRA LA CONVERSACIÓN: SEMIOSIS Y CURRÍCULO EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES DOCENTES

Sandro Jorge Tavares Ribeiro

Instituto Federal do Rio de Janeiro, Arraial do Cabo, RJ, Brasil. E-mail: sandroribeirojt@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8313-9985>

RESUMO

Este artigo de pesquisa teórica, de natureza teórico-conceitual, pergunta em que condições os *memes* podem constituir linguagens formacionais na formação de professores formadores. O problema foi provocado por uma cena vivida na itinerância doutoral do autor — a “batalha dos *memes*” —, retomada como memória implicada, e não como corpus empírico. Metodologicamente, articula essa memória a uma elaboração multirreferencial sustentada pela semiótica de Lucia Santaella, pela ciberpesquisa-formação, pelos atos de currículo e por estudos nacionais e internacionais sobre *memes*, autoria, identidade docente e composição multimodal. Não reproduz depoimentos, nomes, conversas privadas ou imagens de participantes, nem reanalisa dados da tese. Como resultado, propõe a noção de *meme* em relação formacional e uma matriz analítica composta por cinco dimensões inseparáveis: condensação semiótica, indexicalidade situada, remixabilidade autoral, interpelação curricular e responsabilidade ético-circulatória. A formulação afasta tanto o uso instrumental do *meme* como recurso motivacional quanto sua celebração automática como autoria emancipadora. Argumenta que a potência formacional não reside no artefato isolado, mas emerge quando sua circulação permite ler, responder, contestar e transformar a formação e quem a organiza. Conclui que trabalhar com *memes* na formação de professores formadores exige ambiências nas quais o riso permaneça aberto à semiose, à responsabilidade e às consequências curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: *memes*; formação de professores formadores; semiótica; autoria; currículo.

ABSTRACT

This theoretical research article asks under what conditions *memes* can become formational languages in teacher educator development. The problem arose from a scene experienced during the author's doctoral journey—the “*meme* battle”—revisited as implicated memory rather than an empirical corpus. Methodologically, it brings this memory into a multireferential conceptual elaboration grounded in Lucia Santaella's semiotics, research-formation in cyberculture, curriculum acts, and Brazilian and international scholarship on *memes*, authorship, teacher identity, and multimodal composition. It reproduces no testimonies, names, private conversations, or participant images and does not reanalyze thesis data. As its main result, it proposes the notion of the *meme* in a formational relation and an analytical matrix composed of five inseparable dimensions: semiotic condensation, situated indexicality, authorial remixability, curricular interpellation, and ethical-circulatory responsibility. The formulation rejects both the instrumental use of *memes* as motivational resources and their automatic celebration as emancipatory authorship. It argues that formational potential does not reside in the isolated artifact but emerges when circulation enables participants to interpret, respond to, contest, and transform both the educational process and those who organize it. It concludes that working with *memes* in teacher educator development requires environments in which laughter remains open to semiosis, responsibility, and curricular consequences.

KEYWORDS: *memes*; teacher educator development; semiotics; authorship; curriculum.

RESUMEN

Este artículo de investigación teórica, de naturaleza teórico-conceptual, pregunta en qué condiciones los *memes* pueden constituirse en lenguajes formacionales en la formación de formadores de docentes. El problema surgió de una escena vivida durante el itinerario doctoral del autor —la «batalla de *memes*»—, retomada como memoria implicada y no como corpus empírico. Metodológicamente, articula esa memoria con una elaboración multirreferencial sustentada en la semiótica de Lucia Santaella, la investigación-formación en la cibercultura, los actos de currículo y estudios nacionales e internacionales sobre *memes*, autoría, identidad docente y composición multimodal. No reproduce testimonios, nombres, conversaciones privadas ni imágenes de participantes, ni reanaliza los datos de la tesis. Como resultado, propone la noción de *meme* en relación formacional y una matriz analítica compuesta por cinco dimensiones inseparables:

condensación semiótica, indexicalidad situada, remezclabilidad autoral, interpelación curricular y responsabilidad ético-circulatoria. La formulación rechaza tanto el uso instrumental del *meme* como recurso motivador como su celebración automática como autoría emancipadora. Sostiene que la potencia formacional no reside en el artefacto aislado, sino que emerge cuando su circulación permite leer, responder, cuestionar y transformar la formación y a quienes la organizan. Concluye que trabajar con *memes* en la formación de formadores de docentes exige entornos en los que la risa permanezca abierta a la semiosis, la responsabilidad y las consecuencias curriculares.

PALABRAS CLAVE: *memes*; formación de formadores de docentes; semiótica; autoría; currículo.

1 MEMES ENTRAM NA FORMAÇÃO SEM PEDIR LICENÇA

Os *memes* não costumam aguardar uma ementa que os autorize. Chegam às conversas por outras portas: carregados por um gesto de compartilhamento, convocados por uma imagem que já conhecíamos sem saber de onde, produzidos para fazer rir e, não raramente, para dizer aquilo que uma frase direta tornaria perigoso, áspero ou insuficiente. Quando a escola finalmente os reconhece, encontra uma linguagem que já vinha interpretando a própria escola. Esse atraso não é apenas cronológico. Ele expõe a dificuldade de instituições formativas perceberem como conhecimento as formas culturais que não nasceram sob sua tutela.

Há uma resposta pedagógica bastante conhecida para esse desencontro: transformar o *meme* em recurso. Acrescenta-se uma imagem engraçada à apresentação, solicita-se uma produção ao final do conteúdo, constrói-se uma rubrica e, satisfeita a aparência de inovação, preserva-se intacta a organização comunicacional da aula. O que era uma linguagem atravessada por circulação, conflito, ambiguidade e apropriação converte-se em embalagem jovem para uma mensagem antiga. O *meme* entra, mas não chega a interrogar o currículo que lhe abriu a porta.

Não recuso toda intencionalidade pedagógica. Seria contraditório defender uma formação sem escolhas, desenho ou responsabilidade. O que me inquieta é a facilidade com que uma linguagem cultural passa a valer somente pelo serviço que presta a objetivos definidos antes de seu encontro com os praticantes. Nessa operação, a educação pergunta depressa demais “como usar *memes*?” e deixa de fazer perguntas anteriores: o que essas imagens-dizeres tornam visível? Quem pode rir, quem se torna alvo e quem permanece sem condição de resposta? Que repertórios são exigidos para que a graça aconteça? O que muda na formação quando o *meme* não apenas confirma o planejamento, mas devolve ao formador uma crítica sobre o que ele próprio propôs?

