

<http://dx.doi.org/10.1590/2176-457342169>

O *meme* em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso / *Memes in Teaching Material: Considerations on the Teaching and Learning of Speech Genres*

Marina Totina de Almeida Lara*

Marina Célia Mendonça**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a presença do gênero *meme* em materiais didáticos, seja como *objeto de ensino*, seja como prática de linguagem. Para tanto, partindo dos documentos oficiais, que norteiam as práticas de ensino/aprendizagem brasileiras, o artigo apresenta reflexão sobre estudos discursivos acerca do trabalho com gêneros do discurso no campo escolar. Por fim, apresenta uma análise da presença do referido gênero em um livro que circula na rede particular de ensino, destinado ao 9º ano, em atividades de produção de textos. A perspectiva teórico-metodológica é a dos estudos bakhtinianos do discurso, da qual destacamos os conceitos de enunciado concreto, gêneros do discurso e campo de atividade.

PALAVRAS-CHAVE: *Meme*; Gêneros do discurso; Estudos bakhtinianos

ABSTRACT

This article aims to discuss the presence of the genre meme in teaching materials, either as a teaching object or as language practice. To do so, starting from official documents, which guide the Brazilian practices of teaching and learning, the article presents a reflection on discourse studies related to the work with speech genres in a school context. Finally, it presents an analysis of the presence of such genre in text production activities from a 9th-grade coursebook used in private schools. The Bakhtinian studies on discourse provides the theoretical-methodological perspective of the article, from which we highlight the concepts of concrete utterance, speech genres and activity field.

KEYWORDS: *Meme*; Speech genres; Bakhtinian studies

* Universidade Estadual Paulista – UNESP, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Araraquara, São Paulo, Brasil; FAPESP, Proc. 2017/25868-4. <https://orcid.org/0000-0001-9731-3414>; m.almeidalara@hotmail.com

** Universidade Estadual Paulista– UNESP, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Araraquara, São Paulo, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-5712-2346>; marinamendonca@fclar.unesp.br

Introdução

O presente artigo retoma e amplia trabalho de mestrado de Lara (2018), intitulado *A presença de memes em práticas de ensino/aprendizagem de língua portuguesa: relações entre humor e ensino de língua materna em cursinhos pré-vestibulares*. Nele, a autora apresenta uma análise da presença de *memes* em práticas de ensino de Língua Portuguesa no *blog* do cursinho pré-vestibular *online* denominado *Desconversa*¹, evidenciando efeitos de sentido produzidos por esse gênero do discurso e sua pertinência para as práticas de ensino/aprendizagem.

A partir da análise do *corpus* selecionado, feita sob a perspectiva bakhtiniana, foram delineados, sobretudo, dois recortes temáticos que motivam, no referido cursinho, a presença dos *memes* em meio aos conteúdos didáticos (que não se referem a esse gênero do discurso, mas a outros conteúdos ligados aos módulos de Gramática e Redação), são eles: 1) *Memos* como recursos interacionais, com relação com o conteúdo temático do *post* do *blog*, servindo como exemplo; e 2) *Memos* enquanto recursos interacionais não servindo como exemplo do conteúdo. Destaque-se que, nesse cenário, esse gênero não é trabalhado como *objeto de ensino*, mas como um recurso que pode ser motivador, a depender da leitura feita, para a aprendizagem, para promover descontração, ou como exemplo de conteúdos outros, em que se torna pretexto (LAJOLO, 1986) para o ensino de regras gramaticais, por exemplo. Assim, o *meme* atende, além dos objetivos supracitados, ao que temos chamado de “espetacularização da sala de aula” (LARA, 2018), isto é, ao movimento que encontramos nas salas de aula atualmente, no Brasil, sobretudo nas de Ensino Médio e Cursinho Pré-vestibular, e que se relaciona ao espetáculo pela apropriação – voluntária ou não –, por parte dos

¹ O *Descomplica*, *startup* à qual pertence o *Desconversa*, é um cursinho pré-vestibular *online* que tem como foco principal de trabalho o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. O fundador do cursinho é o professor de física e engenheiro Marcos Fisbhen. A partir de 2012, com fundos de investidores, inicialmente brasileiros, mas, depois, norte-americanos, o *site* do *Descomplica* foi inaugurado e disponibilizado para assinantes, com baixo custo, sendo considerado, atualmente, uma das maiores *startups* de educação no mundo e também recebendo o título de maior sala de aula *online* do mundo, tendo, mensalmente, mais de 8 milhões de acessos. Paralelamente ao *site*, o *blog Desconversa* foi desenvolvido e alimentado com conteúdo gratuito. Segundo o idealizador, o objetivo do *Descomplica* é propiciar aprendizado em pouco tempo (com vídeos regulares de, no máximo, cinco minutos) de uma forma que se distancie do ensino tradicional e sempre com a presença do humor. No *blog* encontram-se disponíveis *posts* com conteúdo educacional, materiais para *download*, exercícios, planos de estudos, propostas de redação, dicas e resumos de todas as matérias. Os conteúdos não são postados de maneira sequencial (como em uma apostila, por exemplo), mas todos os *posts* e materiais ficam disponíveis para acesso da maneira como o aluno preferir.

professores, de elementos como música, dança, humor e teatro, a fim de conquistar a atenção dos alunos². No cenário virtual, desconsiderando as videoaulas, esses gêneros funcionam como uma das formas de atualização da voz do professor que conta piadas nas salas de aula presenciais (LARA, 2018).

A hipótese, em Lara (2018), era a de que o *meme* – como centralidade dos estudos enquanto gênero do discurso sobre o qual se reflete, o qual se lê e se cria, e que não é apenas pretexto – não estaria presente em materiais didáticos impressos nas escolas regulares, pois, nesses materiais, caso ele se referisse a questões marcadas pontualmente na história recente vivida por uma sociedade, “distante”, devido à sua especificidade, da espaço-temporalidade de seu leitor-estudante, a recuperação de outros elos para produção de sentido deveria ser feita na memória discursiva da cadeia de enunciados; o acontecimento, no sentido bakhtiniano, é novo, mas a produção de sentido sempre se dá em relação com a memória. A questão é que nem sempre o conteúdo temático é facilmente recuperado na memória, e, neste caso, a interpretação desse gênero estaria fortemente relacionada à possibilidade de recuperação do espaço-tempo pontual que lhe dá origem.

