UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

EMMANUELLY ROCHA LACERDA DANTAS

GÊNERO *MEME* E COMPETÊNCIA LEITORA:

proposta para os anos finais do ensino fundamental

CAJAZEIRAS-PB
2025

EMMANUELLY ROCHA LACERDA DANTAS

GÊNERO *MEME* E COMPETÊNCIA LEITORA:

proposta para os anos finais do ensino fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Letras -Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande - *Campus* de Cajazeiras – como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura

CAJAZEIRAS – PB

2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

D192g Dantas, Emmanuelly Rocha Lacerda.
Gênero *Meme* e competência leitora: proposta para os anos finais do ensino fundamental / Emmanuelly Rocha Lacerda Dantas. – Cajazeiras, 2025.
55f. : il. Color.
Referências.

Orientador (a): Profa. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2025.

1. Gênero textual. 2. *Meme*. 3. Letramento escolar. 4. Textos multimodais. 5. Leitura - ensino. 6. Recurso pedagógico - *meme.* 7. Competência leitora. I. Moura, Adriana Sidralle Rolim de. II. Título.

UFCG/CFP/BS CDU - 81‘42

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço - CRB-15/046

EMMANUELLY ROCHA LACERDA DANTAS

GÊNERO MEME E COMPETÊNCIA LEITORA:

proposta para os anos finais do ensino fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande - Campus de Cajazeiras – como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciada em Letras.

Aprovado em: 25/09/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
ADRIANA SIDRALLE ROLIM DE MOURA
Data: 30/09/2025 11:20:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura

(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br
ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA
Data: 02/10/2025 22:10:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira

(UAL/CFP/UFCG – Examinador 1)

Documento assinado digitalmente
gov.br
ABDORAL INACIO DA SILVA
Data: 03/10/2025 13:57:16-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva

(UAL/CFP/UFCG – Examinador 2)

Dedico esta grande conquista da minha vida, aos meus pais, Roselma Rocha e Francisco Vieira, e, à minha inesquecível e saudosa avó Roberta Rocha.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bençãos concedidas a mim e à minha família; pelo dom da vida e por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar durante a realização deste curso. E, por me ajudar sempre a enfrentar todos os obstáculos existentes me dando forças para seguir em frente. Sem Deus, nada somos.

À minha amada e querida mãe, Roselma da Rocha Alves Vieira, que está e sempre estará ao meu lado, apoiando-me em todas as decisões, aconselhando-me com sabedoria e fortalecendo a minha fé. Seu zelo constante pela minha educação e pelo meu crescimento como pessoa, assim como o cuidado e o carinho que me dedica, são o combustível que me impulsiona a seguir em frente e a valorizar os momentos simples da vida. A ti, mãezinha, te dedico por tudo, com todo o meu amor.

Ao meu querido pai, Francisco Vieira da Silva, que está sempre ao meu lado, oferecendo apoio incondicional e me encorajando a nunca desistir dos meus sonhos e objetivos. Um homem íntegro e admirável, que me inspira diariamente com sua força e sabedoria. Pai, obrigada por tudo e, sobretudo, por tanto.

Ao meu esposo, Kairo Dantas Alves e ao meu enteado/filho do coração Miguel Henrique Dantas Alves, que estiveram comigo desde o princípio, contribuindo para a minha formação, me ajudando sempre a ter paciência e dedicação durante este curso.

À minha querida e saudosa avó, Roberta Rocha, que hoje brilha como uma estrelinha no céu. Sempre acreditou em mim e no meu potencial, transmitindo força, coragem e amor para que eu nunca desistisse. Essa força que recebi de ti, continua viva em mim, e nosso vínculo permanecerá inquebrável, e a ti, minha amada avó, dedico todas as minhas vitórias e conquistas, hoje e para sempre.

Às minhas queridas amigas que a UFCG me presenteou: Bárbara, Luana e Héryka. Foi um prazer e uma alegria imensa conhecê-las e compartilhar não apenas cada conquista, mas também as dificuldades e batalhas ao longo do curso. Vocês foram fundamentais em todo esse percurso e estiveram sempre ao meu lado, me apoiando e me encorajando a seguir em frente.

À minha orientadora, Adriana Sidralle Rolim de Moura, expresso minha profunda gratidão pela disponibilidade em aceitar o desafio de me orientar. Sua condução clara e objetiva, marcada pelo empenho, dedicação e constante disposição para sanar dúvidas, foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos vocês, a minha eterna **gratidão**.

"Saber ler e escrever não é uma questão de tudo ou nada, mas uma competência que pode ser desenvolvida em diversos níveis".

(Ribeiro, 2003, p. 15)

RESUMO

No contexto social, inúmeros gêneros textuais circulam diariamente, o que exige leitura compreensiva, pois os gêneros carregam significados importantes para vida em sociedade. Dessa forma, ser um leitor proficiente é algo muito importante para a formação de um cidadão. Nesse viés, este trabalho contribui com o fazer pedagógico de docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, trabalhando a leitura através do estudo da multimodalidade, presente no gênero *meme*. O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver a competência leitora de estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, especificamente, o 6º e 7º anos, com o estudo do gênero textual multimodal *meme*, a partir de uma proposta de sequência didática. Para atingí-lo, os objetivos específicos são: conceituar gêneros textuais e multimodais; conceituar o gênero *meme* e seus usos; destacar a importância de trabalhar com textos multimodais, com destaque para o gênero *meme*, de modo a trabalhar a criticidade dos estudantes; apresentar uma proposta de atividade em forma de uma sequência didática com o gênero *meme* a ser desenvolvida no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. No que se refere ao percurso metodológico, esta pesquisa é bibliográfica e descritiva, conforme Gonsalves (2001) e aplicada, segundo Prodanov e Freitas (2013). Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa fundamenta-se quanto ao letramento escolar, em Soares (2003), Street (2014), Rolim-Moura (2020) e outros; quanto à competência leitora, em Britto (2003), e outros; acerca dos gêneros e do gênero *meme*, em Marcuschi (2008), Dionísio (2007) e outros; sobre o ensino de leitura, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018); no que diz respeito à multimodalidade, em Rojo (2012), e ainda, em Rocha (2015) e Gonsalves (2001), quanto à criticidade. Desse modo, a proposta de sequência didática evidencia, a partir dos estudos analisados, que o trabalho com *memes* constitui um recurso pedagógico valioso, capaz de favorecer o desenvolvimento da competência leitora, e, a partir da sequência proposta, foi possível observar que trabalhar os *memes* em sala de aula, desperta nos estudantes interesse pela leitura e pela construção da compreensão textual, tornando o processo de desenvolvimento da competência leitora mais significativo e viável.

Palavras-chave: Ensino de Leitura. Gênero *Meme*. Competência Leitora.

ABSTRACT

In the social context, countless textual genres circulate daily, requiring comprehensive reading, as these genres carry important meanings for life in society. Therefore, being a proficient reader is crucial to the development of a citizen. In this context, this work contributes to the pedagogical work of teachers in the final years of elementary school, developing reading through the study of multimodality, present in the *meme* genre. The overall objective of this research is to develop the reading skills of students in the final years of elementary school, specifically in the 6th and 7th grades, by studying the multimodal textual genre *meme*, based on a proposed teaching sequence. To achieve this, the specific objectives are: to conceptualize textual and multimodal genres; to conceptualize the *meme* genre and its uses; to highlight the importance of working with multimodal texts, with an emphasis on the *meme* genre, in order to develop students' critical thinking skills; to present an activity proposal in the form of a didactic sequence with the *meme* genre to be developed in the 6th and 7th grades of Elementary School. Regarding the methodological approach, this research is bibliographical and descriptive, according to Gonsalves (2001) and applied, according to Prodanov and Freitas (2013). To achieve the proposed objectives, this research is based on school literacy, in Soares (2003), Street (2014), Rolim-Moura (2020) and others; on reading competence, in Britto (2003), and others; on genres and the *meme* genre, in Marcuschi (2008), Dionísio (2007) and others; on reading teaching, the National Common Curricular Base - BNCC (Brazil, 2018); with regard to multimodality, in Rojo (2012), and also, in Rocha (2015) and Gonsalves (2001), regarding criticality. Thus, the proposed didactic sequence shows, based on the studies analyzed, that working with *memes* constitutes a valuable pedagogical resource, capable of favoring the development of reading skills, and, from the proposed sequence, it was possible to observe that working with *memes* in the classroom awakens students' interest in reading and in the construction of textual comprehension, making the process of developing reading skills more meaningful and viable.

Keywords: Reading Competence; *Meme* Genre; Multimodality; Portuguese Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - *Meme* da vacina..... 33
Figura 2 - Kiko..... 36
Figura 3 - Eu na hora da prova..... 36
Figura 4 - Preço da gasolina..... 36
Figura 5 - Proibido uso de celular..... 36
Figura 6 - Esquema da sequência didática..... 42
Figura 7 - Desperdício de comida..... 44
Figura 8 - Amizade nível 2025..... 44
Figura 9 - Nazaré pensativa..... 45
Figura 10 - Estudantes rezando..... 45
Figura 11 - Elaboração de um *meme*..... 48
Quadro 1 - Habilidades de Leitura..... 20

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CFP - Centro de Formação de Professores
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UAL - Unidade Acadêmica de Letras
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
2 LETRAMENTO ESCOLAR 14
2.1 BNCC E COMPETÊNCIA LEITORA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 18
2.2 COMPETÊNCIA LEITORA E CRITICIDADE 22
3 GÊNEROS TEXTUAIS, MULTIMODALIDADE E GÊNERO *MEME* 27
3.1 GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEPÇÕES E ENSINO 27
3.2 MULTIMODALIDADE: O QUE É E SUA INSERÇÃO NO ENSINO 31
3.3 GÊNERO TEXTUAL *MEME*: O QUE É 34
3.3.1 Usos do gênero *meme* 39
4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO *MEME* PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 42
4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: BREVE APRESENTAÇÃO 42
4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: HUMOR E LEITURA 43
CONSIDERAÇÕES FINAIS 49
REFERÊNCIAS 52

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias vêm cada dia mais avançando na sociedade, e com isso, surge a necessidade de estudar as multimodalidades, que são justamente as inovações textuais, com textos imagéticos, sons, símbolos, cores, movimentos, e gestos para produzir sentido.

Hodiernamente, imagens, sons e mensagens curtas que geram humor, podem ser utilizadas em sala de aula para desenvolver a compreensão desses recursos, no sentido de buscar os significados, de modo a instigar os estudantes à prática da leitura, a partir do gênero textual abordado pelo docente.

Assim, com o uso dos gêneros textuais é possível desenvolver a competência leitora dos estudantes. Destarte, neste estudo é discutido o gênero multimodal *meme*, justamente por tratar-se de um gênero contemporâneo e claramente mais acessível à comunidade jovem, conquistando cada vez mais a atenção desse público.

Considerando isso, é de suma importância que os estudantes entendam os diferentes gêneros textuais com os quais se deparam todos os dias. Neste trabalho, é destacado especialmente, o *meme*, que é um gênero muito utilizado, mas nem sempre compreendido, podendo representar um rico recurso para desenvolver a competência leitora, já que se trata de um gênero que os jovens têm bastante acesso no meio digital, domínio tão utilizado para as interações, atualmente.

O gênero textual *meme*, texto multimodal, oferece um amplo conjunto de possibilidades para que seja exercitada a leitura da linguagem verbal e da linguagem não verbal. Desse modo, é possível abordar a leitura a partir de diversos formas presentes em um texto, trazendo para compreensão elementos subjetivos, presentes nos conhecimentos de mundo do leitor e ainda, valores e experiências variadas.

Trabalhar a leitura em sala de aula é sempre um grande desafio, pois muitos estudantes não se sentem motivados para a leitura do texto, basicamente, de linguagem verbal escrita. No entanto, acredita-se que com gêneros multimodais é possível chamar a atenção deles e a leitura poderá ser proveitosa. Dessa forma, com o uso do gênero *meme* nas aulas de Língua Portuguesa há a inclusão de textos multimodais, o que enriquecerá as práticas de ensino de leitura, já que a multimodalidade concebe interrelações entre palavras, imagens e sons.

