



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

***MEMES E COMPREENSÃO LEITORA: CIRCUITO DIDÁTICO PARA
ENSINO FUNDAMENTAL***

TARCILA OVÍDIO SOBREIRA

**SEROPÉDICA
2025**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

***MEMES E COMPREENSÃO LEITORA: CIRCUITO DIDÁTICO PARA
ENSINO FUNDAMENTAL***

TARCILA OVÍDIO SOBREIRA

Sob a Orientação da Professora
Ângela Marina Bravin dos Santos

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras, Área de Concentração em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Seropédica
Julho – 2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S533m Sobreira, Tarcila Ovídio, 1985-
Memes e compreensão leitora: circuito didático
para ensino fundamental / Tarcila Ovídio Sobreira. -
Seropédica, 2025.
112 f.

Orientadora: Ângela Marina Bravin dos Santos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras /
ProfLetras, 2025.

1. Compreensão leitora, Aprendizagem colaborativa,
Memes. I. Santos, Ângela Marina Bravin dos, 1965-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Mestrado Profissional em Letras / ProfLetras
III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

TARCILA OVÍDIO SOBREIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras,
no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e
Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 06/08/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Alexandre Batista da Silva (UERJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ)
Avaliador interno

SEROPÉDICA – 2025



TERMO N° 23/2026 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 27/01/2026 10:58)

ANGELA MARINA BRAVIN DOS SANTOS

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matricula: ###356#8

(Assinado digitalmente em 22/01/2026 16:20)

WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA

COORDENADOR CURS/POS-GRADUACAO - SUBSTITUTO

PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

Matricula: ###564#3

(Assinado digitalmente em 20/01/2026 21:01)

ALEXANDRE BATISTA DA SILVA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.517-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: **23**, ano: **2026**, tipo:
TERMO, data de emissão: **20/01/2026** e o código de verificação: **91876820d7**

AGRADECIMENTOS

Este trabalho carrega muito mais do que análises e reflexões acadêmicas. Ele é também fruto de sonhos, desafios, superações e, sobretudo, de apoio e afeto.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder forças, saúde e coragem para seguir nesta caminhada. A oportunidade de ter sido contemplada com uma vaga no PROFLETRAS foi um presente divino, algo que, sinceramente, eu não imaginava que se concretizaria. Ingressar na pós-graduação em uma universidade pública foi uma surpresa feliz, que transformou minha trajetória pessoal e profissional de maneiras que talvez eu nem fosse capaz de dimensionar no início.

Ao Filipe, minha gratidão mais profunda. Você foi, desde o primeiro momento, quem mais me incentivou a trilhar esse caminho. Sua confiança em mim, suas palavras de encorajamento e seu apoio incondicional foram fundamentais para que eu encarasse cada etapa, mesmo quando as incertezas e os desafios pareciam grandes demais. Obrigada por acreditar em mim até quando eu mesma duvidei.

À minha mãe, minha base e meu porto seguro, agradeço por todo o apoio e incentivo. Mesmo sem compreender a dimensão do que representa este título, você esteve ao meu lado em cada viagem até Seropédica, em cada momento em que precisei me recolher para escrever, refletir e estudar. Seu amor e cuidado tornaram esse percurso muito mais leve, possível e cheio de sentido.

À querida Turma 9, minha gratidão pelo acolhimento caloroso, pelas trocas generosas e pela amizade construída em cada encontro presencial. Vocês trouxeram leveza e alegria às intensas jornadas na Rural, mostrando que o caminho acadêmico pode (e deve) ser trilhado com afeto. Um agradecimento especial aos amigos que a vida acadêmica me deu — Gustavo e Priscila —, companheiros de tantas conversas, angústias, preocupações e, claro, também de muitas risadas. Nossa amizade foi e continuará sendo um dos grandes presentes deste percurso.

Expresso também meu sincero agradecimento à professora Ângela Marina Bravin dos Santos por sua orientação firme e gentil, por acreditar em meu trabalho, por cada leitura atenta e por cada sugestão cuidadosa que me ajudou a amadurecer como pesquisadora. Sua dedicação e generosidade foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Aos membros da banca avaliadora, Wagner Alexandre dos Santos Costa e Alexandre Batista da Silva, meu muito obrigada pelo tempo dedicado à leitura desta pesquisa, pelas contribuições valiosas e pelos olhares sensíveis que enriqueceram ainda mais este trabalho.

Ao corpo docente do PROFLETRAS, agradeço pelas aulas inspiradoras, pelos diálogos instigantes e por me apresentarem novos horizontes na área de estudos linguísticos e literários. O compromisso e a paixão com que cada professor conduziu suas disciplinas foram determinantes para minha formação.

Sou profundamente grata também à equipe diretiva da Escola Municipal Wandir de Carvalho, por compreenderem e apoiarem minha jornada. Obrigada por permitirem que eu desenvolvesse as atividades necessárias para a pesquisa e por acreditarem na relevância do trabalho acadêmico para a escola pública. À querida Turma 801, deixo um agradecimento especial, cheio de carinho e admiração. Vocês foram protagonistas fundamentais deste trabalho, participando ativamente do circuito didático, mostrando curiosidade, criatividade e um engajamento que superou todas as minhas expectativas. Cada pergunta, cada intervenção e cada risada em sala de aula tornaram a experiência ainda mais viva e significativa. O interesse genuíno de vocês pelo tema, a abertura para refletir sobre diferentes linguagens e o entusiasmo em cada atividade me lembraram diariamente o porquê de escolher e amar a docência. Obrigada por confiarem em mim, por se permitirem viver essa jornada e por me inspirarem a continuar acreditando na potência transformadora da educação. Vocês marcaram minha trajetória de maneira única e especial, e guardarei cada memória com muito carinho.

Aos meus alunos, de hoje e de todos os tempos, deixo minha gratidão mais profunda. Cada um de vocês, com suas histórias, personalidades e olhares singulares, contribuiu para moldar a professora que sou. A sala de aula é o espaço onde sinto pulsar a verdadeira essência do meu trabalho, onde o meu dom de ensinar se revela e se fortalece. Acredito na educação como instrumento de transformação social e individual, e me sinto chamada a esse movimento constante — de aprender, reaprender, reinventar e caminhar ao lado de vocês. Ser professora é, para mim, muito mais que uma profissão: é um convite diário à renovação, à sensibilidade e ao afeto. Obrigada por me ensinarem tanto, por me desafiarem e por me permitirem crescer. Em cada um de vocês encontro razões para seguir acreditando no valor do ensino e na beleza infinita do aprender.

A todas essas pessoas, meu mais sincero e afetuoso obrigado. As páginas aqui escritas carregam um pedaço de cada um que me acompanhou e acreditou na potência da educação. Obrigada por caminharem comigo, por sustentarem meus passos nos momentos de cansaço e por celebrarem cada pequena vitória minha. Sem vocês, nada disso teria sido possível.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

*Se você quer algo que nunca teve, precisa
estar disposto a fazer algo que nunca fez.*

(Thomas Jefferson)

RESUMO

SOBREIRA, Tarcila Ovídio. ***Memes e compreensão leitora: circuito didático para ensino fundamental***. 2025. 112p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2025.

Esta dissertação propõe um circuito didático para o desenvolvimento da compreensão leitora no Ensino Fundamental, utilizando o *meme* como gênero textual central. Fundamentado na perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin (1997) e nas concepções de multiletramentos e leitura crítica de autores como Koch (2009a, 2009b), Rojo (2012) e Marcuschi (2008), o trabalho articula teoria e prática para explorar as potencialidades formativas dos *memes* na escola. Apesar de amplamente presentes na cultura digital, os *memes* ainda são pouco trabalhados de forma sistemática em sala de aula, sendo muitas vezes vistos apenas como recursos ilustrativos. Este estudo busca preencher essa lacuna, evidenciando como esse gênero pode ser ferramenta potente para desenvolver habilidades de inferência, intertextualidade e leitura crítica. A pesquisa foi realizada em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Volta Redonda – RJ, adotando uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação. O circuito didático incluiu etapas de diagnóstico, aulas expositivas dialogadas, atividades colaborativas e análise orientada de *memes*, mobilizando os alunos como agentes ativos no processo. Além de aprimorar competências linguísticas, as atividades estimularam reflexões sobre temas contemporâneos transversais, como ética, cidadania, diversidade e questões socioambientais, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados demonstraram que os *memes*, ao associarem linguagem verbal com a visual e circularem amplamente nas redes sociais, despertam o interesse dos estudantes pela leitura e interpretação crítica, e possibilitam uma leitura que vai além da decodificação literal. Os alunos conseguiram identificar intertextualidades, realizar inferências e discutir criticamente os sentidos implícitos, o que fortaleceu sua capacidade de leitura reflexiva e contextualizada. A Turma 801, participante do circuito, mostrou-se engajada, contribuindo de maneira expressiva para o amadurecimento do trabalho. Confirma-se, dessa forma, o potencial transformador da proposta. Ao final, conclui-se que o uso do *meme* como objeto de ensino legitima práticas escolares que não só dialogam com a realidade dos estudantes como também valorizam a linguagem como prática social. O circuito didático proposto contribui para ressignificar o ensino de leitura no contexto escolar, incentivando a formação de leitores críticos e conscientes. A experiência revelou a importância de uma prática docente aberta ao diálogo, à experimentação e à constante reinvenção, reafirmando a docência como movimento, afeto e compromisso com a transformação social.

Palavras-chave: Compreensão leitora, Aprendizagem colaborativa, *Memes*

ABSTRACT

SOBREIRA, Tarcila Ovídio. *Memes and Reading Comprehension: Didactic Circuit for Elementary School*. 2025. 112 pages. Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2025.

This dissertation proposes a didactic sequence aimed at developing reading comprehension skills in elementary school, using the *meme* as the central textual genre. Based on Bakhtin's (1997) dialogic perspective of language and in the concepts of multiliteracies and critical reading from authors such as Koch (2009a, 2009b), Rojo (2012), and Marcuschi (2008), this work connects theory and practice to explore the educational potential of *memes* in schools. Despite their strong presence in digital culture, *memes* are still rarely addressed systematically in the classroom and are often viewed merely as illustrative resources. This study seeks to fill this gap, highlighting how this genre can serve as a powerful tool to develop skills such as inference, intertextuality, and critical Reading. The research was applied with an 8th-grade class in an elementary public school in Volta Redonda, RJ, adopting a qualitative action research approach. The didactic sequence included diagnostic activities, dialogic lectures, collaborative tasks, and guided *meme* analyses, engaging students as active agents in the process. In addition to improving linguistic skills, the activities encouraged reflections on transversal contemporary topics such as ethics, citizenship, diversity, and socio-environmental issues, aligning with the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The results showed that *memes*, by combining verbal and visual language and widely circulating on social medias, awaken students' interest in reading and critical interpretation, allowing a reading that goes beyond literal decoding. Students were able to identify intertextualities, make inferences, and critically discuss implicit meanings, strengthening their capacity for reflective and contextualized reading. Class 801, which participated in the sequence, showed high engagement, contributing significantly to the development of the work. The transformative potential of the proposal is confirmed. In conclusion, the use of *memes* as a teaching object legitimizes school practices that not only dialogue with students' realities but also value language as social practice. The proposed didactic sequence contributes to re-signifying reading instruction in the school context, encouraging the formation of critical and conscious readers. The experience revealed the importance of a teaching practice open to dialogue, experimentation, and constant reinvention, reaffirming teaching as movement, affection, and commitment to social transformation.

Keywords: Reading comprehension, Collaborative learning, *Memes*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1- DO DIGITAL À SALA DE AULA: GÊNEROS, MULTILETRAMENTOS E O MEME NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	10
1.1- Palavra em movimento: gêneros discursivos e a linguagem viva	10
1.2- Multiletramentos e cultura digital: da teoria à prática escolar	14
1.3- <i>Memes</i> em foco: humor, crítica e linguagem multimodal	17
1.4- A relação entre <i>memes</i> , as práticas de leitura e as diretrizes da BNCC	20
1.5- <i>Memes</i> e Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: uma prática de leitura crítica e cidadã	25
2- INFERÊNCIA E INTERTEXTUALIDADE: COSTURANDO SENTIDOS NAS ENTRELINHAS	29
2.1- Inferência	30
2.2 - Intertextualidade	32
3- METODOLOGIA	35
3.1- A pesquisa-ação como caminho metodológico	35
3.2- Do ensino tradicional à construção coletiva: A força da aprendizagem colaborativa	37
3.3- O contexto escolar e os participantes do circuito didático	45
4- O CIRCUITO DIDÁTICO	48
4.1- Apresentação das etapas do circuito didático	48
4.2- Detalhamento do circuito didático	50
4.2.1- Etapa 1: Apresentação e discussão do circuito didático	50
4.2.2- Etapa 2: Problematização do tema e contextualização	51
4.2.3- Etapa 3: Aulas teóricas exploratórias	54
4.2.4- Etapa 4: Pesquisa individual	67
4.2.5- Etapa 5: Produção individual e discussão coletiva, crítica e reflexiva	67
4.2.6 - Etapa 6: Produção coletiva	68
4.2.7 –Etapa 7: Produção final (prática social) e avaliação coletiva	70
5- ANÁLISE DE RESULTADOS	73
5.1- Resultados da problematização do tema e contextualização	74

5.2- Resultado das aulas teóricas exploratórias	79
5.3- Resultados da pesquisa e produção individual; discussão coletiva, crítica e reflexiva	88
5.4- Resultados da produção coletiva e final (prática social)	95
6- CONCLUSÃO	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, que impactam diretamente as práticas de leitura, escrita e circulação de textos. Nesse cenário, a escola é desafiada a repensar suas metodologias e práticas pedagógicas, buscando dialogar com os gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos estudantes, especialmente aqueles que circulam no meio digital. Entre esses gêneros, destaca-se o *meme*, cuja presença nas redes sociais é constante e cujas finalidades extrapolam o humor, tornando-se veículo de crítica social, reflexão e construção de sentidos.