Outra hipótese que nos levou a pensar, em Lara (2018), que os *memes* poderiam ser preteridos em materiais didáticos direcionados à escola básica é o pouco espaço dado nos documentos oficiais para o ensino dos gêneros que produzem humor nos documentos até então vigentes. Como evidência desse fato, trazemos, em seção dedicada aos documentos oficiais, alguns dados sobre o espaço conferido aos gêneros que produzem humor nessas diretrizes ligadas ao ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio até 2018, ano de publicação da versão final da BNCC (BRASIL, s/d). Em comparação, tecemos considerações sobre o tratamento desses gêneros na *Base Nacional Comum Curricular*, documento ora vigente.

Na contramão do que pensávamos em relação ao gênero em estudo, o Livro 4 de *Língua Portuguesa e produção de texto* destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental da

² Evidentemente também não desconsideramos que esse movimento atende às leis de mercado e que serve de propaganda para os cursinhos pré-vestibulares, que objetivam aprovação e lucro financeiro. Ressaltamos, ainda, que esse “fenômeno” é importante nas relações de ensino quando pensamos no histórico de autoritarismo e opressão que marca a imagem de escola brasileira, pois é um passo – ainda que não suficiente – para uma possível mudança das relações nesses ambientes. A análise da presença do humor por meio de *memes* nas instituições de ensino também envolve as ideologias dessa instituição e a construção de uma nova imagem para o ambiente escolar e para aqueles que o constituem.

Rede Pitágoras (VÁRIOS AUTORES, 2018), usado em aproximadamente 600 escolas particulares brasileiras, contém, na Unidade 2, o Capítulo *Post e Meme*. Nele são abordados os gêneros *post* de *Facebook*, *Instagram* e *Twitter* e o *meme*. Assim, diferentemente do que encontramos em nossa pesquisa de Mestrado (LARA, 2018), o gênero é incorporado por esse livro didático (LD) como *objeto de ensino*, proposta dos PCN (BRASIL, 1998) para o trabalho com textos.

Nesse contexto, a partir das características da arquitetura do gênero, colocadas em diálogo com o campo escolar, uma questão que nos colocamos agora é se, quando ele é inserido em um material ligado ao ensino/aprendizagem, a sua eventicidade e a ligação direta de seu conteúdo temático com o cotidiano imediato se perdem. Isso porque o caráter da efemeridade do conteúdo temático do *meme*, que trata de assuntos, majoritariamente, com temporalidade curta e pontual, poderia entrar em choque com o conteúdo presente em materiais didáticos, produzidos para “durarem” alguns anos.

Propomos aqui, portanto, uma análise da sua presença no material didático selecionado à luz dos pressupostos bakhtinianos e de seus comentadores – o LD analisado neste artigo é o destinado ao professor. O objetivo é refletir sobre o trabalho escolar com esse gênero (LARA, 2017a; 2017b; 2018; MENDONÇA & LARA, 2017), a partir sobretudo de estudos de Geraldi (2010), Brait (2000), Rojo (2012; 2013) e Mendonça (2018), os quais tecem considerações acerca da abordagem dos gêneros do discurso na escola após os PCN, que propõem a centralidade dos gêneros dos discursos nas atividades de ensino/aprendizagem de língua. Para tanto, a discussão organiza-se da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos considerações sobre o gênero *meme* e sua arquitetura; na sequência, sobre o conceito de gêneros do discurso para Bakhtin e o Círculo; em seguida, sobre as diretrizes dos documentos oficiais relacionadas ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa; e, ao final, apresentamos uma análise sobre o material proposto.

1 O gênero *meme* e a sua arquitetura

O gênero *meme* tornou-se conhecido devido à sua disseminação na *internet* na contemporaneidade. Tal como observado por Ferreira e Vasconcelos (2019), há, no Brasil, atualmente, uma intensa produção e difusão desse gênero com finalidades

diversas. Sua circulação é em ambiente virtual (redes sociais, *blogs*, *Whatsapp* e afins) e em diferentes campos de atividade humana, até mesmo naqueles de que se tem uma imagem de formalidade absoluta. Trata-se, ainda, de enunciados que podem ser compostos por materialidades verbais, visuais ou verbo-visuais, os quais veiculam humor e ressignificam imagens, acontecimentos, estereótipos e frases para que essa finalidade seja atingida.

Assim, é um gênero do discurso que produz humor ligado à sua eventicidade³: sua arquitetônica está sempre relacionada a um acontecimento da vida, majoritariamente atual, para a produção de sentido. Nesse sentido, o acontecimento da vida abordado por ele em sua maior parte é pontual, por isso efêmero; com base nesse motivo, levantamos a hipótese, no trabalho de Lara (2018), que esses enunciados, ao contrário dos romances, por exemplo, não entram para o grande tempo, pensando nos estudos bakhtinianos sobre cronotopo – ver Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaio de poética histórica) (BAKHTIN, 1993), restringindo-se à pequena temporalidade. Corroborando Possenti (2014), podemos encontrar no *meme* o humor de circunstância, que abarca a temática temporária do gênero, no sentido de tema do dia. Bakhtin escreve sobre a instabilidade e efemeridade da linguagem do cotidiano e afirma, em O discurso no romance, que:

[há] até mesmo linguagens dos dias: com efeito, o dia sócio-ideológico e político de “ontem” e o de hoje não têm a mesma linguagem comum. Cada dia tem a sua conjuntura sócio-ideológica e semântica, seu vocabulário, seu sistema de acentos, seu *slogan*, seus insultos e suas lisonjas (1993, p.98).

Brait, na apresentação de *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*, de Medviédev, expõe essa relação entre o enunciado e a exterioridade, que define sua arquitetônica, quando discorre sobre as duas orientações do gênero na realidade:

³ Motivados pela alta demanda de produção e efemeridade do gênero, que faz com que, muitas vezes, um *meme* não seja mais encontrado na rede após poucas horas de circulação, alunos de graduação em Estudos de Mídia/UFF, pós-graduação em Comunicação e áreas correlatas e professores da UFF criaram o #MUSEUdeMEMES (<http://www.museudememes.com.br>), site vinculado ao grupo de pesquisa coLAB (Laboratório de Comunicação, Culturas Políticas e Economia da Colaboração) e ao Polo de Produção e Pesquisa Aplicada em Jogos Eletrônicos e Redes Colaborativas, cadastrado no CNPq, que possui acervo de *memes* e exposições temporárias. Neste site também são disponibilizadas referências bibliográficas, é recuperada a história de cada *meme* e são veiculadas entrevistas realizadas com personagens (sobretudo celebridades ou criadores de personagens) que viralizaram na *internet* por meio desse gênero discursivo.