A questão norteadora que fundamentou a proposta de trabalho com o gênero *meme*, emergiu durante o Estágio Supervisionado I, do Curso de Letras Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Cajazeiras-PB, no semestre letivo de 2023.1. Trata-se de um estágio de caráter observacional, desenvolvido no contexto dos Anos

Finais do Ensino Fundamental, no qual foi possível identificar significativas dificuldades por parte dos estudantes na leitura e interpretação de textos que articulam linguagem verbal e não verbal, sobretudo aqueles pertencentes ao gênero *meme*. Diante desse diagnóstico, formulou-se a seguinte problemática, a qual orientou a elaboração de uma proposta de sequência didática centrada nesse gênero textual multimodal: Como contribuir para que estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental II, especificamente das turmas de 6º e 7º anos, desenvolvam a competência leitora por meio do trabalho com o gênero textual *meme*?

Os textos que articulam linguagem verbal e não verbal, estão cada vez mais presentes no cotidiano dos estudantes. Entretanto, ainda é observado algumas dificuldades no que diz respeito à compreensão desses enunciados, uma vez que nem sempre os estudantes conseguem identificar ou interpretar a mensagem transmitida pela imagem, como ocorre, por exemplo, com os *memes*. Diante disso, torna-se essencial desenvolver, no contexto escolar, práticas que favoreçam a leitura e a interpretação desse tipo de gênero, de modo a possibilitar uma participação mais crítica e ativa dos estudantes na sociedade

Em considerando isso, é importante debater essa questão para que os estudantes possam utilizar o gênero *meme* construindo sentidos, de modo a ressignificar o processo de leitura e o docente, além disso, possa ter este recurso como um suporte para dinamizar as aulas de Língua Portuguesa.

Dessa forma, este trabalho se justifica por contribuir com o fazer pedagógico do docente de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no que concerne ao desenvolvimento da competência leitora, especificamente, a partir dos *memes*. Logo, o ensino de leitura pode se tornar mais dinâmico. Ainda mais, desencadeará o desenvolvimento da compreensão da leitura, com a possibilidade de trabalhar a criticidade, tão importante nesse processo de construção da competência leitora.

O objetivo geral deste trabalho é desenvolver a competência leitora dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental a partir do trabalho com o gênero textual multimodal *meme.* Para atingí-lo, os objetivos específicos são: conceituar gêneros textuais e multimodais; conceituar o gênero *meme* e seus usos; destacar a importância de trabalhar com textos multimodais, com destaque para o gênero *meme*, de modo a trabalhar a criticidade dos estudantes; apresentar uma proposta de atividade em forma de uma sequência didática com o gênero *meme* a ser desenvolvida no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Para fundamentar o percurso metodológico, serão utilizados como embasamento teórico: Gonsalves (2001), Prodanov e Freitas (2013) e Severino (2013), com o propósito de nortear o estudo em questão. Segundo Gonsalves (2001), esta pesquisa é bibliográfica, pois

foram utilizados materiais já publicados para produção do trabalho. Trata-se de uma pesquisa descritiva, que pretende identificar os fatores que vão contribuir para a ocorrência e o desenvolvimento da competência leitora. É pesquisa aplicada, devido apresentar discussões que poderão solucionar problemas da prática de leitura em sala de aula, aplicando uma sequência didática.

Para esta meta ser possível, a pesquisa está fundamentada em Soares (2003), Ribeiro (2003), Rolim-Moura (2020), Britto (2003), Kleiman (1995) e Street (2014) sobre letramento escolar. Quanto à competência leitora, os fundamentos serão em Britto (2003), Rocha (2015), Cavéquia e Maciel (2001), e Oliveira (2010). A respeito da teoria dos gêneros e do gênero *meme*, Marcuschi (2008), Dionísio, Machado e Bezerra (2005) e Frutuoso (2019) e Martino (2015); sobre ensino de leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). No que diz respeito à multimodalidade, Rojo (2012). Quanto à criticidade, Gonsalves (2001) e Rocha (2015).

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo corresponde à introdução, na qual são apresentados os objetivos, a justificativa e os principais aspectos que serão discutidos ao longo da pesquisa. O segundo capítulo dedica-se à análise do letramento escolar, compreendido como uma prática situada no contexto da sala de aula. Nesse capítulo, são abordados aspectos relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase na competência leitora nos Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como a discussão acerca da formação da criticidade.

No terceiro capítulo, discute-se sobre os gêneros textuais e o gênero a ser trabalhado: o gênero *meme*. Destarte, este capítulo é dividido em três subtópicos. No primeiro, discorre-se sobre os gêneros textuais, multimodalidade e o gênero *meme*, embasado em alguns autores. No segundo, são apresentados os gêneros textuais, concepções e ensino. No terceiro, são abordadas algumas discussões sobre o que é a multimodalidade, seguindo conceitos de autores como Rojo (2012) e Maroun (2007).

No quarto capítulo, é apresentada uma sequência didática, de modo que possa contribuir com o fazer pedagógico a ser aplicada nos anos finais do ensino fundamental, mais especificamente no 6º e 7º anos, com o intuito de desenvolver a competência leitora dos discentes. Em seguida, o trabalho é finalizado com as considerações finais.

2 LETRAMENTO ESCOLAR

Este capítulo discute o letramento escolar, destacando sua relevância ao evidenciar que o processo de letramento não se restringe ao espaço escolar, mas se estende a diferentes contextos sociais. Inicialmente, apresenta-se uma reflexão acerca do letramento escolar e de sua importância, fundamentada em Britto (2003), Kleiman (1995), Soares (2003) e Street (2014). Em seguida, aborda-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a competência leitora nos anos finais do Ensino Fundamental. Por fim, discute-se a relação entre competência leitora e criticidade, à luz das contribuições de Rocha (2015), Britto (2003) e Oliveira (2010).

> A opção por dar à palavra inglesa uma nova tradução advém dos sentidos que ela adquiriu devido às novas compreensões do que significaria objetivamente ser alfabetizado na sociedade contemporânea (particularmente nos países de primeiro mundo, onde a universalização da educação básica já ocorrera há pelo menos meio século) e ao desenvolvimento de pesquisas sobre escrita, compreendendo-a como algo mais que a cópia infiel da fala ou a usurpadora do lugar original desta (Britto, 2003, p. 51).

Conforme destaca Britto (2003), a redefinição do termo letramento surgiu das transformações no entendimento sobre o que significa ser alfabetizado no contexto contemporâneo, ressaltando que, além da capacidade de codificar e decodificar palavras, ser alfabetizado envolve compreender a escrita como prática social e significativa, rompendo com a visão tradicional de que escrever é apenas transpor a fala para o papel.

Segundo Kleiman (1995), o letramento não é alfabetização, mas são termos que estão associados. No que se refere ao ambiente escolar, o letramento vai além da simples aquisição do código escrito, funcionando como um critério para distinguir os sujeitos alfabetizados dos não alfabetizados.

> No contexto da escola, o letramento é parâmetro para classificar os alfabetizados e os não alfabetizados. O letramento constitui um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia. Desse modo, na instituição escola, espaço responsável pela educação formal, há a responsabilidade social de introduzir os estudantes no universo da escrita, como se a escola fosse o único espaço a desenvolver habilidades do conhecimento sobre a escrita (Kleiman, 1995, p. 19).

Nessa perspectiva, a autora ressalta que o letramento envolve práticas sociais que utilizam a escrita funcionalmente, tanto como sistema simbólico, quanto como tecnologia. Além disso, é perceptível a concepção de que a escola seria o único espaço legítimo para

desenvolver essas habilidades, apontando para a necessidade de reconhecer outras esferas sociais que fazem uso da escrita.

Nessa direção, Soares (2003) afirma que o letramento possui duas dimensões: a dimensão individual, que é a capacidade de adquirir a habilidade de ler e escrever, e a dimensão social, conhecida como fenômeno cultural e está relacionada às atividades utilizadas na prática de leitura e escrita. Dessa forma, os letramentos são práticas importantes para que um sujeito conviva em uma sociedade centrada.

Em verdade, na escola, o termo letramento é visto como uma forma de definir quem é alfabetizado e quem não é. A escola, tem por responsabilidade principal, introduzir os estudantes no mundo da leitura e da escrita. Como a denominação expressa, o letramento escolar é entendido dentro do espaço escolar e abrange metas, características e objetivos próprios, pois é uma prática efetivada dentro da escola. Acerca disso, Soares (2003, p. 107) explica:

> [...] na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação. [...] a escola autonomiza as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento.

Nessa direção, Soares (2003) afirma que, dentro da escola, as práticas de leitura e escrita não acontecem de forma espontânea, como ocorre no dia a dia fora dela. Pelo contrário, elas são planejadas e organizadas de acordo com objetivos pedagógicos definidos pelos docentes e pela instituição.

Outrossim, as atividades de letramento no espaço escolar costumam ter metas claras, como ensinar determinado conteúdo ou preparar o estudante para uma avaliação. Isso faz com que a leitura e a escrita, no espaço escolar, tornem-se diferentes das que acontecem em situações sociais cotidianas, como escrever uma mensagem, ler uma receita, ou interpretar uma notícia, por exemplo. Em outras palavras, a escola cria um “mundo próprio” de práticas de leitura e escrita, com regras, finalidades e métodos particulares dela, e isso nem sempre corresponde aos usos reais que os estudantes têm acesso fora da escola.

Nesse viés, Street (2014) ressalta que o letramento não acontece apenas na escola, mas também em espaços sociais. No entanto, dentro do contexto brasileiro, é comum associar o letramento apenas às práticas escolares, o que, representa um equívoco:

> Começamos definindo o que entendemos com a noção de diferentes "letramentos" e com a conceitualização do letramento fora da escola e da pedagogia. O letramento está de tal modo encaixado nessas instituições na sociedade contemporânea que, às vezes, é difícil nos desvencilharmos delas e reconhecer que, na maior parte da história e em grandes setores da sociedade contemporânea, as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais (Street, 2014, p. 122-123).

Destarte, o termo letramento, em geral, é frequentemente associado apenas ao ambiente escolar, sendo reduzido ao processo formal de ensino e aprendizagem, marcado por atividades como leituras em sala de aula, exercícios, provas e práticas curriculares. Embora seja responsabilidade da escola inserir o estudante no universo da escrita, esse enfoque acaba por restringir o letramento às práticas escolares, fazendo com que o letramento social seja subordinado ao escolar, já que a instituição ainda é vista, de modo predominante, como o espaço central de construção de aprendizagens.

A grande problemática desse entendimento, é que esse olhar escolarizado ignora outros sentidos e práticas de letramento que existem na vida em sociedade. Destarte, a literatura etnográfica acerca de letramento, que se caracteriza como estudos de campo em diferentes culturas, mostra que o letramento acontece também, em contextos religiosos, familiares, profissionais e em diversos outros, não se resumindo apenas ao ambiente escolar.

Reduzir o letramento apenas às práticas escolares é uma ideia tão forte que, muitas vezes, há dificuldades ao pensar no letramento fora desse espaço institucionalizado, como se ele fosse restrito ao campo escolar. Nessa perspectiva, é que se faz necessária a ampliação da compreensão do termo letramento para além da escola, reconhecendo que, as práticas letradas são históricas, plurais e atravessam os diversos espaços sociais (Street, 2014). A partir disso é que cabe reafirmar que as aprendizagens construídas dentro da escola ou para cumprir suas exigências, são muito relevantes fora dela, pois impactam incisivamente na vida dos estudantes. Por isso, importa de modo tão significativo o ensino de leitura e o desenvolvimento da competência leitora.

O letramento escolar, tão valorizado na sociedade, como afirma Rolim-Moura (2020), aparece como um produto de pressupostos culturais ocidentais que ligam à escolarização, ao poder, ao status social e ao reconhecimento.

E como relata Street (2014, p. 125):

> Muito, então, do que vem junto com o letramento escolar se revela como o produto de pressupostos ocidentais sobre escolarização, poder e conhecimento, mais do que algo necessariamente intrínseco ao próprio letramento. O papel exercido por perspectivas desenvolvimentistas na

> escolarização, por exemplo, faz com que a aquisição do letramento se torne isomórfica a partir do desenvolvimento pela criança de identidades e posições sociais específicas: seu poder na sociedade fica associado ao tipo e nível de letramento que elas adquiriram.