Os *memes*, por sua natureza multimodal e intertextual, combinam elementos verbais, visuais e, por vezes, sonoros, exigindo do leitor uma leitura que vá além da decodificação da palavra escrita. A interpretação desses textos pressupõe o domínio de inferências, referências culturais, conhecimento de mundo e a capacidade de reconhecer os discursos que circulam socialmente. Nesse sentido, compreendê-los envolve mobilizar práticas de leitura que dialogam diretamente com as exigências de um letramento crítico e digital.

Apesar de sua ampla circulação nas redes e do reconhecimento formal da Base Nacional Curricular Comum — que inclui os *memes* no rol dos gêneros da cultura digital a serem trabalhados no ensino de Língua Portuguesa —, observa-se que, na prática, eles ainda são pouco explorados de forma sistemática nas atividades de leitura em sala de aula. Frequentemente, são utilizados apenas como recurso ilustrativo, sem uma abordagem que valorize sua complexidade discursiva, seus efeitos de sentido e seu potencial formativo.

Essa lacuna foi identificada a partir da observação realizada na prática docente desta pesquisadora, que constatou que, embora os alunos estejam altamente familiarizados com os *memes* em suas interações sociais cotidianas, raramente são incentivados a analisá-los de forma crítica no contexto escolar. Diante desse cenário, este trabalho propõe a construção e aplicação de um circuito didático¹ voltado à leitura de *memes*, com ênfase no desenvolvimento das competências leitoras, especialmente aquelas relacionadas às habilidades de inferência e intertextualidade.¹

¹Número do processo junto ao Comitê de Ética: 6.814.154. O presente projeto foi liberado pelo referido Comitê em 09/05/2024, por atender os princípios éticos e estar de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

Além de promover a compreensão textual, este trabalho tem como diferencial articular a análise dos *memes* aos Temas Contemporâneos Transversais previstos na BNCC, como cidadania, diversidade, direitos humanos, responsabilidade social, ética e cultura digital. Dessa forma, pretende-se contribuir para a formação de leitores não apenas proficientes do ponto de vista linguístico, mas também críticos, conscientes e capazes de refletir sobre as problemáticas sociais que atravessam seus contextos.

O aporte teórico que sustenta esta pesquisa está fundamentado na concepção dialógica de linguagem e de gêneros discursivos proposta por Bakhtin (1997, 2000), no conceito de *memes* elaborado por Dawkins ([1976] 2001), além dos estudos sobre leitura, inferência e intertextualidade desenvolvidos por Koch (2009, 2011), Koch e Elias (2018), Solé (1998), Kleiman (2008) e Marcuschi (2008). O trabalho também se ancora nas discussões sobre multiletramentos propostas por Rojo (2012, 2022) e Rojo e Moura (2019).

Metodologicamente, a pesquisa segue uma abordagem qualitativa, orientada pelos princípios da pesquisa-ação, conforme delineado por Thiollent (1986, 2002), e pela aprendizagem colaborativa, segundo Behrens (2004, 2006). Foi desenvolvida em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de Volta Redonda – RJ. O circuito didático proposto incluiu momentos de diagnose, aulas expositivas dialogadas, atividades em grupo e análises orientadas de *memes*, sempre priorizando a mediação dialógica e a construção coletiva de saberes.

Assim, este trabalho justifica-se pela necessidade de preencher uma lacuna existente entre as orientações teóricas e legais — que reconhecem a centralidade dos textos multimodais e dos gêneros digitais — e as práticas pedagógicas que, muitas vezes, ainda resistem a incorporar esse gênero como objeto legítimo de ensino. Ao propor um circuito didático que mobiliza os *memes* como ferramenta para o desenvolvimento da leitura crítica e da reflexão sobre temas sociais, esta pesquisa contribui para fortalecer a conexão entre escola, linguagem e sociedade.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo geral promover o desenvolvimento da compreensão leitora por meio da aplicação de um circuito didático voltado

à análise de *memes*, articulando práticas de linguagem, multiletramentos e os Temas Contemporâneos Transversais previstos na BNCC. De forma específica, busca-se: promover o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo acerca de questões socioculturais, a partir da leitura de *memes*; desenvolver habilidades de inferência e de reconhecimento das intertextualidades como estratégias essenciais para a construção de sentidos na leitura; e estimular a participação ativa dos alunos em práticas de leitura que dialoguem com os discursos da cultura digital e com as demandas da sociedade contemporânea. Por fim, acredita-se que a abordagem proposta não apenas amplia as possibilidades didáticas no ensino de Língua Portuguesa, como também fortalece a formação de leitores capazes de atuar criticamente no mundo, reconhecendo a linguagem como prática social, histórica e transformadora.

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos, além desta introdução e das considerações finais, de forma a facilitar a compreensão do leitor sobre os caminhos percorridos pela pesquisa. O Capítulo 1, introdutório, apresenta as bases teóricas que fundamentam o trabalho, discutindo os gêneros discursivos, a multimodalidade e os multiletramentos, com foco no *meme* como ferramenta pedagógica. Além disso, relaciona o uso dos *memes* às diretrizes da BNCC e aos Temas Contemporâneos Transversais, reforçando seu potencial formativo. O Capítulo 2 explora os conceitos de inferência e intertextualidade, essenciais para a compreensão aprofundada dos *memes* e fundamentais para a formação de leitores críticos e reflexivos. O Capítulo 3 detalha a metodologia da pesquisa, descrevendo o contexto escolar, os participantes, a fundamentação da pesquisa-ação e os princípios da aprendizagem colaborativa que orientaram o circuito didático. O Capítulo 4 apresenta o circuito didático desenvolvido, com explicação das etapas, objetivos, estratégias didáticas e atividades realizadas. Esse capítulo destaca o planejamento e a execução prática, evidenciando o protagonismo dos alunos. O Capítulo 5 analisa os resultados obtidos, discutindo as respostas dos alunos, as aprendizagens alcançadas e as reflexões geradas ao longo do circuito, além das contribuições para a prática docente. Por fim, o último capítulo reúne as considerações finais, apontando os principais achados, as limitações encontradas e as perspectivas para futuras pesquisas e práticas pedagógicas.

1- DO DIGITAL À SALA DE AULA: GÊNEROS, MULTILETRAMENTOS E O MEME NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este capítulo discute o *meme* como gênero textual. Por isso, inicialmente tratará do conceito de gênero textual. Por mobilizar recursos imagéticos e verbais, é considerado multimodal, o que leva, ainda nesta parte, à discussão de multiletramentos. Nesta etapa, procederemos também a reflexões sobre compreensão leitora e, por fim, haverá uma seção em que mostraremos a importância das diretrizes da BNCC para esta pesquisa.

1.1- Palavra em movimento: gêneros discursivos e a linguagem viva

A teoria dos gêneros textuais está intrinsecamente ligada à linguagem, entendida não apenas como um meio de comunicação, mas como um espaço de interação e construção de sentidos entre os sujeitos envolvidos no discurso. Mikhail Bakhtin foi o pioneiro nos estudos sobre gêneros textuais, que se consolidaram como uma referência fundamental na área. Seu conceito de gênero textual é amplamente reconhecido como a base teórica essencial para a compreensão dos processos comunicativos, consolidando o pensamento bakhtiniano como um pilar central nas investigações linguísticas contemporâneas. Sua visão dialógica destaca que o discurso está sempre relacionado a outros enunciados, aos interlocutores e ao contexto sociocultural. Isso implica que a linguagem é dinâmica, sendo constantemente moldada pelas interações sociais e pelas circunstâncias em que é utilizada. Cada campo de atividade humana, como a educação, a política ou o jornalismo, desenvolve tipos específicos de enunciados, que seguem convenções relativamente estáveis de conteúdo, estilo e estrutura. Esses enunciados são conhecidos como gêneros textuais. Embora cada enunciado seja único, os gêneros textuais compartilham características que os tornam reconhecíveis e adequados às diferentes situações de comunicação.

Ainda, de acordo com Bakhtin (2000), os gêneros são uma materialização da língua, ou seja, eles a tornam visível e funcional em contextos específicos. Ela, por sua vez, está ligada à vida cotidiana, e os gêneros atuam como um elo entre esses dois aspectos: a linguagem e as situações de vida que exigem sua utilização. Em outras palavras, os gêneros refletem e dão forma às práticas comunicativas em um dado momento histórico e cultural, servindo como mediadores entre a linguagem e o mundo.

É relevante salientar que, sob a perspectiva dialética dos estudos de Bakhtin (2000), as relações sociais se transformam em função das mudanças nas infraestruturas. Consequentemente, também mudam as formas de interações verbais em diversas esferas de atividades humanas, as quais, por sua vez, influenciam o funcionamento e o desenvolvimento sócio discursivo dos gêneros. Em última análise, todo esse percurso evolutivo se reflete na alteração das formas da língua.

Desse modo, Bakhtin influenciou diretamente a maior parte das pesquisas sobre gêneros textuais até hoje. Seus estudos servem como base para inúmeras investigações no campo da linguística. Luiz Antônio Marcuschi é um estudioso brasileiro que se destaca por aprofundar e aplicar as ideias bakhtinianas, trazendo perspectivas mais práticas e contemporâneas sobre o tema. Marcuschi (2005) não apenas retoma o pensamento de Bakhtin, mas também amplia o conceito de gêneros textuais, diferenciando-os de tipos textuais e analisando como os gêneros são moldados pelas transformações tecnológicas e culturais ao longo do tempo. Enquanto Bakhtin (2000) focava na materialização da linguagem nas práticas discursivas orais e escritas de seu tempo, Marcuschi (2005) observa a evolução dos gêneros no mundo contemporâneo, especialmente em um cenário marcado pela comunicação digital e pela multiplicidade de textos e formatos.

Os gêneros textuais são indicados por Marcuschi (2005, p.19) como “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Eles surgem como formas de comunicação que atendem às necessidades de expressão do ser humano, sendo moldados pela influência do contexto histórico e social de diferentes esferas da comunicação. Eles são dinâmicos e podem se transformar ao longo do tempo, além de surgir e desaparecer conforme as mudanças culturais e regionais. Exemplo disso foi o avanço da tecnologia, que resultou no aparecimento de novos gêneros que atendem às novas formas de interação, como *e-mails*, conversas *online* e postagens em redes sociais.

Nesse contexto, é pertinente contrastar os conceitos de gêneros textuais e tipos textuais, que, embora inter-relacionados, possuem distinções fundamentais. Enquanto os tipos textuais representam uma classificação mais ampla e teórica, fundamentada nas estruturas linguísticas e funcionais, os gêneros textuais dizem respeito às práticas discursivas situadas, moldadas por contextos socioculturais específicos. Essa diferenciação é enfatizada por Marcuschi (2008), que aponta os tipos textuais – narrativo, descritivo, dissertativo-argumentativo, expositivo e

injunção – como construções abstratas, que podem estar presentes em variados gêneros, como notícias, receitas, cartas ou entrevistas.

A distinção entre gêneros textuais e tipos textuais é apresentada pelo estudioso através de um resumo esquemático, chamado por ele de quadro sinóptico:

Quadro 1 – Distinção entre tipos textuais e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinada pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio instruções de uso, <i>outdoor</i> , inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi, 2002, p.23

Por outro lado, o renomado linguista Jean-Michel Adam (1992) reforça que os tipos textuais podem aparecer de forma híbrida dentro de um mesmo gênero, evidenciando que a prática textual raramente se restringe a uma classificação pura. Assim, compreender as especificidades e os cruzamentos entre esses conceitos é essencial para interpretar os textos e analisar como as formas de interação verbal se adaptam às dinâmicas sociais. Marcuschi (2002) também enfatiza que um texto, em geral, é tipologicamente variado, ou seja, heterogêneo. Como exemplo, o autor menciona a carta pessoal, que pode reunir diferentes sequências textuais, como uma narrativa (ao contar uma história), uma argumentação (ao sustentar uma ideia) ou uma descrição (ao apresentar detalhes de uma situação), entre outras possibilidades. O *meme* a seguir

ilustra essa heterogeneidade, evidenciando como um único gênero textual pode incorporar múltiplos tipos textuais de forma integrada:

Figura 1 – *Meme* com tipologia textual heterogênea



Fonte: www.gerarmemes.com.br

Nesse texto, ocorre a combinação de dois tipos textuais distintos, que se inter-relacionam para produzir o efeito humorístico e crítico: "Tentei seguir a receita certinho... Mas o forno tinha outros planos." — Esse fragmento remete à estrutura narrativa, pois descreve uma experiência pessoal, caracterizando-se como uma breve sequência de acontecimentos. "Dica: Nunca confie no tempo indicado!" — Aqui, há uma recomendação ao leitor, típica de textos injuntivos, que são comuns em manuais e instruções, com o objetivo de orientar ou advertir.