O campo de estudos já demonstrou que *memes* são formas de discurso público, unidades de participação cultural e artefatos coletivamente produzidos, transformados e recirculados (Shifman, 2014; Milner, 2016; Wiggins, 2019). Pesquisas educacionais os têm mobilizado para leitura crítica, composição multimodal, reflexão identitária, ensino de línguas, narrativas do cotidiano e autoria em rede (Domínguez Romero; Bobkina, 2021; Ryu et al., 2022; Almeida; Santos; Amaral, 2024; Lewis, 2025; Vázquez-Calvo; Paz-López; Rey-Godoy, 2025). No Brasil, pesquisas vinculadas ou próximas ao GPDOC vêm insistindo que a autoria memética não se separa das conversas, das ambiências e das disputas da cibercultura (Santos; Colacique; Carvalho, 2016; Almeida; Santos, 2020; Oliveira; Porto; Santos, 2022; Couto Junior; Teixeira; Maddalena, 2023).

Reconheço essa herança e caminho a partir dela. O deslocamento que proponho é pequeno na aparência e exigente em suas consequências: **um *meme* não é formacional porque foi levado a uma formação; ele se torna formacional na relação em que é lido, respondido e capaz de alterar quem forma, quem se forma e aquilo que passa a importar como currículo.** Por isso, prefiro falar em *meme em relação formacional*, e não em “*meme* formativo” como categoria estabilizada. O adjetivo, se aderido definitivamente ao objeto, concederia ao formato uma potência que pertence ao acontecimento.

Neste texto, professores formadores são os profissionais que, em universidades, redes de ensino e outros espaços institucionais, concebem e conduzem processos de formação inicial ou

continuada de docentes. A expressão não designa uma identidade homogênea, mas uma posição relacional atravessada por decisões curriculares, responsabilidades institucionais e assimetrias de poder.

Este artigo de pesquisa teórica, de natureza teórico-conceitual, tem como objetivo adensar essa formulação. Para isso, aproximo a semiótica de Lucia Santaella da ciberpesquisa-formação e dos atos de currículo, sem pretender fundi-los numa teoria única. O diálogo recente entre Santos e Santaella (2024) reforça precisamente a necessidade de uma visão multirreferencial que não separe educação, tecnologia, linguagem e experiência. A multirreferencialidade que me inspira não coleciona autores como quem soma garantias. Ela exige colocar referências heterogêneas em tensão com uma experiência que continua a me fazer pensar. Minha questão, portanto, não é se *memes* “funcionam” na formação de professores formadores. Pergunto sob quais condições sua semiose pode produzir autoria, conversação e interpelação curricular sem ser domesticada pelo didatismo nem absolvida, em nome do humor, de seus efeitos éticos e políticos.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: ESCREVER DESDE A EXPERIÊNCIA SEM CONVERTER PESSOAS EM DADOS

Este texto foi provocado por minha pesquisa de doutorado sobre a formação de professores formadores na Jornada da Educação Online, realizada durante a pandemia da COVID-19 (Ribeiro, 2023). Naquela itinerância emergiu uma “batalha dos *memes*”, nome criado no próprio cotidiano para um movimento de circulação, criação e resposta que não constava como dispositivo previamente desenhado. A tese descreveu o acontecimento, situou participantes, apresentou rastros e o analisou no interior de uma ciberpesquisa-formação. O artigo que agora escrevo realiza outra operação.

Metodologicamente, o artigo desenvolve uma elaboração teórico-conceitual de orientação multirreferencial. A interlocução bibliográfica foi organizada em quatro planos: estudos que compreendem os *memes* como linguagem e discurso; produções sobre autoria e cibercultura; semiótica peirceana em Lucia Santaella; e formulações sobre ciberpesquisa-formação e atos de currículo. Foram privilegiadas obras fundantes e pesquisas nacionais e internacionais recentes sobre *memes*, formação docente, multimodalidade e circulação digital. Não se trata de revisão sistemática nem de reanálise do corpus da tese, mas de uma operação conceitual provocada por memória implicada e confrontada com literatura pública.

Não constituí um novo corpus, não retornei às mensagens dos participantes, não selecionei falas e não reanalisei imagens. Também não reproduzo nomes, depoimentos, capturas de tela ou *memes* produzidos em espaços de circulação restrita. A “batalha” aparece como uma memória de primeira pessoa: experiência profissional e formacional que me implica, pela qual respondo e que uso para formular um problema, não para produzir evidências sobre outras pessoas. O objeto deste manuscrito é a relação entre semiose, autoria e currículo. Não são os comportamentos, percepções ou aprendizagens de um grupo.

Essa escolha não foi feita para contornar uma exigência ética. Ao contrário, ela limita deliberadamente o que posso afirmar. Não apresento frequência, recorrência, categorias empíricas nem efeitos atribuídos a participantes. Quando digo que a cena me alterou, falo de mim; quando trato das possibilidades formacionais dos *memes*, construo um argumento em diálogo com literatura pública. A força do ensaio não será medida pela quantidade de vozes alheias que consigo mobilizar, mas pela consistência com que torno examinável minha proposição e seus limites.

Há também uma razão epistemológica. A experiência não se reduz ao conjunto de dados que dela pôde ser produzido. Ela deixa restos, rastros, perguntas tardias e compreensões que não estavam disponíveis no instante vivido. Macedo (2013) nos ajuda a compreender que formação e currículo acontecem por atos, implicações e atribuições de sentido, não apenas pela execução do instituído.

A ciberpesquisa-formação, por sua vez, assume o pesquisador-formador como parte das relações que estuda e reconhece autorias produzidas no próprio percurso (Santos, 2019; Amaral, 2025). Escrever desde a experiência é, nessa perspectiva, diferente de reapresentá-la como prova. É aceitar que o pensamento também se forma quando retorna ao vivido, desde que não tome as pessoas que o compuseram como matéria disponível sem limite.

A forma ensaística permite sustentar esse retorno sem simular neutralidade. Minha voz não aparece como ruído a ser apagado, e sim como lugar de responsabilidade. Todavia, implicação não equivale a licença para concluir qualquer coisa. A experiência provoca; a literatura contradiz, amplia e obriga a conceituar; o argumento precisa explicitar as passagens que realiza. É nessa tríplice exigência (memória implicada, diálogo multirreferencial e exposição conceitual) que este texto se constitui.

Aspectos éticos: O manuscrito não constitui nova pesquisa com participantes, não utiliza dados pessoais e não reanalisa o corpus empírico da tese. A cena retomada opera exclusivamente como memória implicada do autor e como provocação para a elaboração teórico-conceitual; por isso, não são reproduzidos nomes, falas, imagens ou registros privados.