Em resumo, no espaço escolar, essa perspectiva é reforçada, uma vez que aprender a ler e a escrever é compreendido não apenas como aquisição de conhecimento, mas também como processo de construção de identidade social. Nesse sentido, para a sociedade, quanto maior o nível de estudos de um indivíduo, maior tende a ser o espaço, o respeito e o poder que são concedidos em sua vida social. Contudo, os aprendizados construídos na escola não permanecem restritos apenas a esse ambiente, pois, eles ultrapassam suas fronteiras e estendem-se ao contexto extraescolar, influenciando diferentes práticas sociais.

Dessa maneira, é compreendido que o letramento está presente em todas as partes da sociedade, incluindo práticas culturais e sociais, reforçando a concepção de que ele não se limita ao espaço escolar, mas se manifesta em múltiplos contextos do cotidiano. Nessa perspectiva, Street (2014) destaca que o letramento deve ser compreendido como uma prática social pluralizada, ou seja, atravessada por diferentes significados e usos, que variam de acordo com os contextos em que se realizam. Destarte, cabe à escola reconhecer essa diversidade de letramentos presentes na sociedade e apropriar-se deles, transformando-os em práticas didáticas que poderão favorecer o ensino.

As práticas de letramento possuem significados ricos e amplos, dentro da sociedade contemporânea. Nesse viés, o letramento não precisa ser associado com a pedagogia ou com a escolarização, conforme afirma Street (2014, p. 127):

> O letramento, portanto, não precisa ser associado com escolarização ou com pedagogia [...]. A pesquisa precisa, ao contrário, começar de uma concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento como as práticas sociais de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos.

Ou seja, se o conceito de letramento for limitado apenas ao espaço escolar, poderá ser deixado de lado muitos outros sentidos e formas de uso da leitura e da escrita que existem na sociedade, levando em consideração que o letramento é um conjunto de práticas sociais, justamente por tratar-se de um fenômeno cultural e social e não uma habilidade individual. Sabendo disso, é importante não restringir o letramento a sua pedagogização, já que esse processo ocorre quando o letramento é entendido apenas como algo a ser ensinado e aprendido dentro da escola (Street, 2014).

Em verdade, a pedagogização do letramento desnaturaliza as práticas de letramento como construções sociais. Necessário se faz que a escola trabalhe com os diversos gêneros textuais para desenvolver a competência leitora com criticidade, para que os estudantes aprendam a ler compreensiva e criticamente os gêneros que circulam socialmente nos diversos domínios da vida em sociedade.

2.1 BNCC E COMPETÊNCIA LEITORA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Depois dos Paramêtros Curriculares Nacionais - PCN, (Brasil, 1997), surgiu a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), com propósitos, de algum modo, assemelhados, no sentido de encaminhar práticas de ensino na educação básica. Os PCN orientavam para o trabalho com a linguagem na Educação Básica, já a BNCC, normatiza o trabalho com a linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN são documentos publicados pelo Ministério da Educação, no ano de 1997, e tem como objetivo orientar o trabalho pedagógico. Eles não são obrigatórios, porém, funcionam como um guia para auxiliar docentes e escolas de todo o Brasil a planejarem seus currículos e práticas de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é um documento oficial e normativo que define o que todos os estudantes da Educação Básica têm direito de aprender no Brasil. Ela foi criada para orientar os currículos das escolas públicas e privadas, garantindo que todos os estudantes recebam uma formação básica em comum.

Destarte, a BNCC (Brasil, 2018) define competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada fase escolar; estabelece conteúdos básicos para as áreas de conhecimento; garante a equidade, fornecendo a todos os estudantes as mesmas oportunidades de aprendizagem; orienta currículos e avaliações; propõe a formação de cidadãos críticos, criativos, capazes de enfrentar os desafios do mundo atual, e ainda, unifica uma base comum para todo o país, respeitando a autonomia dos docentes e das redes de ensino, no que diz respeito ao desenvolvimento dos conteúdos.

Acerca da leitura, a BNCC a compreende a partir de um sentido amplo. O documento engloba a leitura não apenas do texto escrito mas também do texto multissemiótico, nos quais os docentes, a partir desses novos elementos, devem promover a leitura de vários gêneros. Para isso, o eixo de leitura deve estar ligado às práticas de linguagem. Eis o que apresenta a BNCC:

> Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p.71).

Com base nessa citação, é importante destacar que os textos multissemióticos são aqueles que mesclam diferentes sistemas de signos, ou seja, são textos que não utilizam apenas a linguagem verbal, mas que, incluem nos textos imagens, sons, cores, movimentos, símbolos e gestos para produzir sentido. A BNCC (Brasil, 2018) afirma, que a leitura envolve práticas de linguagem que surgem da interação ativa entre o leitor, o ouvinte/espectador, nos diferentes gêneros textuais, sejam eles escritos, orais ou multissemióticos. Portanto, infere-se que a leitura não é uma atividade passiva, mas uma ação em que o sujeito questiona, estabelece associações, interpreta e dá sentido ao que lê, ouve, vê ou percebe.

Sabe-se que a leitura faz parte da vida de todos os sujeitos sociais e ela possibilita a interação e a formação escolar/acadêmica, relacionando-se com as experiências vivenciadas fora e dentro da escola. Por estas razões, a leitura amplia o conhecimento do leitor, desenvolve o pensamento crítico, aprimora a comunicação, facilita a compreensão de textos acadêmicos, dentre outros.

Visto isso, entende-se que as práticas que envolvem a leitura podem proporcionar ao leitor o desenvolvimento de compreensão de textos escritos, orais e multimodais, ou seja, ao realizar práticas de leitura variadas, o leitor não limita-se apenas a interpretação de textos escritos, mas também desenvolve a capacidade de compreender textos multimodais como palestras, debates ou podcasts, propagandas, vídeos, *memes* e histórias em quadrinhos. Desse modo, ao diversificar as práticas de leitura, o leitor desenvolve uma competência leitora mais ampla e crítica, capaz de lidar com as múltiplas formas de comunicação presentes na sociedade.

Com base nesse conceito, é importante ressaltar que os textos multimodais são textos que articulam e combinam distintos modos de comunicação. Kress e Van Leeuwen (2006), explicam que os textos multimodais utilizam diferentes códigos semióticos, ou seja, não se restringem apenas à linguagem escrita. Nesse mesmo sentido, Rojo (2012) afirma que, nesses textos, as imagens podem aparecer de forma estática ou em movimento, acompanhadas de elementos como cores, links, áudios e outros recursos, que podem estar presentes tanto em suportes impressos quanto digitais. Logo, a combinação de linguagem escrita, sons, imagens,

gestos, cores, símbolos e demais recursos visuais ou digitais contribui para a construção de sentidos mais amplos e complexos.

Dessa maneira, a leitura não é apenas uma ferramenta de estudo, mas sim um pilar indispensável para o sucesso escolar, acadêmico e profissional de um indivíduo e que ainda pode ser realizada a partir de diversos gêneros textuais. Entendendo melhor a importância da leitura, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta no quadro abaixo, uma das habilidades de leitura que os estudantes devem desenvolver para compreender efetivamente os textos:

Quadro 1 - Habilidades de Leitura

Adesão às práticas de leitura	• Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias. • Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.74).

Diante disso, é muito importante que o estudante leia e demonstre interesse em diversos textos, e que não se acomode apenas na leitura que lhe dá prazer. Para isso, é necessário que o leitor leia textos que estejam em diferentes contextos de sua realidade.

Assim, o termo leitura que é abordado na BNCC (Brasil, 2018) direciona para o trabalho com textos que abranjam não apenas o texto impresso, mas os novos modos de produção de sentido, os quais incluem os gêneros textuais digitais.

Desse modo, a BNCC (Brasil, 2018, p. 67) expressa que “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”. Ou seja, a BNCC, ao afirmar que compreender uma palestra é tão importante quanto interpretar ou produzir um *GIF* ou *meme*, reconhece que as práticas de linguagem na contemporaneidade não se restringem apenas ao domínio da oralidade ou da escrita formal. O documento aponta que, os estudantes devem desenvolver competências que envolvam também os gêneros digitais e multimodais, pois esses fazem parte do cotidiano comunicativo da sociedade atual.

Dessa maneira, tanto compreender discursos orais (como palestras) quanto interpretar e produzir gêneros digitais (como *memes* e *GIFs*) são práticas de letramento igualmente

relevantes, já que ampliam a capacidade de leitura crítica e de produção de sentidos em diferentes esferas sociais, visto que a compreensão de diferentes tipos de textos vai além da leitura tradicional, podendo englobar também a capacidade de interpretar e produzir mensagens em diferentes formatos.

De forma complementar, a BNCC importa-se com a diversidade dos gêneros, reconhecendo que, a leitura e produção de textos multimodais são tão importantes quanto os textos de base apenas escrita. Produzir mensagens adequadas, sejam elas a partir da comunicação oral ou da criação de *GIFs* e *memes* significativos, constitui uma habilidade essencial, pois reflete a capacidade de interagir criticamente e de maneira eficaz em diferentes contextos sociais e culturais.

> Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um "usuário da língua-das linguagens" (Brasil, 2018, p. 70).

Essa perspectiva amplia a concepção de letramento, indicando que a escola deve preparar os estudantes para lidar com múltiplas linguagens e meios, fortalecendo sua competência comunicativa e interpretativa, tornando os estudantes aptos para atuar de maneira crítica na sociedade.

A leitura configura-se como uma prática de suma importância na vida dos indivíduos, pois possibilita ao leitor uma interação mais significativa com a sociedade. Para que essa prática seja eficaz, é fundamental a utilização de procedimentos de leitura que favoreçam a compreensão e a produção de sentidos. Dentre esses procedimentos, pode-se destacar a pré-leitura, que permite ativar conhecimentos prévios e antecipar o conteúdo; a leitura global, que possibilita identificar ideias principais e a estrutura do texto; a leitura detalhada, para interpretar minuciosamente palavras, frases e relações de sentido; e a inferência, que permite deduzir informações implícitas.

Além disso, a análise crítica e a leitura intertextual contribuem para avaliar a qualidade das informações e estabelecer conexões com outros textos e contextos sociais, enquanto a pós-leitura envolve a produção de sentido, síntese e aplicação do conhecimento adquirido. Dessa forma, a aplicação desses procedimentos promove o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, capacitando-os a compreender, interpretar e interagir de maneira crítica e consciente com diferentes tipos de textos.

2.2 COMPETÊNCIA LEITORA E CRITICIDADE

Fleury e Fleury (2001) afirmam que o termo “competência” remete a um conjunto de fatores que influenciam o desempenho no trabalho. Este termo, surgiu da língua latina e é chamado de *campeto*, que significa pretender. Então, a competência leitora a ser trabalhada remete a um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que são necessárias e pretendem desenvolver funções que os indivíduos exercem, aspirando o alcance dos objetivos da instituição. Destarte, a competência leitora faz-se muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem e criticidade dos sujeitos, sendo ela a habilidade de compreender, interpretar e criticar textos de maneira eficiente.

Com o surgimento das novas tecnologias, é impulsionado cada vez mais, dentro da sociedade, novos e criativos processos de produção e de distribuição dos conteúdos informacionais e isso pode gerar mudanças nas práticas de leitura. Desse modo, compreende-se que o desenvolvimento da competência leitora encontra-se diretamente relacionado com o ensino de leitura.

A competência leitora envolve a capacidade de decodificar vocábulos e frases, e ainda, a capacidade de compreender o texto, o contexto, identificar a intenção do autor em transmitir a mensagem, e ainda, relacionar o conteúdo estudado com conhecimentos prévios dos estudantes. A competência leitora é essencial para o desenvolvimento educacional e pessoal, pois é uma habilidade fundamental tanto para a aprendizagem quanto para a comunicação, preparando os estudantes para atuarem de maneira ativa na sociedade. Como afirma Britto:

> Acreditava-se, e ainda se crê, que o sujeito leitor – leitor em um sentido muito especial, ao qual se associam valores e comportamentos pouco explicitados, mas largamente reconhecidos – seria uma pessoa mais participativa, socialmente mais responsável e solidária. Isto porque se supõe, mesmo que raramente se afirme ou se escreva claramente, que a aprendizagem consequente da prática leitora implicaria a percepção mais aguda do sentido da vida e do fazer histórico humano (Britto, 2003, p. 48).