Diante das reflexões acerca dos gêneros textuais e tipos textuais, a pergunta que se faz neste momento é: o *meme* pode ser classificado como um gênero textual? Considerando sua recorrência, função comunicativa e características estruturais, o *meme* se consolida como uma forma legítima de interação na era digital. Ele apresenta finalidades diversas, como humor, crítica, denúncia e reflexão, além de ser altamente adaptável a diferentes contextos sociais. Embora seja composto por múltiplas linguagens – como texto, imagem e elementos multimodais –, sua organização discursiva obedece a padrões reconhecíveis e partilhados pela

coletividade. Assim, o *meme* pode, sim, ser interpretado como um gênero textual, profundamente enraizado nas dinâmicas de comunicação contemporâneas.²

Na próxima seção, serão abordadas questões conceituais sobre aspectos da multimodalidade e multiletramentos, estabelecendo conexões com o ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, com o gênero textual *meme*.

1.2- Multiletramentos e cultura digital: da teoria à prática escolar

A partir do final do século XX, as TDIC, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, emergiram com a evolução da computação e da *Internet*; e foram impulsionadas pelo desenvolvimento de dispositivos eletrônicos, como computadores pessoais, *smartphones* e *tablets*, juntamente com o aumento da conectividade global proporcionada pela *Internet*, o que ampliou o acesso à informação. Com a popularização dessas ferramentas, as TDIC ganharam relevância, transformando a comunicação, a interação social e o acesso a conteúdos educacionais. Com o desenvolvimento dessas tecnologias, a sociedade passou por mudanças significativas, impulsionando a criação e adaptação de novos gêneros textuais, conforme as necessidades de interação e as inovações digitais.

Dessa maneira, observa-se a crescente presença de textos multimodais, ou seja, aqueles que combinam diferentes modalidades da linguagem; e no ensino de Língua Portuguesa, os textos multimodais podem ser explorados a partir da análise de diferentes gêneros e suas características. Por exemplo, ao trabalhar com um texto jornalístico, os alunos podem comparar uma matéria impressa, que apresenta apenas o texto escrito e uma imagem estática, com a versão digital da mesma matéria, que pode incluir links para outras reportagens, vídeos, infográficos interativos e até áudios relacionados ao tema. Essa comparação permite aos estudantes perceberem como as diferentes modalidades de linguagem (verbal, visual, sonora) contribuem para a construção de significado e para a compreensão mais profunda do conteúdo, além de desenvolverem habilidades de leitura crítica e análise multimodal. Marcuschi (2010) afirma que:

² Embora existam diversos tipos de memes na cultura digital — como fotográficos, audiovisuais, em formato de GIFs ou tirinhas —, neste trabalho foram selecionados apenas memes do tipo fotográfico, considerando sua recorrência, acessibilidade e adequação às propostas de leitura desenvolvidas com os alunos.

(...) parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados por isso, a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleram a penetração entre as demais práticas sociais. (Marcuschi, 2010, p. 16)

Ainda sobre o âmbito escolar, ao utilizar as tecnologias atuais, os estudantes são expostos a uma diversidade de linguagens e modos de representação, o que exige habilidades de interpretação e produção em múltiplos contextos. Em um ambiente digital, os usuários precisam ser capazes de ler e compreender textos escritos, interpretar imagens e gráficos, assistir a vídeos, ouvir áudios, interagir em redes sociais e criar conteúdo próprio; características da multimodalidade.

Segundo a BNCC (2018, p. 487), "(...) para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos (...)". Ou seja, é essencial que, em sala de aula, sejam consideradas as novas tecnologias e as múltiplas linguagens presentes tanto nos textos impressos quanto nos digitais.

E, atualmente, os gêneros textuais estão se reformulando para acompanhar as evoluções tecnológicas e as necessidades da sociedade. No entanto, o ensino ainda se baseia, frequentemente, em métodos tradicionais, dificultando a inserção dos gêneros digitais no processo de ensino-aprendizagem. Embora os textos multimodais sejam amplamente discutidos, sua aplicação nas práticas pedagógicas ainda enfrenta resistência.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que os textos digitais fazem parte do atual repertório cultural dos estudantes, representando uma oportunidade de desenvolver habilidades de leitura multimodal e crítica. Os *memes*, como gênero textual, combinam diferentes modalidades de linguagem, como imagem, texto e, ocasionalmente, áudio ou vídeo, criando significados que transcendem a soma de seus elementos isolados. Esse formato multimodal oferece a oportunidade para promover o multiletramento entre os alunos, já que exige a interpretação de conteúdos que circulam em várias linguagens, próprias do ambiente virtual.

Dessa forma, o conceito de multiletramento torna-se essencial no ensino, pois reconhece a diversidade de práticas de leitura e escrita em diferentes contextos socioculturais e tecnológicos. De acordo com Rojo e Moura (2019):

Multiletramentos é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.). (Rojo Moura, 2019, p.19)

A abordagem dos multiletramentos valoriza não apenas o texto verbal, mas também as interações entre linguagens visuais, sonoras e digitais, capacitando os alunos a compreenderem e produzirem significados de maneira crítica e reflexiva. Ao trabalhar com *memes* em sala de aula, os estudantes são incentivados a interpretar elementos como ironia, intertextualidade e contexto de circulação, ampliando suas competências comunicativas e sua capacidade de análise das mídias digitais.

No que tange à educação brasileira, a perspectiva de multiletramentos está intimamente ligada à Base Nacional Curricular Comum, que é um documento que estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica no Brasil. Os multiletramentos e a BNCC compartilham a preocupação com uma educação que prepare os alunos para participar ativamente de uma sociedade cada vez mais complexa e diversificada. Ao definir as competências e habilidades a serem desenvolvidas, o documento reconhece a necessidade de abordar múltiplas linguagens e práticas sociais, alinhando-se, portanto, aos princípios dos multiletramentos:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 65).

Entretanto, Rojo (2022) destaca que, por se tratar de uma abordagem relativamente recente, “os referenciais não orientam como fazer, apenas indicam o que deve ser feito.” Além disso, a autora observa que muitos professores expressam o desejo de incorporar os multiletramentos em suas práticas pedagógicas, mas enfrentam desafios para efetivar essa proposta, sobretudo devido à falta de infraestrutura adequada, como a ausência de conexão à *Internet* e de equipamentos apropriados.

Diante disso, é fundamental que tanto professores quanto alunos desenvolvam o letramento digital, isto é, desenvolvam a capacidade de ler, escrever e buscar informações em

telas de celulares e computadores de maneira crítica e eficaz. Sobre esse tema, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) afirmam que:

No centro desse complexo de habilidades está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige o domínio dos letramentos digitais necessários para utilizar essas tecnologias de forma eficiente, localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem barreiras pessoais, econômicas, políticas e culturais. Para que possam interagir plenamente nas redes sociais, acessar oportunidades de emprego nas economias pós-industriais do conhecimento e atuar como cidadãos globais capazes de lidar com diferenças interculturais, nossos estudantes precisam ter à sua disposição um conjunto completo de letramentos digitais. (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17, grifos dos autores).

Dito isso, fica evidente a necessidade de políticas educacionais que não apenas estabeleçam diretrizes mais claras para a implementação dos multiletramentos, mas também garantam investimentos adequados em infraestrutura e formação docente, permitindo sua aplicação de maneira eficaz. Nesse sentido, Koch (2013) enfatiza que "os recursos tecnológicos são atualmente essenciais para o desenvolvimento de habilidades em todas as disciplinas. Do ponto de vista pedagógico, eles despertam o interesse tanto do docente quanto do discente, uma vez que a sociedade demanda, cada vez mais, capacitação individual no uso da tecnologia".

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) também enfatizam que, para que haja o desenvolvimento dos letramentos digitais no ambiente escolar, é essencial selecionar atividades adequadas a diferentes níveis e contextos, levando em consideração tanto a competência linguística quanto a tecnológica dos estudantes e dos professores. No contexto da sala de aula, há uma grande diversidade de saberes entre os alunos, sendo que alguns podem demonstrar maior proficiência em determinadas áreas e menor em outras. Além disso, muitos estudantes podem ter pouco ou nenhum contato com redes digitais ou dispositivos tecnológicos.

Dessa forma, antes de propor qualquer atividade, é fundamental que os professores desenvolvam um nível adequado de competência tecnológica. Um exemplo prático é o trabalho com o gênero multimodal *meme* em sala de aula. Para sua efetiva aplicação, o docente deve conhecer previamente os textos a serem trabalhados, bem como as ferramentas necessárias para viabilizar atividades de leitura, especificamente. Nesse sentido, uma abordagem inicial pode envolver questionamentos aos alunos sobre seu conhecimento acerca dos *memes*, seu público-alvo e os meios de circulação.

A próxima seção discutirá a relação entre os *memes*, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as principais teorias de leitura, destacando como esse gênero textual multimodal pode contribuir para o desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes.

1.3 – *Memes* em foco: humor, crítica e linguagem multimodal

Os *memes* se consolidaram como uma das formas mais populares de comunicação na era digital, sendo amplamente compartilhados e reinterpretados nas redes sociais. No contexto educacional, seu potencial para o ensino da leitura e da interpretação textual tem ganhado cada vez mais reconhecimento. Em uma cultura multiletrada, quanto mais uma pessoa participa ativamente, mais experiências acumula com os diversos gêneros textuais que circulam socialmente. Diante da multiplicidade cultural e semiótica dos textos multimodais, é fundamental que a escola também reflita essa diversidade em suas práticas. Os *memes*, especificamente no ensino de Língua Portuguesa, além de serem altamente atrativos, combinam elementos verbais e não verbais, exigindo do leitor habilidades de interpretação que envolvem intertextualidade, ironia e conhecimento de contexto. Assim, inserem-se na categoria da multimodalidade, que, segundo Kress e Van Leeuwen (2001), exigem uma leitura que vai além do texto escrito, englobando imagens, cores e diagramação como elementos de significação.

O termo *meme* foi cunhado por Richard Dawkins em sua obra *O Gene Egoísta*, publicada em 1976. Na época, ainda não existiam a *Internet* e, muito menos, redes sociais; e Dawkins, inicialmente, utilizou o conceito para estabelecer uma relação: assim como o gene transmite informações genéticas, o *meme* seria responsável por transmitir informações culturais (Shifman, 2020).

Sob essa perspectiva, os *memes* podem ser vistos como os "genes" da cultura, atuando como replicadores e transmissores de ideias, crenças e valores (Rodrigues, 2018). Dawkins (2007) diferencia o gene, que representa uma estrutura natural e biológica do ser humano, do *meme*, que seria seu equivalente no campo cultural. Ele define o *meme* como uma unidade de informação capaz de se reproduzir e se disseminar, propagando-se de cérebro para cérebro, ou seja, de indivíduo para indivíduo. De acordo com Dawkins (2007)

Exemplos de *memes* são melodias, ideias, slogans, as modas no vestuário, as maneiras de fazer poses ou de construir arcos. Tal como os genes se propagam no pool gênico

saltando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, os *memes* também se propagam no pool de *memes* saltando de cérebro para cérebro (Dawkins, 2007, p. 330).

O conceito de *meme*, segundo estudos de Blackmore (1999), Shifman (2014) e outros, passou por modificações ao longo do tempo até se consolidar como a compreensão atual: um elemento da cultura popular que facilita o compartilhamento de informações e a expansão de ideias em ambientes virtuais, especialmente nas redes sociais. O termo refere-se à viralização de conteúdos sobre diversos temas nas redes sociais, promovendo uma comunicação espontânea que se multiplica rapidamente. Esse processo de disseminação recontextualiza diferentes formas de expressão, muitas vezes com base na notoriedade de eventos específicos e em contextos sociopolíticos. Com isso, os *memes*, frequentemente, visam à crítica, à produção de comentários, reflexões e expressões de indignação, utilizando recursos como sátira e ironia.

Atualmente, os *memes* abordam uma ampla gama de assuntos que ganham destaque na *Internet*, como notícias, eventos cotidianos, questões políticas, entretenimento, entre outros. Em termos de estrutura, os *memes* costumam combinar imagens com legendas, vídeos ou GIFs, frequentemente com conteúdo humorístico. Por serem essencialmente um gênero da esfera digital, eles apresentam uma linguagem multimodal ou multissemiótica, mesclando texto escrito com imagens estáticas e/ou em movimento, sons, vídeos, músicas, e outros elementos.

Conforme aponta Braga (2018), os *memes* possuem um tempo de circulação determinado pela natureza de seu tema e discurso. Eles se disseminam enquanto mantiverem relevância no contexto em que foram criados. Ou seja, seu ciclo de vida permanece ativo enquanto continuarem a abordar questões pertinentes à época. Para que um *meme* consiga se manter relevante e preservar seu significado no ambiente virtual, ele precisa reunir características específicas que favoreçam tanto sua significação quanto sua popularização. Para Recuero (2009):

Dawkins (1979) e Blackmore (1999) apontam como características essenciais dos *memes* para a sua sobrevivência: a longevidade, a fecundidade e a fidelidade das cópias. A longevidade é a capacidade do *meme* de permanecer no tempo. A fecundidade é sua capacidade de gerar cópias. Por fim, a fidelidade é a capacidade de gerar cópias com maior semelhança ao *meme* original (Recuero, 2009, p. 124).

