

O GÊNERO MEME COMO MATERIAL DIDÁTICO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA <https://doi.org/10.63330/aurumpub.010-009>**Wemerson Simões**Mestre em Estudos Linguísticos
Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: wemersonsimoes@gmail.com**RESUMO**

O presente artigo trata-se do recorte de uma de nossas pesquisas, sendo essa desenvolvida na especialização em Informática na Educação, realizada no Instituto Federal do Espírito Santo, teve como foco a utilização do gênero meme em uma sala de aula do 2º Ano do Ensino Médio. Seu objetivo foi verificar como gênero em questão, pertencente ao cotidiano tecnológico dos alunos, pode ser utilizado na aula de língua portuguesa na proposta de leitura, interpretação e, principalmente, produção textual. A atividade teve como tema "agrotóxicos e suas problemáticas em vida na sociedade", assunto que é relacionado à realidade do campo em que se inserem a Escola Família Agrícola de Olivânia e a maioria dos alunos. A partir da atividade, foi possível perceber que o gênero meme, advindo das tecnologias, atrai muito a atenção dos alunos e pode ser utilizado de forma aproveitável em aulas de língua materna, uma vez que está presente na realidade deles e é capaz de construir e veicular sentidos. Ao final da atividade, verificamos que gêneros textuais advindos das novas tecnologias não podem ser deixados de lado, visto que eles são capazes de reforçar os vínculos dos alunos com o que lhes é oferecido.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Gêneros; Meme; Agrotóxicos.



1 INTRODUÇÃO

Sírio Possenti (2000) afirma que não é estranho professores de língua portuguesa se depararem com alunos com dificuldades em suas aulas, assim como também não é estranho ouvir que alguns discentes acham os conteúdos chatos e até mesmo desnecessários. Essa visão é construída por uma série de fatores, mas um deles é a utilização da gramática normativa e de textos desconectados do cotidiano desses aprendizes, considerando nossa língua como única e imutável. Além disso, o fato de serem oferecidos textos desconectados e descontextualizados, desligados de vivências, dificultam ainda mais suas aplicações às aulas.

Outro traço relativo aos desestímulos são os recursos utilizados. Segundo Caiado (2011) a sociedade passa por enormes evoluções tecnológicas e, com isso surgem novos meios de comunicação. Muitas vezes, o professor não usufrui dessas enormes mudanças, seja por inexistência nas escolas, falta de preparo, falta de apoio pedagógico etc., ficando à mercê de ultrapassados. Por essa razão, a utilização de recursos e conteúdos atrelados às mudanças tecnológicas pode ser uma forma incentivar a participação dos alunos.

Dentro desse contexto, o meme é um gênero discursivo produzido com recursos da tecnologia digital e constantemente veiculado por ela. Sua grande circulação torna-o popular e rotineiro, fazendo com que seja facilmente reconhecido por quem acessa as redes sociais. Normalmente, surge a partir de algum fato relevante para a sociedade, e se constrói como textos humorados, às vezes com reflexões críticas. O semiose desse tipo de produção se baseia em uma relação entre contexto, escrita e imagem, tornando-o como um modo de construir sentidos e expor opiniões.

A grande circulação de memes é alimentada a partir do compartilhamento de quem acessa as redes sociais, nas quais os adolescentes passam grande parte do seu tempo; assim, são textos democráticos, e abordam temas e problemáticas diversas, sempre a partir de textos sucintos e imagens representativas. São a forma como os jovens (e as pessoas em geral), muitas vezes, têm acesso a questões pela sociedade no contexto em questão, e isso, aliado à sua grande possibilidade de veiculação, faz com que sejam importantes ferramentas na construção de sentidos e na veiculação de ideias. O fato do gênero ser parte integrante do cotidiano da sociedade torna-o importante no aspecto pedagógico.

Neste sentido, primeiramente, fizemos uma breve conceituação do que é gênero e de seu funcionamento na sociedade. Bakhtin (2003) já propunha em sua teoria do gênero discursivo que a língua é reflexo do meio e, por essa razão a ele se adequa. Afirmação da qual Marcuschi (2003), (2008) e (2010) aproveitou-se para conceituar sua teoria sobre gênero textual. Por essa razão, nossa conceituação parte desses dois autores.

Outro fator que não pode ser deixado de lado quando tratamos do gênero meme é a construção interativa entre a imagem, a escrita e os demais recursos do texto, estudado nas teorias sobre multimodalidade. Essa relação é importante, pois elementos como a cor, o tamanho da fonte e a posição em



que se encontram as margens e outros fatores também têm posse de uma carga semântica relevante para a que o gênero consiga atingir o seu objetivo. Para que esses fatores possam ser analisados, teremos por base a *Gramática do Design Visual*, de Kress e van Leeuwen (2006). Além disso, observar de que maneira o gênero ser utilizado em sala de aula é válido e importante.

A partir das conceituações citadas, demonstraremos alguns exemplos do processo de desenvolvimento e de produção de memes realizado por alunos.

2 GÊNEROS DISCURSIVOS E TEXTUAIS: ALGUMAS CONCEITUAÇÕES

Mikhail Bakhtin, em seu livro *Estética da criação verbal* (2003), considerado um dos mais importantes estudos sobre gêneros do discurso, afirma que as atividades humanas se diferem de acordo com as esferas sociais das quais fazem parte, e que a linguagem e seu uso estão ligados a tais esferas. Assim, um discurso reflete as finalidades e as condições de quem o produz e, por isso, toda a forma de se comunicar é submetida a inúmeras variações. Essas variações têm relações implícitas com quem está envolvido no discurso e com o meio em que se está inserido.

Às inúmeras variedades de discursos produzidos, Bakhtin dá a nomenclatura de gêneros do discurso. Segundo ele, todos os nossos enunciados seguem uma forma padrão, uma estrutura relativamente estável. Isso pode ocorrer de forma proposital ou por relações implícitas entre o discurso produzido e quem o produz. Ressalta-se que um discurso é a sequência de um ou mais enunciados e, segundo Bakhtin, o conceito de gênero discursivo não se refere somente ao discurso oral, mas também ao escrito. De acordo com Bakhtin, a utilização da língua:

[...] efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 2003, p. 179)

Para o filósofo, o meio social é extremamente importante para determinar a estrutura do gênero, visto que cada uma das esferas onde o discurso está sendo produzido elabora uma sequência relativamente estável.

Sendo assim, a interação sociocomunicativa faz com que o falante tenha facilidade em determinar qual o gênero discursivo tem que utilizar, e como ele deve ser estruturado no momento da comunicação. Isso ocorre porque os gêneros são:



[...] constituídos de um determinado modo, com uma certa função, em dadas esferas de atuação humana, o que possibilita (re)conhecê-los e produzi-los, sempre que necessário. Se não fosse assim, haveria primazia de uma produção individual e individualizante desprovida dos traços de um trabalho construído socialmente, o que dificultaria (e muito) o processo de leitura e compreensão [...]. (KOCH e ELIAS, 2013, p. 106).