Nesse viés, a leitura é um recurso muito importante para todos os indivíduos, estando relacionada com as práticas sociais, dentro das quais os indivíduos podem construir pensamentos de todas as formas, podendo ainda, conectar-se às informações. Além disso, a leitura é vasta e explora diversos conhecimentos textuais, culturais e linguísticos, podendo desenvolver nos estudantes reflexões críticas, as quais possibilitarão a eles incluir-se em diversas esferas sociais. Apesar da leitura ser essencial e indispensável na vida dos indivíduos,

na escola, ela continua sendo um desafio para os docentes, isso porque muitos estudantes demonstram não sentir prazer pela leitura**.**

Desenvolver a competência leitora dos estudantes é um verdadeiro desafio, pois, provoca a criação de novas práticas pedagógicas que impliquem em abordar a língua como espaço de interação. Segundo Rojo (2012, p. 8), "se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas". Nesse contexto, praticar a leitura e desenvolver a competência leitora dos estudantes é imprescindível para a construção dos conhecimentos escolares.

Vale salientar, que a leitura é uma atividade na qual é necessário levar em conta os conhecimentos de mundo e as experiências do leitor. A leitura de mundo e o contexto não podem se separar um do outro, justamente porque ambos são essenciais para inferir significados e auxiliar na interpretação de textos. A compreensão de um texto ocorre a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo pelo leitor e estes irão possibilitar uma interação entre o sujeito e a leitura.

Dessa forma, o trabalho com a leitura de textos em sala de aula não deve permanecer apenas no ato de decodificação das palavras. É preciso que os docentes abordem temas que contemplem o contexto dos estudantes, explorando o universo cultural, de maneira que sempre possam ouvi-los e incentivá-los no processo de leitura.

Oliveira (2010, p. 28) relata que a leitura funde-se através do interacionismo:

> O interacionismo vê o aprendizado como um processo de interação que envolve três fatores fundamentais: o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural em que ele está inserido. O aluno sob a perspectiva interacionista, não é mais visto como um ser passivo – ele passa a ser concebido como um sujeito ativo que, para construir seus conhecimentos, se apropria dos elementos fornecidos pelos professores, pelos livros didáticos, pelas atividades realizadas em sala e por seus colegas.

Evidentemente, o processo de interação ocorre quando os sujeitos são vistos como atores e construtores sociais, ou seja, como sujeitos ativos, que dialogam na busca da construção de sentido do texto, compreendendo que a leitura é uma atividade interativa, não tão simples como possa parecer. Portanto, quanto maior for a participação do sujeito na cultura escrita, maior será a realização da compreensão da leitura.

A leitura promove a relação dos sujeitos com o mundo, preparando-os para se posicionarem em diferentes esferas sociais, tornando-os indivíduos ativos no meio social. Nesse

sentido, a escola tem por objetivo formar estudantes capazes de compreender os variados discursos que surgem na sociedade, através da construção de sentidos.

A criticidade é algo que deve ser construído durante o desenvolvimento do estudante, desde o ingressar dele na escola, pois ser um leitor crítico é indispensável para ser também um cidadão ativo na sociedade. Ser um cidadão crítico significa ter iniciativa, saber se posicionar diante do mundo, participar ativamente da vida em sociedade, questionar valores que muitas vezes são aceitos sem reflexão, discordar quando necessário e resistir a discursos prontos ou dominantes. É também ser capaz de construir novas formas de interpretar e compreender a realidade. Nesse viés Rocha (2015, p. 9-10) afirma:

> uma forma de pensar o mundo e a realidade que leve em conta o caráter relativo e situado da verdade e que assim demande um exercício de mobilidade, ou seja, de contraposição de perspectivas, olhares, posicionamentos, valores etc. em um contínuo e dinâmico processo que vise à desestabilização e à desnaturalização de discursos e formas de pensar, agir, dizer e viver opressoras, colonizadoras, permitindo rupturas.

Diante da visão de Rocha (2015), é preciso que os indivíduos compreendam o mundo entendendo que a verdade não é única nem absoluta, mas depende do contexto e da perspectiva de quem a enuncia. Por isso, é necessário exercitar a capacidade de olhar a realidade a partir de diferentes pontos de vista, questionando valores, discursos e formas de pensar que parecem naturais, mas que muitas vezes são opressoras ou excludentes. Esse movimento de reflexão crítica busca romper com visões padronizadas, abrindo espaço para novas maneiras de viver, agir e se posicionar na sociedade.

Para muitos, o ato de leitura é visto como algo simples, como uma decodificação de letras e códigos. Diante disso, é relevante questionar: será que os estudantes conseguem entender o real sentido do que eles estão lendo? Será que é possível desenvolver criticidade nos estudantes? Sim, é possível.

Na visão de Bakhtin (1997), a leitura envolve um diálogo entre leitor e texto, no qual se consideram os contextos social, histórico e cultural, permitindo uma interpretação mais ampla e crítica das mensagens veiculadas. A leitura crítica é uma habilidade essencial que permite compreender tanto os grandes acontecimentos históricos quanto os pequenos gestos do dia a dia. Essa prática vai além do simples entendimento das palavras, ajudando também a perceber os significados escondidos nos gestos e nas formas de expressão.

Ler de maneira crítica, significa ler e não aceitar o texto de uma maneira automática, ou seja, é ler refletindo sobre o que está sendo lido, analisando e questionando o conteúdo. Para

isso, faz-se necessário que o leitor use suas experiências e conhecimentos anteriores, para compreender melhor o que está lendo. Assim sendo, ele consegue entender os textos de forma mais profunda e independente. Essa habilidade é muito importante, devido ajudar o leitor a enxergar o mundo com mais clareza e a tomar decisões de forma consciente.

Ainda em relação a ler de maneira crítica, é importante ressaltar que, ler criticamente um texto significa não apenas compreendê-lo, mas também avaliá-lo, julgá-lo. Diante disto, Gonsalves (2001) explica que a produção de uma avaliação crítica pode ser elaborada a partir da crítica interna, quando pode ser elaborado um exame do conteúdo da obra, avaliando sua estrutura, organização, vocabulário, etc. Quanto à crítica externa, é possível julgá-la quanto à importância da obra no seu contexto histórico, social, cultural e filosófico. Em outras palavras, esse momento de avaliação do texto é muito significativo, pois ajuda o leitor a avaliar o que o texto comunica e qual o seu impacto ou relevância no mundo.

Formar um leitor crítico é preparar o cidadão para viver ativamente em sociedade. Para isso, é necessário que o docente tenha métodos para estimular a curiosidade e os questionamentos, incentivando os estudantes a durante a leitura de um texto, questionarem: Quem escreveu? Por quê? Para quem? O que esse texto argumenta? Qual propósito dele? Para isso, o docente mostrará a partir da explicação, que todo texto possuí uma intenção, mesmo quando parece ser um texto neutro ou simples.

Segundo Freire (1989, p. 13), “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente”. Ademais, conforme relata Cavéquia e Maciel (2010, p. 08) “a leitura, quando é sentida, refletida, indagada, é considerada crítica”. Ou seja, nessa perspectiva, o leitor enfrenta conflitos internos e passa por diferentes transformações, nas quais o novo conhecimento faz com que ele repense seus posicionamentos anteriores.

Em outras palavras, a leitura crítica é uma atividade ativa e consciente, em que o leitor pode interagir com o texto, transformando a informação recebida em conhecimento e, assim, desenvolver sua capacidade de julgamento e reflexão. Ao desenvolver a criticidade, o leitor reflete acerca do material lido, de modo que isso o coloca em revisão de suas percepções sobre o mundo, sobre as coisas, sobre si mesmo.

Diante disso, verifica-se o quão significativo é a prática da leitura de gêneros multimodais na escola. Para isso, o docente precisa promover a ampliação das práticas de leitura por meio da diversidade de gêneros textuais, possibilitando uma formação mais ampla, crítica e significativa, pois conforme Bakhtin (1997, p. 277): “todo enunciado se materializa por meio

dos gêneros discursivos, que refletem a riqueza e a multiplicidade das práticas sociais de linguagem".

A leitura a partir dos gêneros textuais multimodais, pode auxiliar na aprendizagem dos estudantes, isto porque, os gêneros envolvem todo o contexto sociocultural dos indivíduos, além de ser um recurso que abrange também as tecnologias. Além disso, é necessário que os gêneros textuais sejam diversificados, pois quanto mais variados, mais repertório o estudante terá para analisar diferentes linguagens, tendo em vista que os gêneros dialogam com a vida cotidiana, com as mídias e com a atualidade.

3 GÊNEROS TEXTUAIS, MULTIMODALIDADE E GÊNERO *MEME*

Este capítulo atende ao segundo objetivo específico proposto para esta pesquisa, o qual visa construir um arcabouço teórico sobre os gêneros textuais, especificamente, o gênero *meme*, e também sobre a multimodalidade. Com isso, no primeiro momento, é discutido sobre concepções de gêneros textuais e ensino, com base em Marcuschi (2003; 2008), Dionísio, Machado e Bezerra (2005) e Azevedo (2022). Posteriormente, é abordada a questão da multimodalidade seguindo conceitos de Vasconcellos, Bortoluzzi e Ghisleni (2021), e em seguida, é discutido sobre o gênero *meme* com base nas reflexões de Martino (2015) e Frutuoso (2019).

3.1 GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEPÇÕES E ENSINO

Os gêneros textuais são construídos pelo ser humano e podem surgir através da fala e da escrita. São atividades socio discursivas, ou seja, cada gênero textual corresponde a uma atividade social concreta como reclamar, informar, narrar, instruir, e segue convenções e regras que facilitam a comunicação dentro desse contexto. Tratar de gêneros textuais é remeter-se a diferentes situações de como a linguagem é expressa no dia a dia, pois os gêneros fazem parte das situações comunicativas das pessoas, estando ligados a praticamente tudo na sociedade atual. Mesmo que não percebam, todas as pessoas, de alguma forma, utilizam os gêneros para a comunicação. Marcuschi (2008, p. 155), aborda que:

> Gênero textual refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Desse modo, os gêneros são uma forma de ordenar a estabilidade de atividades comunicativas cotidianas, além de serem formas de ação social para todas as situações de uso da linguagem. Marcuschi (2008) afirma que os gêneros não são instrumentos estanques mas, sim, eventos textuais altamente maleáveis e dinâmicos. Com isso, os gêneros são transformados com o intuito de atender às práticas da vida em sociedade e às inovações que ocorrem devido ao avanço da tecnologia.

Vale salientar que os gêneros textuais estão relacionados a algum meio de comunicação, por isso, há os velhos e novos gêneros. Nos últimos dois séculos, as novas tecnologias, com destaque para a comunicação, contribuíram para o surgimento dos novos gêneros, conforme afirma Dionísio, Machado e Bezerra (2005, p.19):

> [...] numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Tratar de novos gêneros é tratar de inovações, porque quando um novo gênero surge, ele já está embasado em outro, ou seja, um novo gênero inspirou-se em um já existente, suprindo a necessidade de atualizar o gênero existente. O uso recorrente das novas tecnologias origina as atividades comunicativas diárias, por exemplo: rádio, jornal, televisão, revistas, cartas, dentre outros, propiciaram o surgimento dos novos gêneros semelhantes aos antigos e que têm a finalidade bastante parecida com eles, como: áudios de *whatsapp*, *posts* do *instagram*, *shorts* do *youtube*, *e-mails*, videoconferências, reportagens, chats, dentre outros. Acerca disso, Bakhtin (1997) argumentava sobre a "transmutação" dos gêneros e sobre a fusão de gêneros que podiam gerar novos gêneros. Todo e qualquer gênero textual apresenta uma forma e função.

Seguindo essa visão, os gêneros textuais circulam no dia a dia e possuem características próprias, como finalidade, conteúdo, estilo e forma de organização, que orientam a maneira como ele é produzido e utilizado na comunicação.