Assim, ao evidenciar o caráter multimodal, crítico e interativo dos *memes*, compreende-se que esses textos vão muito além de simples produtos de entretenimento, configurando-se

como gêneros complexos e potentes para o trabalho pedagógico. Diante dessa riqueza discursiva e das múltiplas possibilidades de leitura que oferecem, torna-se fundamental analisar como os *memes* podem ser integrados às práticas escolares, especialmente à luz das concepções contemporâneas de leitura e das diretrizes previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É nesse sentido que a próxima seção explora a articulação entre os *memes*, as práticas de leitura e as orientações curriculares, destacando seu potencial formativo no contexto educativo.

1.4 - A relação entre *memes*, as práticas de leitura e as diretrizes da BNCC

Em relação às teorias de leitura, o estudo dos *memes* envolve uma análise de como os leitores interpretam e interagem com textos multimodais. Leva-se em conta, pois, a leitura com viés sociointeracionista, “que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação” (Koch & Elias, 2010, p.12); e em que a leitura também é um processo complexo que envolve a ativação de diferentes tipos de conhecimento por parte do leitor, indo além da simples decodificação do código linguístico. Não se trata apenas de compreender o material verbal presente no texto, mas de mobilizar experiências prévias, conhecimentos culturais, contextuais e até mesmo subjetivos para interpretar e construir significados. Diferente da visão tradicional, que reduz a leitura à identificação de palavras e regras gramaticais, ela exige inferências, reconhecimento de intertextualidades e uma interação ativa do leitor com o texto. Assim, a leitura não depende exclusivamente do conhecimento da língua enquanto código, mas da capacidade de articular diversos saberes para compreender o que está explícito e, principalmente, o que está implícito no discurso. Partilha-se, então, o conceito de leitura apresentado por Koch:

“(...) o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.” (Koch & Elias, 2010, p. 11)

De acordo com Marcusch (2008, p.230) a compreensão textual não é algo automático ou inato, mas sim um processo que exige esforço, interação e conhecimento prévio. Além disso,

compreender não se limita ao domínio da linguagem ou às capacidades cognitivas individuais, pois envolve fatores sociais e culturais.

Solé (1998) também destaca a leitura como um processo interativo no qual um leitor ativo examina e interpreta o texto, sempre orientado por um objetivo, ou seja, uma finalidade. A autora faz referência a um modelo de leitura em que os significados dos textos emergem não apenas da compreensão da linguagem escrita (estrutura e conteúdo textual), mas também da interação com os conhecimentos e expectativas do leitor. Segundo Solé, esses objetivos guiam as leituras que realizamos e determinam quais estratégias são mais eficazes para a construção da compreensão. Além disso, o controle que exercemos sobre essas estratégias ocorre, muitas vezes, de forma inconsciente, tornando-se perceptível apenas quando encontramos obstáculos que dificultam a fluidez da leitura. Por isso, é essencial que tais estratégias sejam ensinadas, permitindo que os alunos as utilizem conscientemente. Como afirma a autora

"Por essa razão, no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos. Dessa forma, além de aprenderem a ativar muitas estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas."(Solé, 1998, p. 42)

A interpretação de um texto vai além da simples decodificação de palavras, sendo uma forma de interação social. Apesar de muitos educadores defenderem uma abordagem sociointeracionista, poucos ensinam efetivamente o aluno a ouvir o autor. O papel do professor é orientar o aluno e afastar a ideia de que a leitura se limita à aquisição de informações. A verdadeira compreensão exige reflexão e ajustes durante a leitura. O aluno deve ser visto como agente ativo no processo, e a leitura deve ser entendida como uma interação entre autor e leitor. Além disso, é importante que o educador verifique o conhecimento prévio do aluno, faça perguntas orientadoras e contextualize o texto para direcionar sua atenção. Kleiman afirma que

Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão: é ensinar a criança a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perde o seu fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento (...). Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência. (Kleiman, 2008, p. 151)

No contexto escolar, a formação leitora é reconhecida em documentos regulatórios, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais

recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta última reforça a leitura como um direito fundamental de aprendizagem, estabelecendo habilidades e competências essenciais ao longo da Educação Básica. Seu objetivo é garantir a formação de leitores capazes de se envolver ativamente com os textos, desvendando suas múltiplas camadas de sentido e respondendo às suas demandas interpretativas e que ele seja "(...) capaz de se implicar na leitura dos textos, de desvendar suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas de firmar pactos de leitura." (BRASIL, BNCC, 2017, p. 134).

Embora não adote uma abordagem teórica explícita, a BNCC fundamenta-se em diferentes concepções de leitura, com destaque para os gêneros textuais como objetos de ensino. Nesse sentido, a leitura é compreendida como uma prática social, na qual o significado do texto se constrói na interação entre leitor e contexto. Como exemplo dessa abordagem, o documento inclui o *meme* entre os gêneros textuais inseridos na cultura digital, destacando sua relevância para o ensino. Além disso, a BNCC trata a leitura como um processo ativo de construção do conhecimento, pois os estudantes são incentivados a formular hipóteses e desenvolver estratégias de leitura de maneira progressiva e autônoma, utilizando antecipação, inferência e checagem de informações.

Por fim, o documento amplia o conceito de leitura, indo além da decodificação de palavras e compreendendo-a como uma prática social e cultural que envolve múltiplos gêneros, mídias e contextos. Dessa forma, articula diferentes abordagens para garantir uma formação leitora abrangente e eficaz, capacitando os estudantes a atuarem criticamente na sociedade:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Os *memes*, segundo a BNCC, fazem parte de um dos gêneros textuais da cultura digital, reconhecendo-os como práticas de linguagem que circulam em redes sociais, blogs e microblogs. O documento destaca que os *memes* são uma das formas de comunicação contemporâneas e que é essencial que a escola os compreenda e os incorpore no ensino. Na área

de Língua Portuguesa, especialmente, o documento enfatiza a importância de analisar diferentes gêneros digitais, incluindo os *memes*, para ampliar a compreensão dos alunos sobre textos que circulam na *Internet*. Além disso, o ensino desses gêneros deve possibilitar uma participação mais crítica, ética e estética nas práticas da cultura digital.

A BNCC também aponta que é fundamental que os alunos desenvolvam uma leitura crítica dos textos digitais, entendendo não apenas seus significados, mas também seus efeitos de sentido e possibilidades de manipulação. Dessa forma, o estudo dos *memes* pode contribuir para que os estudantes reflitam sobre seu impacto social, político e cultural:

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, *meme*, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital. (BRASIL, 2018, p. 73).

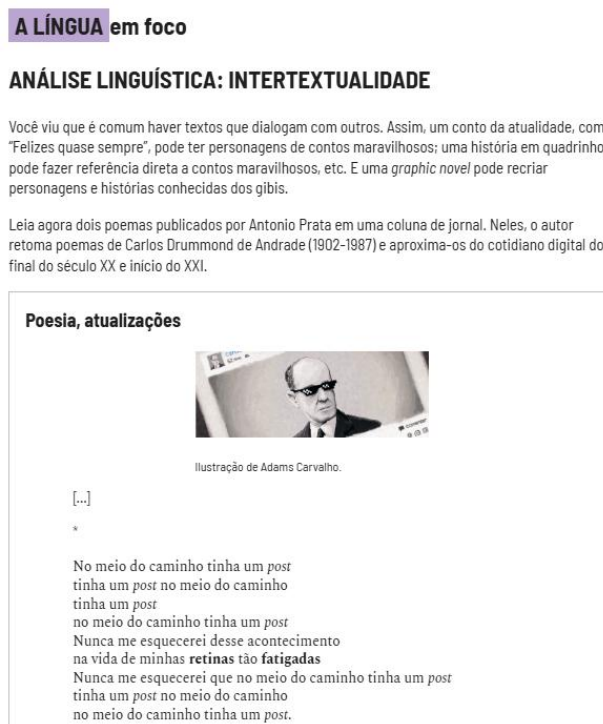
Portanto, a BNCC reconhece os *memes* como um fenômeno relevante da comunicação atual e sugere que os professores os utilizem como recursos didáticos para desenvolver a competência leitora, a análise crítica e a participação consciente na cultura digital. Entretanto, na prática, nem todas as escolas estão preparadas para trabalhar com gêneros digitais, como os *memes*, pois o acesso a computadores, tablets e *Internet* de qualidade ainda pode ser limitado.

A exclusão digital ou o analfabetismo digital também é um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino atualmente. Muitas pessoas, inclusive educadores, ainda não sabem utilizar adequadamente as tecnologias digitais, o que dificulta a implementação das orientações propostas pela BNCC. Para Pereira (2017), o grande desafio das escolas é justamente esse: "Se as pessoas que estão à frente desse processo não compreendem o que é necessário e o que não é necessário fazer, podem inibir o desenvolvimento de nossas instituições de ensino ou mergulhá-las no envelhecimento prematuro" (idem, p. 13-14).

Dessa forma, a escola precisa acompanhar a evolução tecnológica da sociedade e adotar práticas pedagógicas que vão além da utilização de textos impressos. Tomando como exemplo, os livros didáticos ainda apresentam o gênero *meme* de forma limitada, geralmente como meras

ilustrações para conteúdos gramaticais ou como suporte para o aprendizado de outros gêneros textuais, sem promover uma discussão mais aprofundada sobre seu potencial comunicativo e formativo. No material adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda — o livro *Português Linguagens*, de William Cereja e Carolina Dias Vianna, publicado em 2022 — a imagem apresentada na Unidade 2, capítulo 3, página 159, é utilizada apenas como um suporte introdutório à intertextualidade, sem sequer ser reconhecida como um *meme*.

Figura 2 – Página introdutória à intertextualidade no livro *Português Linguagens*



Fonte: *Português Linguagens* 6º ano, 2022. p.159

Essa abordagem se repete ao longo da coleção, que não trata o *meme* como um gênero textual e multimodal em sua complexidade. Embora os autores destaquem o uso de recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem — como leitura dramatizada de contos em vídeo, notícia em áudio e audiovisual, videoconto com elaboração de roteiro e gravação, entre outros —, o foco permanece centrado na adaptação de gêneros tradicionais ao meio digital, deixando de lado uma análise mais aprofundada e sistemática dos gêneros nascidos e desenvolvidos nesse ambiente, como é o caso do *meme*.

No Referencial Curricular de Língua Portuguesa dos anos finais da rede de ensino em análise, o trabalho com o gênero *memes* é previsto de forma pontual e restrita ao campo Jornalístico-Midiático, no 2º bimestre. A proposta aparece especificamente na habilidade EF69LP48, que orienta os estudantes à produção de textos multimodais, como *memes*, *cards*, infográficos e histórias em quadrinhos, considerando os efeitos de sentido e o uso adequado das ferramentas digitais. No entanto, não há menção ao trabalho com a leitura, análise ou interpretação desses textos, o que limita a compreensão crítica dos estudantes sobre o funcionamento discursivo e social dos *memes*. Essa lacuna aponta para a necessidade de um olhar mais atento ao ensino dos gêneros multimodais, que contemple tanto a produção quanto a leitura, especialmente no que diz respeito à apropriação crítica desses formatos no contexto da cultura digital.

Figura 3 – Trecho do Referencial Curricular do 8º ano de Língua Portuguesa

LÍNGUA PORTUGUESA – PRODUÇÃO DE TEXTO - 8º ano			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
1º BIMESTRE	ARTÍSTICO-LITERÁRIO	(EF69LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoeias, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido. (EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romancizadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática. (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estética e a verossimilhança próprias ao texto literário. (EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.	Criação de texto dramático a partir de crônicas literárias Canção / paródia / Paráfrase (intertextualidade) *Pontuação e Ortografia.
2º BIMESTRE	JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – memes –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotoreportagens, de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc. – em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0. (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, resenha, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre os diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta. (EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa. (EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, coerência e a progressão temática nesses textos.	Notícia (videominuto) Editoria Memos *Pontuação e Ortografia

Fonte: Referencial Curricular – Anos Finais / Prefeitura Municipal de Volta Redonda

Diante dessa compreensão de leitura como prática social, crítica e interativa, amparada tanto pelas teorias linguísticas quanto pelas diretrizes da BNCC, evidencia-se que o trabalho com *memes* transcende os limites da análise textual. Mais do que gêneros multimodais, eles são instrumentos potentes para refletir sobre os discursos que circulam na sociedade e que mobilizam questões urgentes do nosso tempo. Nesse sentido, torna-se fundamental discutir

como esses textos digitais podem ser articulados aos Temas Contemporâneos Transversais, promovendo uma prática de leitura crítica, ética e cidadã, alinhada à formação integral dos estudantes. É essa reflexão que orienta a próxima seção.

1.5- Memes e Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: uma prática de leitura crítica e cidadã

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a educação contemporânea deve ir além da mera transmissão de conteúdos, priorizando a formação de sujeitos éticos, críticos, participativos e capazes de intervir de forma transformadora na sociedade. Nesse sentido, o documento orienta que, de maneira articulada e interdisciplinar, o currículo escolar contemple os Temas Contemporâneos Transversais, reconhecidos como fundamentais para a formação integral dos estudantes. Esses temas abrangem questões essenciais da vida em sociedade, como cidadania, diversidade, direitos humanos, respeito às diferenças, responsabilidade social, cultura digital, educação ambiental, ética e enfrentamento às desigualdades e discriminações (BRASIL, 2017). A BNCC enfatiza, portanto, que é papel da escola desenvolver não apenas competências cognitivas, mas também sociais, emocionais, éticas e culturais, promovendo uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Figura 4 – Apresentação das macroáreas temáticas dos TCTs



Fonte: Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, pág.7

De acordo com o documento, os TCTs abrangem, entre outros, a cidadania, a diversidade cultural, os direitos humanos, a ética, a responsabilidade social, a cultura digital, a educação ambiental, a saúde e o enfrentamento às desigualdades sociais e às discriminações. A BNCC explicita que os TCTs devem ser considerados na seleção de conteúdos, nas práticas e nas propostas pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento de competências necessárias à vida em sociedade (BRASIL, 2017, p. 14).