[...] é necessário considerar as circunstâncias temporais, espaciais, ideológicas que orientam o discurso e o constituem, assim como os elementos linguísticos, enunciativos, formais que possibilitam sua existência. A primeira orientação é considerada a partir da exterioridade implicada no gênero, ou seja, relacionada à vida, no que diz respeito a tempo, espaço e esfera ideológica a que o gênero se filia. Compreende-se, assim, que o enunciado como totalidade se produz em um espaço e em um tempo reais, podendo ser oral ou escrito, implicando a existência de um auditório de receptores, destinatários, ouvintes e/ou leitores, e, de certo modo, a reação dessa recepção. Estabelece-se, portanto, entre o receptor e o autor uma interação, uma interação.

A segunda orientação, também voltada para a vida, se dá a partir da interioridade do gênero, relacionada a formas, estruturas e conteúdo temático do enunciado em sua totalidade, fator que lhe permite ocupar um lugar na vida cotidiana, unindo-se ou aproximando-se de uma esfera ideológica. A reiteração da dimensão marcada por aspectos linguísticos, forma, conteúdo temático, não pode ser desvinculada de outro aspecto essencial à concepção de gênero presente no pensamento bakhtiniano: a noção de esfera ideológica que envolve e constitui a produção, circulação e recepção de um gênero, pontuando sua relação com a vida, no sentido cultural, social, etc. (BRAIT, 2012, p.15).

Assim, entendemos que a exterioridade e a recepção do enunciado também definem o seu projeto de dizer, tendo em vista que o gênero é arquitetado nessa relação. Essa relação do *meme* com a sua exterioridade está diretamente relacionada com a *pequena temporalidade*.

Quando reflete sobre o enunciado concreto e seu destinatário, Bakhtin (2011), em *Os gêneros do discurso*, em consonância com uma perspectiva dialógica da linguagem, pontua que todo enunciado se dirige a um destinatário (um “segundo” no processo da enunciação), de quem se espera uma compreensão responsiva – este destinatário está situado na pequena temporalidade. Além disso, todo enunciado, segundo o autor, dirige-se a um destinatário situado em um espaço histórico mais afastado (que ele chama de “terceiro”, um supradestinatário). Volóchinov (2017), também defendendo esse alargamento da arquitetônica e da compreensão do enunciado, considera que ele se constitui tendo em vista o contexto social mais próximo (incluindo aí os interlocutores imediatos) e o contexto mais amplo do seu grupo social. Tendo em vista essas ponderações desenvolvidas por Bakhtin e o Círculo, é pertinente refletir sobre os diferentes gêneros do discurso levando em consideração suas diversas formas

de presunção da compreensão responsiva dos interlocutores, na pequena e/ou na grande temporalidade. O *meme*, em nossa perspectiva, parece mais ligado a essa pequena temporalidade, constituída por acontecimentos pontuais do presente, que são ressignificados pela apreciação de um determinado grupo social.

Tematicamente, ainda, podemos dizer que esses gêneros muitas vezes parodiam, satirizam ou criticam sujeitos sociais, acontecimentos históricos, políticos etc, colocando novas vozes em cena e reacentuando outras.

Sobre autoria desse gênero, é importante destacar que ela está intrinsecamente relacionada aos modos de produção de enunciados na rede. Em um cenário de produção majoritariamente colaborativa, a discussão sobre autoria dos enunciados digitais torna-se, arriscamos dizer, irrelevante. Vê-se cada vez mais uma valorização, nesse contexto, da instantaneidade, do compartilhamento e da produção de sentidos imediata, quesitos que se “descolam” do conceito de autoria (pensando em um sujeito que produz um enunciado e é reconhecido/responsabilizado por isso).

A forma composicional estável de um *meme* revela-se por meio de uma imagem, em forma quadrangular ou retangular (podendo ser seccionada), com texto verbal sobreposto (em português ou em outra língua), organizado de forma binária na parte superior e inferior da imagem (sendo nesta que ocorre, geralmente, o enunciado de ruptura que produz humor). Há também a possibilidade de o texto verbal estar presente somente numa dessas duas partes da imagem. O estilo do *meme* também é constituído, muitas vezes, por citação e paródia, isto é, em diálogo com outros textos e outras imagens, podendo citá-los de forma direta ou indireta, ressignificando-os em um novo acontecimento.

Em relação ao componente verbal que constitui esse gênero, temos um estilo, de maneira geral, mais próximo da oralidade, o que confere informalidade ao enunciado. Quanto à materialidade visual, ela constitui-se de imagens que, geralmente, são retiradas de outro local de circulação e são, portanto, ressignificadas e associadas ao texto verbal, mas isso não é uma regra: há também *memes* criados com personagens específicos que já “nasceram” na rede idealizados para *memes*, ou mesmo há a possibilidade de se produzir um enunciado com uma foto ou imagem elaborada com essa finalidade. Ademais, geralmente uma mesma imagem (ou um mesmo texto verbal) dá origem a

vários *memes* e, apenas modificando uma dessas linguagens, cria-se o diferente em cima do mesmo.

Encontram-se também enunciados compostos apenas por materialidades visuais, explorando feições, gestos, posições, expressões, etc. O material visual desses *memes* pode, além disso, ser uma citação de outra imagem ou uma imagem elaborada com fins específicos de se produzir humor.

A seguir, fazemos uma discussão de como esse gênero do discurso é incorporado em documentos oficiais e no material didático em análise.

2 Os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana, os documentos oficiais e as práticas de ensino/aprendizagem na escola

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destinados aos 6º, 7º, 8º e 9º anos, o ensino de Língua Portuguesa deveria ser pautado em “Práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos e produção de textos orais e escritos” (BRASIL, 1997, p.53). Devido à grande quantidade de gêneros do discurso que constitui os diversos campos de atividade, são selecionados, no documento, alguns gêneros – com a ressalva de que a seleção não é exaustiva – “cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar” (BRASIL, 1998, p.53). Dentre os 32 gêneros do discurso orais e escritos privilegiados pelo documento, somente dois – charge e tira – são tradicionalmente ligados ao humor - ou, conforme propõe Possenti (2018), fazem parte desse campo. Há também, entre os gêneros literários, a seleção da crônica, que veicula humor ocasionalmente (atente-se para que esse também é um gênero da “pequena-temporalidade”, que tematiza a vida cotidiana e pode estar centrado em acontecimentos pontuais – no entanto, ele já alçou ao espaço do grande-tempo, em especial quando colocado em relação com a obra de um autor, construindo, juntamente com outros gêneros, sua “coerência”).