Uso de inteligência artificial generativa: Durante a preparação do manuscrito, o autor utilizou o ChatGPT, da OpenAI, modelos GPT-5 e GPT-5.6 Thinking, com acesso em julho de 2026, como apoio à elaboração de descritores de busca, à revisão linguística, à tradução preliminar dos títulos e resumos, à conferência formal da correspondência entre citações e referências e à adequação editorial do documento. A ferramenta não foi empregada para produzir dados, realizar análises ou formular as noções teóricas, a memória narrada ou as escolhas epistemológicas. Todas as fontes foram selecionadas e conferidas em suas publicações originais; as saídas foram revistas, reescritas e validadas pelo autor, que responde integralmente pela autoria, precisão e integridade do trabalho.

3 O MEME COMO LINGUAGEM: UMA SEMIOSE QUE NÃO CABE NA IMAGEM

Definir *meme* por sua aparência é perder o que o faz circular. A combinação entre imagem e legenda tornou-se uma forma reconhecível, mas não esgota o fenômeno. Há *memes* em vídeos, gestos, sons, frases, montagens, *hashtags* e estruturas narrativas que sobrevivem ao desaparecimento de uma imagem específica. Shifman (2014) propõe compreendê-los como conjuntos de itens digitais que compartilham características de conteúdo, forma ou posicionamento e que são criados com consciência recíproca, imitados e transformados por usuários. Milner (2016) enfatiza sua participação nas conversas públicas; Wiggins (2019), seu poder discursivo, ideológico e intertextual. Chagas e Stefano (2024) atualizam o debate brasileiro ao descreverem a linguagem dos *memes* por dimensões como amadorismo, intertextualidade, replicabilidade, síntese representacional, humor, pertencimento, longevidade e multimodalidade, ressaltando seu caráter relacional e sua dependência das culturas de plataforma. Em todas essas aproximações, a repetição importa porque admite diferença.

Essa repetição com diferença impede que autoria seja confundida com origem absoluta. Quem cria um *meme* quase sempre trabalha com um já-dito, um já-visto, uma pose reconhecida, uma frase que retorna ou uma organização gráfica que oferece ao outro a possibilidade de antecipar e, em seguida, experimentar o desvio. A inteligibilidade nasce da memória cultural; a autoria, da maneira situada de recombina, endereçar e assumir posição. Por isso, copiar um modelo e produzir autoria não são gestos necessariamente excludentes. A pergunta não é apenas “quem fez primeiro?”, mas “o que esta atualização faz ver, a quem responde e por quais efeitos seu autor se responsabiliza?”.

A semiótica peirceana, tal como sistematizada e aplicada por Santaella (2005), colabora para que não depositemos o sentido dentro da imagem como se ali estivesse concluído. Um signo só

funciona porque está no lugar de algo para alguém, produzindo outro signo interpretante num processo potencialmente aberto. O *meme* não transporta uma mensagem pronta do produtor ao receptor. Ele aciona semiose: convoca experiências colaterais, repertórios, emoções, convenções e novas respostas. Uma mesma montagem pode operar como identificação num grupo, agressão em outro, ruído para quem desconhece o referente e mercadoria para uma plataforma que converte reação em dados.

Não aplico aqui ícone, índice e símbolo como etiquetas destinadas a separar pedaços do *meme*. Interessa-me observar como essas dimensões operam e cooperam. A dimensão icônica está nas qualidades, semelhanças e possibilidades sensíveis que nos fazem reconhecer uma expressão, uma composição ou uma atmosfera. A dimensão indexical prende o *meme* a circunstâncias: um acontecimento, uma fala pública, um corpo, um período histórico, um cotidiano de trabalho. Já a dimensão simbólica depende de hábitos e convenções: a língua, o gênero humorístico, o modelo memético, os códigos culturais que orientam uma leitura possível. Na prática, a fotografia não é apenas ícone, a legenda não é apenas símbolo e o compartilhamento não é apenas índice. Cada dimensão atravessa as demais e muda de peso conforme a circulação.

Santaella (2007) mostrou que, no digital em rede, linguagens se hibridizam, deslizam e se recombinaem. O *meme* intensifica essa condição porque costuma exigir economia formal e exuberância contextual. Poucos elementos visíveis podem condensar uma extensa rede de referências. O que parece “simples” para quem compartilha repertório torna-se opaco para quem chega depois ou de outro contexto. A velocidade de leitura é sustentada por um trabalho cultural anterior. Há muita memória comprimida num *meme* que lemos em segundos.

Essa condensação explica parte de sua potência e de seu perigo. O *meme* abrevia sem necessariamente simplificar, mas pode simplificar violentamente. Pode produzir crítica por montagem, tornar sensível uma contradição e oferecer forma pública a um afeto que não encontrava passagem. Também pode atualizar estereótipos, tornar uma pessoa objeto de escárnio e fazer circular desinformação sob a proteção de uma piada. Estudos brasileiros sobre *memes* antifeministas mostram que o humor participa da normalização de enquadramentos conservadores e da produção de femininos considerados desviantes (Domingues; Pesce, 2024). A semiose não é politicamente inocente porque nenhum repertório cultural é.

Perez e Godoy (2019), ao aproximarem semiótica e memética, chamam atenção para a fecundidade e para as diferenças entre esses campos. O cuidado é importante: não se trata de substituir a leitura cultural do *meme* por uma taxonomia sígnica. A contribuição semiótica está em acompanhar relações (objeto, signo, interpretante; qualidade, existência, convenção; possibilidade, atualização e hábito) sem imaginar que o analista detém a última palavra. Para a formação, isso significa abandonar a busca pela “mensagem correta” e construir condições para que interpretações sejam apresentadas, justificadas, confrontadas e refeitas.

É nesse ponto que a semiótica encontra a formação sem ser reduzida a técnica de leitura. Se todo interpretante pode tornar-se novo signo, a resposta do praticante não é apêndice da imagem: participa do acontecimento. Um silêncio, uma recusa, outro *meme*, uma narrativa ou uma mudança no desenho da formação prolongam ou desviam a semiose. O formador que pergunta somente “o que o autor quis dizer?” fecha cedo demais o processo. Mais fértil seria perguntar “que relações este signo está produzindo aqui, agora, entre nós, e quais respostas ele torna possíveis ou impede?”.

