

O gênero meme em sala de aula

The genre meme in classroom

Renan Marques Isse

Doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Docente Substituto do Departamento de Letras Neolatinas (ILE-LNEO) e da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5707-7493>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6587308261177001>

E-mail: renanisse18@gmail.com

Resumo

O presente artigo visa apresentar considerações importantes sobre o trabalho com o gênero *meme* em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas de leitura. Nesse contexto, discutiremos o conceito de gêneros textuais, baseando-nos, sobretudo, em Bakhtin (1997) e Marcuschi (2010) e apontaremos a sua relevância como objeto central do ensino de língua materna, além de indicar os benefícios de uma proposta de trabalho que os privilegie. Em seguida, demonstraremos teoricamente como o meme pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, a partir do viés colaborativo entre leitor e autor, conforme defendem Aguiar (2006) e Cosson (2014) para ilustrar o processo ativo de que trata a leitura. A partir de uma leitura e discussão teórica, verificaremos como o meme pode ser considerado um gênero pertinente para o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula, valorizando questões de leitura e gramática em uma forma mais relacionada ao ensino produtivo da língua.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Meme. Prática de leitura. Ensino de língua portuguesa. Ensino produtivo.

Abstract

The following article intends to present important considerations regards working with the genre meme in classroom, especially when it comes to developing reading practices. In this context, we discuss the context of textual genre, according to Bakhtin (1997) and Marcuschi (2010), point out its relevance as central object of mother language teaching, as well as indicate the benefits of a work proposal that benefits them. As it follows, we demonstrate theoretically how a meme can contribute to the development of students' reading competence, based upon the collaborative aspect between reader and author, proposed by Aguiar (2006) and Cosson (2014), in order to illustrate the active process which reading is all about. From both theoretical reading and discussion, we will verify how meme can be considered a proper text genre to work with Portuguese language in classroom, highlighting reading and grammar in a productive-teaching perspective.

Key-words: Textual genres; Meme; Reading practice; Portuguese teaching; Productive teaching.

Data de submissão: 26/03/2023 | Data de aprovação: 12/06/2023

1 Introdução

Segundo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento de caráter normativo elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), o ensino de língua portuguesa no Brasil precisou ser reformulado, pois não contemplava, anteriormente, a pluralidade de registros e de variantes do idioma oficial do país.

O ensino de língua portuguesa era baseado em uma série de atividades propostas em sala de aula, cuja finalidade apontava para o conhecimento e a memorização de estruturas metalinguísticas, ou seja, priorizava-se que o aluno compreendesse a diferença entre um complemento nominal e um adjunto adnominal, por exemplo. Dessa forma, ensinar língua

portuguesa nas escolas era um sinônimo de ensinar a gramática prescritiva, e, conseqüentemente, reforçar o preconceito linguístico através da imposição das estruturas da norma culta, ao passo que as variantes linguísticas diversas eram desprezadas.

Quando os documentos oficiais refletiram acerca desse fato, estabeleceu-se a normatização oficial de que a língua materna fosse ensinada através de textos, de modo que os conceitos gramaticais viessem amarrados a um referencial de uso concreto e plenamente contextualizado. Nesse sentido, os gêneros textuais tornaram-se o centro das aulas de língua, devido às características que serão mais bem exploradas ao longo dessa investigação.

Dessa forma, o presente estudo visa à demonstração de como a abordagem pedagógica para o ensino de línguas, sobretudo a portuguesa, tende a beneficiar-se e a desenvolver-se de forma abrangente quando se escolhe o gênero *meme* objeto de ensino. Optar por essa metodologia de trabalho alcançará os requisitos que vão ao encontro do posicionamento vigente da Base Nacional Comum Curricular e dos teóricos doravante apresentados.

2 Os gêneros textuais

O ensino de linguagens, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), não é mais um objeto singular, único, e sim plural. Em outras palavras, não se estuda apenas a língua portuguesa padrão, a norma culta da gramática descritiva, mas abre-se um campo que permite a análise das mais diversas variantes, sejam elas diatópicas, diastráticas, diafásicas e diacrônicas. Nesse sentido, o objeto de estudo pluralizado requer uma manifestação concreta que lhe assegure a existência e comprove-a. É necessário, portanto, centrar o ensino de língua(s) no trabalho com os gêneros textuais.

O filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1997) defende que a relação linguagem-vida é uma via de mão dupla: a linguagem atua na vida e, conseqüentemente, a vida atua na linguagem. Em outras palavras, o autor russo traça uma linha em que ambas, linguagem e vida, são agentes que se automodificam. Defender a colocação bakhtiniana significa reforçar que o desenvolvimento e a evolução da língua acontecem tomando como ponto de partida as inúmeras relações discursivas e enunciativas propostas pelos seus falantes.

Sabe-se que toda comunicação se dá através de enunciados. Tais enunciados, sejam eles escritos sejam orais, precisam ser veiculados em um suporte que lhes confira a noção de concretude que um objeto de estudo necessita para, sobre ele, se debruçar. Chamamos esse suporte de gênero textual. Os gêneros textuais, portanto, são entidades sociodiscursivas que permitem a manifestação de uma mensagem e a concretizam em um dado suporte textual.

Conforme defende Marcuschi (2010, p. 19),

[...] os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas [...]

Nesse sentido, ressaltamos duas características imprescindíveis presentes na fala de Marcuschi (2003): dinâmicos e maleáveis. A dinamicidade dos gêneros textuais se dá porque eles se permitem sofrer modificações, ao passo que a maleabilidade diz respeito a uma informação pertinente, segundo Bakhtin (1997): os gêneros textuais, em sua maioria, não apresentam uma estrutura rígida e fixa.

Apresentarem-se de modo mais ou menos flexível nas diversas situações sociodiscursivas em que se fazem presentes concede aos gêneros textuais uma certa liberdade de transitarem em todos os registros, modalidades e níveis de comunicação. Em outras palavras, é possível ver o mesmo gênero transportando uma variação mais ou menos formal da língua, pois a flexibilidade discursiva que possuem lhes permite atuar em mais de uma frente linguística.

Para caracterizar um gênero textual, adotaremos a leitura de Bakhtin (1997) e Oliveira (2012), segundo a qual devem ser analisadas três instâncias: o estilo, a construção e o conteúdo temático. Ao estilo recaem as impressões feitas sobre a escolha vocabular, organização sintática dos períodos e demais questões de caráter pertinente ao gênero escolhido. O conteúdo temático trata da intenção comunicativa de tal gênero, enquanto a construção diz respeito à combinação de estruturas estilísticas e conteudísticas que guiarão a redação do gênero.

A liberdade que os gêneros textuais têm para abordar diversos níveis e registros linguísticos reforça o caráter interativo e plural que justifica a sua escolha como objeto de estudo central das aulas de língua portuguesa. Ao trazer para sala de aula uma norma que não é a padrão da língua, o professor e a sua proposta didática validam aquele nível discursivo que, caso o aluno não empregue, certamente conhece pessoas próximas que o fazem. Tal abordagem inclusiva contribui com uma minimização do preconceito linguístico e validação dos diversos modos de falar, das diversas variações linguísticas adotadas no vasto território nacional.

Além dessa proposta, centrar o ensino de língua materna nos gêneros textuais permite que os alunos visualizem a metalinguagem que aprendem de uma forma concreta, situada em textos e discursos de circulação corrente e originais, ou seja, o estudo da língua não é mais pautado nos materiais didáticos, cujos textos muitas vezes vêm recortados, condensados e modificados pelo organizador do livro-guia de trabalho em sala¹.

Chamamos à atenção para o fato de que, apesar de a nossa proposta defender, também, a valorização ao ensino das variantes menos prestigiadas da língua, reforçamos o posicionamento de que a norma culta não pode ser deixada de lado. Entendemos que muitas vezes a escola pode ser a única forma de o aluno entrar em contato com essa norma em específico, e certas situações requerem o seu pleno conhecimento. Dominar a norma culta atribui prestígio ao falante em determinadas ocasiões e não apresentá-la aos alunos pode significar tirar oportunidades de ingresso desses estudantes em contextos que demandam o conhecimento da norma culta da língua portuguesa. Vale lembrar que o objetivo de se ensinar língua materna nas escolas diz respeito a desenvolver a competência comunicativa dos

¹ Cf. SOARES, 2003. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*

estudantes, de modo que eles sejam capazes de, autonomamente, transitarem entre os diversos níveis e normas impostos pelas situações comunicativas, usando a linguagem de forma adequada (GERALDI 1999; TRAVAGLIA, 2009; SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2012).