Nos PCN destinados ao Ensino Médio há a consideração de que “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 2000, p.16), dando continuidade à orientação para o estudo da língua dentro do contexto social. Nesse documento, a centralidade do estudo da língua

por meio de textos é mantida, mas não há menção a gêneros específicos, tampouco alguma consideração sobre aqueles do campo do humor. Apenas nos PCN+EM (BRASIL, s/d), documento de orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, há um exemplo que considera uma situação de ensino-aprendizagem do *cartum*.

A partir de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo o Ensino Médio, passa a ser vigente em território nacional. Seu objetivo é alinhar, em âmbito federal, estadual e municipal, a formação de professores, a avaliação, a elaboração de conteúdos educacionais e os critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação (BRASIL, s/d), para que, em todas as etapas da Educação Básica, independentemente da localidade da instituição escolar, as mesmas competências sejam desenvolvidas, conferindo equidade ao ensino brasileiro.

A BNCC dialoga com os documentos nacionais produzidos nas últimas décadas e os atualiza incorporando, em relação à Língua Portuguesa, novas formas de interação e comunicação, principalmente ligadas às Recnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Muitos novos gêneros, que surgiram nos últimos anos após a publicação dos PCN, agora são incorporados às orientações nacionais. Assim, a centralidade da proposta de Ensino de Língua Portuguesa nacional, por sua vez, continua a ser o texto.

O conceito de campo de atividade passa a ser o norteador das propostas de ensino/aprendizagem a partir da BNCC. Não há mais, como nos PCN, a delimitação de gêneros a serem trabalhados em cada período da educação básica. Há menção a alguns, com destaque para os ligados aos letramentos digitais e que são compostos por múltiplas linguagens, porém a organização do documento dá-se por meio dos campos de atividade, com objetivos, conteúdos e habilidades delimitados em cada um deles para serem trabalhados em relação à língua. Segundo o documento, essa organização “aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, s/d, p.84). Para cada período da formação escolar, alguns campos de atividade são delimitados para abordagem, considerando, em adendo, sua intersecção. Para os anos finais do Ensino

Fundamental, foram selecionados os seguintes campos: o artístico-literário, o das práticas de estudo e pesquisa, o jornalístico-midiático e o de atuação na vida pública.

Em relação ao espaço concedido ao humor no novo documento, há indicações para o trabalho com gêneros que o veiculem apenas nas orientações para o Ensino Fundamental, com enfoque para questões de leitura e produção de sentido. No entanto, durante todo o documento são mencionados gêneros que podem produzir humor, como *memes*, *charges* (inclusive digitais), *tirinhas*, *gifs*, *podcasts*, etc., ainda que o trabalho com o humor não seja enfatizado em relação a eles (com destaque para os gêneros digitais). Como não são delimitados gêneros para a produção de textos, apenas os campos de atividade, não podemos afirmar que os que produzem humor terão menor ou maior importância nos ambientes escolares, pois a sua escolha partirá dos professores, das instituições e dos LD e, além disso, estamos em fase de transição de diretrizes. Uma ressalva que pode ser feita em relação a isso é que, no documento, há *indicações/sugestões* de produção de *memes*, por exemplo, em vários trechos, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio; no entanto essa indicação é feita quando se abordam questões sobre uso de diferentes materialidades, letramentos digitais, campo jornalístico e textos de opinião. Há a indicação ainda, em vários trechos, de que não há gêneros superiores a outros. Em relação ao *meme*, por exemplo, encontramos: “compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo” (BRASIL, s/d, p.69).

A noção de gêneros do discurso a partir dos estudos bakhtinianos está presente nos discursos sobre ensino/aprendizagem na escola brasileira há algumas décadas e mantém-se, como visto, na BNCC (BRASIL, s/d). Por isso, para se pensar em práticas de ensino/aprendizagem na escola, aqui, especificamente, a partir da análise de um capítulo de um livro didático – sempre em diálogo com os documentos oficiais que norteiam as práticas de ensino – é preciso uma maior compreensão desse conceito.

Quando falamos em gêneros do discurso nessa perspectiva, referimo-nos às maneiras específicas de manifestação sógnica do homem no processo de interação nos campos de comunicação humana (BAKHTIN, 2011). Segundo o autor, em Os gêneros do discurso:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p.261-262; destaques no original).

Nota-se que, neste trecho do ensaio, o autor destaca a natureza social do enunciado, que é sempre produzido por um *eu* situado sócio-historicamente e que enuncia de maneira singular a partir do lugar que ocupa, dos fios dialógicos que o constituem e da situação comunicativa da qual faz parte, considerando sempre um *outro* para quem enuncia. Essa noção de gênero do discurso, que se constitui a partir de situações de comunicação reais, é incorporada pelos documentos oficiais que orientam as relações de ensino/aprendizagem no Brasil, os quais propõem que os gêneros do discurso sejam tomados com *objetos de ensino*, considerando sua diversidade composicional, estilística e temática:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracteriza como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como *objeto de ensino*. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p.23; grifo nosso).

Na BNCC (BRASIL, s/d), como já afirmado, os gêneros são sempre analisados dentro de seu campo de produção, circulação e recepção, e considerando suas características formais, composicionais, de estilo e o diálogo com outros textos.

Vê-se, portanto, que os documentos oficiais postulam o trabalho com o gênero não somente em seus aspectos formais, estilísticos e temáticos, mas também nos relacionados à situação de interação e ao acontecimento histórico (ou seja, relacionados à sua forma arquitetônica), considerando a dualidade do enunciado, o qual, ao mesmo tempo em que é único e subjetivo, é também social. A centralidade do ensino de Língua Portuguesa nos gêneros de discurso, assumida pelos documentos oficiais, faz parte de um projeto educacional que visa à formação cidadã dos estudantes e que, por isso, movimenta-se para que a escola e suas práticas não sejam descoladas da realidade social. Assume-se, a partir desses documentos, a diversidade da língua em suas diferentes formas de realização nos eventos de linguagem. Essa visão de linguagem é evidenciada também nos objetivos dos PCN dedicados ao segundo ciclo do Ensino Fundamental e na BNCC (BRASIL, s/d); segundo eles, deve-se deixar de tomar a língua como um sistema de regras imutável nas relações ensino/aprendizagem, passando a

utilizar as diferentes linguagens, verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p.7).

Essa nova visão sobre o que deveria ser o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, produtiva a partir da década de 80, visava a privilegiar os interesses dos alunos e o distanciamento da excessiva escolarização de atividades de leitura e produção de texto, do uso utilitário e como pretexto dos textos, da excessiva valorização da gramática normativa, que leva ao preconceito contra diferentes variedades, e da mecanização da metalinguagem, trabalhada de maneira descontextualizada (BRASIL, 1998).