4 O QUE AS PESQUISAS JÁ NOS PERMITEM VER E O QUE AINDA NOS ESCAPA

A produção brasileira sobre *memes* e educação formou um campo que já não pode ser tratado como curiosidade periférica. O trabalho de Santos, Colacique e Carvalho (2016) discutiu a autoria visual na internet e evidenciou padrões, apropriações e ressignificações. Almeida e Santos

(2020) articularam produção de *memes*, ciberpesquisa-formação e disputas narrativas em tempos de pós-verdade. O livro organizado por Oliveira, Porto e Santos (2022) reuniu perspectivas sobre autoria, experiências formativas e práticas pedagógicas, oferecendo um mapa plural das relações entre *memes* e educação na cibercultura. Mais recentemente, Almeida, Santos e Amaral (2024) abordaram autoria, interlocução e colaboração em rede, enquanto Vique, Soares e Silva (2024) trataram a memetização como narrativa do vivido e possibilidade de resistência.

Esse conjunto impede duas afirmações apressadas: a de que a educação ainda não descobriu os *memes* e a de que qualquer artigo que os leve à sala de aula é inovador. A novidade não pode residir na presença do artefato. O campo já demonstrou sua possibilidade de produzir narrativas, autorias, leitura crítica, interlocução e resistência. Também mostrou que os *memes* da pandemia deram forma a dilemas do trabalho educacional, à angústia e às contradições do ensino remoto (Maddalena; Couto Junior; Teixeira, 2020). O que se exige agora é maior precisão sobre as relações que tornam essas potências possíveis e sobre as situações em que elas não acontecem.

Na literatura internacional recente, a composição de *memes* aparece com força na formação docente e no ensino de línguas. Domínguez Romero e Bobkina (2021) identificaram limites na leitura crítica e visual de estudantes universitários, mostrando que familiaridade com imagens digitais não garante interpretação de sentidos culturais e ideológicos. Ryu et al. (2022) analisaram *memes* como composição multimodal e propuseram critérios relativos à articulação entre modos, repertórios culturais, gênero e linguagem. Lewis (2025) utilizou criação e análise colaborativa de *memes* para favorecer a reflexão de futuros professores de línguas sobre identidade e estágio. Vázquez-Calvo, Paz-López e Rey-Godoy (2025), ao examinarem narrativas construídas por *memes* na formação inicial, evidenciaram rastros identitários e seu valor como complemento a diários reflexivos. Topal (2025) aproximou *memes* e edussemiótica, defendendo sua versatilidade como sistemas sígnicos multimodais no ensino de línguas.

Essas pesquisas são importantes interlocutoras, mas meu problema não coincide inteiramente com o delas. Quando a ênfase recai sobre tarefa, diagnóstico, rubrica ou desenvolvimento de uma habilidade, permanece a possibilidade de que o *meme* seja avaliado sem avaliar a formação que o convocou. Mesmo uma proposta crítica pode preservar uma assimetria: o formador solicita a criação, define o que conta como boa leitura, interpreta o produto e encerra o acontecimento. A autoria é reconhecida dentro de um espaço previamente cercado.

Na formação de professores formadores, essa assimetria ganha outra espessura. Trata-se de formar profissionais que também desenham experiências para outros docentes e que ocupam lugares institucionais atravessados por poder, prescrição e avaliação. Se o *meme* produzido numa formação ironiza o excesso de tarefas, denuncia a precariedade de acesso ou questiona uma decisão pedagógica, ele não pode ser analisado apenas por sua qualidade multimodal. Ele interpela diretamente quem organizou o processo. A formação torna-se formacional, no sentido que aqui sustento, quando o formador não exige transformação somente do outro e se permite alterar pela resposta que ajudou a tornar possível.

Esse é o ponto que ainda escapa quando o debate se concentra no *meme* como ferramenta: a unidade de análise mais fecunda não é o artefato nem a competência individual, mas a relação. Um *meme* tecnicamente rudimentar pode produzir uma ruptura formacional; outro, sofisticado e viral, pode apenas reiterar o esperado. Não há propriedade visual capaz de garantir autoria, crítica ou currículo. Há arranjos de semiose, poder, endereçamento, circulação e resposta que precisam ser compreendidos em situação. A matriz procura preencher essa lacuna: não oferece novos critérios para qualificar o produto, mas perguntas para acompanhar se e como sua circulação produz consequências para a conversa, para as posições de autoria, para as decisões curriculares e para o próprio formador.

5 UMA CENA QUE CONTINUA A ME FAZERPENSAR

Durante a Jornada da Educação *Online*, uma formação construída no tempo abrupto da pandemia, uma imagem conhecida entrou no grupo de professores formadores. Mostrava um sujeito isolado, sem acesso à internet. A estrutura do *meme* era simples e o repertório, reconhecível. O contexto, porém, retirava qualquer possibilidade de lê-lo apenas como brincadeira sobre desconexão voluntária. Estávamos formando e nos formando por interfaces digitais enquanto a precariedade de acesso, os equipamentos insuficientes e a invasão do trabalho nos espaços domésticos atravessavam a vida de profissionais da educação.

Eu poderia ter reagido como coordenador que protege o planejamento: elogiar a criatividade, neutralizar a crítica e conduzir o grupo de volta à pauta. Também poderia interpretar a imagem em nome de quem a compartilhou, convertendo-a imediatamente em dado. A cena me ensinou uma terceira possibilidade, que naquele instante eu ainda não sabia nomear: permanecer na conversa o bastante para que a imagem recebesse respostas, novas criações e deslocamentos. O que surgiu passou a ser chamado de “batalha dos *memes*”. Não porque houvesse vencedor, mas porque um *meme* passou a responder a outro e a formação se viu narrada por quem a vivia.

Retomo a cena sem reproduzir a imagem, as falas ou os nomes que compuseram o acontecimento. O que posso afirmar, desde minha memória implicada, é o deslocamento que experimentei. Eu ocupava simultaneamente os lugares de formador, gestor e pesquisador. A crítica dirigida às condições da formação também me alcançava. O *meme* deixou de ser conteúdo sobre cultura digital e tornou-se signo das relações em que eu próprio estava situado. Para lê-lo, precisei descer do lugar confortável de quem explica e admitir que o desenho didático podia ser interpretado por outras linguagens.

Essa admissão não romantiza o acontecimento. Relações institucionais não se tornam horizontais porque as pessoas produziram *memes*. A possibilidade de rir não distribui igualmente o poder, e a ironia pode servir tanto à resistência quanto ao silenciamento. Também não afirmo que a cena, sozinha, causou mudanças posteriores. O que ela tornou evidente foi uma condição: quando a autoria dos praticantes recebe possibilidade real de resposta e consequência, o currículo deixa de ser apenas aquilo que antecede a formação. Passa a incluir o que emerge, interpela e exige decisão.

A “batalha” me fez compreender que formar professores formadores não pode significar capacitá-los para executar melhor uma linguagem concebida por outros. Formar implica criar condições para autorias que talvez escapem ao objetivo inicial, inclusive quando esse escape nos desconcerta. O *meme* se tornou formacional para mim quando já não pude tratá-lo como exterior à formação. Ele dizia do mundo, mas dizia também de nós e de como estávamos formando.