Por meio desse entendimento, torna-se evidente que o ensino da Língua Portuguesa deve contemplar não apenas o desenvolvimento das competências linguísticas, mas também uma formação crítica, reflexiva e cidadã. E trabalhar com gêneros da cultura digital, como os *memes*, torna-se uma oportunidade pedagógica altamente pertinente, pois estes circulam de forma intensa nas redes sociais e frequentemente mobilizam discursos sobre racismo, desigualdade, meio ambiente, política, violência e outros problemas contemporâneos. Nesse sentido, Freire (1996) alerta que a prática educativa não pode se limitar à transmissão de conhecimentos prontos, pois ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 43).

A leitura de *memes*, nesse cenário, favorece uma prática pedagógica dialógica, em que os alunos são convidados a interpretar criticamente os discursos que atravessam seu cotidiano, refletindo sobre os problemas sociais, culturais, políticos e econômicos que fazem parte de suas vidas. Ainda segundo Freire (1987), a educação deve estar fundamentada na dialogicidade, pois ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987, p. 68).

Portanto, é através do diálogo entre professor, aluno e mundo — aqui representado, entre outros textos, pelos *memes* — que se constrói uma educação significativa, crítica e transformadora. Candau (2008), ao tratar da educação em direitos humanos, reforça que a escola tem a responsabilidade de ser um espaço formativo que contribua para uma sociedade mais justa e igualitária. Para a autora, a educação em direitos humanos supõe uma perspectiva crítica, política e transformadora da realidade social, econômica e cultural (Candau, 2008, p. 11). Dessa maneira, utilizar os *memes* como objeto de leitura e análise permite não apenas desenvolver as competências linguísticas, mas também fomentar debates sobre direitos, cidadania, respeito às diversidades, combate às opressões e responsabilidade social.

Hernández (1998), ao discutir o trabalho com projetos na educação, salienta que é fundamental trazer para a sala de aula temas que emergem do contexto social dos alunos. O autor afirma que:

“(...) trabalhar com temas que emergem do contexto social dos alunos significa assumir uma prática educativa comprometida com a transformação social e com o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos” (Hernández, 1998, p. 11).

Os *memes*, nesse sentido, tornam-se veículos privilegiados para o desenvolvimento desse trabalho, pois carregam, muitas vezes de forma satírica, crítica ou humorística, discussões sobre as realidades sociais. Essa perspectiva também está alinhada às diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que, apesar de anterior à BNCC, continua sendo uma referência no que tange aos temas transversais. Segundo os PCN's

“os temas transversais dizem respeito às questões sociais relevantes, urgentes e significativas, que devem perpassar todas as áreas do currículo, tornando a educação mais conectada com a vida e com a realidade dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 21).

No contexto da cultura digital, Rojo (2012) defende que a escola precisa considerar os textos que circulam nas redes e nos ambientes virtuais como parte fundamental das práticas de letramento. Para a autora, a escola precisa assumir a formação de leitores e produtores críticos de textos nas mais diversas linguagens e mídias, o que implica lidar com temas sociais, políticos e culturais que atravessam os discursos contemporâneos (ROJO, 2012, p. 23). Assim, ao propor um circuito didático que utiliza *memes* como objetos de leitura, este trabalho não apenas responde às demandas da BNCC quanto ao desenvolvimento de competências linguísticas e digitais, mas também cumpre um papel social e formativo. Trabalhar com *memes* é, portanto, uma estratégia que se conecta diretamente à formação de sujeitos capazes de ler criticamente o mundo, compreender os desafios da contemporaneidade e, sobretudo, atuar como agentes de transformação social.

As discussões desenvolvidas até aqui reafirmam que o trabalho com *memes* na sala de aula, além de favorecer o desenvolvimento das competências linguísticas, amplia o olhar crítico dos alunos sobre as questões sociais, culturais e éticas presentes na sociedade contemporânea. No entanto, para que essa proposta se efetive no contexto escolar, é indispensável compreender os processos cognitivos e discursivos envolvidos na construção dos sentidos. Assim, o próximo capítulo aprofunda a análise dos mecanismos de inferência e intertextualidade, elementos fundamentais para que os alunos consigam decodificar os sentidos implícitos, compreender os

jogos discursivos e construir leituras mais críticas e reflexivas dos *memes* e de outros textos que circulam no ambiente digital.

2-INTERTEXTUALIDADE E INFERÊNCIA: COSTURANDO SENTIDOS NAS ENTRELINHAS

A partir das discussões teóricas delineadas no capítulo anterior, reafirma-se que a leitura se configura como uma prática social e interativa, na qual a relação entre sujeito e texto é fundamental para a construção de sentidos. Compreender um texto vai além da simples decodificação: trata-se de um processo interpretativo que exige do leitor a mobilização de saberes prévios, experiências socioculturais e a capacidade de articular diferentes vozes e discursos. Marcuschi (2008) destaca que compreender é, antes de tudo, inferir — uma atividade que envolve intuição, contexto e a leitura nas entrelinhas.

Nessa perspectiva, a leitura crítica pressupõe o reconhecimento de elementos implícitos e intertextuais, aspectos centrais em textos multimodais que circulam na cultura digital, como os *memes*. Em consonância com as diretrizes da BNCC, que compreende a leitura como uma prática ativa, ética e situada, esta proposta também destaca o papel do professor como mediador, responsável por criar condições que favoreçam o desenvolvimento de uma postura leitora crítica e autônoma frente aos diversos discursos que permeiam o cotidiano dos estudantes.

No processo de leitura de textos multimodais, grande parte do sentido não está explicitamente presente na superfície textual — e, com os *memes*, não é diferente. O leitor é convocado a “ler nas entrelinhas”, ativando conhecimentos prévios e reconhecendo referências externas, o que implica a articulação simultânea dos processos de inferência e intertextualidade. Esses dois conceitos se entrelaçam na construção do sentido e são essenciais para o desenvolvimento de uma leitura crítica e significativa, especialmente no contexto escolar.

Considerando os aspectos discutidos e o *corpus* analisado nesta dissertação, evidencia-se a relevância da construção de um circuito didático centrado na leitura de *memes* por meio da investigação das inferências mobilizadas pelos alunos, da ativação do conhecimento prévio e do reconhecimento das intertextualidades que estruturam os textos. Essas estratégias são fundamentais não apenas para a compreensão do conteúdo implícito e do humor característico do gênero, mas também para o desenvolvimento da competência crítica, ao promover uma leitura situada, reflexiva e atenta aos contextos de circulação e às múltiplas vozes presentes nos enunciados.

2.1- Inferência

A inferência é compreendida como a capacidade do leitor de preencher lacunas de sentido com base em informações que não estão explicitamente formuladas no texto. Como explicam Koch e Elias (2010), inferir é articular o que está no texto com o que está fora dele — o que o leitor já conhece sobre o mundo, os textos e o contexto de produção do enunciado. Trata-se de um processo cognitivo e interpretativo que exige uma postura ativa diante do enunciado. Koch define inferência como

(...) a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar. Quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-los integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam de ser excessivamente longos para poderem explicitar tudo o que queremos comunicar. (Koch, 1997, p. 65)

Essa perspectiva evidencia que a compreensão textual depende, em grande medida, da capacidade do leitor de ir além daquilo que está dito literalmente. E a autora compara o texto a um iceberg: apenas uma pequena parte — o que é explicitado — fica visível, enquanto a maior parte permanece submersa, ou seja, implícita. Cabe, portanto, ao leitor acessar esses diferentes níveis de sentido oculto para alcançar uma compreensão mais aprofundada (Koch, 1997).

Tal habilidade interpretativa torna-se ainda mais relevante quando se trata de gêneros que exploram recursos como ironia, humor e intertextualidade — elementos característicos dos *memes*. Nessas situações, o sentido do texto depende diretamente da ativação de conhecimentos prévios e da elaboração de inferências sutis.

No campo da compreensão textual, Marcuschi (2008) reforça essa concepção ao destacar que as atividades inferenciais são alimentadas tanto pelas informações presentes no texto quanto pelos saberes do leitor. Para o autor, compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas e situadas em contextos mais amplos. Ele denomina esse repertório individual de conhecimento enciclopédico, integrando-o aos conhecimentos prévios, considerados essenciais para a construção de sentido. Para exemplificar como essas noções se aplicam na prática, apresentamos a seguir a análise de um *meme*:

Figura 5 - Meme ambiental com crítica ao lixo deixado na praia



Fonte: www.pinterest.com

A imagem configura-se como um *meme* de cunho crítico e ambiental, cuja construção de sentido depende fortemente da realização de inferências por parte do leitor. Apresentando-se em formato multimodal — isto é, combinando elementos verbais e visuais —, o texto exibe quatro faixas horizontais com rastros deixados na areia por diferentes figuras: um pássaro, um cachorro, um cavalo e, por fim, a imagem de lixo deixado na praia, associada à legenda “UM IMBECIL”. A compreensão do efeito de sentido do *meme* exige que o leitor vá além da leitura literal das imagens. Enquanto as três primeiras mostram pegadas de animais, a última revela o resultado da ação humana: resíduos descartados de maneira inadequada. A palavra “imbecil”, utilizada como legenda final, funciona como uma crítica direta ao comportamento humano que causa danos ao meio ambiente. Para captar essa crítica, é necessário que o leitor mobilize seus conhecimentos prévios sobre questões ambientais e normas de convivência em espaços públicos, compreendendo que a comparação irônica sugere que os animais, mesmo irracionais, não causam prejuízos ao ambiente, ao contrário do ser humano, que deveria agir de forma responsável.

Assim, esse *meme* é um exemplo claro de como a leitura de textos multimodais exige competências inferenciais e interpretativas. A mensagem crítica só se concretiza plenamente quando o leitor compreende que a figura do “imbecil” se refere ao ser humano que, ao contrário

dos animais, degrada o ambiente ao deixar lixo em espaços públicos. Essa interpretação, portanto, depende da articulação entre os elementos visuais, os conhecimentos prévios e os recursos linguísticos presentes no texto, demonstrando a centralidade das inferências na construção do sentido.

Diante disso, ao observar as práticas de leitura dos alunos durante o circuito didático, nota-se que os processos inferenciais se entrelaçam com outro aspecto central da construção de sentidos: a intertextualidade. Por esse motivo, na próxima seção, aprofundaremos esse conceito, destacando como a articulação entre inferência e intertextualidade contribui para uma leitura crítica e significativa dos *memes*.

2.2 – Intertextualidade

Já a intertextualidade, nos termos de Julia Kristeva (1980) e retomada por Koch e Elias (2018), refere-se ao diálogo que um texto estabelece com outros textos, assumindo que todo dizer se constitui a partir de outros dizeres. Em outras palavras, o texto não é um objeto isolado, mas um ponto de encontro de múltiplas vozes sociais e culturais. Nos *memes*, esse fenômeno é intensificado, já que muitas vezes a imagem ou a legenda fazem referência a cenas de filmes, falas de políticos, manchetes de jornais, slogans publicitários, entre outros discursos.

A intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é a condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer. Segundo J. Kristeva, criadora do termo, todo texto é um mosaico de citações de outros dizeres, que o antecedem e lhe deram origem.” (Koch e Elias, 2018. p. 86)

Assim, para compreender um *meme*, o leitor precisa inferir o que está implícito e, ao mesmo tempo, reconhecer as intertextualidades que ele mobiliza. Essas habilidades estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da competência leitora crítica, conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza práticas de leitura que envolvam múltiplas linguagens e a análise dos efeitos de sentido dos textos que circulam no ambiente digital.

Durante a aplicação do circuito didático, observou-se que os alunos foram desafiados a realizar esse duplo movimento: interpretar o que não estava dito diretamente e reconhecer as vozes e discursos evocados pelo *meme*. Um exemplo marcante foi a análise de um *meme* que

sobrepõe uma etiqueta de classificação alimentar, com os dizeres “ALTO EM POLUIÇÃO”, a uma imagem aérea da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), localizada em Volta Redonda.

Figura 6 – Meme da etiqueta “Alto em poluição” sobre a CSN



Fonte: Instagram (@voltaredondamilgrau)

A leitura exigiu a identificação de uma intertextualidade visual: a imagem faz referência direta aos selos nutricionais encontrados em embalagens de alimentos industrializados, que alertam o consumidor sobre o alto teor de elementos prejudiciais à saúde, como açúcar, sódio e gordura. Nesse caso, o recurso gráfico familiar é deslocado de seu contexto original e aplicado a um cenário urbano-industrial, provocando uma reinterpretação do texto visual. A “etiqueta” no *meme*, ao apontar que a cidade está “alta em poluição”, constrói um paralelo irônico entre o consumo de alimentos não saudáveis e a exposição cotidiana à poluição do ar. Assim, estabelece-se um diálogo entre diferentes esferas discursivas: a da saúde pública, a da crítica ambiental e a da vida urbana em áreas industrializadas.