Assim, assumindo essa “nova visão” e tomando os gêneros discursivos como centro do ensino de Língua Portuguesa, os documentos oficiais assumem perspectivas de leitura, interpretação e análise linguística que norteiam as práticas de ensino/aprendizagem. Sobre isso, diversos pesquisadores tecem considerações;

colocamos aqui em destaque os trabalhos de Geraldi (2010), Brait (2000) e Rojo (2012; 2013), além do trabalho de uma das autoras deste artigo (MENDONÇA, 2018).

Brait (2000) propõe uma discussão, a partir da perspectiva bakhtiniana, que relaciona os PCN, os gêneros do discurso e o ensino de Língua Portuguesa. Nesse texto, há um questionamento em relação aos PCN no sentido de se pensar de que maneira esse documento, que parte dos estudos de Bakhtin e o Círculo, é coerente com essa teoria. Para a autora, pouco é enfatizado quanto à relação do gênero do discurso com seu campo de produção, circulação e recepção. Segundo a estudiosa:

não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção. Isso é muito mais importante e constitutivo do gênero discursivo [...] que as sequências de um texto, das quais várias tipologias textuais dão conta, não tocando, entretanto, em esfera de atividades ou modos de circulação, o que descaracteriza a perspectiva sócio-histórica de *gênero discursivo* (BRAIT, 2000, p.20).

Esse pouco enfoque dado pelos PCN à produção, circulação e recepção dos textos pode ser justificado também, para Brait (2000), pois há nos PCN uma confusão entre a noção de gênero do discurso e de tipo textual, que é fruto da incorporação feita pelo documento de outras teorias. Para a autora, nas diretrizes, parte-se da ideia de gênero, no entanto a questão da tipologia textual predomina e encaminha as propostas, fazendo com que a orientação para o trabalho com os gêneros nas unidades de ensino seja de uma perspectiva fechada e se aproxime da noção de texto enquanto modelo preestabelecido e que não faz parte do mundo da vida. Além disso, Brait (2000) destaca o fechamento dos sentidos nas atividades de leitura e escrita, ou seja, a restrição do diálogo, considerando os estudos bakhtinianos, que corrobora o distanciamento de uma noção de enunciado sócio-histórico e prega a estabilidade do gênero.

Geraldi (2010), assumindo a linguagem como um evento – este, por sua vez, ligado ao sócio-histórico, às ideologias e ao inacabamento –, também propõe uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa e discute a presença nas relações de ensino/aprendizagem dos gêneros do discurso como *objeto de ensino*. Para o autor, quando os gêneros passam a ser, no ensino, *objetos*, perdem a eventicidade, o caráter de atividade sempre inacabada, que se põe ao diálogo, e caminham em direção ao definido

e estabilizado, aos valores mantidos na escola, espaço que ainda preza por verdades estabelecidas, acabadas e tende, por isso, a se fechar para a pluralidade. Assim, segundo o autor, quando o gênero se torna *objeto de ensino*, perde a função que exerce em seu campo, em sua situação de circulação real. Além disso, a transformação dos gêneros do discurso em *objetos de ensino* desvia as práticas escolares das atividades de aprendizagem de leitura, escrita e análise linguística (ou seja, aprendizagem do uso da língua), direcionando-as para as atividades de ensino de conteúdos específicos.

Rojo (2012; 2013) também tece considerações acerca dos gêneros do discurso que são trabalhados ou não na escola e da maneira como as abordagens acontecem. A autora, nessas obras, analisa as práticas de ensino/aprendizagem, os conteúdos e o contexto estabelecidos nesse processo. Para a autora, em uma realidade tomada pelos *multiletramentos*⁴ – que são compreendidos não somente na perspectiva da multimodalidade, mas também na multicultural – ainda o trabalho temático, estrutural ou formal, sobretudo de gêneros com materialidades verbais – ligado à pedagogia tradicional –, é priorizado nas atividades de leitura e escrita, ficando as abordagens discursivas em segundo plano (ROJO, 2013).

Rojo destaca a importância de desenvolver nos alunos competências atuais, ligadas aos campos de atividade em que vivem, o que corrobora os discursos dos documentos oficiais, os quais, por sua vez, incorporam os estudos bakhtinianos. Para a autora, é preciso que a escola trabalhe com variedade de linguagem e discursos, interação entre línguas e linguagens, interpretação e tradução, estilos, realizando o plurilinguismo bakhtiniano (ROJO, 2013).

É sugerida, nos referidos trabalhos, pensando em novas possibilidades de ensino/aprendizagem, uma *pedagogia para os multiletramentos* (ROJO, 2013). Isto é: práticas que incorporem a diversidade das formas de linguagem e cujo foco deve ser o aprendiz, para que este seja agente no processo de produção do conhecimento e não reproduzidor de saberes; novas práticas de leitura e escrita, condizentes com o contexto

⁴ Segundo Rojo (2012, p.12): “multiletramentos são [...] dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Ainda para a autora, a composição dos textos contemporâneos caracteriza-se pelo que tem sido chamado de “[...] multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

sócio-histórico desses sujeitos-alunos, o que se entende como uma realidade com textos produzidos em materialidades híbridas, em sua maioria. Para a autora, “o desafio fica colocado para nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’” (ROJO, 2012, p.22).

Os estudos citados apontam para práticas de leitura e escrita ainda restritas no ambiente escolar; entretanto, felizmente, há um movimento para que as atividades escolares abranjam, ao menos minimamente, o uso das novas tecnologias para que os gêneros digitais sejam contemplados, o que exige dos leitores – no caso, professores e alunos – a aquisição e desenvolvimento de novas habilidades de leitura e escrita. Por isso a importância da proposta de Rojo (2013) quanto à *pedagogia dos multiletramentos*, que preza pelo trabalho com significados contextualizados. Não podemos, segundo Rojo (2012), esquivar a escola das novas práticas de interação humana. Destaque-se que, na BNCC (BRASIL, s/d), como já afirmado, a preocupação em relação aos gêneros digitais é contemplada, e há um estímulo para o trabalho com esses gêneros em ambiente escolar, em atividades de leitura e escrita, em seus meios de produção, circulação e recepção reais.

Brait (2000), Geraldi (2010) e Rojo (2012; 2013), em resumo, colocam em discussão o uso dos gêneros do discurso em sala de aula no Brasil, as diretrizes de ensino e as práticas de ensino/aprendizagem que são desenvolvidas após a publicação dos PCN, ou que poderiam ser. A questão comum nesses trabalhos é *como* os gêneros discursivos são inseridos nesse campo escolar (e quais o são) e o que acontece com a natureza deles.