Nesse mar de complicações de caráter linguístico, o trabalho com os gêneros textuais emerge e simplifica a tarefa de como ensinar português. Usá-los como estrutura adequada para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e análise linguística (GERALDI, 2011) permite a ampliação do trabalho e uma ancoragem a um determinado contexto histórico-social. Segundo Marcuschi (2010, p. 19) trabalhar com gêneros textuais é trabalhar com

[...] fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...]

Apontamos outra característica fundamental dos gêneros textuais: o vínculo com a sociedade. Nesse contexto, ressaltamos que o uso social da linguagem reitera a presença mais ou menos frequente de certas situações comunicativas. O gênero bilhete, por exemplo, por muito tempo teve como suporte privilegiado um bloco de notas e era escrito a lápis ou à caneta. Devido à circulação de outros meios de suporte textual, hoje em dia a mensagem que antes era veiculada no bilhete pode ser transmitida de forma oral, por uma mensagem de áudio via celular, ou ainda de forma digitada eletronicamente, via aplicativos de mensagens.

Tomando o exemplo acima, podemos, ainda, justificar as inúmeras atualizações que os gêneros sofrem, o que torna uma tarefa assaz difícil formular um manual operativo listando todos os gêneros textuais. Além do bilhete, que foi atualizado com o advento da tecnologia, destino similar teve o gênero carta, cuja circulação nos dias atuais acontece mais na forma de outro gênero textual: o *e-mail*.

Nesses casos de atualização de gêneros, é importante mencionar que, além das modificações de caráter linguístico, que não fazem parte do foco desta investigação, outra mudança acontece no que diz respeito ao suporte que lhes permite a manifestação. Carta e bilhete são dois gêneros cujo suporte privilegiado era o papel, em que os emissores escreviam um texto para prontamente enviar aos destinatários. A dinâmica da comunicação emissor-destinatário se mantém nos gêneros textuais eletrônicos; o suporte, no entanto, agora é digital.

Há também casos de gêneros nascidos e desenvolvidos no suporte digital. A interação social *on-line* conseguiu integrar a população de modo tão abrangente que basta ter acesso à internet para receber diversos conteúdos produzidos especificamente para esse meio. Nesse contexto, conteúdos produzidos com fins de divertimento foram apropriados e escolarizados, assumindo uma proposta didática. É o caso do *meme* que será abordado no decorrer do estudo.

3 O meme e as práticas de leitura: objetivando o ensino produtivo

De criação e circulação majoritariamente *on-line*, os memes são representação incontestável de que novos gêneros textuais nascem e morrem todos os dias; o que lhes garante uma vida mais ou menos longa no tempo é a circulação e a intenção comunicativa que possuem. Em 1976 surge o termo meme, a partir de *O gene egoísta*, livro escrito e publicado por Richard Dawkins. O autor aponta o meme como o contraponto social do gene, ou seja, enquanto este representa biológica, natural e organicamente o ser humano, o meme atua paralelamente no campo social e cultural (PASSOS, 2012).

Além disso, o termo também possui raízes com o conceito literário de mimese. Passos (2012, p. 8) explica:

Além disso, é relevante também recuperar que a nominalização “meme” se baseia na pressuposição aristotélica ou platônica da representação imitativa a que se supõe no tratado da Poética. Aristóteles, inicialmente, defende que a arte tem uma função puramente mimética, ou seja, imitativa da realidade humana. [...]

O conceito de mimese manifesta expressamente a proximidade entre a cultura contemporânea e o meme, visto que este é um subproduto daquela. Esse gênero textual, portanto, representa de forma mimética algo que o seu criador julga válido de ser representado atualmente, como uma crítica, uma releitura ou até mesmo uma retomada do objeto apontado nele. Nesse sentido, reiteramos a função sociodiscursiva dos gêneros textuais e justificamos elencar o meme como um deles: a relação mantida entre o gênero textual e a realidade do falante é igualmente forte e próxima.