Os gêneros não devem ser vistos como modelos fixos ou rígidos, mas como formas culturais e sociais de ação que se expressam pela linguagem. Esse conceito mostra que, apesar dos gêneros textuais serem estáveis, são também dinâmicos, ou seja, estão sempre surgindo novos tipos de gêneros para dinamizar a linguagem, conforme dialoga Azevedo (2022, p. 87):

> Os gêneros são, portanto, tipos de enunciados relativamente estáveis e relevantes para um determinado grupo social, caracterizados por um conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Porém, apesar da estabilidade, estão em constante mudança, transformando-se, ganhando novos significados, imbricando-se, aparecendo e desaparecendo conforme as atividades humanas. Em suas palavras, "a riqueza e a diversidade dos gêneros da fala são ilimitadas porque as várias possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque

> cada esfera de atividade contém todo um repertório de gêneros da fala". Os gêneros são vistos como "ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes", ou seja, são atividades discursivas socialmente estabilizadas – sempre nos manifestamos por meio deles – mas que têm um caráter dinâmico, intercalado e híbrido.

Nesse sentido, os gêneros textuais podem ser compreendidos como intertextuais, uma vez que não surgem de maneira isolada, mas sim em um constante diálogo com outros gêneros já existentes. Muitas vezes, eles se entrelaçam para transformarem-se, dando origem a novos gêneros. Um exemplo disso é o *e-mail* que herda características da carta tradicional, mas se adapta às demandas do meio digital, incorporando novas funcionalidades e usos comunicativos.

Isso relaciona-se com as particulares situações nas quais o gênero está inserido, para que haja então o sentido e a função cabível a cada momento. Para entender um gênero, é necessário conhecer a forma de como ele está sendo apresentado e, para que haja esse entendimento, é importante trabalhar os gêneros de uma forma mais ampla. Koch (2009, p. 54) diz que "[...] os gêneros estão sujeitos a mudanças, decorrentes não só das transformações sociais, como oriundas de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, como também de modificações do lugar atribuído ao ouvinte". Ou seja, podem haver mudanças com os gêneros e isso se dá, principalmente, pela questão social.

Diante do exposto, percebe-se que os gêneros estão em constante mudança e essas mudanças podem acontecer não só pelo fato das situações sociais nas quais o gênero está inserido, como também pela forma de como é utilizado, podendo acontecer ainda, a mudança em relação à situação escolar. Na situação escolar, a mudança pode acontecer devido a organização dos gêneros já que estes podem sofrer devidas alterações necessárias para que melhore o trabalho realizado com eles, além de construir novos métodos de ensino e aprendizagem, tudo isso a partir da mudança do gênero.

Segundo Marcuschi (2008), é praticamente impossível comunicar-se verbalmente sem ser por algum gênero, isso ocorre justamente porque a comunicação verbal só é possível através do uso de algum gênero textual, pois cada situação no dia-a-dia do indivíduo fornece uma comunicação particular, na qual poderá sofrer variações conforme for aparecendo na sociedade a necessidade da interação verbal juntamente com a transformação dela.

Os gêneros estão previstos no ensino desde os PCN (Brasil, 1997) e este documento diz que todos os textos se manifestam através de um gênero textual, pois com eles, pode-se desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, e sugerem que trabalhar com textos é trabalhar com gêneros, tanto orais como escritos, tanto verbal como também não verbal. Dessa forma, os PCN (Brasil, 1997, p. 26) relatam que:

> Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade.

Conforme a citação acima, é muito importante trabalhar com os gêneros textuais nas escolas, sendo um papel fundamental da escola possibilitar o contato dos estudantes com os diversos gêneros em sala de aula. Além de ser útil na vida dos estudantes, trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus diversos usos no cotidiano. Nas escolas, os gêneros textuais são apresentados como uma ferramenta de comunicação e ainda como um método de ensino e aprendizagem. Diante dessa perspectiva, Koch (2009, p. 57) diz que:

> A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as instituições escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. [...] os gêneros são, portanto, resultado do próprio funcionamento da comunicação escolar e sua especificidade é o resultado desse funcionamento. Há também uma naturalização, mas de outra ordem: a situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito ou ensinado, mas aprendido pela prática escolar.

Ou seja, a escola é o principal lugar no qual se concentra ao desenvolvimento dos gêneros textuais, mas não pode ser deixado de lado a ideia de que os gêneros são constituídos através das relações dos indivíduos.

O grande papel da escola em trabalhar com os variados gêneros textuais, está vinculado a preparação dos estudantes para saberem distinguir entre todos os tipos de gêneros, adequando com isso a sua função e a forma referente a cada situação comunicativa, ou seja, é muito importante que seja trabalhado esse grande recurso em sala de aula.

A BNCC (2018) diz que trabalhar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas não se resume apenas aos gêneros textuais impressos, mas também os que apresentam novas formas de reproduzir-se e multiplicar-se nos diversos veículos de comunicação, ou seja, através também das tecnologias, que trazem informações de diversos assuntos.

As novas ferramentas que são disponibilizadas por meio da tecnologia possibilitam criar e fazer uma leitura das diferentes formas de reproduzir as informações e assim construir também a criticidade dos indivíduos.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 69):

> As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades.

Pode-se perceber, que o uso dos diferentes gêneros que vão surgindo com o passar do tempo, foi ampliado. As novas ferramentas e recursos disponibilizados nos meios tecnológicos, possibilitam a leitura nas distintas formas de reproduzir as informações. Vale ressaltar que a *internet* funciona como um lugar de atividade comunicativa que faz uso de textos multimodais, ou seja, gêneros cuja composição é dada por elementos verbais e não verbais, que despertam no leitor o interesse para a interação e aprimoramento das práticas de leitura, sejam elas dentro ou fora do contexto escolar.

3.2 MULTIMODALIDADE: O QUE É E SUA INSERÇÃO NO ENSINO

A sociedade contemporânea, pode ser entendida como um grande ambiente multimodal, pois é composta por uma variedade de linguagens e recursos comunicativos, como palavras, imagens, sons, cores, texturas e formas. Essa multiplicidade de elementos faz parte do cotidiano e contribui para a construção de sentidos. Vasconcellos, Bortoluzzi e Ghisleni (2021, p. 2) discutem o que é multimodalidade:

> Os textos multimodais são aqueles que empregam mais de um tipo de código semiótico para construir seu sentido. São exemplos desses textos os que circulam nas redes sociais, cuja comunicação se dá não apenas por texto escrito, mas também por imagens e vídeos.

Nesse contexto, a multimodalidade se manifesta nos textos que são elaborados para serem compreendidos por meio de diferentes sentidos humanos, e não apenas pela leitura da palavra escrita. Um texto multimodal deve ser lido através da combinação de diferentes pontos de vista, isso porque, os textos apresentam linguagem verbal e não verbal. Acerca da multimodalidade, Rojo (2012, p. 10) relata que:

> Esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, tweets, posts, ezines, funclips etc. e isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose ou multimodalidade.

Seguindo a reflexão de Rojo (2012), os gêneros digitais não apenas inovam em formato, mas também demandam dos leitores e escritores novas habilidades para compreender e interagir com diferentes modos de linguagem. Os diversos tipos de textos que circulam em nosso cotidiano estão em constante processo de transformação. Isso ocorre porque cada leitura é única, uma vez que cada indivíduo interpreta o texto a partir de sua própria bagagem cultural e social, bem como das experiências anteriores que possui. Essa multiplicidade de interpretações contribui para o surgimento de novos gêneros textuais.

Com o avanço das tecnologias digitais, esse processo se intensifica, permitindo diferentes formas de representação de textos que reúnem, de maneira simultânea, linguagem verbal, sons e imagens, caracterizando, assim, os textos multimodais. Diante do exposto, entende-se que a multimodalidade contribui para compreensão de textos com palavras e imagens. O texto multimodal é aquele que combina diferentes modos de comunicação, que transmite mensagem, através da linguagem verbal e não verbal.

Existem, atualmente, diversos tipos de linguagens; no entanto, o foco desta pesquisa é desenvolver a competência leitora dos estudantes a partir do estudo com os textos imagéticos, de modo a tornarem os estudantes preparados para atuarem de maneira crítica na sociedade. Nesse sentido, a apresentação de uma imagem aos estudantes pode servir como forma de introdução ao gênero multimodal. Frequentemente, a primeira pergunta que surge dos estudantes é: “Professora, como lemos imagens?” Eles encontram maior dificuldade na leitura de imagens, especialmente quando estas aparecem isoladas, sem linguagem verbal, o que torna a compreensão mais complexa.

Diante disso, pela dificuldade que muitos estudantes enfrentam na leitura e interpretação de imagens, é que o trabalho com gêneros multimodais carece de ser incorporado às práticas pedagógicas. Isso porque, na contemporaneidade, as imagens assumem um papel cada vez mais central nos processos de comunicação, sendo frequentemente utilizadas como veículos de informação. Elas estão presentes nos mais diversos suportes e contextos, desde postagens em redes sociais, como o Instagram, até em materiais escolares, bulas de medicamentos, panfletos publicitários, como os de supermercados e ainda, em charges.

Considerando esse contexto, é imprescindível que os estudantes desenvolvam competências que lhes permitam ler, compreender e interpretar de forma crítica os recursos multimodais, uma vez que esses elementos constituem parte essencial das interações sociais e culturais da contemporaneidade.

A seguir, apresenta-se um exemplo de texto multimodal, representado por um *meme* que circulou na *internet* durante a pandemia de Covid-19, fazendo referência a uma fala do presidente da República da época, que desencorajava a vacinação ao afirmar que quem se vacinasse poderia "virar jacaré":

Figura 1 - *Meme* da vacina



Fonte: *Google* imagens (2025)[1].

A figura acima, é um exemplo de texto multimodal, pois combina diferentes modos de comunicação para transmitir informação e persuadir o leitor através da linguagem verbal e não verbal, incorporando humor, ironia e crítica, crítica esta associada ao período da pandemia. Esses elementos, aliados aos componentes verbais e não verbais, transmitem o significado completo. Para compreendê-los e entender a construção do humor, é necessário que o leitor possua conhecimentos prévios sobre o contexto situacional.

A multimodalidade faz parte da vida de todos e o docente de línguas, em especial, Língua Portuguesa, tem muito a ensinar e aprender nesse campo. A multimodalidade está presente na comunicação agregando modos e recursos orais ou escritos, impressos ou digitais.

[1] Disponível em: https://renatoterra.blogfolha.uol.com.br/2020/12/18/ana-maria-braga-entrevista-primeira-brasileira-vacinada/. Acesso em: 07 set. 2025.

O campo da multimodalidade pretende explorar a produção de significados, levando em consideração os vários modos e meios possíveis de significação, à disposição dos atores socioculturais.

A partir disso, infere-se que os gêneros textuais que circulam socialmente são altamente multimodais. Assim, no ambiente educacional, a multimodalidade carece de ser cada vez mais incluída. Evidência de que a tecnologia precisa ser parte das práticas pedagógicas dos docente de Língua Portuguesa, especialmente, exigindo o desvencilhamento do livro didático, que, muitas vezes, é colocado como único material utilizado em sala de aula.

Considerando alguma dificuldade de trabalho com o gênero multimodal em sala de aula, o docente pode criativamente incluir os estudantes na produção das aulas e, desse modo, torná-las mais produtivas e dinâmicas, pois a multimodalidade valoriza e explora as diversas formas de comunicação e isso favorece a interação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Destarte, considerando isso, importante que o docente desenvolva habilidades de compreensão acerca dos gêneros, sobretudo, evidenciando os conhecimentos prévios dos estudantes, para que essas habilidades sejam trabalhadas e contribuir para construção do letramento escolar.

As práticas sociais, mediadas pelas tecnologias digitais, exigem que a escola as acompanhem, pois os estudantes lidam cada vez mais com textos complexos que combinam múltiplas linguagens e configuram gêneros textuais multimodais. Nesse contexto, as transformações nos textos e nas tecnologias contemporâneas demandam novas abordagens no ensino dos letramentos, de forma que, como ressalta Rojo (2012, p. 99), “[...] ocorre que, se houve e se há essa mudança, as tecnologias e os textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças”.

Ou seja, a escola e o docente devem saber se posicionar e perpassar o conteúdo de acordo com as respectivas mudanças que ocorrem na sociedade, constantemente. Para isso, o gênero *meme* é uma excelente maneira de trabalhar a multimodalidade, já que este gênero é multimodal e inovador.