Koch e Elias (2013) entram em concordância com Bakhtin, afirmam que a composição dos gêneros discursivos segue uma estrutura que varia de acordo com a função para o qual o discurso está sendo produzido. Assim, o gênero discursivo “se constitui sob formatos, conteúdos e estilos diferentes, inseparáveis no momento da constituição”(p. 106). A esfera social onde o discurso é produzido é aquilo que orienta tal construção.

Assim, os gêneros textuais surgem a partir de domínios discursivos (jornalístico, religioso, jurídico, etc.), uma vez que

todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados [...] que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana [...]. E com essa posição teórica chegamos a união do gênero ao seu envolvimento social e de sua relação com as atividades humanas (2008, p. 155)

Koch e Elias afirmam que os gêneros textuais estão interligados a práticas sociais e a saberes socioculturais, embora possam sofrer alterações temáticas, composicionais e estilísticas. Todos eles possuem estilos, que não são estanques, instrumentos rígidos. As autoras explicam que a vida sociocultural dos autores é importante em suas produções, logo, o gênero textual não é definido pelo seu formato, e sim pela sua função (2013, p. 113). Afirmar o contrário entra em desacordo com as competências socioculturais propostas por Bakhtin.

Ainda neste contexto, Marcuschi (2008) salienta que os gêneros textuais nascem de exigências, de diversos e diferentes propósitos nas esferas sociais em que são produzidos. Isso justifica suas diversificações. Dessa maneira, quem produz um texto estrutura-o de acordo com o seu objetivo. Segundo Marcuschi (2008), a produção do discurso é considerada relativamente estável, já que muitas vezes segue os mesmos parâmetros; logo, as relações sociais e a contato com essas modalidades fazem com que se reconheça a estrutura que deve ser utilizada.

Uma vez que a língua é uma forma de interação social, construída pela esfera social de quem a utiliza, a escolha do gênero textual acontece no momento da sua produção. Por essa razão, muitas vezes, durante o processo de construção do enunciado, essa estruturação não é percebida por quem o produz, visto que ocorre de forma intuitiva. Como os discursos são criados e formados a partir de sequências relativamente estáveis, como explicado por Bakhtin (2003), cabe ao produtor descobrir qual delas é a mais indicada para que o gênero textual atenda seu objetivo. Essa busca faz parte das razões de ocorrerem variações nas estruturas dos gêneros.

Dentro dessas pontuações, não podemos deixar de lado o fato de que o meme é fruto do surgimento de novas tecnologias e de seus constantes usos em sociedade. Tal gênero, quando veiculado por outros suportes desatrelados dos novos meios de comunicação, perde sua carga semântica. Logo, seu suporte é de extrema importância na construção de sentido. Separar o meme de seu suporte - o meio digital - é como se fazer um atestado médico em formato de música, ou um contrato de compra e venda ser produzido por meio de um desenho

Segundo Barreto (2015), o conceito de meme foi introduzido por Richard Dawkins, em 1976. Para a conceituação era feito uma comparação entre a evolução cultural e a evolução genética para afirmar que um meme seria um gene da cultura que se replicava através da interação. Seria, portanto, o meme uma unidade difusão de informação e de transmissão cultural. Desse modo, a construção de um meme é a partir da replicabilidade de interações sociais e comportamentos.

Dawkins (*apud* BARRETO, 2015), baseia o processo de evolução do meme a partir de três elementos fundamentais: a mutação, a seleção natural e a hereditariedade. O primeiro deles considera a capacidade do meme sofrer pequenas alterações a cada vez que é passado adiante, podendo acontecer mais mudanças à medida que o tempo passa; o segundo elemento surge a partir de uma ideia de que alguns memes podem chamar mais a atenção, e por isso serão replicados por mais tempo; o último elemento defende que o meme passa por um processo de variação e recombinação a partir de uma ideia original, aquela que permanece presente ao longo das suas mutações. A partir desses elementos, o autor afirma que os memes disputam entre si pela sobrevivência.

Relacionando o conceito proposto por Dawkins com as considerações de Bakhtin (2003) sobre a língua, é possível compreender quais são os traços que marcam o meme, proposta de nosso estudo. Barreto (2015, p. 31) nos afirma que:

[...] os memes são entendidos como ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral, e caracterizada pela repetição de um modelo formal básico a partir da qual pessoas podem produzir diferentes versões do mesmo meme. Dessa forma, os memes se diferenciam dos vídeos virais, pois presumem que, a medida em que esse meme se espalhe pela rede, surjam versões alteradas da ideia original.

A autora ainda relata que o meme é fortalecido pelos recursos tecnológicos, uma vez que oferece a ele uma facilidade de produção e de propagação, fatores esses propícios para sua utilização em sala de aula. Relata também que na maioria das vezes ele é parte constituinte de brincadeiras, jogo e piadas, outro ótimo atrativo pedagógico.

Apesar do gênero meme ser novo, ele tem semelhança a outros já existentes, como o infográfico e o organograma, ou até mesmo com o outdoor. Podemos perceber com essa proximidade a presença dos



conceitos de hereditariedade proposto por Dawkins e o de gênero secundário de Bakhtin (2003). Um traço marcante desses gêneros é a relação de sentido produzido em conjunto com as modalidades presentes.

2.1 GÊNEROS MULTIMODAIS

Muitos dos gêneros ligados às novas tecnologias carregam diferentes recursos na produção de sentido. Assim como ocorre com os outros gêneros textuais, as estruturas desses apoderam-se de outras modalidades da língua, como as imagens, os sons, os gestos etc. Esses são os gêneros multimodais.

Os textos utilizados no cotidiano da sociedade são modelos: frutos das interações e relações dos diversos grupos sociais existentes e de contextos diversos. Assim como afirmou Bakhtin (2003), se em cada momento fosse utilizado um gênero totalmente novo, a comunicação ficaria praticamente impossível. Nessa perspectiva, não se pode deixar de lado o surgimento de inúmeros gêneros textuais advindos de uma sociedade em constante mudança dos meios de comunicação.

É comum o surgimento de gêneros a partir de novas tecnologias. Pensando no gênero textual como algo concreto, recorrente e fruto do meio social (MARCUSCHI, 2008), essa questão torna-se ainda mais visível. Novos gêneros são instrumentos comunicativos com propósitos específicos, a partir de funções que precisaram atender; são mediados pela comunicação digital e, por tal aspecto, a acompanham nas suas construções.