Também abordamos, em Mendonça (2018), esse uso “escolarizado” do texto e discutimos estudos acadêmicos sobre gêneros discursivos digitais e escolares, destacando como a subjetividade, a intersubjetividade e os valores sociais são elementos constituintes dos enunciados e espaços de manifestação de sua instabilidade e descontinuidade. Assim, considerando que a arquitetura (o eu para mim, o eu para o outro, o outro para mim) e o campo de atividade são elementos que definem a natureza dos gêneros, em seu funcionamento social, nossa proposta é a de que é preciso atentar para esses aspectos em atividades de ensino-aprendizagem de/com gêneros do discurso.

Na seção a seguir, apresentamos uma análise de *como* o gênero do discurso *meme*, de natureza multimodal e que circula em ambiente digital, é trabalhado em

atividades de leitura e produção de textos em um material didático de Língua Portuguesa produzido sob as diretrizes dos PCN (sua publicação se dá em 2018).

3 O *meme* no livro didático

A Unidade 2 de Produção de Textos, do Livro 4, destinado ao 9º ano, da Rede Pitágoras de ensino, é intitulada “Sabia que no celular você também se depara com gêneros textuais?”. A proposta da unidade é trabalhar interpretação e produção de textos de gêneros do discurso que podem ser acessados por meio de tal aparelho. Ela é composta por dois capítulos: no primeiro, é abordado o *e-mail*; no segundo, que nos interessa particularmente, o *post e o meme*. Os capítulos se dividem entre exposição do conteúdo, exercícios de interpretação de textos, propostas de produção dos gêneros abordados (uma obrigatória para cada um) e esquema com sistematização do conteúdo. No mesmo Livro (4), há outras três unidades que abordam, respectivamente, Memórias Literárias (Unidade 1), Carta (Unidade 3) e Relato de Experiência e Debate (Unidade 4). A estrutura dos capítulos mantém-se semelhante em todos.

Na Unidade 2, para o gênero *post* são apresentadas indicações diferentes se ele circula no *Facebook*, no *Instagram* e no *Twitter*; para o *meme*, não. A unidade toda é ilustrada, possui *boxes* informativos com conteúdos adicionais e os exemplos dos gêneros trazidos são retirados de situações de circulação reais. Quanto aos exemplos, ainda, destaque-se que são retirados de fontes socialmente valorizadas, como a página do Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo, Ministério do Turismo e *Artes Depressão*.

De maneira geral, consideramos que as atividades de produção escrita propostas na unidade, tanto em relação ao *post*, quanto ao *meme*, não priorizam o uso efetivo da língua, assim como orientam os documentos oficiais (BRASIL, 1998) vigentes à época de sua publicação. Tomamos como exemplo duas atividades, em que vemos como a produção é artificial, aproximando-se de um mero “exercício” imaginativo:

(1) Escolha um problema que sua cidade apresenta e escreva um texto no caderno ou em um editor de texto no computador, como se fosse postá-lo no *Facebook*, denunciando a situação. O seu destinatário será a prefeitura do município. Se possível, selecione uma

imagem ou um vídeo para ser postado junto ao texto (VÁRIOS AUTORES, 2018, p.16).

(2) Agora é a vez de essa postagem tornar-se um *tweet*: reduza o *post* da atividade anterior que você escreveu para o *Facebook*, a 140 caracteres, como se fosse postá-lo no *Twitter* (VÁRIOS AUTORES, 2018, p.16).

O aluno é orientado a produzir o *post* no caderno ou em um editor de texto no computador, *como se fosse postá-lo no Facebook ou no Twitter*, quando a atividade, para estabelecer laços com a vida, poderia propor que os alunos produzissem diretamente na rede social (ainda que um perfil nas redes sociais fosse criado pelo professor especificamente para essa atividade), para que a atividade fosse feita em seu meio de produção, circulação e recepção reais. Esse fato corrobora os estudos de Brait (2000), quando a autora critica o pouco enfoque da relação entre gênero e campo de atividade no campo escolar; e reforça os apontamentos de Geraldi (2010), quando critica o movimento da escola na direção da transformação dos gêneros do discurso em “objeto de ensino”, em prejuízo do uso efetivo da linguagem. Na BNCC (BRASIL, s/d), a proposta é a de que o gênero deva ser trabalhado em seu campo de produção, circulação e recepção real. Por isso, há um incentivo para que sejam desenvolvidas nos alunos habilidades para o trabalho com mixagem de conteúdos, como vídeo, imagem e áudio, colocando-os diante de situações reais de produção dos gêneros digitais.

Em relação ao gênero *meme*, o qual, inclusive, obrigatoriamente mobiliza outras materialidades além da verbal, a produção em seu meio real de produção, circulação e recepção também é uma *possibilidade* verbalizada apenas para o professor em letras menores, em cor diferente, no canto superior da página em que se encontra o exercício:

(3) Professor, oriente os alunos a elaborar o *meme* no caderno ou em uma folha sulfite, para isso podem usar recortes de imagens, lápis de cor, canetas hidrográficas, entre outros materiais. Se tiverem acesso à internet, na escola ou em casa, podem fazer a atividade no computador, usando editores de texto e imagens (VÁRIOS AUTORES, 2018, p.37).

Para o aluno, a orientação é que o gênero seja produzido em caderno ou folha avulsa.

O Caderno do Professor, que apresenta orientações para a abordagem dos conteúdos, traz essa problemática quando faz a seguinte consideração como sugestão complementar:

(4) Se possível, tente fazer essas aulas no Laboratório de Informática da escola, para que a aprendizagem seja mais palpável (VÁRIOS AUTORES, 2018, p. 14)

Na parte expositiva de abordagem do gênero *meme*, recorte analítico do presente artigo, afirma-se que:

(5) Nas redes sociais, outro gênero textual que desfruta de bastante prestígio são os memes. Trata-se de composições feitas com uma ou mais imagens combinadas a textos breves ou frases de efeito que geram humor. Os memes podem se referir a temas cotidianos, notícias recentes, celebridades, entre outros assuntos, e sua propagação pela rede ocorre de maneira bastante rápida (VÁRIOS AUTORES, 2018, p.35).

Também nesse momento do texto vê-se que os *memes* selecionados para a exemplificação (e depois também os selecionados para os exercícios) têm temporalidade mais longa, relacionando-se, em sua maioria, com fatos históricos e obras artísticas, conteúdos também socialmente valorizados. Isso dá ao gênero a possibilidade de compor o material didático por mais tempo, visto que este é atualizado em um espaço de tempo maior (dois em dois anos, três em três anos...). Alguns enunciados usados no material encontram-se nas Figuras 1, 2 e 3⁵.