Considerando o que dizem Berger e Anecleto (2019), basta um simples passeio nos bosques das redes sociais que seremos expostos a uma quantidade imensurável de memes. A presença e a difusão majoritariamente *online* facilitam a que eles atinjam cada vez mais leitores e usuários de redes sociais. No que diz respeito à temática, a maioria dos memes se apresenta como uma paródia de uma determinada situação. Berger e Anecleto (2019, p. 331-332) explicam:

Tratam-se [sic] de imitações com imagens irônicas de cenas de novelas ou de personagens famosos, trechos de filmes, fatos do cenário político ou qualquer outro fato que repercute nas mídias digitais ou não, como propagandas televisivas, entrevistas de rádio, por exemplo. Essa imitação pode apelar para ridicularização, caricatura, exagero ou críticas severas a questões de cunho social, histórico e cultural.

O meme se assemelha muito aos gêneros cartum ou charge, no que diz respeito à sua constituição estrutural, formada por uma sequência de imagem e texto. A sua força expressiva recai no contexto e nas situações extralinguísticas que determinam a sua ancoragem. Uma questão que aproxima o meme à charge e o distancia do cartum é a efemeridade da mensagem. Trata-se de um gênero ainda mais ligado à realidade cultural, social, política, econômica do usuário, portanto, a noção temporal é ainda mais forte, devido à menor dimensão e abrangência do suporte textual.

Ressalte-se, no entanto, que frequentemente o meme se apresenta como um texto não verbal, isto é, vem indicado apenas com o uso de imagens, o que indica que o suporte escrito não seja de fato uma condição *sine qua non* para o seu funcionamento.

Além disso, a contextualização do meme é algo tão imprescindível que um determinado grupo de usuários pode não compreender amplamente a expressividade de um meme que não lhes pertença. Nesse sentido, os interesses particulares dos estudantes, as suas bagagens culturais e os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos desempenharão um papel-chave para a compreensão da informação presente no gênero textual apresentado.

A força do texto não verbal é o que predispõe a circulação em massa do meme, afinal é a imagem que dialogará com o repertório cultural coletivo do leitor, seus conhecimentos prévios e sua visão de mundo. Nesse sentido, ressaltamos que o uso da linguagem verbal deve ser adaptado de modo que funcione como um instrumento vinculado à imagem escolhida e à intenção comunicativa do criador do meme.

Considerando que o meme é um gênero de poucas (ou nenhuma) palavras, a sua compreensão geral se deve ao entendimento do contexto que o rodeia. Tendo em vista que se trata de um gênero cujo suporte privilegiado é o ambiente *on-line*, naturalmente trazê-lo para sala de aula configura uma proposta de escolarização do texto. Quando Soares (2006) defende que a escola se apropria da literatura infantil para torná-la um objeto de estudo, e, portanto, um instrumento didático, tomamos a liberdade, para fins argumentativos, de sugerir, seguindo o mesmo propósito e a mesma metodologia, a escolarização do meme.

Propomos, portanto, que trabalhar com o meme fora de seu suporte privilegiado e sem as relações de sentido que se configuram no ambiente onde ele melhor se desenvolve plenamente requer um projeto de escolarização, no sentido de que a escola deve trabalhar, pedagógica e didaticamente, o gênero em questão, de modo a transformá-lo num instrumento cuja funcionalidade deve se propor a atender aos objetivos da escola.

Dessa forma, Soares (2006, p. 21, grifos da autora) defende que

[...] é a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui.

A inevitabilidade do processo a que tanto Soares (2006) alude diz respeito ao fato de tal prática não representar qualquer estigma ou conotação negativa, uma vez que se trata do comportamento natural da escola, enquanto instituição de ensino que se apropria de certos recursos para usá-los como instrumentos pedagógicos. A análise crítica deve recair apenas nas formas inadequadas de escolarização e não no processo *per se* (ISSE, 2022).