É por isso que essa narrativa não entra como ilustração emotiva de uma teoria pronta. Ela funciona como exigência conceitual. Se eu chamasse todo *meme* pedagógico de formacional, apagaria precisamente o que houve de acontecimento: a passagem de um objeto compartilhado a uma relação capaz de devolver perguntas, redistribuir enunciação e abrir a possibilidade de alterar o percurso. A noção proposta a seguir tenta guardar essa passagem sem transformá-la em receita.

Foi a fricção com essa cena que tornou necessárias as cinco dimensões. A forma breve e reconhecível do primeiro *meme* exigiu examinar sua condensação semiótica; a precariedade de acesso à qual apontava tornou impossível separá-lo de sua indexicalidade situada; as respostas e novas criações evidenciaram a remixabilidade autoral; a crítica dirigida ao próprio desenho da Jornada produziu interpelação curricular; e a circulação entre pessoas, repertórios e interfaces impôs a pergunta pela responsabilidade ético-circulatória. A matriz não foi aplicada retrospectivamente à cena como uma grade: foi construída para conceituar as exigências que a cena deixou.

6 MEME EM RELAÇÃO FORMACIONAL: UMA PROPOSIÇÃO EM CINCO DIMENSÕES

Chamo de **meme em relação formacional** o acontecimento semiótico no qual uma produção memética, ao circular numa ambiência de formação, participa da alteração dos modos de interpretar, autorizar-se e decidir o currículo. A formulação não nomeia uma nova espécie de *meme*. Nomeia uma qualidade relacional e provisória: o mesmo artefato pode tornar-se formacional em um contexto e permanecer ornamental, ofensivo ou inerte em outro.

O uso de “formacional”, em lugar de “formativo”, é deliberado. “Formativo” costuma qualificar uma finalidade já atribuída a atividades, avaliações ou recursos; diz, muitas vezes, do que foi concebido para formar. “Formacional” desloca a atenção para o processo pelo qual a formação acontece, inclusive para aquilo que emerge sem ter sido antecipado e para as alterações de todos os implicados. A inspiração reside na pesquisa-formação de Edméa Santos, para quem pesquisar, ensinar e aprender se produzem em relação na cibercultura, e nos atos de currículo de Roberto Sidnei Macedo, que reconhecem os atores sociais como curriculantes e a formação como experiência de atribuição de sentido (Santos, 2019; Macedo, 2013). Não se trata de trocar uma palavra por outra em busca de novidade lexical. Trata-se de impedir que a intencionalidade do formador seja confundida com o acontecimento da formação.

A relação formacional pode ser examinada em cinco dimensões inseparáveis. Elas não constituem etapas, indicadores de desempenho nem rubrica universal. São perguntas analíticas destinadas a preservar a complexidade do acontecimento.

A seleção dessas dimensões resulta do cruzamento entre quatro planos de leitura. A condensação semiótica e a indexicalidade situada derivam do acompanhamento das relações icônicas, indiciais e simbólicas em Santaella (2005, 2007) e dos estudos que reconhecem a linguagem memética como multimodal, intertextual e dependente de contexto (Shifman, 2014; Milner, 2016; Wiggins, 2019; Chagas; Stefano, 2024). A remixabilidade autoral se apoia nas pesquisas sobre autoria, interlocução e colaboração na cibercultura (Santos; Colacique; Carvalho, 2016; Almeida; Santos, 2020; Almeida; Santos; Amaral, 2024). A interpelação curricular emerge dos atos de currículo e da pesquisa-formação, enquanto a responsabilidade ético-circulatória responde à ambivalência política da circulação e às mediações das plataformas e das inteligências artificiais (Macedo, 2013; Santos, 2019; Santaella, 2024; Santos; Chagas; Bottentuit Junior, 2024). As cinco dimensões não foram reunidas para cobrir todas as propriedades dos *memes*, mas para acompanhar a passagem do artefato à relação formacional.

Quadro 1 – Matriz semiótico-formacional para leitura de memes em ambiências de formação

Dimensão	Questão que orienta a leitura	Risco quando isolada
Condensação semiótica	Que imagens, palavras, sons, gestos e memórias culturais foram condensados, e como suas dimensões icônicas, indiciais e simbólicas cooperam?	Reduzir o <i>meme</i> a uma legenda engraçada ou a uma taxonomia de signos.
Indexicalidade situada	A que acontecimento, condição material, relação de poder e comunidade interpretativa o <i>meme</i> se liga?	Universalizar uma leitura e apagar o contexto que torna o signo inteligível.
Remixabilidade autoral	Que possibilidades existem para apropriar, responder, contrariar e transformar o enunciado?	Confundir autoria com execução técnica ou celebrar qualquer repetição como emancipação.
Interpelação curricular	O <i>meme</i> apenas ilustra o que já estava decidido ou produz questões capazes de alterar conversas, decisões e o próprio formador?	Converter participação em decoração de um currículo impermeável.
Responsabilidade ético-circulatória	Quem pode ser ferido, exposto ou silenciado? De onde vêm as imagens? Como plataformas, algoritmos e inteligências artificiais participam da circulação?	Tratar humor, alcance e remix como licenças sem responsabilidade.

Fonte: elaboração do autor (2026).

A **condensação semiótica** diz respeito à capacidade de reunir, numa forma breve e reconhecível, diferentes camadas de linguagem e memória. Não basta listar elementos visuais e verbais. É preciso perguntar como sua combinação produz uma expectativa e como o desvio dessa expectativa participa do humor ou da crítica. A leitura inspirada em Santaella (2005) não busca encaixar o *meme* em uma única classe de signo. Procura perceber qualidades sensíveis, vínculos factuais e convenções culturais em ação. Na formação, essa dimensão desacelera o olhar: aquilo que parecia óbvio volta a ser examinável.

A **indexicalidade situada** impede que a análise descole o *meme* do mundo. Um modelo global pode ser atualizado por uma experiência local de trabalho; uma expressão facial retirada de um filme pode apontar para uma decisão institucional conhecida apenas por determinado grupo. A circulação amplia públicos, mas não elimina os rastros do contexto. Quando se ignora essa dimensão, o formador tende a avaliar a produção pelo que ele próprio reconhece, atribuindo “falta de sentido” ao que talvez pertença a outro repertório. Ler situadamente é reconstruir as condições que permitem ao signo apontar.