3.3 GÊNERO TEXTUAL *MEME*: O QUE É

A *internet* faz parte do cotidiano de quase todas as pessoas e não é de hoje. Além de fazer parte da vida dos cidadãos, também constitui práticas sociais. Com o advento do século

XXI, é notório que junto dele surgiram diversos tipos de produções e novas engenharias que possibilitam o acesso a redes de relações virtuais de grande parte das pessoas.

Com os avanços tecnológicos e a ampliação do acesso à *internet*, que cada dia mais vem crescendo, os meios de comunicação e interação que há entre as pessoas se modificaram. A partir disso, estão continuamente a surgir novos gêneros no ambiente digital que se desenvolvem a partir das inovações tecnológicas e a partir disso a sociedade enxerga como uma possibilidade de interação, que é oferecida através de novos suportes.

Com base nisso, nos dias atuais, é perceptível uma grande quantidade de gêneros em circulação, e alguns desses gêneros, devido conquistar mais a atenção do público, tornam-se mais interessantes para utilização em sala de aula. Um exemplo disso é o gênero *meme*.

Apesar de ser um gênero textual relativamente novo, o termo "*meme*" surgiu no ano de 1976 com a publicação do livro "O Gene Egoísta", de Richard Dawkins. Segundo Dawkins (2007), "*meme*" é um par análogo ao gene, isso porque, enquanto um gene determina características representando de maneira biológica o componente orgânico do ser humano, um *meme* é seu correspondente cultural ou social.

O gênero textual *meme* é uma forma de comunicação extremamente rica em informações, mensagens subliminares e elementos lúdicos, amplamente compartilhado nas mídias digitais. Tratando-se, ainda, de um recurso amplamente utilizado pelos jovens como forma de diversão. Seguindo a visão de Martino (2015, p. 178):

> Os *memes* são transmitidos, primordialmente, entre indivíduos. No entanto, por conta da velocidade e alcance de sua disseminação, se tornam fenômenos culturais e sociais que ultrapassam a ligação entre as pessoas. Essa relação entre o nível micro do compartilhamento individual e o nível macro do alcance social tornam os *memes* particularmente importantes para se entender a cultura contemporânea.

O gênero *meme* é um verdadeiro destaque nas mídias digitais, ocupando um espaço central nas interações sociais contemporâneas. Ele se caracteriza por sua capacidade de transmitir mensagens de forma rápida, criativa e visualmente impactante, integrando elementos de texto, imagem, som e até vídeo.

Além de seu caráter humorístico, o *meme* se apresenta como um gênero textual riquíssimo em informações, funcionando como uma ferramenta poderosa de comunicação e expressão cultural. Frequentemente, ele traz embutida uma crítica social, refletindo debates e questões em evidência na sociedade, seja sobre política, comportamento, economia ou cultura popular. Essa combinação de humor, concisão e crítica torna o *meme* um instrumento

comunicativo relevante, capaz de engajar diferentes públicos e fomentar reflexões sobre temas atuais. A seguir, são demonstrados exemplos de *memes*:

Figura 2 - Kiko



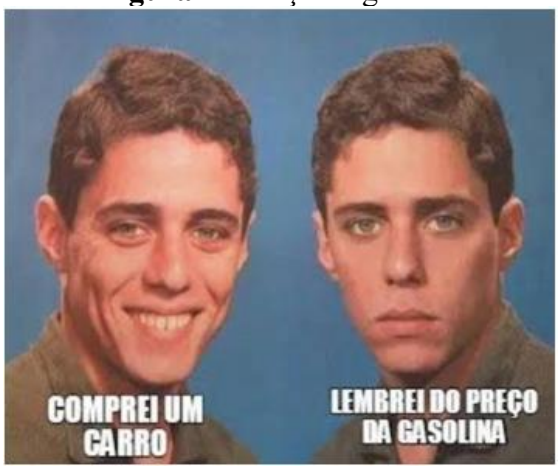
Fonte: *Google* imagens (2025)[2].

Figura 3 - Eu na hora da prova



Fonte: Elaborado pela autora (*Meme* generator, 2025)[3].

Figura 4 - Preço da gasolina



Fonte: *Google* imagens (2025)[4].

Figura 5 - Proibido uso de celular



Fonte: *Google* imagens (2025)[5].

As figuras acima, são exemplos de *memes*, e apresentam críticas sociais. A Figura 2, representa uma crítica a estudantes que jogam lixo na sala de aula; a Figura 3, representa uma crítica aos estudantes que não estudam para a prova; a Figura 4, apresenta a crítica ao elevado

[2] Disponível em: https://brainly.com.br/tarefa/53090916. Acesso em: 08 set. 2025.
[3] Disponível em: https://share.google/images/hSDhWaGijlCZk4VVB. Acesso em: 08 set. 2025.
[4] Disponível em: https://share.google/images/o6Wxyf84UpNLF481Y. Acesso em: 07 set. 2025.
[5] Disponível em: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1569370236571760&vanity=psicopedagogaandreiafarinassi&slug=o-novo-normal-em-tempos-de-pandemia. Acesso em: 07 set. 2025.

preço da gasolina atualmente e, a Figura 5, representa os estudantes na pandemia que precisavam usar o celular para assistirem às aulas.

Os *memes* estão em um amplo campo de domínios, e no contexto da *internet*, eles perpassam mensagens quase sempre irônicas, que geralmente são acompanhadas de imagens ou até vídeos, e são ainda, intensamente compartilhados por pessoas que fazem uso das mídias sociais. Em outras palavras, o *meme* pode ser definido como uma produção cultural ou reprodução que mantém alguma identificação com a mensagem original. Os *memes* geram diversas possibilidades as quais podem adentrar todos os meios de comunicação.

Vale salientar que tudo aquilo que consta em hábitos e costumes dentro de uma sociedade, pode ser transmitido através de uma prática contínua e ainda conter críticas sociais dentro deste contexto. Martino (2015, p. 177) afirma que "[...] ao se espalharem, *memes* se tornam diferentes, mas reconhecíveis: ao serem compartilhadas, as informações dos *memes* ganham as características particulares relacionadas ao novo contexto".

Os *memes* têm uma relação intrínseca com a atualidade e a inovação. Eles são percebidos como uma novidade, porque surgem e se difundem rapidamente em ambientes digitais, reagindo a acontecimentos recentes e incorporando referências culturais contemporâneas. Essa característica os torna dinâmicos e mutáveis, permitindo que reflitam, muitas vezes de forma humorística ou irônica, aspectos do cotidiano, opiniões sociais ou críticas culturais.

Além disso, o fato de os *memes* se configurarem como uma linguagem nativa do ambiente digital significa que eles utilizam códigos específicos da *internet* como imagens, vídeos curtos, textos sobrepostos, *GIFs*, *emojis*, *hashtags*, que combinam elementos visuais e verbais, caracterizando-os como gêneros multimodais. A novidade não está apenas no conteúdo, mas também na forma e na velocidade de circulação, exigindo do leitor/usuário habilidades de interpretação rápidas e contextualizadas.

Um *meme* é reconhecido como tal por apresentar uma estrutura subjacente e símbolos facilmente identificáveis pelo público, contribuindo para a construção de memórias e imaginários coletivos. Diferentes formatos de *memes* desempenham funções variadas e acionam figuras de linguagem como hipérboles, prosopopeias, antíteses, metonímias e catacreses, evidenciando que se trata de uma linguagem completa e multimodal, capaz de englobar múltiplos gêneros discursivos. Embora não sejam objetos materiais, os *memes* materializam afetos e opiniões, funcionando como comentários sociais e ocupando um espaço entre a cultura material e os imaginários coletivos.

Vale salientar que os *memes* representam não só uma forma de entretenimento, mas também um instrumento de comunicação e reflexão social, capaz de capturar tendências culturais, sensibilidades coletivas e questões políticas de maneira acessível e imediata.

Nesta percepção, Frutuoso (2019, p. 91) afirma que:

> O *meme* é, portanto, um texto carregado de ideologia, de história, de cultura, e esses fatores são integralizados numa relação multimodal. As imagens e o texto constituem-se, ampliam-se como uma compilação de sentidos implícitos e/ou explícitos. A sua multimodalidade permite aos leitores construir e reconstruir sentidos em relação aos mais diversos temas presentes na sociedade.

Diante do raciocínio de Frutuoso, é perceptível que esse gênero apresenta complexidade no quesito compreensão, pois nem sempre as pessoas entendem bem qual a mensagem que um determinado *meme* quer perpassar. A partir daí, entra a questão do conhecimento de mundo do leitor, visto que em alguns casos, para compreender a mensagem é necessário que haja um conhecimento prévio do conteúdo apresentado.

Nessa perspectiva, infere-se que apenas ler ou visualizar um *meme* não é suficiente para compreendê-lo. A compreensão depende de que o leitor possua informações prévias sobre o contexto em que o *meme* se insere e, ainda embora abranjam diferentes temáticas, os *memes* geralmente envolvem humor e abordam críticas sociais, políticas e culturais.

Além disso, a linguagem apresentada em um *meme* pode conter várias características, tanto da linguagem formal como da informal, mas, a maioria dos *memes* tem linguagem informal, o que proporciona mais humor. Muitas vezes, o *meme* não possui nem sequer uma mensagem escrita, somente a imagem. Em verdade, esse gênero é extraordinariamente multimodal.

Diante desta perspectiva, pode-se afirmar que o gênero *meme* está dentro do domínio discursivo, e conforme Marcuschi (2008, p. 23), o domínio discursivo adentra todas as esferas de comunicação da sociedade, dando origem a diversos gêneros:

> Usamos a expressão domínio discursivo para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

O conceito de domínio discursivo, apresentado por Marcuschi (2008), possibilita compreender que o gênero *meme* não se constitui de forma isolada, mas se insere em diferentes esferas de produção discursiva. Isso ocorre, porque o *meme* pode transitar por variados domínios, como o jornalístico, o político, o religioso ou o educacional, assumindo características específicas conforme a prática comunicativa em que é empregado.

No âmbito político, por exemplo, o *meme* adquire caráter satírico e crítico, funcionando como ferramenta de contestação social e debate público; já no educacional, pode ser ressignificado como recurso pedagógico, voltado ao desenvolvimento de competências leitoras e à dinamização das práticas de ensino. Dessa maneira, observa-se que os domínios discursivos não apenas legitimam os gêneros que neles circulam, mas também lhes conferem novas funções sociais, o que evidencia a maleabilidade e a relevância do *meme* enquanto prática discursiva multissemiótica.

3.3.1 Usos do gênero *meme*

Hodiernamente, o ensino de Língua Portuguesa deve ser norteado pelo quantitativo vasto da diversidade textual. Desde o início dos anos 90, a partir das orientações dos PCN, em que a orientação era "cabe à escola viabilizar o acesso do estudante ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los" (Brasil, 1997, p. 26), o trabalho com os gêneros textuais é uma necessidade, pois o ensino de Língua Portuguesa não poderia se pautar apenas na gramática normativa, quando já era compreendida a grande e real necessidade de formar cidadãos críticos a partir da formação do leitor.

Nessa direção, trabalhar a prática da leitura em sala de aula tem sido um verdadeiro desafio para os docentes, uma vez que é evidente a falta de motivação e interesse, por parte da maioria dos estudantes, em ler e compreender os textos propostos. Diante dessa realidade, torna-se fundamental desenvolver atividades de leitura de maneira mais dinâmica, utilizando textos que despertem o interesse dos estudantes, a fim de promover um aprendizado mais eficaz e significativo.

Os gêneros textuais são um excelente suporte para desenvolver o processo de aprendizagem e competência leitora dos estudantes, visto que os gêneros podem ser trabalhados em sala de aula de diversas formas, sendo eles facilmente adaptados às mais diversas situações comunicativas, podendo levar a grandes resultados de expressão dos estudantes. Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 487):

> Propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes.

Destarte, o uso dos gêneros no ensino é muito importante para o melhor desenvolvimento das habilidades dos estudantes, no quesito de práticas de leitura. Para isso, nada melhor do que trabalhar a leitura dos estudantes com o gênero multimodal *meme*, que é um gênero muito conhecido e usado por todos os jovens. Assim, trabalhar a leitura com esse gênero é uma forma de fazer com que os estudantes aprendam a desenvolver a competência leitora de modo que possam ler o texto e compreender a mensagem que o texto quer passar e, ainda, desenvolverem-se de forma mais divertida.