Esse reconhecimento intertextual foi facilitado pelo repertório prévio dos alunos, que já estão habituados tanto às etiquetas de advertência nos alimentos quanto aos impactos da poluição em seu cotidiano, uma vez que muitos residem nas imediações da CSN. A familiaridade com os dois contextos permitiu que os estudantes percebessem a crítica implícita

no *meme*, demonstrando sensibilidade para o jogo discursivo ali construído e ampliando a compreensão do texto para além do riso inicial.

Kleiman (2008) observa que ensinar a ler é, antes de tudo, ensinar o aluno a prever, a antecipar e a validar hipóteses de sentido. Isso se realiza por meio da mobilização ativa de inferências e pelo reconhecimento das intertextualidades que estruturam o texto. No caso dos *memes*, essas estratégias são fundamentais, pois o texto é frequentemente curto, fragmentado, mas carregado de sentidos implícitos e referências externas.

Portanto, ao articular inferência e intertextualidade, a prática pedagógica possibilita o exercício da leitura como uma atividade interpretativa, crítica e contextualizada, estimulando nos estudantes o desenvolvimento da autonomia leitora e a capacidade de análise dos discursos presentes na cultura digital. Essa abordagem contribui não apenas para o aprimoramento das habilidades de leitura, mas também para a reflexão sobre questões sociais, promovendo uma articulação significativa entre linguagem, texto e mundo. Os estudos apresentados até aqui evidenciam que a leitura de *memes* exige a mobilização de estratégias interpretativas complexas, confirmando a importância de práticas pedagógicas que incentivem uma leitura ativa, reflexiva e situada. Para viabilizar essa proposta no ambiente escolar, foi elaborado um circuito didático concebido para integrar teoria e prática, mobilizando os conceitos discutidos e envolvendo os alunos de forma colaborativa. No próximo capítulo, são apresentados em detalhes os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, incluindo o percurso formativo, o contexto da intervenção, os participantes envolvidos e as estratégias didáticas que fundamentaram a construção e aplicação do circuito didático centrado na leitura de *memes*.

3- METODOLOGIA

No presente capítulo, será apresentado o referencial metodológico que fundamenta o circuito didático realizado no contexto da sala de aula, com foco na leitura de *memes* como prática formativa no ensino de Língua Portuguesa. A proposta desse tipo de atividade foi concebida a partir da abordagem da teoria colaborativa da aprendizagem (Behrens, 2004), que orientou a construção de atividades em que os alunos atuaram como sujeitos ativos na construção do conhecimento, em um processo de troca, cooperação e reflexão crítica. A metodologia adotada também se ancora nos pressupostos da pesquisa-ação (Thiollent, 1998), por ser uma abordagem que permite ao professor-pesquisador intervir na realidade escolar, ao mesmo tempo em que reflete sobre ela e a transforma.

Este capítulo tem por objetivo contextualizar a pesquisa, apresentando os procedimentos metodológicos adotados, desde a escolha do tema até a descrição do circuito didático e da análise dos dados obtidos. Busca-se, assim, oferecer uma visão clara e fundamentada das decisões pedagógicas e investigativas que nortearam este trabalho.

3.1- A pesquisa-ação como caminho metodológico

A metodologia deste trabalho está centrada nos fundamentos da pesquisa-ação, conforme delineado por Thiollent (1988, 2011), e se articula com o objetivo de investigar e, ao mesmo tempo, transformar a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa. Por meio dessa abordagem, busca-se aliar teoria e prática, promovendo a participação ativa dos educandos e considerando o seu contexto comunicativo como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa-ação pressupõe a interação colaborativa entre pesquisador e participantes, sendo essa relação fundamental para que se alcancem os objetivos propostos: transformar a situação geradora do problema e ampliar o conhecimento tanto do professor quanto do grupo envolvido. Segundo Thiollent (1988), essa modalidade de pesquisa implica um envolvimento direto dos sujeitos interessados no problema, permitindo uma análise contínua da situação investigada, com base em ações interventivas planejadas, acompanhadas e avaliadas durante o processo. É importante destacar que, para o autor, é necessário um posicionamento realista em relação à resolução de impasses, uma vez que nem todos podem ser solucionados em curto prazo. Ainda assim, a pesquisa-ação visa à produção de conhecimentos úteis, tanto para a

comunidade escolar quanto para os profissionais da educação que desejam modificar e aprimorar suas práticas.

No contexto educacional, a pesquisa-ação se mostra especialmente adequada, pois contribui para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da prática pedagógica, a partir da investigação da ação e pela ação. Essa perspectiva favorece a compreensão mais profunda das situações escolares, permitindo que se estabeleçam metas de intervenção pedagógica com vistas a mudanças significativas e duradouras.

Uma das características centrais dessa abordagem é sua flexibilidade metodológica, o que a diferencia de outros tipos de pesquisa. Embora possa seguir uma organização sequencial – com fases como diagnose, definição do problema, elaboração do plano de ação, coleta de dados e avaliação – a pesquisa-ação permite ajustes ao longo do processo, conforme as necessidades emergentes no ambiente escolar e os objetivos definidos em conjunto com os participantes.

Neste trabalho, a fase exploratória da pesquisa-ação, conforme proposta por Thiollent (1988), foi de especial importância. A etapa da diagnose não teve como finalidade principal identificar lacunas ou deficiências no saber dos alunos, mas sim reconhecer suas potencialidades, partindo de uma “perspectiva de aprendizagem da participação”. A atuação docente, nesse sentido, visou fomentar a colaboração ativa, o respeito ao saber do outro e a construção conjunta do conhecimento.

Durante o desenvolvimento do circuito didático, voltado à leitura de *memes*, assumiu-se o papel de professora-pesquisadora, conduzindo uma mediação planejada, aplicada, avaliada e reavaliada com base nas observações feitas em sala de aula. A participação dos alunos foi essencial: atuaram como colaboradores do processo investigativo, contribuindo para a construção e reconstrução das estratégias pedagógicas utilizadas. A escolha pela pesquisa-ação se justifica pela natureza do objeto de estudo – o uso dos *memes* como instrumento de leitura crítica – e pela intencionalidade de promover mudanças concretas na prática pedagógica, por meio do diálogo, da reflexão ética e do desenvolvimento da leitura crítica diante dos discursos que circulam nos espaços digitais.

Ao longo da implementação do circuito didático, a proposta ultrapassou a simples coleta e análise de dados, pois envolveu diretamente os alunos na observação, experimentação e reavaliação das atividades. Através da leitura e interpretação de *memes*, foram mobilizadas habilidades de inferência, intertextualidade e análise discursiva, que permitiram a abordagem

de temas como meio ambiente, ética e cidadania, em consonância com os eixos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Embora os estudantes não tenham produzido *memes*, o foco na leitura crítica favoreceu o desenvolvimento de competências interpretativas e ampliou o repertório dos alunos frente aos textos multimodais que circulam na sociedade contemporânea. A pesquisa-ação, nesse sentido, possibilitou um olhar mais atento sobre o processo de aprendizagem, transformando o ensino de Língua Portuguesa em uma prática mais significativa, contextualizada e crítica.

3.2- Do Ensino Tradicional à Construção Coletiva: A força da aprendizagem colaborativa

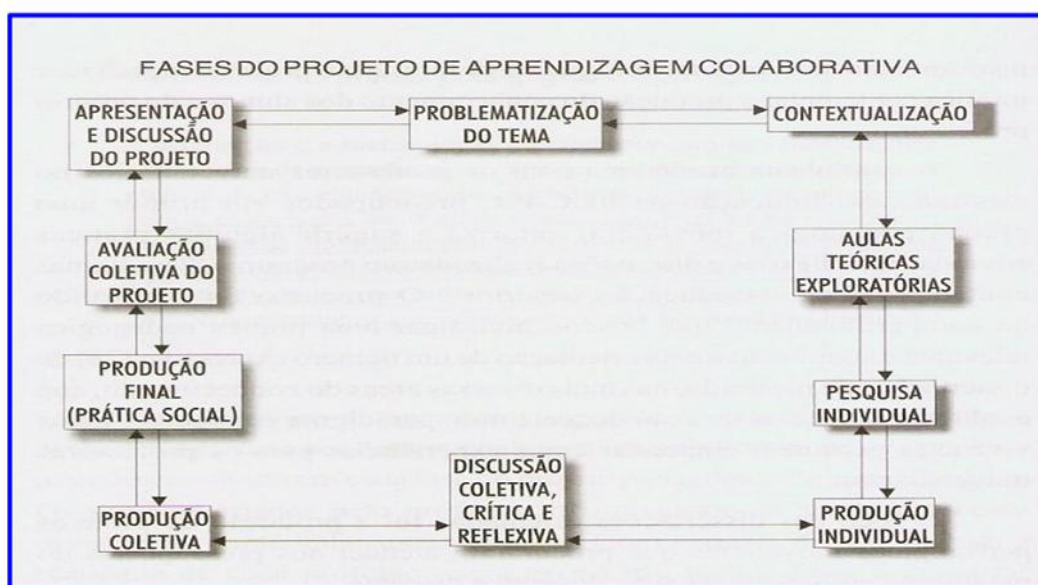
As transformações sociais, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, especialmente impulsionadas pela globalização e pelo avanço das tecnologias digitais, têm impactado profundamente o modo como o conhecimento é produzido, acessado e compartilhado. Diante desse novo cenário, torna-se imprescindível uma reformulação das práticas educacionais tradicionais. A concepção de ensino que posiciona o professor como único detentor do saber e o aluno como mero receptor de informações mostra-se obsoleta e insuficiente para atender às demandas formativas da contemporaneidade, que exigem sujeitos autônomos, críticos e capazes de atuar de forma ativa e colaborativa na construção do conhecimento.

Nesse novo cenário, como destaca Behrens (2004), o professor deve assumir uma postura investigativa, tornando-se também pesquisador do conhecimento. Seu papel é o de articulador, criativo e parceiro no processo de aprendizagem, conduzindo o educando à reflexão crítica. O grande desafio, portanto, é proporcionar ao aluno um papel ativo na construção do conhecimento, promovendo sua autonomia, protagonismo e participação na resolução de situações reais e significativas.

A aprendizagem colaborativa emerge como uma resposta a essa necessidade, ao propor uma relação horizontal entre docentes e discentes, na qual todos se tornam corresponsáveis pelo processo de ensinar e aprender. Professores e alunos interagem de maneira constante, trocam experiências, refletem juntos e produzem conhecimento de forma coletiva. Essa proposta encontra respaldo na teoria sociointeracionista de Bakhtin, que entende a linguagem como meio de construção do sujeito e da realidade, e na pesquisa-ação (Thiollent, 2002), ao defender intervenções planejadas que transformem práticas e contextos educativos.

Behrens (2004) afirma que a metodologia de projetos voltada à aprendizagem colaborativa visa à promoção de uma aprendizagem significativa, centrada no aluno e contextualizada socialmente. O conhecimento, nesse modelo, não é um fim em si mesmo, mas um processo contínuo de construção, baseado na investigação, no diálogo, na prática e na reflexão. Para tanto, a autora propõe um conjunto de fases que organizam o percurso formativo de maneira flexível, como apresentado na figura a seguir:

Figura 7 - Fases do projeto de aprendizagem colaborativa



Fonte: Behrens (2004), pág. 108

A figura organiza o percurso da aprendizagem colaborativa em fases que, apesar de dispostas de maneira sequencial, não exigem uma ordem fixa. Isso permite que o processo pedagógico seja ajustado conforme o contexto da turma e os objetivos do projeto. A seguir, são descritas as etapas que compõem o circuito didático.

Fase 1: Apresentação e discussão do projeto

Para apresentar o projeto, é essencial que o professor priorize a promoção da aprendizagem, estruturando uma proposta de trabalho alinhada à temática da disciplina. Nesse contexto, o docente realiza a apresentação do projeto à turma, promovendo um espaço de diálogo que favoreça a escuta ativa, a valorização das contribuições dos discentes e o fortalecimento da corresponsabilidade no processo formativo.

A postura dialógica do professor é fundamental para estimular o engajamento dos alunos e a compreensão da importância da cooperação mútua entre docentes e discentes — aspecto indispensável à consolidação de práticas de aprendizagem colaborativa. A incorporação das sugestões dos estudantes não apenas enriquece a proposta inicial, mas também amplia o senso de pertencimento e participação no desenvolvimento do projeto.

Desde o início, cabe ao professor apresentar com clareza as etapas do percurso formativo, os objetivos a serem alcançados, oferecendo uma visão abrangente da proposta metodológica. Desse modo, estabelece-se uma trajetória coletiva de aprendizagem, cujo êxito depende do comprometimento e da parceria ativa de todos os envolvidos.

Fase 2: Problematização do tema

Trata-se do momento em que o professor instiga os alunos a refletirem criticamente sobre as questões vinculadas ao tema proposto. A forma como o estudante é mobilizado para participar da resolução do problema contribui para sua valorização no processo educativo, favorecendo o engajamento na construção de possíveis soluções para a problemática apresentada.

A maneira de provocar o aluno para a construção do problema desencadeia um processo de valorizar e instigar o envolvimento dos alunos para buscar soluções com referências à problemática levantada. A fase inicial depende do convencimento do grupo, para que, de maneira participativa, atue num processo de busca de produção do conhecimento. A reflexão e o questionamento instigam o aluno a ir buscar referenciais teóricos e práticos para responder à problematização. (Behrens, 2006, p.110)

Fase 3: Contextualização

Nesta etapa, o professor promove uma abordagem abrangente do tema, evidenciando suas conexões com as demais fases do circuito didático, o que contribui para a valorização do conteúdo trabalhado. Trata-se de um momento propício à tomada de consciência sobre as ações a serem desenvolvidas, uma vez que o processo de construção do conhecimento é compartilhado entre professor e aluno, em uma perspectiva de aprender a aprender.