Marcuschi (2004) salienta que os inúmeros gêneros emergentes têm semelhanças entre si, e, muitas vezes, causam polêmica no que diz respeito aos seus impactos na linguagem e na vida social. Pensando nos gêneros textuais como fenômenos históricos e sociais, podemos observar que novas propostas de comunicação interferem no uso da linguagem ao mesmo tempo que são resultados de seus novos usos, uma vez que “transmutam de maneira bastante radical gêneros existentes e desenvolvem alguns realmente novos. Contudo, [...] a internet e todos os gêneros a ela ligados são fundamentalmente baseados na escrita. Na internet, a escrita continua essencial.” (MARCUSCHI, 2008, p. 198).

A língua é considerada como um ser vivo que acompanha uma sociedade em constante mudanças. É por essa razão que não falamos e não escrevemos como faziam a 30 anos atrás. Essa desenvoltura social faz com que novas palavras surjam e aquelas que não estão mais sendo utilizadas deixem de ser reconhecidas pelos mais novos. São alterações na língua constantes desde o seu nascimento. Junto a essas variações vão surgindo novos gêneros e novas modalidades (MARCUSCHI, 2008). Não se pode deixar de considerar que na atual conjuntura, repleta de evoluções e desenvolvimentos tecnológicos, essas variações da língua as acompanham. Como exemplo dessa observação temos a rede social Twitter. Lá, cada mensagem pode, no máximo, conter 143 caracteres e isso faz com que abreviações para encurtamento das palavras sejam normais e aceitas naquilo que é veiculado nessa rede. Ou seja, mais uma nova modalidade é criada. Além disso, as mensagens do Twitter possuem outros traços que as acompanham, como foto de

perfil, o nome dos participantes, data etc.; essas marcas formam também um novo gênero textual. Esse exemplo tem base a afirmação de Marcuschi (2008), visto que sua parte essencial do gênero ainda é a escrita, mesmo que em outra modalidade. O que não pode deixar de acontecer é uma reflexão sobre a língua, seus gêneros e suas modalidades, visto que essas inúmeras mudanças e variações produzem também novos tipos de leitores. A escola não se pode prender a questões disciplinares de décadas atrás como vem acontecendo, e sim acompanhar essa nova formação (DOMINGOS *et. al.*, s.d.).

Na sua utilização atrelada às novas tecnologias, a língua portuguesa surge com diferentes modalidades, e não presa à norma culta. Numa comunicação que se faz nos meios digitais, recursos com que a comunicação face a face, por telefone ou por carta não contava tornam-se comuns: o som, a imagem, o layout, a tipografia e outras formas de construção de sentido. Dionísio comentar essas questões:

[...] com muita facilidade se criam [...], bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma construção retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação do material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. (2008, p. 131)

As ponderações de Ângela Paiva Dionísio estão, de certa forma, respaldadas em Bazerman (2011), que afirma que cada um dos textos e cada um dos gêneros implicam em um conjunto de relações, posições e papéis sociais reconhecidos por quem está envolvido. Dessa maneira, o autor relata que cada gênero textual é produzido a partir de uma interação dialética entre os membros que se encontram num determinado grupo social, aquilo que Bakhtin (2003) nomeia como esfera.

Bakhtin (2003) pondera que os gêneros variam de acordo com as esferas sociais das quais fazem parte. O texto de cada grupo é produzido de acordo com a sua necessidade específica. Essa noção entra em congruência com Marcuschi (2002), que relata que um gênero textual é um instrumento. Num hospital, por exemplo, laudos e receitas são textos comuns, e atendem o meio no qual estão presentes; não é em toda esfera social de comunicação que eles podem ser utilizados de forma satisfatória, vistos que são carregados de recursos e artefatos que constroem seu sentido. Pensando no gênero deste estudo, o meme, outros quesitos acerca da sua multimodalidade não podem ser esquecidos.

2.2 UMA PROPOSTA FREIRIANA

Wall (2009) afirma que em algumas salas de aula, ainda é hegemônica a ideia da língua como um sistema de valores únicos e imutáveis, uma perspectiva um tanto problemática e fechada, que a desconsidera como algo vivo, que acompanha as mudanças do homem e do mundo. A autora ressalta que com essa visão limitada do ensino da língua torna comum se deparar com alunos desinteressados dos conteúdos que lhe são oferecidos. Como exemplo, temos as atividades de produção textuais, presas muitas vezes a tipologias dissertativas-argumentativas, carregadas de padrões específicos da gramática normativa, que delimitam o



que está certo ou errado. Com base nessas observações, Wall ressalta que o ensino da língua deve fazer o possível para acompanhar e demonstrar o seu funcionamento, e não trechos isolados e não presentes na realidade dos alunos.

Os novos gêneros, aqueles utilizados no meio digital, por exemplo, possuem uma construção semântica que pode ser explorada, e poderiam ter seu lugar em sala de aula, assim como os gêneros mais tradicionais. Muitas vezes, porém, por falta de formação ou aceitação pedagógica nos meios onde trabalham, professores ficam presos ao sistema metodológico do ensino tradicional e à visão normativa da língua, e não trabalham com esses gêneros recém surgidos. O apego a modos tradicionais de ver a língua e a gêneros consagrados do passado não é problemática nova e não acontece somente ao ensino da língua portuguesa (VALADARES, 2012). A proposta ideológica de ensino proposta por Paulo Freire na década de 60 aborda de certa forma essa problemática, e é base para inúmeras pesquisas relacionadas à educação.

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2011), afirma que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas criar possibilidade para sua construção. Com essa proposta, o autor supõe que o profissional da educação deve possuir senso crítico e reconhecer que a sua aula deve servir como construtora de indivíduos em sociedade. Mais uma razão para se compreender a língua e seu funcionamento.

Para chegar a tal ideia, o Freire explica que o ensino é uma troca de saberes em que o aluno é participativo e ativo, uma vez que os conhecimentos que possui são importantes no processo. Freire afirma que os discentes têm de estudar conteúdos que fazem parte da sua vida, uma vez que é a partir daí que surgem seus interesses e suas necessidades. Tal atenção é criada a partir de um reconhecimento do aluno naquilo que está presente em seu cotidiano.

A partir desta visão, Paulo Freire expõe que o educador não é detentor de conhecimento. No processo de aprendizagem, há uma troca de saberes em que todos podem contribuir, e o professor tem a função de organizar as ideias e relacioná-las ao contexto social de cada um dos envolvidos. Freire atribui a quem ensina o papel de interagir e propor a interação com o processo de ensino e aprendizagem.

Freire afirma que o professor deve ter uma série de conhecimentos que vão além do conteudista, tais como questões políticas e sociais de cada uma das partes envolvidas. O autor coloca que somente assim o docente será capaz de reconhecer o que e como cada uma das questões pode ser trabalhada. Um dos elementos muito trabalhado por Paulo Freire é a questão social.