Conforme visto em capítulos anteriores, as práticas de letramento estão cada vez mais avançando e, com esse avanço, surgem desafios devido a nova era digital que desenvolve a tecnologia. A partir disso, pode-se notar que a multimodalidade está presente na sala de aula em todos os aspectos, mesmo que em alguns momentos os estudantes ou até mesmo o docente não compreenda a conjuntura desses textos e como trabalhá-los em sala de aula.

Na era digital, o gênero *meme* está amplamente presente no cotidiano dos estudantes, especialmente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Diante disso, cabe ao docente usar a própria criatividade, para utilizar esse riquíssimo gênero e suas potencialidades, que podem auxiliar a desenvolver a competência leitora dos estudantes.

É sabido que a função de produzir textos, muitas vezes, é percebida pelos estudantes como uma atividade complexa, uma vez que exige a compreensão prévia do conteúdo. Nesse cenário, o uso do gênero *meme* apresenta-se como um recurso pedagógico significativo, pois possibilita aproximar a prática da escrita de um contexto que é atrativo e familiar aos estudantes. Ao elaborar *memes*, o estudante mobiliza habilidades de síntese, criatividade e seleção lexical, exercitando a articulação entre linguagem verbal e não verbal.

Esse processo contribui para o desenvolvimento da competência leitora, uma vez que estimula a organização das ideias, a adequação ao interlocutor e a construção de sentidos em diferentes esferas discursivas. Assim, o trabalho com os *memes*, além de favorecer o engajamento, potencializa o aproveitamento da escrita como prática social, tornando-a mais significativa no ambiente escolar.

Segundo a visão de Maciel e Takaki (2015, p. 54), há uma enorme vantagem em se empregar os *memes* para fins pedagógicos: “Os *memes* são entendidos como artefatos sociolinguísticos-culturais online, os quais podem ser copiados, reeditados e disseminados com propósitos sociais definidos, partindo de suas concepções e características para então, lançar sinais de possibilidades de seu uso nas salas de aula”.

Os *memes*, conforme apontam Maciel e Takaki (2015), configuram-se como artefatos sociolinguísticos-culturais online, marcados pela possibilidade de cópia, reedição e ampla circulação com propósitos sociais definidos. Essa característica os torna não apenas produtos da cultura digital, mas também recursos discursivos dinâmicos, capazes de refletir e ressignificar práticas sociais contemporâneas. No âmbito educacional, esse potencial pode ser explorado de modo produtivo, uma vez que a elaboração e análise de *memes* mobilizam habilidades de leitura, escrita, interpretação e reflexão crítica. Ao integrar esse gênero ao trabalho pedagógico, o docente aproxima a escrita escolar das práticas reais de linguagem vivenciadas pelos estudantes, o que contribui para a construção de sentidos, a ampliação da competência escritora e a ressignificação da escrita como prática social significativa.

Por fim, é possível concluir que o gênero *meme* é um rico recurso multimodal a ser explorado no ensino de Língua Portuguesa, visto que sua estrutura pode tornar as aulas mais dinâmicas e pode garantir aos estudantes a capacidade de desenvolverem a competência leitora e a criticidade.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO *MEME* PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, especificamente do 6º e 7º anos, apresenta-se uma sequência didática voltada ao trabalho com o gênero *meme*. Essa sequência tem a finalidade de orientar o docente na utilização de diferentes *memes*, tornando as aulas de Língua Portuguesa mais dinâmicas e promovendo, simultaneamente, a construção da competência leitora e da criticidade dos estudantes, capacitando-os a atuar de forma mais consciente e participativa na sociedade.

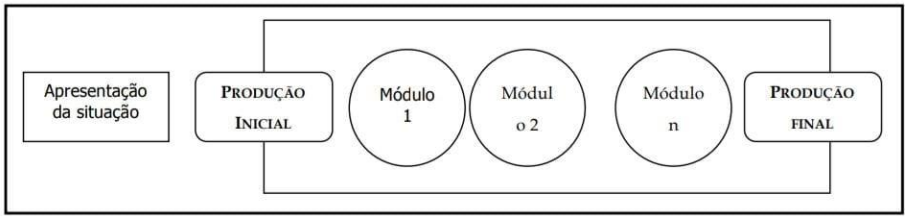
A sequência a ser disponibilizada, segue os passos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tendo como tema o gênero textual *meme*, justamente por se tratar de um texto multimodal, que utiliza tanto a Linguagem Verbal como a Linguagem Não Verbal para transmitir a mensagem.

A escolha por este gênero se deu por ter-se percebido durante o Estágio Curricular Supervisionado I, do curso de Letras Língua Portuguesa, que os estudantes apresentavam dificuldade em compreender os textos com imagens.

4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: BREVE APRESENTAÇÃO

Criada e consolidada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a Sequência Didática oferece uma proposta de ensino oportuna para a aprendizagem de gêneros, através de um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Figura 6 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz E Schneuwly (2004, p. 97).

Os autores estruturam a sequência didática em quatro etapas, sendo elas: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final. A primeira etapa, é subdividida em dois pontos: projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito e dimensão dos conteúdos. O primeiro ponto é justamente onde o autor irá referir-se à definição de sua produção, do gênero, dos interlocutores e da sua forma. A dimensão dos conteúdos é constituída pela discussão do tema e na exposição de textos do mesmo gênero produzido.

A produção inicial, é constituída pela primeira produção do estudante diante do gênero solicitado pelo docente. É o momento onde eles tentam elaborar um texto oral ou escrito e assim, revelarão para o docente e para si mesmos as representações acerca desta atividade. Dessa forma, será trabalhado o conhecimento prévio dos estudantes.

A terceira etapa, é constituída pelos módulos, onde os autores dizem que "nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos estudantes os instrumentos necessários para superá-los" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 102).

A quarta e última etapa trata-se da produção final, que é a possibilidade de pôr em prática os aprendizados dos módulos trabalhados desde o início e verificar sua eficiência no processo de ensino-aprendizagem do gênero em questão, e aqui o docente poderá avaliar o estudante.

4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: HUMOR E LEITURA

As atividades desta sequência didática foram estruturadas em quatro etapas desenvolvidas em um total de 10h/aulas, com o objetivo de poder desenvolver nos estudantes a competência leitora e a criticidade, a partir do trabalho com o gênero textual *meme*. Sobre os recursos didáticos para o desenvolvimento das atividades, poderá ser utilizado o *datashow* (caso a escola forneça), *notebook*, livros didáticos, revistas, folha A4, cartolina, lápis e quadro.

- **Apresentação da Situação (2 horas-aula)**

A habilidade da BNCC (2018) que será contemplada na apresentação da situação é a EF89LP02, que orienta o estudante a analisar como a variação linguística, os recursos expressivos, os elementos multissemióticos e as condições de produção e recepção estão presentes em diferentes gêneros textuais, contribuindo para a construção de sentidos. A princípio, será realizada a ativação do conhecimento prévio dos estudantes, juntamente com a

apresentação do tema que será trabalhado, apresentando assim a estrutura da aula e o que será feito nela. Seguindo os pontos abaixo:

- Conhecer o gênero *meme* a partir da observação e análise de diferentes exemplos, compreendendo suas características e funções comunicativas;
- Trabalhar a leitura e produção do *meme*;
- Identificar a estrutura e as características de um *meme*;
- Produzir *memes*.

Para conhecer o gênero *meme* e ativar o conhecimento prévio dos estudantes, o docente fará uma avaliação diagnóstica, a partir do questionamento que será feito para saber se eles conhecem os *memes* e se costumam vê-los na *internet*. Após isso o docente, através de um *datashow*, *tv* ou *notebook* apresentando *slides*, poderá mostrar exemplos de *memes* e suas características composicionais, explicando que seu uso possui diferentes recursos semióticos, tanto verbais como visuais e, além disso, poderá ser discutido neste momento sobre a crítica que cada *meme* apresentado possui. Seguem abaixo, exemplos de *memes* que podem ser usados para introduzir o assunto e levar ao debate:

Figura 7 - Desperdício de comida



Fonte: Elaborado pela autora (*meme* generator, 2025)[6].

Figura 8 - Amizade nível 2025



Fonte: Elaborado pela autora (*meme* generator, 2025)[7].

[6] Disponível em: https://share.google/images/tKJwbHe77x86FPlKT. Acesso em: 08 set. 2025.
[7] Disponível em: https://share.google/images/Yq28P2KQ7DqIqchgr. Acesso em: 08 set. 2025.

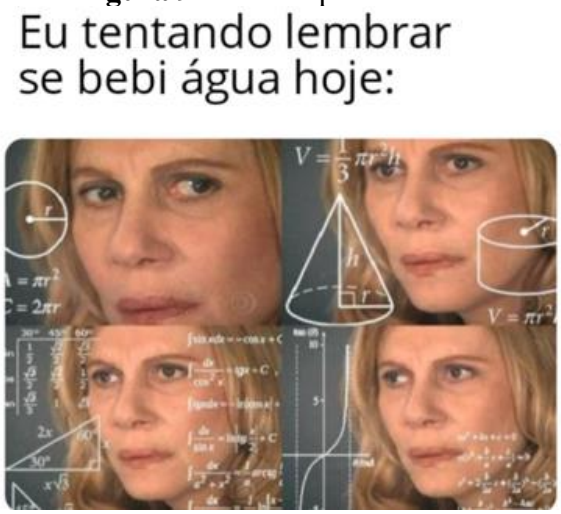
Os *memes* apresentados acima apresentam uma grande crítica social, onde a Figura 7 faz crítica à conscientização sobre o desperdício de alimentos e valorização do que se tem. Já a Figura 8, apresenta uma reflexão sobre a atenção às relações interpessoais e os efeitos do uso excessivo da tecnologia.

- **Produção Inicial (2 horas-aula)**

A segunda etapa fundamenta-se na habilidade EF89LP03 da BNCC (2018), a qual propõe a análise crítica de textos de opinião, tais como artigos, editoriais, comentários, charges e *memes*. Essa habilidade orienta o estudante a posicionar-se de maneira fundamentada, ética e respeitosa diante dos fatos e opiniões apresentados, promovendo, assim, o desenvolvimento da reflexão crítica e da argumentação responsável.

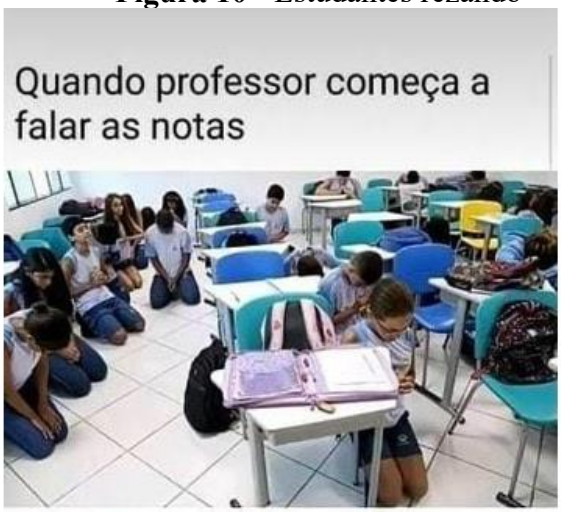
Esta será iniciada a partir do trabalho com o referido gênero, momento no qual os estudantes serão ouvidos, pois irão analisar outros *memes* com críticas sociais, assim como feito na apresentação da situação, para que assim o docente perceba qual a dificuldade que eles têm em compreender um texto verbal e não verbal. O docente poderá apresentar *memes* como sugeridos nas figuras abaixo:

Figura 9 - Nazaré pensativa



Fonte: Elaborado pela autora (*meme* generator, 2025)[8].

Figura 10 - Estudantes rezando



Fonte: Elaborado pela autora (*meme* generator, 2025)[9].

[8] Disponível em: https://www.estadao.com.br/emais/comportamento/universidade-federal-cria-museu-de-memes/. Acesso em: 08 set. 2025.
[9] Disponível em: https://youtube.com/shorts/L4Nn1dawqGY?si=hGU5fxrX3PG91-96. Acesso em: 08 set. 2025.