Consideramos que uma proposta adequada para transformar o gênero meme em objeto escolarizado deve contemplar alguns aspectos inerentes ao conceito-chave de gênero textual: sua capacidade sociodiscursiva. Nesse sentido, etapas preliminares de discussão de memes como objeto de estudo devem enfatizar a importância do contexto para uma total

compreensão sua. Dessa forma, pode-se compreender a sua intencionalidade, isto é, a partir do seu contexto de produção, é possível analisá-lo e indicar a sua função discursiva, seja ela de apresentar uma crítica, seja de servir como mero instrumento humorístico, entre outras.

Seguindo esse viés, consideramos que o meme, após uma escolarização adequada, pode ser trabalhado na aula de língua portuguesa, com intenção de valorizar o conhecimento de mundo e as experiências e leituras prévias que o aluno possa ter. Nesse sentido, reforçamos a importância das práticas de leitura como estratégia utilizada para reiterar a escolarização do gênero, uma vez que a interatividade delas vai de encontro à proposta de que a leitura é um processo interativo que requer um comportamento ativo do leitor.

Angela Kleiman (1989), no final da década de 1980, já defendia que a leitura é uma prática interativa e dialógica. Para compreender o significado de um texto, o leitor deve articular diversos níveis de conhecimento que já possui. Conhecer o código, isto é, dominar a língua em que o texto vem apresentado, demonstra o conhecimento linguístico, fundamental para o reconhecimento e a decodificação das sequências textuais. Saber reconhecer o gênero que serve de suporte àquela mensagem designa o conhecimento textual, cuja importância norteia a compreensão de elementos estruturais e, em colaboração com o conhecimento linguístico, auxilia a identificar quais são o tipo e a norma de linguagem utilizados.

No que diz respeito ao conhecimento de mundo, também chamado extralinguístico, temos aqui aquele que é mais vital ao trabalho com o meme. Uma vez que o gênero pode, ou não, vir verbalizado, compreender o contexto de uso da imagem que se apresenta ao leitor é essencial para o pleno entendimento do texto. Nesse sentido, reforça-se a importância de que o leitor tenha uma grande bagagem cultural, formada de suas experiências pessoais, leituras prévias e demais conhecimentos que se situam fora do texto em questão.

Ao conseguir articular todos esses níveis, Kleiman (1989, p. 13) demonstra que a leitura é de fato um processo interativo; em suas palavras, “[...] pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá compreensão”.

Explica-se: ao considerar as experiências extratextuais, o leitor deve ser capaz de situar o meme em um determinado contexto social, histórico e comunicativo. Dessa forma, ele consegue compreender a partir de qual momento e com qual intenção surgiu aquela manifestação textual específica.

Elemento constitutivo fundamental do gênero, a imagem possui um importante nível de expressividade. Tendo em vista que o meme se reproduz com maior facilidade no meio digital e é apropriado por diversos usuários que podem modificá-lo a bel-prazer, o uso recorrente daquela imagem já é um gatilho mental para a divulgação em massa e a popularização do gênero.

A articulação entre imagem e texto – se vier presente – demonstra que o meme é um gênero multimodal, isto é, uma manifestação textual que opera a partir da interação entre os diferentes marcadores semióticos. Todos os elementos textuais e imagéticos se dirigem a uma finalidade argumentativa única, compondo as peças de um jogo.

A mesma metáfora apresenta Aguiar (2006), quando compara a leitura a um jogo. Nesse sentido, o leitor deve unir as peças seguindo as regras dadas pelo autor, de modo a

construir um todo significativo e coerente ao final da leitura. O mesmo posicionamento se dá ao caráter multissemiótico dos memes: ao analisar o texto, a imagem e o contexto e dispô-los todos em perspectiva, o leitor é capaz de ressignificar a informação que lhe foi dada e até mesmo articulá-la com as suas leituras, vivências e experiências prévias.