Fig. 01

Fonte: https://pbs.twimg.com/media/DIT_OLX4AAB_xM.jpg (Accessed on 31 March 2019)

⁵ Optou-se por não apresentar uma página real do livro devido a direitos autorais.

Considerando a hipótese levantada no início deste artigo, de que o *meme*, por seu acontecimento mais pontual (sua centralidade na pequena temporalidade), não comporia materiais didáticos de escolas regulares (livros didáticos e apostilas impressos), podemos dizer que esse recurso de selecionar enunciados cuja temática seja mais geral, ligada a temas filosóficos ou a fatos históricos, resolveria o problema em questão. Assim, possivelmente essa é uma característica do *meme* nesse campo, para poder compor as atividades didáticas sem prejuízo de sua “atualidade” em um período de tempo que componha biênios ou triênios.

Outra questão a ser pontuada é que, por meio do trecho que compõe a parte expositiva do trabalho com o gênero, apresentado em (5) na íntegra, e dos demais exercícios propostos na unidade, também fica evidente que a prática de leitura não é explorada, ou seja, há uma restrição de atividades que permitam ao aluno-leitor produzir uma compreensão responsiva do enunciado.



Fig. 02.

Fonte: https://pbs.twimg.com/media/DIT_OLLX4AAB_xM.jpg

Acesso em 31 mar. 2019

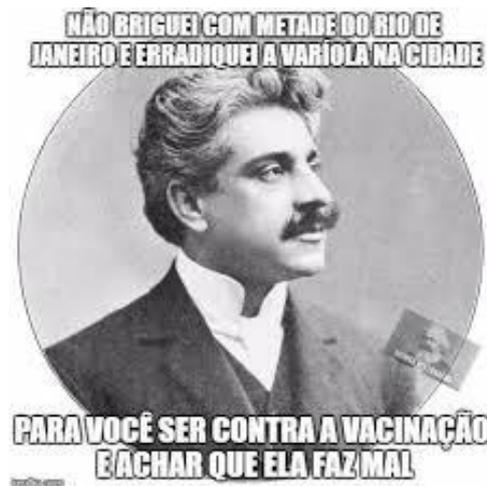


Fig. 03.

Fonte: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQhOM6rf_YJ-wAiOHG5UEc0Q8ZtJPtUaXaEPyQAUyLhfLPgsLdNQ. Acesso em 31 mar. 2019

Há, em contrapartida, sempre uma legenda ou um pequeno texto na sequência do *meme* que traz uma interpretação para o enunciado ou, ao menos, uma explicação sobre o gênero, usando o *meme* relacionado como exemplo. Essa é uma questão a ser apontada, visto que pode ser um indício de que, nesse material, a leitura seja trabalhada separadamente da escrita. Ainda outra hipótese que justificaria essa questão é a percepção de que o *meme* seria um gênero difícil de ser interpretado, ou que os alunos não recuperariam elementos implícitos necessários para sua compreensão, ou ainda que não teriam conhecimento acerca das referências/citações feitas nos enunciados. Dessa forma, apesar de esse gênero compor atividades no material didático em pauta, provavelmente é a imagem que os autores têm dele e dos alunos que restringe a abrangência e riqueza de trabalho com ele.

Como já afirmado, o *meme* é um gênero do campo do humor e o campo de atividade, ao lado da arquitetônica, define a natureza do gênero, conforme mostram estudos de Bakhtin e o Círculo. Contrariamente a esse fato, o material em análise explora minimamente a questão do humor. Assim, não se explora, na presente abordagem, a função social do gênero, ou seja, seu papel na interação em seu campo, somente sua forma composicional e tema – ver transcrição (5) – então, o humor (que poderia ser usado para a crítica social, escárnio etc) não é trabalhado no material como aspecto constituinte do enunciado. Esse tipo de abordagem, como visto na seção 2, vai de encontro aos postulados dos documentos oficiais, que orientam o trabalho com os

gêneros não somente em seus aspectos formais, estilísticos e temáticos, mas também em relação à situação de interação que os define. Em (5) vemos, ainda, que a função social do gênero é minimamente contemplada em sua definição e que se faz referência rápida à sua forma de circulação – no entanto, esses aspectos são pouco explorados nas atividades.

Também nos exercícios propostos para a produção do gênero, o humor e a função social não são devidamente explorados (veja-se que a proposta em (7) é iniciada com uma declaração sobre o humor em atividades de linguagem, mas fica deslocada da continuação do texto da comanda):

(6) Tomando a imagem acima como exemplo, selecione um período da história do Brasil e crie um novo meme em seu caderno ou em uma folha avulsa. Use a criatividade (VÁRIOS AUTORES, 2018, p.37)

(7) Muitas vezes, o humor ajuda a abordar assuntos sérios de uma forma descontraída. Em grupos, elaborem em papel ou no computador um meme relacionado ao *post* de um de seus colegas que tenha chamado a sua atenção na atividade anterior. O objetivo é contribuir para a discussão do tema e a busca de soluções, mas, desta vez, uma forma cômica e criativa (VÁRIOS AUTORES, 2018, p.37).

Orienta-se o aluno para que seja criativo ao produzir seu texto, sem ao menos apresentar instruções que abordem aspectos da função social desse gênero, sua finalidade na interação social. Além disso, fala-se sobre criatividade nos enunciados, mas sem uma definição sobre o que, nesse gênero, de fato, seria criativo⁶ - ver exemplo (6). Em (7) há uma orientação para que o aluno produza o texto de “forma cômica e criativa”, mas, como visto em (5), os recursos composicionais e estilísticos do *meme* que se relacionam com o modo de produção de humor não são trabalhados ao longo da unidade, de forma que o estudante não encontra no material didático informação suficiente para produzir a proposta pedida.