A posição de Paulo Freire sobre as questões sociais parte de uma visão de que a educação é um instrumento de ação, capaz de realizar mudanças. A partir das propostas educativas e da criação de um senso crítico atrelado a elas, cada um pode perceber quais mudanças devem ser feitas para viver na realidade. Freire (2001, p. 51) afirma que “toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador”, alertando que isso leva a “uma concepção dos seres humanos e do mundo”. Partindo desses levantamentos, o autor deseja mostrar que conteúdos oferecidos aos alunos de forma mecânica e não



associados à realidade podem gerar dificuldades para que sejam aceitos e problemas no processo de aprendizagem. Logo, tais conteúdos podem não ser participativos na criação do senso crítico discente. Ele ainda relata que não

há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodologicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodologicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 2011, p. 31-32)

Refletindo sobre a criação de um ser humano crítico no processo de estudo da língua sob uma ótica freiriana, pode-se compreender que os alunos não devem ser apartados de questões sociais e ideológicas de seu mundo. Diante dos conteúdos oferecidos em sala de aula, um aluno deve ser capaz de reconhecê-los, para que possa perceber qual é a necessidade de aprendê-los. A língua não pode ser vista como um simples conjunto sintagmas, sem que outras questões sejam observadas. Aliás, pensando nas aulas que têm essa base, não se pode esquecer da dificuldade encontrada por boa parte dos alunos em conteúdos como análise sintática, colocação pronominal e interpretação de gêneros textuais fora das suas realidades, como a carta. Toda essa dificuldade tem relação com o fato de que esses conteúdos não fazem parte de suas realidades e, por essa razão, não são reconhecidos. Freire propõe que o material oferecido deve ir além do simples fato de seguir a grade curricular e propor a construção de um senso crítico.

Para Freire (2011), o primeiro elemento para que a construção do senso crítico ocorra é a relação do aluno naquilo que lhe é oferecido. A partir da percepção de que aquele conteúdo é parte da sua realidade, ele deixa de ser visto de forma isolada. Esse reconhecimento é o motor para promover reflexão e discussão, evidenciando sua importância no processo de interação entre a escola e a sociedade. Uma produção de um texto dissertativo, nesse viés, não pode unicamente estar voltada às normas gramaticais preestabelecidas, e deve se relacionar também aos conteúdos e outras questões relacionadas à vivência dos alunos.

Como foi afirmado por Freire (2011), o processo de ensino deve estar dentro de um amplo contexto, atendendo às questões sociais, linguísticas e culturais dos envolvidos. Em se tratando de língua portuguesa, os gêneros textuais podem ser utilizados para essa proposta, visto que são frutos das esferas sociais e surgem e se modificam de acordo com a realidade.

3 GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Gêneros textuais surgem e modificam a partir de necessidades sócio-culturais, e, por isso, podem variar bastante. A ascensão da tecnologia da informação e comunicação favorece o surgimento de textos



curtos, em que diversos recursos são utilizados para agregar o máximo de sentido ao mínimo de tempo e espaço (MARCUSCHI, 2008).

Kress e van Leeuwen (2007) afirmam que a combinação de diferentes recursos na construção de um texto torna-o multimodal. Para os autores, tal termo é utilizado para representar diferentes modos semióticos que compõem o texto (imagem, gráfico, tabela, som etc.). Cada uma dessas partes tem uma representação no processo de criação do texto e, por essa razão, é contribuinte para a construção do sentido como um todo. Já os textos com maior essência da parte escrita, como relatórios, declarações e artigos têm uma maior preocupação na linguagem verbal e na sua construção, logo, possuem um processo de codificação distinto. Todavia, os gêneros atrelados às novas tecnologias possuem recursos e modalidades advindos da nova tecnologia. Um exemplo disso é o infográfico.

Construído a partir de uma predominância da linguagem não-verbal, o gênero infográfico pretende facilitar o entendimento do assunto ao qual se refere. É um exemplo de texto multimodal, visto que têm sua carga de significados constituída por uma integração entre vários modos de sua construção. Hemais (s.d., p. 01) propõe que a multimodalidade

[...] é entendida [...] como a co-presença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social. O que é importante nessa visão de uso de linguagens é que os modos funcionam em conjunto, sendo que cada modo contribui de acordo com a sua capacidade de fazer significados.

A autora ainda coloca que a comunicação humana é essencialmente multimodal, uma vez que os modos semióticos não funcionam isolados uns dos outros, e sim num processo de interação e construção do sentido. É por essa razão que existe uma seleção no momento da construção do texto.

Kress e van Leeuwen (2007) afirmam que a escolha de cada um dos modos não se dá à toa. Ocorre por haver limitações e possibilidades em cada um dos recursos envolvidos. Quem constrói o texto realiza escolhas que julga necessárias e/ou capazes de fazê-lo atingir seu objetivo. Tal afirmação remete à noção de gênero textual de Marcuschi (2008) e as suas relações sociais conceituadas por Bazerman (2011). O primeiro autor explica que o gênero é produzido de acordo com o seu objetivo; é esse o fator preponderante na sua formação. O segundo afirma que toda produção discursiva é fruto da esfera onde foi produzida; logo, não se pode analisá-lo sem considerar o meio.

Além desses fatores levantados por Kress e van Leeuwen, é importante salientar que a construção de sentidos por meio da relação entre a modalidade escrita e as outras presentes é também constituída pela interpretação de cada uma das partes. Cada uma delas trabalham de forma constituinte do texto como um todo.

A multimodalidade surge a partir da riqueza de modalidades na estrutura do texto, visto que a variação das modalidades se torna importante na construção do sentido. Se analisarmos, até os significados

de uma conversa entre pai e filhos são constituídos de, pelo menos, duas modalidades da língua, os gestos e a fala.. Diferentes culturas, com diferentes gestos, podem compreender a mensagem de diferentes maneiras. As modalidades e seus arcabouços sociais são extremamente necessários para a compreensão de um texto

Ao considerar que as modalidades presentes na composição de um texto é fato indispensável na sua compreensão, Kress e van Leeuwen (2007) propõem a Teoria Multimodal do Discurso. A partir da noção de multimodalidade do texto, os autores percebem que a constituição dos modos que compõem cada gênero ocorre seguindo certos critérios, e que cada modo possui sua carga semântica. Na imagem de um anúncio publicitário, por exemplo, deve-se pensar no tamanho, na cor, na sua carga de significados da esfera social, na fonte e na teia que ela pode formar com as outras modalidades. É claro que esses mesmos fatores estão também conectados a outras modalidades presentes no gênero meme.

A Teoria Multimodal do Discurso tem por base a Gramática do *Design* Visual. Segundo Kress e van Leeuwen (2007), assim como os textos possuem uma estrutura linguística, os gêneros multimodais e as imagens neles utilizadas também. A Gramática do *Design* é dividida numa escala de detalhes que têm por intenção ser facilitadora na análise e na observação das imagens utilizadas no processo de comunicação, e sua importância para a compreensão do texto. Para um estudo de um texto multimodal, os autores compreendem que essa estrutura deve ser observada, visto que a modalidade com recursos não-verbais têm relação com as outras modalidades presentes no texto. Os autores subdividem a estrutura composicional em três sistemas: valor informativo (a imagem e o *layout* do meme), saliência (consiste na observação sobre as superfícies irregulares existentes em uma página) e a moldura (consiste na organização das modalidades utilizadas no texto, e de como elas auxiliam na construção de sua semiose).