A **remixabilidade autoral** ultrapassa a possibilidade técnica de editar. Autorizar-se implica assumir posição numa rede de já-ditos, endereçar uma resposta e aceitar que ela poderá ser novamente apropriada. A autoria não começa somente quando alguém cria uma imagem inédita. Selecionar, reenquadrar, legendar, recircular e contestar também podem ser atos autorais, desde que não se apague a origem nem a responsabilidade. A pesquisa do GPDOC tem mostrado que autoria, interlocução e colaboração se fortalecem em ambiências onde praticantes não são reduzidos a consumidores de informações (Almeida; Santos; Amaral, 2024; Amaral, 2025). Ainda assim, a remixabilidade não garante emancipação: redes de ódio também são participativas e autorais.

A **interpelação curricular** é a dimensão decisiva para esta proposição. Um *meme* pode demonstrar domínio de conteúdo e continuar exterior ao currículo se sua resposta não tiver consequência. Há interpelação quando a produção obriga a formação a olhar para o que não havia previsto: uma ausência, uma violência, um cansaço, outro repertório, uma discordância. Macedo (2013) permite compreender currículo como atos praticados por sujeitos que atribuem sentido, negociam e alteram o instituído. O *meme* em relação formacional não substitui esses atos; pode participar deles quando o formador aceita que a autoria do outro não se limite ao direito de concordar criativamente.

Por fim, a **responsabilidade ético-circulatória** enfrenta a ambivalência que acompanha toda a matriz. *Memes* dependem de imagens frequentemente retiradas de contextos anteriores; podem expor pessoas, atualizar opressões e alcançar públicos não imaginados. As plataformas não são recipientes neutros: recomendam, hierarquizam, monetizam e preservam rastros. A criação com inteligência artificial generativa acrescenta problemas relativos a bases de treinamento, direitos autorais, estereótipos, opacidade e atribuição de autoria. Santaella (2024) adverte que a expansão das IAs generativas torna incontornável uma ética capaz de acompanhar a produção de linguagem. A pergunta não é somente se podemos gerar ou compartilhar, mas que relações de responsabilidade aceitamos sustentar depois do clique.

As cinco dimensões não se equilibram automaticamente. Um *meme* pode ser semiótica e tecnicamente elaborado, autoral e, ao mesmo tempo, eticamente violento. Pode denunciar uma injustiça sem abrir espaço para resposta de quem é representado. Pode gerar conversa sem produzir qualquer alteração curricular. Por isso, não proponho uma soma de critérios ao final da qual o *meme* receberia o selo de formacional. A relação precisa ser acompanhada em sua temporalidade. Formação não é atributo certificável da imagem; é movimento que se reconhece pelos deslocamentos que se tornam possíveis e pelas responsabilidades assumidas.

7 HUMOR, PODER E CIRCULAÇÃO: NÃO HÁ LEVEZA INOCENTE

O humor concede ao *meme* uma mobilidade singular. Ele aproxima, produz reconhecimento e permite que críticas atravessem situações nas quais uma declaração direta talvez não circulasse. Também oferece a quem enuncia uma zona de recuo: diante da reação, sempre se pode dizer que era brincadeira. Essa ambivalência não deve ser resolvida classificando o humor como libertador ou opressor. É preciso perguntar como ele distribui posições em cada acontecimento.

Rir com alguém não é o mesmo que produzir alguém como objeto do riso. A diferença, contudo, não está pronta na intenção declarada de quem criou. Depende de história, poder, contexto e efeitos. *Memes* antifeministas, racistas, capacitistas ou LGBTQIA+fóbicos podem mobilizar sofisticada intertextualidade e intensa participação. O fato de serem criativos não os torna formacionais no horizonte ético aqui defendido. Domingues e Pesce (2024) mostram como enquadramentos humorísticos participam da conservação de normas e da punição simbólica a existências dissidentes. Vique, Soares e Silva (2024), em direção distinta, evidenciam a possibilidade de memetizar o vivido como resistência. Entre uma coisa e outra não existe uma propriedade formal segura; há disputas de sentido e condições desiguais de fala.

Para professores formadores, o desafio é sustentar uma ambiência na qual a contestação não seja confundida com censura ao humor. Se uma pessoa diz ter sido ferida, a resposta formacional não pode resumir-se a explicar a intenção do autor. Tampouco se resolve o problema por uma lista prévia de temas permitidos, porque a violência pode reaparecer em repertórios aparentemente banais. É necessário construir formas de resposta, reparação, contextualização e, quando couber, recusa da circulação. Liberdade autoral não significa imunidade às consequências da autoria.

A dinâmica das plataformas complexifica essa responsabilidade. *Memes* são formatados para circulação rápida; a recomendação algorítmica tende a favorecer conteúdos capazes de produzir reação, e a reação indignada também alimenta visibilidade. A educação não deve imaginar que retirar um *meme* da rede e colocá-lo num ambiente de aprendizagem elimina essa economia da atenção. O modelo, a estética e a expectativa de viralização carregam marcas da plataforma. Formar criticamente requer perguntar quem ganha com a circulação, quais dados são produzidos, por que determinadas imagens se tornam repetíveis e quais enunciados não alcançam o mesmo direito de aparecer.

Com a inteligência artificial generativa, o intervalo entre intenção e proliferação fica ainda menor. Variações imagéticas e textuais podem ser produzidas em escala, ajustadas a públicos e combinadas a rostos ou vozes sintéticas. A fluência da saída encobre as relações de trabalho, dados e escolhas incorporadas ao sistema. Isso não autoriza demonizar toda criação mediada por IA, mas exige declarar a mediação e discutir seus limites. Em um *meme* criado com IA, autoria pode residir na formulação do problema, na seleção, edição, contextualização e responsabilidade assumida; não reside automaticamente em apertar “gerar”. A facilidade técnica torna mais necessária, e não menos, a densidade interpretativa. A produção organizada por Santos, Chagas e Bottentuit Junior (2024) reforça que incorporar IAs à educação na cibercultura exige fazer conviver experimentação, crítica aos contextos produtivos e transparência sobre a mediação.

Há, nesse ponto, uma questão semiótica que a formação não pode adiar. Parte da força histórica da fotografia como índice decorre de sua conexão material com algo que esteve diante da câmera. Uma imagem sintética pode conservar a aparência desse vínculo sem que a cena tenha acontecido. O *meme* sempre trabalhou com ficção, montagem e deslocamento; a IA generativa não inaugura a manipulação. Ela modifica, contudo, a escala e a facilidade com que uma aparência fotográfica pode circular como rastro factual. Diante de um rosto, de uma fala ou de uma situação improvável, perguntar “o que isto significa?” já não basta. É necessário perguntar “que tipo de signo é este, que existência afirma e quais mediações procura tornar invisíveis?”.