Na fase de contextualização, busca-se tornar os alunos agentes ativos e responsáveis por sua aprendizagem e pela do grupo. A partir da problematização, o professor deve promover um

ambiente colaborativo, superando posturas individualistas e competitivas, valorizando a entreajuda e a participação coletiva. É fundamental que a temática seja situada em seu contexto social, histórico, econômico e cultural, deixando claro que as soluções propostas não são absolutas, mas provisórias e construídas de forma significativa.

A contextualização deve favorecer uma visão holística do projeto, permitindo aos alunos compreenderem a inter-relação entre as partes e o todo. Nesse processo, é necessário discutir o papel de cada integrante, os recursos disponíveis e o compromisso coletivo com a produção do conhecimento. A escuta ativa do professor diante das sugestões dos estudantes pode levar à reformulação conjunta do projeto, reforçando a coautoria e a corresponsabilidade.

A condução do trabalho deve ser consensual, baseada na tolerância e no respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando as inteligências múltiplas dos alunos. O êxito do projeto dependerá da soma das competências individuais colocadas a serviço da aprendizagem coletiva.

Fase 4: Aulas teóricas exploratórias

O docente desenvolve a temática do projeto por meio de exposições dialogadas, com o objetivo de esclarecer, estruturar e orientar os conteúdos relacionados à problematização proposta. Essa etapa não busca fornecer respostas prontas, mas oferecer subsídios que possibilitem ao aluno uma investigação mais autônoma e focada, evitando a dispersão diante da vastidão de informações disponíveis. O professor pode utilizar diversos recursos didáticos, como imagens, textos, vídeos e apresentações multimídia, para tornar o conteúdo mais acessível, instigante e conectado à realidade social dos alunos.

Ao articular esses elementos, o docente promove uma aprendizagem crítica, criativa e transformadora, estimulando o estudante à autonomia intelectual e à construção ativa do conhecimento, sem renunciar à mediação pedagógica necessária ao desenvolvimento do projeto investigativo.

Fase 5: Pesquisa individual

Nesta fase, o aluno assume o papel central no processo de construção do conhecimento, sendo responsável por buscar, acessar e investigar informações relevantes para a resolução da problemática proposta. Cabe ao professor atuar como orientador e motivador, indicando meios

e recursos acessíveis de pesquisa; e essa busca pode ser feita em livros, revistas, pesquisas na *Internet* ou outros meios.

A fase da pesquisa individual valoriza a autonomia, a responsabilidade e o pensamento crítico do aluno, estimulando a organização e socialização do conhecimento obtido. As informações coletadas, sejam digitais ou impressas, devem ser levadas à sala de aula, enriquecendo a elaboração do trabalho individual e coletivo.

Fase 6: Produção individual

O aluno produz um texto próprio fundamentado na pesquisa individual e no material compartilhado pelo grupo. A elaboração pode ocorrer em sala de aula ou em laboratórios de informática, utilizando recursos digitais ou manuscritos. A versão final deve ser redigida, editada e impressa conforme as normas técnicas da ABNT, com atenção à citação correta das fontes para evitar plágio.

O objetivo é que o aluno aprenda a analisar, sintetizar e organizar as informações relevantes para responder à problemática do projeto, consolidando-se como pesquisador e produtor de conhecimento. O professor deve orientar sobre os tópicos essenciais que devem constar no texto, garantindo foco e qualidade na produção. Essa fase é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e entusiasmo do aluno, que se sente satisfeito ao concluir sua produção.

Fase 7: Discussão coletiva, crítica e reflexiva

Aqui, o professor devolve os textos produzidos individualmente e promove a discussão crítica e reflexiva sobre a problemática investigada, atuando como mediador e facilitador do diálogo entre os alunos. Apesar de discussões ocorrerem durante todo o processo, é neste momento, segundo Maçada & Tijiboy, que os estudantes estão mais aptos a expor seus avanços e dificuldades, confrontando pontos de vista, o que provoca reflexão e conflitos sociocognitivos essenciais para a reestruturação do pensamento (apud Behrens, 2006).

A discussão coletiva fomenta a tolerância, o respeito às opiniões divergentes e a defesa fundamentada das próprias ideias, configurando um ambiente propício para a formação do aluno como pesquisador e cidadão crítico. Para Freire, o professor, ao instigar conflitos e buscar

consensos, estimula uma aprendizagem dialógica, progressista e comprometida com a transformação social, fundamental para a construção da identidade cidadã dos alunos (Plano Nacional de Graduação, 1999; Freire, 1993).

Esse processo de interação e colaboração, centrado na reflexão e no debate, favorece o desenvolvimento da capacidade dos alunos de trabalhar em parceria, buscar consensos e lidar com conflitos, habilidades essenciais para a vida acadêmica e profissional. A discussão coletiva vai além da análise do conteúdo, pois mobiliza os estudantes a refletirem sobre sua responsabilidade social e papel ativo na construção de uma sociedade justa e igualitária.

Portanto, esta fase privilegia o processo de construção do conhecimento por meio da aprendizagem colaborativa, da troca de ideias e do respeito mútuo, fortalecendo a autonomia dos alunos e a corresponsabilização pelo seu próprio aprendizado, conforme destacado por Moraes (1997) e Freire (1993).

Fase 8: Produção coletiva

A fase da produção coletiva representa o momento em que os estudantes são estimulados a elaborar, em pequenos grupos (preferencialmente de três a quatro integrantes), um texto único e coeso, construído com base nas produções individuais anteriores e nas reflexões provenientes da discussão coletiva. Essa etapa promove o exercício da escrita colaborativa, pautada pela responsabilidade compartilhada, pelo respeito mútuo e pela integração das contribuições dos membros do grupo.

Para fins de acompanhamento do processo de aprendizagem, as produções individuais devem ser anexadas à entrega final, possibilitando ao professor avaliar o percurso e a contribuição de cada integrante na construção coletiva.

Trata-se de um momento formativo que exige estruturação, depuração e síntese crítica do conhecimento construído ao longo do projeto, superando a simples justaposição de textos individuais. Essa experiência proporciona ao aluno o desenvolvimento de habilidades fundamentais à vida acadêmica e profissional, como a cooperação, a escuta ativa, a argumentação e a negociação de sentidos.

Fase 9: Produção final (prática social)

A fase da produção final representa o momento de culminância do projeto, no qual os alunos, com autonomia criativa, escolhem a forma de apresentar e socializar os conhecimentos construídos ao longo do processo formativo. Esta etapa deve ser acordada previamente e discutida durante o desenvolvimento do projeto, de modo a estimular o comprometimento e a corresponsabilidade dos estudantes com a arte-final de sua produção.

Mais do que a formalização de um produto, essa fase visa possibilitar a expressão crítica, criativa e autoral dos alunos, por meio de múltiplas linguagens e mídias. Entre as formas de apresentação possíveis, destacam-se: a publicação em meios digitais (blogs, sites, revistas acadêmicas institucionais ou informais), a criação de campanhas comunitárias, a composição de peças teatrais ou dramatizações escolares, e outras formas de circulação pública e significativa do conhecimento.

Além de fomentar a autoria e a visibilidade das produções, a exposição final permite que os alunos experienciem o reconhecimento social e acadêmico de suas contribuições, ao mesmo tempo que assumem a responsabilidade pelo conhecimento que produzem e compartilham. Essa dimensão ético-estética do projeto amplia o sentido da aprendizagem para além do tempo escolar, configurando-se como experiência formadora voltada para a vida, a cidadania e a transformação da realidade.

Fase 10: Avaliação coletiva do projeto

A fase de avaliação coletiva encerra o projeto de aprendizagem com um momento de reflexão crítica e compartilhada sobre o percurso realizado, permitindo que alunos e professor analisem conjuntamente sua participação, os avanços obtidos e os obstáculos enfrentados em cada etapa da proposta.

Mais do que uma avaliação somativa, trata-se de um processo dialógico e formativo que busca subsidiar a autoavaliação individual e coletiva, promovendo a metacognição e a maturidade do grupo. Cabe ao professor instigar essa reflexão, conduzindo a discussão de modo a evidenciar os pontos positivos e os desafios, bem como a reorientar estratégias didáticas, se necessário.

Essa fase final contribui para consolidar o caráter participativo e democrático do projeto, pois valoriza a escuta ativa, a corresponsabilidade e o reconhecimento do trabalho coletivo. Ao avaliar não apenas os resultados, mas também os processos, os sujeitos envolvidos tornam-se mais conscientes de sua trajetória de aprendizagem e do papel que desempenharam na construção do conhecimento.

Inspirado nesse modelo, o presente trabalho estruturou um circuito didático voltado ao desenvolvimento da leitura crítica de *memes* com alunos do 8º ano. A proposta iniciou-se com a apresentação do projeto aos estudantes, esclarecendo seus objetivos, etapas e metodologias. Em seguida, realizou-se a problematização do tema, levantando questionamentos iniciais sobre o papel dos *memes* como forma de linguagem e crítica social na contemporaneidade.

Na fase de contextualização, os alunos participaram de aulas teóricas exploratórias, nas quais foram discutidos conceitos como gêneros digitais, *memes*, intencionalidade e circulação midiática. Também foram realizadas pesquisas individuais, permitindo aos estudantes identificarem *memes* com temáticas sociais, políticas e culturais relevantes.

Posteriormente, promoveram-se momentos de discussão coletiva, crítica e reflexiva, nos quais os alunos analisaram os *memes* selecionados à luz de conceitos como inferência, intertextualidade e posicionamento crítico. Essas reflexões serviram de base para produções individuais (resenhas, análises orais e escritas) e coletivas (debates e rodas de conversa), culminando em uma produção final – uma prática social de leitura crítica e consciente de *memes*.

A proposta foi encerrada com uma avaliação coletiva do projeto, momento em que os alunos puderam refletir sobre suas aprendizagens, desafios enfrentados e contribuições do circuito para sua formação como leitores críticos e cidadãos atuantes.

Os fundamentos da aprendizagem colaborativa se alicerçam em quatro pilares, conforme delineado por Behrens (2004):

1. Aprender a conhecer – reconhecer que o conhecimento não é um fim, mas um processo contínuo de investigação e (re)construção;
2. Aprender a fazer – desenvolver a autonomia, a criticidade e as habilidades necessárias para a atuação prática no mundo do trabalho e na vida social;
3. Aprender a estar junto – cultivar a colaboração, o respeito e o trabalho em equipe, valorizando a diversidade e o diálogo;

4. Aprender a ser – formar sujeitos éticos, autônomos, capazes de tomar decisões e agir de forma responsável em diferentes contextos.

A aprendizagem colaborativa, articulada à pesquisa-ação e ao trabalho com gêneros digitais como os *memes*, mostrou-se uma estratégia eficaz para fomentar a construção do conhecimento de forma participativa, crítica e transformadora. Por meio de um percurso formativo flexível e dinâmico, foi possível ampliar as práticas de leitura, incentivar o protagonismo discente e promover uma educação comprometida com a formação integral do sujeito.

Além disso, como estratégia complementar de acompanhamento e reflexão contínua, foi utilizado um diário de bordo pelo professor-pesquisador. Essa técnica consiste no registro sistemático de percepções, ações, reações dos alunos, dificuldades enfrentadas e ajustes realizados durante a prática pedagógica. O diário de bordo funcionou como um recurso importante tanto para a documentação do processo quanto para a análise crítica e reflexiva da aplicação do circuito didático.

3.3- O contexto escolar e os participantes do circuito didático

A Escola Municipal Wandir de Carvalho é uma instituição pertencente à rede pública municipal de ensino da cidade de Volta Redonda, no Estado do Rio de Janeiro. Está localizada na Avenida Presidente Kennedy, sem número, no bairro Siderlândia. Atende, aproximadamente, 700 estudantes, distribuídos entre os turnos da manhã e da tarde, nas modalidades de Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No que se refere aos recursos humanos, a escola conta com uma equipe diretiva composta por uma diretora-geral, uma diretora-adjunta e uma dirigente de turno. Embora o quadro de apoio técnico-administrativo não esteja completo, há um porteiro e funcionários responsáveis pelos serviços de secretaria e de manutenção do prédio. A equipe técnico-pedagógica é formada por duas supervisoras pedagógicas e duas orientadoras educacionais. O corpo docente é composto por cerca de 40 professores.

Em relação à infraestrutura física, a escola dispõe de treze salas de aula, sala da diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, campo de futebol, cozinha, refeitório, banheiros, sala da secretaria, almoxarifado e pátios, tanto coberto quanto

descoberto e biblioteca. Destaca-se, entretanto, uma limitação significativa: as salas de aula apresentam problemas acústicos decorrentes de sua estrutura semelhante à dos antigos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), construída com “meia-parede”. Essa característica compromete a privacidade e a concentração dos estudantes. Para amenizar os impactos, foram instaladas chapas de aço que simulam paredes completas, o que possibilitou uma leve melhora nas condições para o processo de ensino-aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a integração dos gêneros multimodais ao processo de ensino, reconhecendo sua relevância para o desenvolvimento de competências essenciais à formação dos estudantes no século XXI. Contudo, na unidade escolar em que se desenvolveu esta pesquisa, a efetivação dessa diretriz encontra-se comprometida por limitações estruturais e tecnológicas. Embora a escola possua recursos como computadores portáteis e televisores de 65 polegadas com acesso à *Internet* em todas as salas de aula, a instabilidade da conexão restringe o uso pedagógico desses equipamentos, uma vez que o sinal funcional se limita aos espaços administrativos e pedagógicos, como a sala da direção e a secretaria.