4 O MEME EM SALA DE AULA

Um dos problemas encontrados por alunos no aprendizado da língua portuguesa é o fato dele ser voltado à gramática normativa. (POSSENTI, 2000). Alguns deles afirmam que aquilo que o professor quer ensinar não é o que está no seu cotidiano, e isso faz com que a necessidade de aprender esse conteúdo não seja reconhecida. Esse não reconhecimento é um dos fatores para a dificuldade e a desmotivação nas aulas de língua portuguesa em alguns momentos.

O rompimento da *práxis* costumeira no ensino da língua materna pode acontecer com a utilização da língua em uso. A língua acompanha as situações da vida, e os contextos fazem surgir formas de expressar diferentes. O ensino da língua deve estar ligado a tais fatores, uma vez que assim os próprios alunos podem reconhecê-la no seu cotidiano (MARCUSCHI, 2008).

Inúmeras evoluções tecnológicas para a comunicação não param de surgir, e junto com elas, novas formas de expressão representados por novos gêneros. Por outro lado, há aqueles formatos que são com o



tempo abandonados, esquecidos ou pouco utilizados, e muitas vezes, esses são o foco do ensino de língua materna (KOCH e ELIAS, 2013), o que vai contra a perspectiva Freiriana de educação. Hoje, smartphones ficam a maior parte do dia e da noite nas mãos dos alunos, e são ferramentas para leitura e escrita constantes; apesar disso, dificilmente têm função didática na maioria das salas de aula. Se a dificuldade dos alunos no ensino da língua materna é o não reconhecimento daquilo que o professor apresenta como parte da sua vida, surge a questão: não seria válido que as aulas trabalhassem com os alunos algo que faça parte do seu cotidiano e de seu interesse? Considerando essa proposta, surge nossa ideia da utilização do meme, fruto das novas formas de comunicação digitais, na aula de língua portuguesa.

Apresentar aos alunos determinados gêneros que não se relacionam a sua realidade é algo que deve ser repensado. O docente deve perceber que a produção textual não pode ser relacionada somente a normas sintáticas e ortográficas da língua, mas que questões da atualidade e o contexto social podem ser trabalhados (MARCUSCHI, 2008). Surgiu, assim, nossa proposta de trabalho com memes

A escola onde a atividade foi realizada é a primeira escola da América Latina a trabalhar com a Pedagogia da Alternância. Nessa proposta, o aluno fica um período em casa e outro na escola, e essas marcas temporais são chamadas de sessão: uma é a escolar e outra é a sócio-familiar. Dessa maneira, as atividades são encaminhadas para casa e os alunos retornam com elas para a escola, onde podem ser trabalhadas. A Pedagogia da Alternância, com essa metodologia, disponibiliza uma série de ferramentas que fazem com que os alunos levem para escola relatos e problemáticas das suas realidades social e familiar.

A divisão de período tem a intenção de fazer com que o aluno traga para a escola o conhecimento empírico, e possa retornar com ele discutido e trabalhado para casa. A proposta tem como intuito demonstrar ao aluno que aquilo que ele vivencia é proveitoso e é somado ao conhecimento acadêmico. É valorizado o saber popular, que é complementado pelos saberes da escola – e vice-versa. Essa proposta entra em concordância com Freire (2011), que afirma que ensinar não é transferir um conhecimento, mas sim criar as possibilidades para sua construção e produção. Pensando nos aspectos oferecidos pela Pedagogia da Alternância, a atividade de produção textual também abraçou a essa ideologia freiriana.

A atividade foi realizada na turma do segundo ano do Ensino Médio, com faixa etária de 16 anos. A ideia inicial foi trabalhar em seis aulas. Nas duas primeiras seriam para explicar sobre o gênero meme e traços relevantes à sua constituição. Esse ponto é muito importante pois, como foi afirmado por Marcuschi (2008) temos um reconhecimento natural de um texto. Sabemos sobre seu funcionamento em sociedade, uma vez que “circulam em ambientes recorrentes e próprios.”.

As seis aulas foram utilizadas foram quatro na escola e outras duas no período de alternância, quando os alunos estão em casa. No primeiro momento do período escolar, foi discutido com os alunos o que eles sabem sobre meme. A maioria reconheceu o gênero, mas nenhum soube explicar quais as suas características e o que o compõe. Foram então explicados traços importantes do texto em questão, como



a relação entre as imagens e os textos. Isso é importante, uma vez que a mensagem verbal e a não verbal são as duas principais modalidades do gênero. Nesse primeiro momento os alunos foram levados à sala de multimídia e tiveram acesso à inúmeros exemplos do texto.

No momento da explicação sobre a formação do meme, os alunos demonstram muito interesse e reconhecer o gênero. Outro fator que também foi discutido e com eles acerca da imagem escolhida. O gênero textual surge a partir de algum fato considerado importante para o meio social. Segundo Barreto (2015) é esse fator que gera a replicabilidade do meme, uma vez que sua produção está atrelada a valores sociais.

Após o primeiro momento de discussão acerca do gênero proposto e de como seria a atividade os alunos foram encaminhados para a sala de informática para o momento de produção. O problema que surgiu foi que, devido aos alunos terem esse reconhecimento do meme, acreditei que eles já haviam percebido quais fatores o estruturavam. Não consideramos a ressalva de Bakhtin (2003), que afirmou que a comunicação ficaria impossível, caso um discurso não fosse reconhecido. Logo, os alunos sabiam que era um meme, reconhecerem o gênero devido ao seu funcionamento em sociedade, mas não nos atentamos que isso não era prova que conseguiriam produzir um.

O fato que relatamos acima fez com que houvesse uma nova explicação sobre o gênero textual. Segundo Barreto (2015, p. 79) para a construção satisfatória de um meme é necessário que haja um “compartilhamento do conhecimento cultural prévio”. Esse compartilhamento, para chegar a sua replicação, também proposta pela autora, necessita de um “espaço no contexto social no qual ele está inserido” (p. 79). Ou seja, as modalidades utilizadas na construção do texto meme devem possuir uma representação na esfera social.

Durante o primeiro momento para a produção dos alunos um dos fatos percebidos é que com acesso a internet eles ficaram perdidos com a enorme oferta de imagens existentes. Isso, junto com a primeira dificuldade na construção do gênero, fez com que acreditassem que construir um meme era simplesmente colocar uma imagem que ilustrasse o texto. Não havia a completude da relação entre as modalidades existentes. Tendo percebido isso, precisamos de uma segunda aula para explicarmos novamente as relações necessárias, asseverando a questão da carga semântica histórico-social que as imagens carregam.