Isso repercute diretamente na indexicalidade situada proposta na matriz. Uma imagem gerada não é desprovida de índices; ela aponta para um comando, um modelo, bases de treinamento, escolhas de seleção e edição, uma plataforma e uma conjuntura de circulação. São outros rastros, menos visíveis na superfície. Reconstruí-los integra o letramento semiótico contemporâneo. A ausência dessa reconstrução pode levar o grupo a discutir criticamente a legenda enquanto concede à imagem uma credibilidade que ela não possui.

Em atividades de formação, uma pequena nota de proveniência pode acompanhar *memes* criados ou alterados com IA: ferramenta e versão quando disponíveis, elementos gerados, intervenções humanas, fontes adicionais, intenção e público previsto. Não proponho transformar a criação em relatório burocrático. A nota funciona como gesto de autoria responsável, permitindo que o outro conheça parte das condições de produção e formule sua resposta. Quando a ferramenta não oferece transparência suficiente, essa opacidade também precisa ser declarada. Há honestidade autoral em dizer o que não se pode saber.

O problema, portanto, não se resolve marcando o *meme* como “feito por humano” ou “feito por IA”. Essa oposição empobrece processos híbridos e pode atribuir sujeito a um sistema técnico. Mais importante é acompanhar decisões e responsabilidades: quem escolheu produzir, que referências foram mobilizadas, quem validou a saída, quem decidiu publicá-la e quem responderá pelos efeitos. Na formação de professores formadores, esse percurso não é detalhe técnico. É parte do conhecimento necessário para educar numa cibercultura em que signos sintéticos também disputam o real.

Nessa paisagem, desacelerar é uma prática formacional. Antes de compartilhar: reconstruir o referente. Antes de avaliar: ouvir leituras divergentes. Antes de elogiar a criatividade: perceber quem paga o preço da piada. Antes de transformar a produção em evidência de aprendizagem: perguntar o que ela está fazendo com a conversa. O *meme* é breve; a responsabilidade por sua semiose não precisa ser.

8 IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FORMADORES

Da proposição desenvolvida não decorre um método replicável chamado “batalha dos *memes*”. A cena que me formou não pode ser transportada intacta para outro grupo, pois sua potência nasceu de relações, repertórios e tensões específicas. Oferecer um roteiro fechado seria contradizer o argumento. O que pode viajar são compromissos de desenho e perguntas capazes de tornar a formação permeável ao acontecimento.

O primeiro compromisso é não começar pela interface. Uma formação pode partir de *memes* que já circulam nos cotidianos dos professores, perguntando por seus contextos e efeitos antes de solicitar produção. O segundo é assegurar direito de resposta. Criar sem poder contestar, remixar ou recusar mantém a autoria confinada a uma tarefa. O terceiro é devolver as produções ao currículo: se os *memes* tornam visível um problema da própria formação, é preciso dizer o que será feito com essa interpelação. Nem toda demanda poderá ser atendida, mas toda resposta autoral merece uma consequência argumentada.

O quarto compromisso é distinguir avaliação de captura. Produções meméticas podem colaborar para compreender repertórios e processos, como mostram Ryu et al. (2022), Lewis (2025) e Vázquez-Calvo, Paz-López e Rey-Godoy (2025). Entretanto, transformar cada gesto cultural em dado avaliativo pode inibir precisamente a experimentação que se desejava promover. O grupo precisa saber quando cria para aprender, quando publica, quem terá acesso, como o material poderá ser reutilizado e se é possível retirar consentimento antes da circulação pública.

O quinto compromisso é formar para a responsabilidade sem moralizar a linguagem. Isso envolve autoria e licenças, direito de imagem, acessibilidade, desinformação, opressões, lógica algorítmica e uso declarado de IA. Envolve também reconhecer que uma leitura ética pode exigir não

compartilhar. Na cultura da conexão, participar criticamente inclui interromper uma cadeia de circulação.

Por fim, professores formadores precisam ser reconhecidos como praticantes culturais, não como intermediários que apenas recebem uma inovação e a distribuem a outros docentes. Sua formação deve permitir criação, erro, dúvida, dissenso e reelaboração. O formador de formadores não se torna autor porque aprendeu a operar um gerador de *memes*. Torna-se autor quando pode inscrever sua experiência, conversar com outras leituras, responder pelo que faz circular e participar das decisões sobre a formação que vive.

9 CONSIDERAÇÕES TEMPORAIS: O MEME NÃO ENCERRA A CONVERSA

Este artigo partiu de uma inquietação produzida no encontro entre uma linguagem breve e uma experiência que não se encerrou com a tese. Ao retornar à “batalha dos *memes*” sem refazer dela um corpus, compreendi que sua contribuição mais fértil não estava na quantidade de imagens criadas nem na confirmação de que professores aprenderam a produzir *memes*. Estava no modo como uma linguagem da cibercultura pôde interpelar a formação e, especialmente, quem a organizava.

A noção de *meme em relação formacional* procura nomear essa passagem sem aprisioná-la. O *meme* não traz em si uma essência educativa. Sua potência emerge na articulação entre condensação semiótica, indexicalidade situada, remixabilidade autoral, interpelação curricular e responsabilidade ético-circulatória. Se uma dessas dimensões é convertida em garantia (a multimodalidade, a criatividade, a participação ou o humor), corre-se o risco de celebrar uma formação que continua impermeável ao outro.

O diálogo com Lucia Santaella foi decisivo para retirar o sentido de dentro da imagem. Um *meme* não é um recipiente de mensagem, mas um signo em semiose, dependente de repertórios e aberto a interpretantes que o prolongam. O diálogo com Edméa Santos e o GPDOC permitiu compreender que autoria e formação se produzem nas relações da cibercultura, e não na simples presença de tecnologias. Roberto Sidnei Macedo, por sua vez, ofereceu a chave curricular: se curriculantes somos todos, a resposta dos praticantes precisa poder disputar o que será reconhecido como conhecimento e experiência formacional.

Essa composição também explicita limites. O artigo não demonstra efeitos sobre participantes, não generaliza a cena vivida e não oferece protocolo universal. Sua contribuição é uma proposição examinável para que pesquisas futuras acompanhem relações, e não apenas produtos. Estudos empíricos poderão perguntar como as cinco dimensões se articulam em diferentes contextos, desde que assumam os cuidados éticos correspondentes e não utilizem a matriz como instrumento para congelar aquilo que ela pretende manter aberto.