Acerca da função social do *meme* e sua pouca exploração no material didático em análise, gostaríamos de fazer ainda uma consideração. Esse gênero, em seu meio de produção e circulação mais comum, pode possuir um projeto de dizer de ofensa e agressão ao *outro* e, estilisticamente, vir marcado por palavras de baixo calão e pelo discurso de ódio. Assim, o gênero, quando migra para o campo escolar, encontra uma

⁶ Em estudos discursivos, o conceito de “criatividade” é bastante polêmico e, pela ampla discussão que ele demanda, não abordaremos a questão neste artigo.

instituição que deve “formar o cidadão” com base em valores éticos e, talvez por isso, sofra uma espécie de “higienização”. O material em análise, por exemplo, demonstra uma preocupação com relações éticas, nesse caso, na escrita nas redes sociais. Por isso, enfoca a questão do respeito ao outro, às diferenças etc. É sugerido, por exemplo, que o professor, ao encerrar a unidade, converse com os alunos sobre *cyberbullying*:

(8) Professor, para encerrar essa unidade com uma reflexão, pode ser interessante conversar com os alunos sobre o *cyberbullying*, o *bullying* que se dá através da *internet*, por meio de postagem de *memes* e de aplicativos de conversas. É importante explicar aos alunos que as redes sociais e suas ferramentas (*memes*, *posts*, etc) não devem ser usadas para ofender ou maltratar pessoas, e que mesmo discordando do ponto de vista de uma pessoa, é necessário respeitá-la. Fale ainda sobre a importância do respeito às diferenças em todos os meios em que vivemos (VÁRIOS AUTORES, 2018, p.39).

Evidentemente as relações éticas devem ser uma preocupação da escola, no entanto, ao trabalhar com o gênero, destacar seu estilo e função social, ao lado de outros elementos, é primordial que se faça com o aluno uma discussão sobre o uso desse gênero nas interações. A escolarização de todo conteúdo que circula no campo escolar é inevitável, faz parte do funcionamento do campo, o problema pode ser *como* ela acontece (SOARES, 2011); nesse caso, ao retirar do gênero os seus laços com a vida, a escola deixa de discutir com alunos questões que afetam sua vivência social.

Considerações finais

Enfim, é preciso destacar a importância da incorporação dos *memes* nos LD tendo em vista a necessidade de atualização das práticas do campo escolar para a realidade dos multiletramentos.

Um “problema” nessa incorporação poderia ser o caráter da efemeridade do conteúdo temático, que trata de assuntos, majoritariamente, com temporalidade curta e pontual, e que poderia entrar em choque com o conteúdo presente em materiais didáticos, produzidos para “durarem” mais. Vimos que o material didático analisado resolveu este suposto problema selecionando *memes* com temáticas mais amplas (filosóficas e/ou centradas em objetos culturais de ampla circulação e em fatos históricos).

Outro “problema” ainda poderia ser aquilo que define esses gêneros em sua função social e estilo: seu caráter de crítica e sarcasmo (mesclado de humor), seu tom corrosivo e pouco equilibrado, a linguagem direta e de baixo calão. O material em pauta praticamente “silencia” esses aspectos do gênero, colocando-os nas margens. Chamamos esse processo de “higienização” do gênero.

Assim, ainda ficam desafios para os que se debruçam na elaboração de materiais didáticos quando se busca a inserção, nesses instrumentos linguísticos, do *meme* como objeto de ensino e como prática de uso da língua. Um deles poderia ser o enfrentamento de questões ligadas ao cotidiano dos alunos – nesse caso, as temáticas dos *memes*, centradas na pequena temporalidade, apontam para acontecimentos pontuais que poderiam ser retomados para compreensão de outros momentos vividos. Outro desafio poderia ser o de trazer, para o contexto escolar, a linguagem da vida, aquela com a qual os alunos se deparam e que usam em seu cotidiano, nas redes sociais – nesse caso, trazê-la para o campo escolar significa colocá-la em foco para discussão e debate, o que é muito mais proveitoso que silenciar e censurar.

Entretanto, os dois desafios citados só caberiam no interior dos muros escolares se entendêssemos a instituição não somente como “casa de ensino” (com enfoque no “conteúdo”), mas também como “casa de aprendizagem”, na compreensão que lhes dá Geraldi (2010): um espaço em que haja lugar para práticas; no nosso caso, de leitura, produção de textos e análise linguística de enunciados que circulam na vida, nas interações sociais, e que, fundamentalmente, são relevantes para os alunos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaio de poética histórica). In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Editora UNESP, 1993. p.211-362.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Editora UNESP, 1993. p.71-210.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p.261-306.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ, Campinas: Mercado das Letras, 2000. p.15-25.

BRAIT, B. Importância e necessidade da obra *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. In: MEDVIÉDEV, P. N. (Círculo de Bakhtin). *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução, a partir do russo, e Nota das tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Apresentação Beth Brait. Prefácio Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012. p.11-18.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Língua portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, s/d.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final, s/d. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 21 maio 2019.

FERREIRA, D. M. M.; VASCONCELOS, M. A. Discurso de memes: (Des)memetizando ideologia antifeminista. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, abr. 2019, vol.14, no.2, p.44-61.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In.: GERALDI, J.W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p.71-80.

LAJOLO, M. P. O texto não é pretexto. In: Regina Zilberman (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LARA, M. T. A. A presença de memes em aulas online de língua materna: considerações sobre multiletramentos e práticas de leitura de enunciados verbo-visuais. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 6, n. 1, p. 05-23, jan.-abr. 2017a.

LARA, M. T. A. O gênero “meme” em *posts* de *blog* educacional: lendo enunciados verbo-visuais com Bakhtin e o Círculo. *Letras em Revista*, v.8, n. 01, 2017b.

LARA, M. T. A. *A presença de memes em práticas de ensino/aprendizagem de língua portuguesa: relações entre humor e ensino de língua materna em cursinhos pré-vestibulares*. 172f. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara – SP, 2018.

MEDVIÉDEV, P. N. (Círculo de Bakhtin). *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução, a partir do russo, e Nota das tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Apresentação Beth Brait. Prefácio Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MENDONÇA, M. C. Práticas de escrita: diálogos entre ciências da linguagem e ensino/aprendizagem de língua. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 47 (3): p.758-768, 2018.

MENDONÇA, M. C.; LARA, M.T.A. Gêneros do discurso, ensino/aprendizagem e verbo-visualidade: o caso dos memes em um curso pré-vestibular online. *PROLÍNGUA (JOÃO PESSOA)*, V. 2, N. 2, 2017.

- POSSENTI, S. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2014.
- POSSENTI, S. *Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso*. São Paulo: Parábola, 2018.
- ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. ROJO, R. (Org.). *In: Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In: ROJO, R., MOURA, E. (Org). Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (Org.). Escolarização da leitura literária*. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- VÁRIOS AUTORES. *Língua Portuguesa e produção de texto*. 9º ano. Ensino Fundamental. Caderno 4. Manual do Professor. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2018. ISBN:978-85-8454-611-4
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Declaração de autoria e responsabilidade pelo conteúdo publicado

Declaramos que ambas as autoras tiveram acesso ao *corpus* de pesquisa, participaram ativamente da discussão dos resultados e revisaram e aprovaram o processo de preparação da versão final do artigo.

Recebido em 04/04/2019

Aprovado em 02/02/2020