Neste segundo momento foi proposto novamente explicar aos alunos a questão da carga semântica que uma imagem traz para a construção do texto, e como a escolha delicada de ambas as partes é importante. Como exemplo, perguntei aos alunos qual a fama do jogador de futebol Neymar. A maioria deles soube responder que ele é o famoso “cai-cai”. Os meninos, principalmente, falaram que o jogador é chamado assim por muitos torcedores pelo fato de estar constantemente no chão durante o jogo, muitas vezes fingindo ter sofrido uma falta, ou a valorizando. Como os alunos estavam na sala de multimídia, solicitei que pesquisassem memes que utilizassem a imagem do jogador. Após esse momento, pedi para que

observassem que a imagem do Neymar utilizada nos textos não servia somente para ilustrar a mensagem, mas que essa ideia de que ele ‘força’ cair estava presente na mensagem dos memes. Após isso, foi citei outro exemplo.

Após as explicações sobre o jogador de futebol, pedi a turma que procurasse meme sobre o piloto Rubens Barrichello. Perguntei se todos eles haviam entendido, e a maioria disse que não. Depois desse momento expliquei à turma que devido a alguns fatos da Fórmula 1 de alguns anos atrás, o piloto brasileiro virou motivo de piadas em alguns momentos, em determinados grupos. Sua fama nesses locais está atrelada a ser o segundo colocado, a chegar atrasado. Após essa explicação, houve compreensão de praticamente todos os textos visualizados.

Usamos esses exemplos para que os alunos pudessem perceber de que forma as duas modalidades presentes no texto são importantes na construção do sentido. Puderam então perceber que os memes que visualizaram não conseguiram construir a mesma mensagem se fosse ou jogador ou outro corredor. Após essa explicação, novamente os alunos voltaram às produções de seus textos. O resultado foi diferente.

Com base nessa problemática ocorrida durante a proposta de trabalho, a análise foi dividida em duas partes. A primeira é construída por textos que podemos considerar como satisfatórios, tendo por base as concepções de Barreto (2015) sobre o gênero meme; a segunda nas primeiras produções dos alunos, quando ainda possuíam dificuldades em perceber a relação de sentido construída pelas modalidades presentes no texto. Dentro do primeiro conjunto, a produção dos alunos é subdividida de acordo com a imagem que foi utilizada.

As primeiras produções são aquelas às quais os alunos escolheram a imagem da Presidente da República Dilma Rousseff. A compreensão de textos depende das relações em sociedade de quem produz e de quem lê. No momento da atividade, o Brasil passava por uma crise política e, por essa razão, a imagem da presidente é constantemente veiculada nos meios de comunicação. A partir da produção dos memes, pudemos observarmos a relação entre a imagem e o texto, e também a posição política dos alunos.

Figura 1



Figura 2



Na *figura 1*, temos uma imagem da presidente com o rosto abalado, uma cara de tristeza. Por ser uma mulher de 68 anos de idade, ela possui algumas marcas dermatológicas, fato normal à idade. A modalidade escrita está presente, na frase “o agrotóxico prejudica a pele”, fato real, que dá à imagem uma carga pejorativa atrelada à idade. A primeira imagem constrói o seu sentido baseado em uma questão estética, de aparência. O texto fala que o agrotóxico prejudica a pele, e claramente a pele da presidente está com o cansaço da idade. Dessa maneira, dá a entender que ela se relaciona ao agrotóxico de alguma forma, o que não é bom. A segunda imagem é carregada de ironia, uma vez que a culpa da utilização do agrotóxico não está no tomate, e sim do produtor do alimento, e tampouco é o tomate o alimento que carrega a maior quantidade de agrotóxicos, como foi explicado. Essa imagem ainda traz um aspecto que não pode ser deixado de lado, que é a cor. De acordo com Kress e van Leeuwen (2007), a cor tem uma carga de significados no meio social e por isso é muito importante na construção do significado de um gênero

A *figura 2* demonstra a presidente numa posição que aparenta estar explicando algo, que atribui à mensagem uma enorme carga de sentido. O senso comum diz que o tomate é um alimento que mais utiliza agrotóxico no seu processo de produção. No entanto, essa é uma informação errônea e, como os alunos no seu curso técnico têm acesso a esse dado, realizaram sua atividade com base nesse conhecimento. A revista Globo Rural On-line trouxe, no ano de 2011, uma reportagem que tinha como assunto uma análise sobre agrotóxicos nos alimentos feita pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). Nessa reportagem, os dez produtos alimentícios que mais consomem agrotóxicos são: pimentão, morango, pepino, alface, cenoura, abacaxi, beterraba, couve, mamão e tomate; e os alunos aproveitam esse conhecimento para sua produção. O vermelho presente nessa figura, além de deixar o texto mais visível, é a cor que representa o tomate. Novamente a representação semântica construída pela cor, assim como afirmam Kress e van Leeuwen (2007).

Figura 3



Figura 4



Enquanto as duas primeiras construções deixam subentendido uma crítica à presidente as próximas têm uma outra visão. Em ambas as imagens, Dilma Rousseff é associada ao produto orgânico, aquele que é melhor, mais saudável, que faz bem. Ao contrário das *figuras 1 e 2*, na *figura 3*, a presidente aparece com uma expressão de felicidade, fazendo um sinal de apoio. Pode-se dizer que é uma mensagem dizendo para usar os produtos orgânicos pois eles são bons. A face da presidente utilizada na primeira figura demonstra uma pessoa tensa ou ansiosa. Todavia, a utilizada na *figura 3* não demonstra isso. A escolha dessa imagem consiste em dar apoio a ideia de apoio ao orgânico, proposta da escola. Kress e van Leeuwen (2007) afirmam que a utilização de uma imagem num texto multimodal só é possível se ela dialogar com as outras modalidade presentes.

Observando a *figura 4*, podemos retomar as observações de Bakhtin (2003) e posteriormente de Marcuschi (2008), de que a língua é fruto da esfera social. O Brasil passa por um transtorno político referente ao *impeachment*, em que uma parte da sociedade apoia e outra parte afirma que é um golpe político. Um dos envolvidos nesse suposto golpe é o vice-presidente Michel Temer, que aparece no meme. Além disso, um indivíduo que não tiver entendimento da situação terá dificuldade na compreensão do gênero produzido, como propõe (BARRETO, 2015).

Figura 5



Figura 6



As *figuras 05 e 06* foram escolhidas por usar a imagem de um personagem muito presente em memes e outros gêneros multimodais que circulam na internet, o Chapolin Colorado. Ambos os textos tratam do mesmo assunto, o equipamento de proteção individual, conhecido como EPIs.