Em tempos de plataformas que aceleram reações e inteligências artificiais que multiplicam imagens, o desafio não é ensinar professores a produzir mais conteúdo. É formar para interpretar, responder e decidir responsavelmente o que merece circular. Talvez a contribuição mais radical do *meme* à formação não seja sua capacidade de dizer muito com pouco, mas a de nos mostrar que o pouco nunca fala sozinho.

O *meme* não é o fim da conversa. Pode ser seu atalho mais pobre quando substitui o argumento por uma reação pronta. Pode também ser uma fresta quando condensa o vivido e exige outra resposta. Entre uma possibilidade e outra encontra-se a formação: não como destino prescrito do artefato, mas como relação que nos autoriza e nos responsabiliza, enquanto formamos e nos formamos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wallace Carriço de; SANTOS, Edméa. **De memes a fake news: desafios de uma pesquisa formação na cibercultura**. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 25, n. 1, p. 130–147, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2020.v25.30436>.
- ALMEIDA, Wallace Carriço de; SANTOS, Rosemary dos; AMARAL, Mirian Maia do. **Memes como proposição de autoria, interlocução e colaboração em rede**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 22, e57338, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e57338>.
- AMARAL, Mirian Maia do. **A ciberpesquisa em educação: autorias e inspirações teórico-metodológicas do GPDOC – Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 217 p.
- CHAGAS, Viktor; STEFANO, Luiza de Mello. **A linguagem dos memes: aspectos estéticos e semióticos dos conteúdos digitais**. deSignis, [S. l.], n. 41, p. 143–154, 2024. DOI: <https://doi.org/10.35659/designis.i41p143-154>.
- COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; TEIXEIRA, Marcelle Medeiros; MADDALENA, Tania Lucía. **O meme como inventividade metodológica no ensino remoto pandêmico: por que não?** Interfaces Científicas – Educação, Aracaju, v. 12, n. 1, p. 53–68, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2023v12n1p53-68>.
- DOMÍNGUEZ ROMERO, Elena; BOBKINA, Jelena. **Exploring critical and visual literacy needs in digital learning environments: the use of memes in the EFL/ESL university classroom**. Thinking Skills and Creativity, [S. l.], v. 40, 100783, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100783>.
- DOMINGUES, Quésia Alves de Souza Sanches; PESCE, Lucila. **Memes antifeministas e conservadorismo em rede: uma análise das leituras e enquadramentos dos femininos desviantes**. Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 1–23, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2023.71816>.
- LEWIS, Kristina B. **Using memes to facilitate TESOL student teachers' reflections on identity**. TESOL Quarterly, [S. l.], v. 59, n. 3, p. 1596–1635, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.3377>.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MADDALENA, Tania Lucía; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; TEIXEIRA, Marcelle Medeiros. **O que dizem os memes da educação na pandemia? Dilemas e possibilidades formativas**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 5, n. 16, p. 1518–1534, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1518-1534>.
- MILNER, Ryan M. **The world made meme: public conversations and participatory media**. Cambridge, MA: MIT Press, 2016. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262034999.001.0001>.
- OLIVEIRA, Kaio Eduardo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (org.). **Memes e educação na cibercultura**. Ilhéus: Editus, 2022. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786586213911>.
- PEREZ, Clotilde; GODOY, Eduardo Correa de. **Semiótica e memética: aproximações teórico-metodológicas aos estudos dos memes**. Revista de Estudos Universitários, Sorocaba, v. 45, n. 1, p. 145–159, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22484/2177-5788.2019v45n1p145-159>.
- RIBEIRO, Sandro Jorge Tavares. **Formação de professores formadores: uma ciberpesquisa-formação na Jornada da Educação Online durante a pandemia da COVID-19**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2023.
- RYU, Jieun; KIM, Young Ae; EUM, Seungmin; PARK, Seojin; CHUN, Sojung; YANG, Sunyoung. **The assessment of memes as digital multimodal composition in L2 classrooms**. Journal of Second Language Writing, [S. l.], v. 57, 100914, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100914>.
- SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Por que é imprescindível um manual ético para a Inteligência Artificial Generativa?** TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, São Paulo, n. 28, p. 7–24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1984-3585.2023i28p7-24>.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Edméa; CHAGAS, Alexandre; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista (org.). **ChatGPT e educação na cibercultura: fundamentos e primeiras aproximações com inteligência artificial**. São Luís: EDUFMA, 2024. v. 1. 155 p. ISBN 978-65-5363-368-1.

SANTOS, Edméa; COLACIQUE, Rachel; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. **A autoria visual na internet: o que dizem os memes?** Quaestio: Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 135–157, 2016.

SANTOS, Edméa; SANTAELLA, Lucia. **Uma visão multirreferencial da educação e tecnologia: uma entrevista concedida a Lucia Santaella**. TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, São Paulo, n. 28, p. 26–43, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1984-3585.2023i28p26-43>.

SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture**. Cambridge, MA: MIT Press, 2014.

TOPAL, İbrahim Halil. **EduMeme: using internet memes in foreign language education from an edusemiotic perspective**. Chinese Semiotic Studies, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 391–420, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1515/css-2024-0005>.

VÁZQUEZ-CALVO, Boris; PAZ-LÓPEZ, Alba; REY-GODOY, Sergio. **Memes and identity in language teacher education**. Language Learning & Technology, Honolulu, v. 29, n. 1, p. 1–27, 2025. DOI: <https://doi.org/10.64152/10125/73620>.

VIQUE, Isabela Pereira; SOARES, Maria da Conceição Silva; SILVA, Maíra Mello. **Memetizando a ciência: #FridaConselheira como possibilidade de resistência**. Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 1–19, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2024.74571>.

WIGGINS, Bradley E. **The discursive power of memes in digital culture: ideology, semiotics, and intertextuality**. New York: Routledge, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429492303>.

DISPONIBILIDADE DE DADOS

Não se aplica. O artigo é de natureza teórico-conceitual, não utiliza conjunto de dados e não reanalisa o corpus empírico da pesquisa doutoral.

CONFLITO DE INTERESSES

O autor declara não haver conflito de interesses relacionado a este manuscrito.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Durante a preparação do manuscrito, o autor utilizou o ChatGPT, da OpenAI, modelos GPT-5 e GPT-5.6 Thinking, com acesso em julho de 2026, como apoio à elaboração de descritores de busca, à revisão linguística, à tradução preliminar dos títulos e resumos, à conferência formal da correspondência entre citações e referências e à adequação editorial do documento. A ferramenta não foi empregada para produzir dados, realizar análises ou formular as noções teóricas, a memória narrada ou as escolhas epistemológicas. Todas as fontes foram selecionadas e conferidas em suas publicações originais; as saídas foram revistas, reescritas e validadas pelo autor, que responde integralmente pela autoria, precisão e integridade do trabalho.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.