Sabe-se que a leitura é uma atividade colaborativa: leitor e autor dialogam, a partir do texto que este entrega e dos conhecimentos prévios que aquele já possui. Nesse sentido, reforçamos que os textos não falam por si só: a colaboração que o leitor empenha diz respeito às estratégias de leitura e de interpretação que ele usará para criar um diálogo entre si e o autor. Apesar de se tratar de um processo que, na maioria das vezes, é individual, ler é um ato solidário, uma vez que a consequência dessa ação é a criação de significados a partir da junção de dois pontos de vista (COSSON, 2014).

Reiteramos, finalmente, que

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2014, p. 27)

E ao encontro de tal visão, demonstra-se aquilo que o próprio Cosson (2014) apresenta, como justificativa das atividades de interpretação: a compreensão feita pelo leitor individual se fará coletiva no momento em que ele abrir sua leitura e a expuser à sociedade, seja recomendando tal leitura, o que geralmente acontece com a leitura de um livro, seja como atividade didático-pedagógica, em sala de aula. Conforme o autor defende, as propostas de interpretação têm como intenção primeira a externalização da leitura, independentemente do registro utilizado (oral ou escrito) e do suporte físico (gênero textual).

As peças do jogo e as regras de montagem, que o autor oferece ao leitor, são a base desse jogo duplo. Ao tomar posse do que o autor entrega, o leitor é livre para aceitá-lo, refutá-lo, complementá-lo ou, até mesmo, descartá-lo. A escolha a ser tomada, portanto, dependerá dos percursos individuais que formaram a jornada daquele sujeito enquanto leitor e, sobretudo, do comportamento mais ou menos ativo que ele desempenhará frente ao texto que lhe foi entregue.

Conforme Geraldi (2011) apresenta, a aula de língua portuguesa deve atender a três propósitos básicos para o seu pleno funcionamento. Os três pilares em que ela deve centrar-se são o desenvolvimento de práticas de leitura, a análise linguística e a produção textual. O autor considera que o uso dos gêneros textuais é indispensável para tal proposta, uma vez que o instrumento consegue propor reflexões substanciais no que diz respeito à visão de língua a ser apresentada, desenvolve práticas e estratégias de leitura com a participação ativa do estudante e, sobretudo, permite que eles possam produzir seus próprios textos, a partir da análise aprofundada dos gêneros apresentados.

É no ponto de encontro entre todos esses níveis linguísticos dentro da mesma aula de línguas que concebemos a ideia de ensino produtivo. Ainda na esteira da definição desse conceito, Isse (2022, p. 47) aponta que trabalhar com os gêneros textuais é a base para o

sucesso do ensino produtivo, visto que essa prática pedagógica visa “[...] fornecer ao aluno subsídios para que ele próprio construa o seu discurso, tomando por base o viés plural da língua”.

Por muito tempo vigorou uma perspectiva de ensino de gramática que se limitava à função categorizadora das palavras em classes gramaticais e funções sintáticas. A língua portuguesa, portanto, era apresentada aos alunos descontextualizadamente, o que causava desinteresse e afastamento deles frente ao objeto de estudo – e, como consequência, levava a altos índices de evasão e fracasso escolar. Nesse sentido, convergem as pesquisas de Dutra *et al* (1999), Geraldi (1999), Soares (2002) e Tedesco (2012). Segundo os referidos autores, o fracasso escolar é um elemento que se apoia no baixo desempenho linguístico dos estudantes, uma vez que a metodologia de trabalho com a gramática parte do abstrato, ou seja, sem a presença de um texto que demonstre, de forma contextualizada, qual a função de cada termo ali presente.

O ensino produtivo, baseado nos três pilares de ensino de língua portuguesa, intenciona levar o ensino de língua a outro patamar, em que o estudante, a partir da prática e das estratégias de leitura, consiga inferir a função de determinado recurso linguístico no texto, analisar como tal recurso indica certas nuances expressivas de comunicação e estilo, verificar a coexistência de diversas normas linguísticas e, ao final do trabalho, conseguir elaborar seu próprio enunciado concreto, dentro do gênero textual escolhido para centralizar aquela aula ou unidade didática.

4 Considerações finais

Enquanto professores, devemos ter um olhar atento e sensível às práticas discursivas que nos rodeiam. A proposta dos documentos normativos de adotar o gênero textual enquanto elemento privilegiado do ensino de língua materna, de fato, valoriza bastante a ideia de que toda manifestação, seja ela oral, seja escrita, virá indicada em um suporte textual específico, que melhor lhe permitirá desenvolver-se.