No decorrer do curso técnico, a escola não propõe que os agrotóxicos não podem ou nunca devem ser usados. Ela afirma que devem ser evitados, diminuídos, usados somente quando muito necessário. Mas um técnico deve estar ciente que eles fazem mal à saúde não somente de quem consome os alimentos com eles, mas também de quem os aplica na plantação. Por essa razão, os alunos devem saber como utilizar, procurando sempre recursos destinados à proteção de sua saúde, os EPIs.

O Chapolin Colorado carrega a imagem de ser um herói desastrado, sucesso de muitas gerações, sendo rara a pessoa que vê e não o reconhece, o que provavelmente motivou os alunos que escolhessem essa imagem para a construção do gênero. Como relata (BARRETO, 2015), para que um texto pertencente a esse gênero seja produzido e compreendido, é necessário que tanto ele quanto a imagem tenha uma carga de sentido com uma importante representação social (personagens, pessoas famosas, acontecimentos etc.).

O Chapolin é um personagem muito conhecido num programa de TV homônimo. Além disso, tem uma famosa frase em seus episódios: “Não contavam com minha astúcia”, sempre utilizada quando resolvia algum problema. A frase foi utilizada na construção da modalidade textual da *figura 5*. Ao afirmar “Não contavam com meus EPIs!”. Essa construção teórica é recorrente a teoria da hereditariedade do meme proposta por Dawkins (*apud* BARRETO, 2015), que afirma que o texto surge a partir da recombinação de uma ideia original, sendo que mesmo depois de ter mudado, ela fica sendo reconhecível. Enquanto a *figura 5* dá o positivo a quem usa o equipamento de segurança, a *figura 6* propõe o contrário.

Na *figura 06*, o personagem de Rubén Aguirre, muito famoso por ser o Professor Girafales, explica ao Chapolin o porquê do outro estar no chão: o não uso dos EPIs. Assim como as figuras anteriores, essas duas do Chapolin propõem dois pontos de vista sobre o tema: usar e o não usar os equipamentos. Por outro lado, partindo de uma ideia mais reflexiva, é possível pressupor que a escola está formando alunos com um senso mais crítico sobre a vida no campesinato, na medida em que parecem minimamente conscientes sobre uma importante questão nesse contexto.

Figura 7



Figura 8



Essa visão crítica é reforçada na *figura 7*. Há uma enorme dificuldade na produção de alimentos 100% orgânicos, e é por essa razão que são caros. Além da não utilização de agrotóxicos de forma direta, há fatores referentes ao solo, às propriedades vizinhas, ao processo de colheita, ao transporte, ao processamento. É por essa razão, que o selo de produto orgânico é algo trabalhoso, e não existe uma grande

quantidade desses produtos quando comparados aos tradicionais. Tendo conhecimento disso na sua formação técnica, o aluno constrói um meme em que a imagem do sorriso do então presidente dos Estados Unidos refere-se com ironia à produção desse tipo de alimento.

Mesmo se o leitor não tiver conhecimento da dificuldade em se produzir um alimento orgânico, a estrutura do meme ajuda na construção desse sentido. Isso porque a imagem de Barack Obama rindo é um meme amplamente conhecido por veicular mensagens de ironia e sarcasmo. Unida à imagem, que já possui essa carga semântica, a frase que faz referência ao produto orgânico acaba construindo um sentido que pode ser reconhecido pelo leitor que já conhece o meme em questão. Um indivíduo que não tenha posse da compreensão com nenhuma das modalidades presentes no texto, não poderá entendê-lo, visto que “na visão atual o leitor não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com o quais lida permanentemente” (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

A utilização do corredor Usain Bolt na construção do texto da *Figura 8* foi algo muito interessante; demonstra que os alunos têm consciência própria de que o produto orgânico é o mais saudável e por essa razão querem tê-lo em suas mesas. Colocar o corredor ligado à mensagem “quando me falam que o alimento é orgânico” denota a ideia que é preciso pressa para conseguir, logo, é algo bom. Novamente, a produção demonstra que a proposta da escola está sendo abraçada aos poucos pelos seus alunos. A afirmação de Kress (2010) sobre as relações sociais de quem lê o texto é importante. Saber que é um corredor remete à ideia de que se tem interesse em chegar; ao se reconhecer quem é o atleta e a carga de sentido que Usain Bolt carrega no que se refere à velocidade humana, essa construção semântica aumenta ainda mais.

Apesar de se reconhecerem como leitores, os alunos tiveram uma grande dificuldade para produzir. Nesse momento, achavam que a imagem consistia num simples complemento para o texto, e não que ambas as partes eram de extrema importância, de forma multimodal. Além disso, houve por parte deles uma despreocupação com detalhes relativos à estrutura composicional proposta por Kress e van Leeuwen, como tamanho, cor e localização da fonte.

Observando as primeiras oito produções de nossa análise, podemos afirmar que são o gênero textual multimodal de nossa pesquisa, o meme. Contudo, como já foi dito, a capacidade de os alunos o constituírem não ocorreu no primeiro momento. Devido a uma falta de reconhecimento dos artefatos linguísticos do gênero, os alunos acreditaram que construir um meme seria apenas ilustrar a mensagem que iriam construir, e ainda não haviam percebido que a construção do sentido no texto é realizado pela convergência multimodal em forma conjunta no meme. As oito próximas análises são exemplos dessa falha na produção.

Durante as análises dos oito primeiros textos, percebemos que o gênero utilizou a multimodalidade para se construir. Mesmo com o tema sobre os agrotóxicos da atividade tendo sido repassado previamente aos alunos, o meme que fizeram não ficou unicamente baseado nele. As imagens da Presidente, do



Chaplin, do Obama e do Bolt foram extremamente importantes para o entendimento do produto final. A nossa ressalva é que se observamos semioticamente, a modalidade visual isolada da modalidade escrita não têm ligação alguma com os agrotóxicos e as problemáticas a ele relacionadas; claro que a modalidade visual dos exemplos é pertencente a nossa esfera social, e por isso são constituintes de forma proveitosa do gênero meme, o que não aconteceu nos próximos exemplos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma enorme e contínua discussão acadêmica acerca do trabalho com gêneros textuais no ensino da língua materna, e é uníssona a opinião daqueles que dela participam: são a favor. Todavia, não é estranho nos depararmos exclusivamente com conteúdos da gramática normativa em livros didáticos e em planos de aula.

Sírio Possenti, em seu livro *Por que (não) ensinar gramática na escola* (2000), aponta que isso ocorre, pois o papel da escola é ensinar a língua padrão. Ainda segundo ele, o ensino é carregado de valores políticos e muitas vezes preconceituosos. Deste modo, é cobrada em sala de aula uma língua que é utilizada pela minoria da população, os privilegiados, que tiveram acesso à educação, à cultura, a livros, à internet. Logo, da maior parte da população, são cobrados artefatos linguísticos que não fazem parte de seu cotidiano. O autor aponta, ainda, uma outra discussão, que diz respeito à diversidade sociolinguística existente no Brasil, o que reforça essa primeira afirmação.