Os *memes* apresentados acima, possuem críticas sociais como por exemplo, na Figura 9 que aborda o incentivo a hábitos saudáveis e cuidado com o próprio corpo, não podendo esquecer jamais de beber água. Já a Figura 10 mostra os estudantes de joelhos, como se estivessem rezando, quando o docente começa a falar as notas, representando o medo e a ansiedade que muitos sentem nesse momento.

Ao verificar o nível de dificuldade dos estudantes o docente poderá, de uma forma clara, explicar como compreender determinada crítica social abordada no *meme*, para que assim eles tenham melhor entendimento e possam realizar o próximo passo dessa produção inicial, que é produzir os seus próprios *memes*.

A avaliação será formativa e, o docente solicitará que cada estudante produza seu próprio *meme*, diante da explicação dada em sala. Após a produção, poderão ser apresentados para a turma os *memes* produzidos, e com isso, o docente irá diagnosticar as dificuldades e potencialidades dos estudantes com relação à produção do gênero, bem como o conhecimento prévio a respeito deste.

- **Módulos 1, 2 e 3 (3 horas-aula)**

Na terceira etapa serão apresentadas aos estudantes, leituras, pesquisas e discussões de textos que poderão servir de apoio para que eles entendam melhor os *memes*. Destarte, após realizarem as leituras, o docente apresentará novos *memes* e, em seguida, será solicitado que os estudantes expressem o seu entendimento acerca dos *memes* apresentados.

Módulo 1: **Leitura e pesquisa (1 hora-aula)**

Nesta primeira fase, os estudantes terão contato com textos de apoio, como artigos curtos, notícias, trechos de reportagens e produções opinativas, que servirão de subsídio para a compreensão dos *memes* a serem trabalhados. O objetivo é proporcionar uma base teórica e contextual que possibilite relacionar o gênero *meme* com diferentes situações comunicativas e sociais. O docente poderá organizar a turma em grupos para leitura compartilhada e levantamento de ideias principais.

Módulo 2: Discussão e análise coletiva (1 hora-aula)

Após a etapa de leitura e pesquisa, será promovida uma roda de conversa em que os estudantes discutirão os textos lidos, destacando os elementos mais relevantes para a compreensão do gênero *meme*. Nesse momento, o professor poderá mediar a análise, incentivando os alunos a refletirem sobre variação linguística, recursos expressivos e elementos multimodais presentes nos *memes*, promovendo a criticidade e a troca de diferentes pontos de vista.

Módulo 3: Interpretação de *memes* (1 hora-aula)

No último módulo, o docente apresentará novos *memes* relacionados ao tema em estudo. Em seguida, os estudantes deverão expressar, oralmente ou por escrito, o seu entendimento sobre os *memes* apresentados, estabelecendo conexões com os textos discutidos anteriormente. Esse momento permitirá avaliar a apropriação dos conhecimentos trabalhados, além de incentivar a argumentação fundamentada, ética e respeitosa diante das diferentes leituras possíveis.

- **Produção Final (3 horas-aula)**

A etapa final da sequência didática fundamenta-se na habilidade EF69LP07 da BNCC (2018), a qual contempla a produção de textos em diferentes gêneros, englobando as etapas de planejamento, elaboração, revisão, edição e reescrita. Tal habilidade enfatiza a importância da adequação textual ao contexto de produção e circulação, bem como o aprimoramento da escrita por meio da mediação docente e da colaboração entre pares.

Os estudantes serão convidados a criarem novamente os próprios *memes*, para que assim, eles possam pôr em prática tudo o que foi discutido e desenvolvido nas aulas. Para isso, o docente pode entregar impresso alguns *memes* apenas com as imagens, para que os estudantes desenvolvam a crítica deles, ou então, caso o docente prefira, os estudantes poderão ir ao laboratório de informática da escola juntamente com o docente e criarem seus *memes* no site "*meme* generator". Essa atividade poderá ser sugerida através de um *meme* que pode ser elaborado pelo docente, conforme demonstrado a seguir:

Figura 11 - Elaboração de um *meme*



Fonte: Elaborado pela autora (*meme* generator, 2025)[10].

Então, a quarta e última etapa acontecerá através de uma avaliação somativa que será por meio da elaboração dos *memes* e, depois estes serão apresentados para a turma. Isso poderá acontecer em grupos de 3 (três) ou 4 (quatro) estudantes, encerrando, assim, a atividade.

Embora esta proposta de atividade ainda não tenha sido aplicada, seu valor pedagógico se mostra evidente, especialmente considerando a relevância do gênero *meme* no universo comunicacional dos estudantes. É possível reconhecer, que o uso de *memes* pode representar um recurso inovador para aproximar conteúdos escolares da realidade dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e significativo. A respeito das limitações de infraestrutura, como a ausência de *datashow*, computadores ou acesso à *internet*, o docente pode adaptar a sequência didática, explorando alternativas criativas que mantenham a essência do gênero *meme* como recurso de mediação didática e estímulo à competência leitora.

[10] Disponível em: https://share.google/images/dzMnviYprqca5wjYu. Acesso em: 08 set. 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar a leitura na sala de aula a partir dos gêneros textuais é uma necessidade, haja visto que os gêneros estão presentes no dia a dia das pessoas. Com base nisso, trabalhar a leitura utilizando o gênero textual *meme* é significativo para formar leitores competentes, pois, o gênero *meme* é um gênero muito atrativo, que permite aos estudantes ampliar a compreensão de mundo. Esse gênero é especialmente significativo para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, justamente por eles serem muito ativos. Dessa maneira, é possível que o docente utilize o referido gênero como recurso para chamar a atenção dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento das atividades de leitura em sala de aula.

Ao engajar a turma por meio de um recurso atrativo e próximo do universo dos estudantes, a escola cumpre um importante papel social: formar leitores capazes de compreender e interpretar diferentes gêneros textuais. Prática ainda mais relevante, considerando que muitos jovens não chegam a concluir o Ensino Médio, pois como apresentam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística - IBGE (2024)[11], cerca de oito milhões e setecentas mil pessoas entre 14 (quatorze) e 29 (vinte e nove) anos não conseguiram finalizar a educação básica.

Desse modo, no alinhamento da proposta aqui apresentada, a escola pode contribuir para amenizar o elevado índice de analfabetismo funcional ainda presente na sociedade, mesmo entre escolarizados. Como aponta Zilberman (2001), a educação formal, muitas vezes, não consegue formar leitores funcionais, pois, mesmo com anos de escolarização na educação básica, a escola não consegue desenvolver a competência leitora tão necessária para vida em uma sociedade grafocêntrica.

Em verdade, a leitura continua sendo um desafio para os docentes, sobretudo, porque muitos estudantes não se sentem motivados para o ato de ler. Em considerando isso e a questão do gênero *meme* circular muito recorrentemente entre os estudantes, é que se aposta que os mesmos terão uma motivação maior para leitura, desenvolvendo, assim, a competência leitora.

Os gêneros textuais como meios de comunicação que são, vão sendo construídos e reconstruídos ao longo do tempo e têm a função de serem específicos de acordo com a situação em que a comunicação ocorre. Destarte, o trabalho com o gênero *meme* na sala de aula pauta-se na recorrência desse gênero entre os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental,

[11] Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/08/populacao-do-brasil-chega-a-212-6-milhoes-de-habitantes-aponta-ibge. Acesso em: 08 set. 2025.

com o propósito de contribuir com o desenvolvimento da capacidade de compreender esse gênero multimodal da esfera digital.

A proposta da sequência didática com o referido gênero busca auxiliar docentes de Língua Portuguesa a trabalharem com um gênero multimodal, com a finalidade de tornar as aulas mais dinâmicas. Pois, o uso desse gênero que combina elementos visuais, textuais e, muitas vezes, sonoros, ao ser incluído nas práticas pedagógicas, busca tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, aproximando o conteúdo do universo dos estudantes e estimulando sua participação ativa.

Além disso, essa abordagem possibilita explorar diferentes habilidades de leitoras, promovendo uma aprendizagem mais significativa, que vai além da memorização e ainda favorece a interpretação e a produção textual. Dessa forma, a sequência didática com o gênero *meme* não apenas diversifica os procedimentos de ensino, mas também contribui para a formação de leitores mais atentos e engajados socialmente, capazes de dialogar com múltiplos formatos de textos presentes na sociedade contemporânea.

Em finalizado a pesquisa e retomando a questão norteadora proposta no início deste trabalho, que foi sobre como contribuir para que estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, especialmente 6º e 7º anos, desenvolvam a competência leitora por meio do trabalho com o gênero textual *meme*, verifica-se que a mesma foi respondida ao propor a sequência didática com o referido gênero.

A partir da sequência proposta foi possível verificar pelos estudos que o desenvolvimento da competência leitora pelo trabalho com os *memes* pode despertar nos estudantes grande interesse em ler e construir compreensão textual, tornando o desenvolvimento da competência leitora mais viável. Justamente por ser um gênero que desperta interesse, identificação e engajamento, o que torna um recurso eficaz para o desenvolvimento de habilidades de leitura compreensiva em sala de aula.

Ao verificar a possibilidade de alcance dos objetivos propostos, o campo em questão é muito profícuo para novas investigações, especialmente, por tratar de um gênero, na maioria das vezes, produzido em meio digital. Quanto à proposta de atividade apresentada, é importante registrar que pode ser utilizada em todas as séries e disciplinas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio, com os devidos ajustes, sendo considerada uma proposta interdisciplinar.

Ademais, a partir da referida proposta, é possível que surjam outras propostas com gêneros textuais para o ensino de leitura e que possam desenvolver a competência leitora dos discentes, de modo gratificante e prazeroso, para os envolvidos no processo.

Portanto, ressaltamos que, estudar a Língua Portuguesa na escola a partir da proposta apresentada, envolve uma forma mais divertida e dinâmica e que, além de incluir um gênero multimodal nas práticas de letramento escolar, o *meme* é um excelente gênero para trabalhar a competência leitora dos estudantes e desenvolver a criticidade, considerando que ele é bastante presente na vida dos jovens e ainda mais, pode atraí-los pelo humor presente nesse gênero.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Robério Odair Basílio de. O novo conceito linguístico de gêneros textuais e a sua importância para o estudo dos gêneros literários do novo testamento: um estudo de caso da epístola aos hebreus. v. 2, **Revista Fides Reformata**. São Paulo, 2022. p. 83-100.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 08 set. 2024.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 63-92.

CAVÉQUIA, Marcia Aparecida Paganini; MACIEL, Aline Guilherme. **A formação do leitor crítico e autônomo:** por que e por quais meios? Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Paraná, 2010.

DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** – 4. ed. – Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Gestão por competências:** uma proposta para a administração moderna. São Paulo: Atlas, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FRUTUOSO, Anikeli. **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino.** São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2019.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images:** the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 2001.

MACIEL, Ruberval Franco; TAKAKI, Nara Hiroko. Novos letramentos pelos *memes*: muito além do ensino de línguas. *In*: MACIEL, Ruberval Franco; JESUS, Dánie Marcelo de (org.). **Olhares sobre tecnologias digitais:** linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas: Pontes, 2015. p. 53-82.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais:** linguagens, ambientes, redes. São Paulo: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral.**Coisas que todo professor de português precisa saber:** teoria na prática. SãoPaulo: Parábola Editorial, 2010.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://www.feevale.br/institucional/editora feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao. Acesso em: 15 set. 2024.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Formação cidadã, tecnologia e ensino de línguas na perspectiva do letramento crítico. *In*: SANTOS, Leandra Inês Seganfredo; SILVA, Rosana Rodrigues da (eds.). **Anais [...]** Multiletramentos: educação, linguagem e sociedade. Colóquio Nacional de Estudos linguísticos e literários. Unemat Campus Sinop, Faculdade de Educação e Linguagem, Curso de Letras, Sinop: Editora Unemat, 2015, p. 8-18.

ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. In: LEMKE, Jay. Letramentos metamidiático: Transformando significados e mídias, **Revista Trabalho em Linguística Aplicada**, 49(2): 455. Campinas: IEL/UNICAMP, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil:** Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

VASCONCELLOS, Érica Tex de; BORTOLUZZI, Valeria Iensen; GHISLENI, Taís Steffenello. Gêneros de texto e multimodalidade. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, e14610111255, 2021. ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11255