Considerando que os gêneros textuais se apresentam ancorados a uma dada realidade histórico-social, o professor de língua materna deve estar atento a eles e ser capaz de usá-los enquanto legitimadores discursivos. Adotá-los em sua prática pedagógica, portanto, tem o objetivo de desenvolver as capacidades de leitura do corpo discente, de realizar análise linguística, a partir de um olhar atento a certas estruturas que se fazem mais presentes em um dado gênero, e de desenvolver também a capacidade escrita, ao pedir que o aluno seja capaz de transmitir uma mensagem seguindo os moldes daquele gênero específico.

Nesse aspecto, uma metodologia de trabalho voltada aos gêneros textuais contempla as três habilidades que devem ser desenvolvidas no ensino de língua portuguesa, segundo Geraldi (2011). Dessa forma, ressignifica-se a prática pedagógica, uma vez que atuando dessa forma, o aluno será capaz de superar a artificialidade da linguagem de sala de aula e, principalmente, dominar efetivamente a língua nas modalidades escrita e oral.

Aceitar o meme como instrumento pedagógico de sala de aula permite ainda demonstrar que a maior ou menor circulação de um determinado gênero textual se deve, sobretudo, à aceitabilidade social, isto é, ao modo como os falantes se apropriam e fazem-no circular. Além disso, demonstra que a noção de norma linguística é um indicativo situacional, ou seja, a sua escolha depende de certos contextos e domínios discursivos, que privilegiam uma a outras.

Encerramos essa discussão elementar retomando as características fundamentais dos gêneros. São entidades sociodiscursivas, maleáveis e flexíveis, pois não apresentam uma estrutura formal definida; dinâmicas, porque transitam pelos mais variados níveis de linguagem, além de poderem transformar-se, evoluir ou incorporar elementos de outros gêneros. Dessa forma, compreendemos a relação intrínseca entre os gêneros textuais e as possibilidades de demonstrar a manifestação real da língua e, portanto, defendemos a sua importância como elemento central para o ensino de língua portuguesa.

Referências

AGUIAR, Vera. **Leitura literária e escola**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.235-255.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERGER, Isnalda, ANECLETO, Úrsula Cunha. Memes de *Internet* nas aulas de língua portuguesa: ampliando os estudos dos gêneros discursivos na sala de aula. **Periferia**. Rio de Janeiro, v.11, n.2, maio/ago 2019. p.317-343, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36343>. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

COSSON, Rildo. **O letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DUTRA, Vânia; FERNANDES, Magda; SIMÕES, Darcilia; ABREU, Maria Teresa. A gramática e a compreensão de textos. In: LEFFA, Vilson; PEREIRA, Aracy (org.). **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de reprodução**. Pelotas: Educat, 1999, p. 145-163.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Prática da leitura na escola**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2011.

ISSE, Renan Marques. O ensino produtivo para a formação de falantes proficientes. **Revista Italiano UERJ**. Rio de Janeiro, v.13, n.1. p.32-52, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaitalianouerj/article/view/70720>. Acesso em 17 maio 2023.

KLEIMAN, Angela. **O conhecimento prévio na leitura**. In: KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989. p.13-27.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Contribuição ao estudo dos gêneros textuais: o anúncio classificado gratuito. **Rev. Humanidades**, Fortaleza. v.27, n.2, p. 249-269, jul/dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rh/article/view/4628> . Acesso em: 03 maio 2021.

PASSOS, Marcus Vinícius Ferreira. O gênero “meme” em propostas de produção de textos: implicações discursivas e multimodais. **Anais do SIELP**. v.2, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_204.pdf acesso em: 05 maio 2021.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.19-48.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2002. TEDESCO, Maria Teresa. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) letramento(s). In: SIMÕES, Darcilia (org.). **Língua portuguesa e ensino**: Reflexões e Propostas Sobre a Prática Pedagógica. São Paulo: Factash EditorA, 2012. p. 231-245.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