Apesar de levantar tais pontos, o trabalho de Possenti não tem por intenção demonstrar que a gramática normativa é oferecida de forma errada ou que por essas questões não deve ser ensinada. O autor pretende apresentar sugestões para que esse processo melhore. Para tal, levanta também pontos considerados por ele como problemas.

As afirmações de Possenti são reais, e tem vieses voltado à sociolinguística. Tal problemática gerou nosso interesse na especialização em Informática na Educação. Pensando na língua portuguesa, é comum nos depararmos com gêneros textuais que surgem a partir da tecnologia; porém, poucos deles são trabalhados em sala de aula, e são deixados de lado como se não existissem: é ignorada pela maioria dos professores uma importante parte da vida de seus alunos.

Aprendemos a nos comunicar sem necessariamente termos passado por processos formais de ensino. Mesmo assim, pela necessidade, pela convivência, e a partir de contextos significativos, o aprendizado acontece, como diz Freire (2011). É pensando dessa forma que Marcuschi (2008) salienta que qualquer texto pode ser utilizado satisfatoriamente no aprendizado, pois “não tem qualquer tipo de problema linguístico, desde que na categoria *texto* se incluam tanto os falados como os escritos” (p. 51). Por essa razão, o autor salienta que são inúmeros os pontos que podem ser trabalhados tendo por base os gêneros

textuais. As grandes transformações tecnológicas que estão acontecendo nas formas de comunicação e o modo como a língua as acompanha não podem ser ignorados pela escola e pelas metodologias das aulas.

Não podemos nos esquecer do que relata Possenti (2000), de que o ensino da gramática em um formato normativo com base em períodos isolados é totalmente descontextualizado, socialmente falando. Essa metodologia mecânica fortalece a ruptura no interesse dos alunos, visto que aquilo que não faz parte de sua convivência não é atrativo, como foi afirmado por Freire (2011). Assim, um gênero textual que faz parte do dia-a-dia serve como um motivador e demonstrador da necessidade de relacionar e construir conhecimentos.

Quando as aulas não acompanham o aparecimento de novos meios de comunicação, muitas vezes surgem os problemas e as dificuldades de professores e alunos. Marcuschi (2008, p. 90) assevera que ao se ensinar uma língua a alguém, ensina-se muito mais do que meros recursos linguísticos, ensinam-se “operações discursivas de produção de sentido dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística”. Desse modo, se um dos gêneros com que os alunos têm mais contato é o meme, ele pode ser uma opção para o professor oferecer os conteúdos. Se, daqui a dez anos, o meme não for mais utilizado, como aconteceu com a carta, por exemplo, o docente deve acompanhar essas transformações.

Acerca do trabalho para a produção do meme com a turma do 2º Ano do Ensino Médio, ela foi considerada satisfatória. Em um primeiro momento, os alunos tiveram dificuldades em produzir os gêneros que fazem parte do seu cotidiano, mas foi possível perceber que ficaram satisfeitos à medida que iam ampliando os conhecimentos sobre eles. Além disso, dentro da sua realidade, a escola não dispõe de muitos computadores em perfeito funcionamento para se trabalhar no período em que os alunos estão. Mesmo assim, o rompimento com a ideia de que a aula de língua portuguesa deve trabalhar somente a modalidade escrita e deixar de lado as multimodalidades ligadas à tecnologia deu o seu primeiro passo. Se, inicialmente, os alunos ficaram com receio e tiveram dificuldades nas suas produções, com o tempo passaram a produzir com mais humor e a ter um senso crítico nos gêneros textuais presentes nos meios tecnológicos, onde ficam boa parte do seu tempo.

Com o trabalho pudemos colocar em prática a teoria que circula no meio acadêmico, de que podemos trabalhar aulas de língua portuguesa por meio dos gêneros textuais. Os alunos visualizaram que construir um meme não consiste em simplesmente colocar uma imagem e um texto de forma isolada, mas sim em relacionar, debater e refletir sobre o tema e sobre a interação das modalidades presentes no texto.

Pude concluir que a atividade é muito proveitosa, todavia deve haver uma melhor organização e um melhor planejamento para se trabalhar com alunos. Apesar de estarem em constante uso do gênero meme, que foi o caso, não tiveram tanta facilidade de assimilar ele a uma prática educativa. Provavelmente pelo fato do gênero não pertencer a essa esfera. O que dá mais um motivo para tal ruptura. Apesar de gostarem de atividades que envolvam a tecnologia da comunicação, os alunos pertencem a uma sociedade dogmática.



O professor deve estar consciente desse fato, e demonstrar que ficar preso a normas gramaticais isoladas do contexto no qual vivemos não auxilia na proposta freiriana.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BARRETO, Kricia Helena. *Os memes e as interações sociais na internet: uma interface entre práticas rituais e estudo de face*. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais: tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Ensino de Língua Portuguesa e contexto teórico-metodológicos*. In DIONÍSIO, Ângela Paiva (et. al). *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- CAIADO, Roberta Varginha Ramos. *Novas tecnologias digitais da formação e comunicação e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. *Gêneros multimodais e multiletramento*. In: KARXOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008, p.119-132.
- DOMINGOS, Ana Cláudia; KLAUCK, Ana Paula; MASTROBERTI, Paula. “*Multimodalidade textual e formação do hiperleitor*”. In: FLORES, Onici; GABRIEL, Rosângela (Org.). *O que pais e professores devem saber sobre leitura*. No prelo.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2ª imp. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HEMAIS, Bárbara. *Multimodalidade: Enfoque para o professor do ensino médio*. Rio de Janeiro: PUC, 2010. (Série Janela de ideias)
- KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do Texto*. São Paulo: Cortez, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2º. ed. São Paulo: Editora Contexto: 2012.
- _____. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3º ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- KRESS, Gunther. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York, Routledge, 2010
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.
- _____. *Reading Images Abingdon*, Oxon Routledge: 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & outros (org). *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.. WAAL, Daiane Van Der.



Gramática e o ensino da Língua Portuguesa. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUC – PR.

_____. *Gêneros textuais no ensino de língua* In: Jornada Nacional de Literatura, 10, 2003. Passo Fundo:UPF, 2003.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais*. Disponível em <<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637251>>>. Acesso 22 de agosto de 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONISIO, Angela Paiva. *Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita*. In: Marcuschi, Luiz Antônio. Dionisio, Angela Paiva. (Orgs.) Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

VALADARES, Flávio Biassuti. *Ensino de Língua Portuguesa, hipertexto e uso novas tecnologias*. Sinergia, São Paulo. V. 13, n.01. p. 71 -76. Jan.\ abr. 2012.