Diante desse cenário, a etapa de pesquisa de *memes* — componente essencial da proposta em questão — exigiu comprometimento elevado tanto por parte da professora quanto dos estudantes. Em determinado momento, foi necessário iniciar algumas atividades fora do ambiente escolar, a fim de garantir o cumprimento das etapas previstas.

Figura 8- Escola Municipal Wandir de Carvalho



Fonte: acervo da autora

A pesquisa contou com a participação de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, composta por 36 estudantes com idades entre 13 e 14 anos. A escolha da Turma 801 considerou sua representatividade no contexto escolar, bem como os desafios previamente identificados nas práticas de leitura e interpretação textual. A maioria dos alunos reside em bairros próximos à escola e encontra-se inserida em contextos de vulnerabilidade social, com renda familiar reduzida.

Apesar das adversidades socioeconômicas, a maioria dos estudantes tem acesso à *Internet* e utiliza com frequência aparelhos celulares. Ao serem apresentados à proposta de trabalhar com *memes*, demonstraram interesse e familiaridade com o gênero, o que contribuiu positivamente para o engajamento nas atividades.

Com base nessas premissas, a construção do circuito didático buscou articular teoria e prática, integrando os objetivos pedagógicos ao cotidiano dos alunos por meio de atividades que valorizam a leitura crítica e a participação ativa. No capítulo a seguir, apresenta-se detalhadamente a proposta do circuito, com a descrição de suas etapas, metodologias adotadas, estratégias didáticas e os fundamentos que orientaram sua elaboração e aplicação no contexto escolar.

4- O CIRCUITO DIDÁTICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o circuito didático em sua totalidade. Serão revisitadas as etapas previamente descritas, a fim de ilustrar o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, fundamentado em Behrens (2004). Destaca-se, ainda, a proposta de mediação didática construída com o intuito de favorecer a compreensão leitora dos alunos, com ênfase especial na leitura de *memes*.

4.1- Apresentação das etapas do circuito didático

O quadro a seguir apresenta o cronograma detalhado de execução do circuito didático. As atividades foram planejadas para um período de aproximadamente quatro meses, com início em 08 de agosto e término em 28 de novembro, considerando o calendário escolar, incluindo semanas de avaliação, feriados e eventuais emendas. Essa organização viabilizou o desenvolvimento contínuo e progressivo das etapas do projeto. Cada fase foi delineada de modo a integrar momentos de exposição teórica, leitura e análise de *memes*, além de tarefas individuais e em grupo, favorecendo práticas de multiletramentos e de mediação sociocultural em sala de aula.

Quadro 2- Cronograma de execução do circuito didático

	Data	Duração / número de aulas	Descrição
1ª fase: Apresentação e discussão do circuito didático.	08/08/2024	01 aula	Apresentação do projeto à turma e condução de discussões que visam ao engajamento dos estudantes e à consolidação da aprendizagem colaborativa, por meio da valorização da parceria entre docente e discentes.
	08/08/2024 a 29/08/2024		Devidas orientações para providência e recepção dos documentos do Comitê de Ética.
2ª e 3ª fase: Problematização do tema e contextualização	30/09/2024 e 03/10	03 aulas	Fase de contextualização: reflexão temática, valorização discente, engajamento na resolução da problemática, articulação entre etapas, ativação da atenção, interesse e conhecimentos prévios, e

			introdução à diversidade e ao impacto dos <i>memes</i> .
4ª fase: Aulas teóricas exploratórias	07/10/2024 a 31/10/2024	08 aulas	Encaminhamento dos conteúdos por meio de aulas exploratórias e expositivas, com uso de textos, imagens e recursos variados. Introdução ao conceito teórico do gênero multimodal <i>meme</i> e aplicação de atividades de fixação.
5ª fase: Pesquisa individual	04/11/2024	02 aulas	Etapa de investigação, com o aluno como agente do próprio conhecimento. Pesquisa de <i>memes</i> realizada com orientação do professor e preparação do material impresso para as fases seguintes.
6ª e 7ª fase: Produção individual e discussão coletiva, crítica e reflexiva	07/11/2024	02 aulas	Produção textual individual com base na pesquisa e nas trocas em grupo. Devolução das produções para discussão coletiva, crítica e reflexiva, com mediação do professor, promovendo diálogo, tolerância e análise dos <i>memes</i> pesquisados na etapa anterior.
8ª fase: Produção coletiva	14/11/2024	02 aulas	Elaboração coletiva de texto único. As produções individuais são anexadas para acompanhamento do avanço. Preparação para a apresentação e análise dos <i>memes</i> .
9ª e 10ª fase: Produção final (prática social) e avaliação coletiva do projeto	25/11/2024 e 28/11/2024	03 aulas	Momento de culminância do projeto, com apresentação das produções finais e análise crítica do circuito didático. Encerramento com avaliação coletiva, promovendo reflexão sobre a participação, os resultados alcançados e os desafios enfrentados, reforçando a importância do trabalho colaborativo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A seguir, apresenta-se o detalhamento de cada etapa. Essa descrição tem por objetivo evidenciar de que maneira cada atividade contribuiu para os objetivos gerais da pesquisa, articulando a leitura e a análise de *memes* em um processo formativo significativo.

4.2- Detalhamento do Circuito didático

Esta subseção tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas, ressaltando a intencionalidade pedagógica por trás de cada decisão metodológica, com ênfase na construção coletiva do conhecimento. Expõe os processos que compõem o desenvolvimento do projeto, desde seu início até as etapas finais.

4.2.1- Apresentação e discussão do circuito didático (1ª fase)

No início do terceiro bimestre do ano letivo de 2024, teve início a primeira fase do projeto. No dia 08 de agosto, a proposta pedagógica foi apresentada à turma, convidando os estudantes a atuarem como sujeitos-participantes do processo. Foram explicitados os objetivos do trabalho, o gênero discursivo a ser explorado, os recursos didáticos empregados e os critérios de avaliação. Reforçou-se, ainda, o caráter voluntário da participação, sem vinculação obrigatória a avaliações formais ou imposições institucionais. No entanto, considerando a relevância e o apelo do tema — os *memes* como gênero atrativo para o público juvenil — os estudantes demonstraram alto grau de interesse e engajamento, reconhecendo a proposta como uma oportunidade desafiadora e significativa de aprendizagem coletiva junto ao professor e aos colegas.

Na mesma data, os estudantes também foram orientados quanto ao preenchimento e à entrega da documentação exigida para participação formal no projeto, conforme as diretrizes do Comitê de Ética da Universidade. Entre os documentos obrigatórios encontravam-se o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), destinado a registrar a concordância do menor de idade em participar da pesquisa, após o fornecimento de informações claras e apropriadas à sua faixa etária; e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que apresenta detalhadamente todas as informações referentes à pesquisa, possibilitando ao participante ou seu responsável legal a decisão consciente acerca da adesão ao estudo. Ambos os documentos são indispensáveis para a aprovação ética da pesquisa. Esse processo apresentou alguns desafios, especialmente devido à ausência de estudantes em momentos-chave, como o dia da orientação ou da coleta dos documentos, o que gerou pendências. No entanto, destacou-se um aspecto singular: a entrega voluntária da documentação por parte de dois estudantes com perfis atípicos, que demonstraram elevado interesse e motivação para participar do projeto,

evidenciando afinidade com a proposta e aptidões compatíveis com as habilidades a serem desenvolvidas ao longo do percurso formativo.

O processo de entrega da documentação e o esclarecimento de dúvidas, tanto para os discentes quanto para seus responsáveis, ocorreram ao longo do mês de agosto.

4.2.2- Problematização do tema e contextualização (2ª e 3ª fase)

No dia 30 de setembro, teve início a etapa adaptada do projeto, resultado da unificação das fases originalmente previstas como segunda e terceira. Em razão do cumprimento de demandas do calendário escolar municipal — como a realização de provas e o período de recuperação paralela — a execução dessa fase foi adiada para o final do terceiro bimestre.

Para iniciar a problematização, os alunos foram incentivados a ativar seus conhecimentos prévios sobre os *memes* e sua circulação nas redes sociais, reconhecendo-os como práticas discursivas legítimas e significativas na sociedade contemporânea. Como estratégia de aproximação e envolvimento, foram feitas questões norteadoras iniciais à turma, que tinham como objetivo valorizar as experiências cotidianas dos estudantes com o gênero textual em foco:

- Quem aqui já compartilhou ou recebeu um meme hoje?
- Qual foi o último meme que te fez pensar ou rir?
- Algum meme já fez vocês pensarem sobre um problema social ou algo que vivem no dia a dia?

Em seguida, foi realizada a leitura coletiva de dois *memes* projetados em sala, o que deu início a um processo interpretativo que ultrapassou o riso imediato, abrindo espaço para uma análise crítica dos significados construídos por esses textos. Os temas abordados — a superlotação no transporte público e o comportamento dos alunos diante da troca de professores — dialogavam diretamente com o cotidiano dos estudantes, favorecendo a identificação e o engajamento com as discussões propostas.

Figura 9 – Primeiro *meme*: Superlotação no transporte público

“Mas você já chega no trabalho estressado”



Fonte: www.pinterest.com

Figura 10 – Segundo *meme*: Troca de professores



Fonte: Instagram (@ocabecudao)

Após esse momento inicial, a turma foi dividida em grupos, com o objetivo de fomentar uma análise crítica e contextualizada dos *memes*, considerando sua natureza como gênero textual multimodal, que articula linguagem verbal e elementos visuais na construção de sentidos. Cada grupo recebeu um questionário para análise sobre cada um dos *memes* e tiveram cerca de sessenta minutos para realizar a atividade, sendo aproximadamente trinta minutos dedicados a cada texto. Segue o quadro com as atividades propostas:

Figura 11- Questionário do primeiro *meme*

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFLETRAS



Alunos(as): _____ Turma 801

Professora-pesquisadora: Tarcila Ovídio Sobreira Data: 30/09/2024

Memes e compreensão leitora: circuito didático para ensino fundamental

ETAPA 1

Primeiro meme:

"Mas você já chega no trabalho estressado?"



- O que a imagem retrata? Descreva o que está acontecendo na foto.
- Como a frase "Mas você já chega no trabalho estressado" se relaciona com a situação mostrada na imagem?
- Como a superlotação do ônibus pode afetar o humor e o estado mental de quem está indo para o trabalho?
- Que desafios enfrentados pelos trabalhadores que utilizam transporte público a imagem representa?
- Como a superlotação nos transportes públicos pode influenciar a qualidade de vida de quem os utiliza diariamente? Quais outros impactos além do estresse são causados por essa situação?
- Você acha que esta situação é comum em sua cidade ou região? Explique se já viu ou vivenciou algo parecido e quais sentimentos essa experiência gerou?

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 12 – Questionário do segundo *meme*

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFLETRAS



Alunos(as): _____ Turma 801

Professora-pesquisadora: Tarcila Ovídio Sobreira Data: 30/09/2024

Memes e compreensão leitora: circuito didático para ensino fundamental

ETAPA 1

Segundo meme:



- O que está acontecendo na imagem? Por que há várias pessoas reunidas em frente à porta?
- Como o título "Troca de professores: a" se relaciona com o comportamento dos estudantes na imagem?
- Qual pode ser a intenção do humor na postagem?
- Geralmente, qual é a reação de um professor ao entrar em uma sala de aula como essa?
- Quais são os elementos no fundo da imagem que ajudam a contextualizar o local?

Fonte: Elaborado pela autora

Ao término da etapa, a professora-pesquisadora promoveu uma roda de conversa entre os grupos, priorizando a oralidade como meio de estimular o debate e a construção coletiva de sentido. Em vez de uma simples leitura das respostas registradas nas fichas, os estudantes foram convidados a comentar, justificar e dialogar sobre suas interpretações. Essa dinâmica favoreceu a socialização de ideias, o confronto de pontos de vista e o aprofundamento das reflexões críticas a partir das leituras realizadas.

Figura 13 - Turma 801 e a execução das tarefas propostas nesta etapa



Fonte: Acervo da autora

4.2.3- Aulas teóricas exploratórias (4ª fase)

A etapa exploratória do circuito didático teve início em 07 de outubro e estendeu-se até 31 de outubro. Na primeira fase dessa etapa, realizou-se a introdução conceitual do gênero textual multimodal *meme*, com ênfase em sua relevância cultural e em seu funcionamento discursivo na contemporaneidade. A aula inicial, com duração de 50 minutos, foi estruturada como um momento de exploração teórica e sistematização preliminar dos conteúdos, por meio de exposição dialogada, análise de material didático e mediação audiovisual.

No início da atividade, os estudantes receberam um roteiro conceitual elaborado especialmente para o circuito didático, ao qual foi anexado em seus cadernos de Língua

Portuguesa, estabelecendo o *meme* também como objeto de estudo do 4º bimestre. Em seguida, foi realizada a leitura orientada do texto, com explicação detalhada de cada tópico abordado, a fim de promover a compreensão dos conceitos apresentados.

Figura 14- Roteiro conceitual desta etapa

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL – PROFLETRAS
ESCOLA MUNICIPAL WANDIR DE CARVALHO

Memes e compreensão leitora: circuito didático para ensino fundamental
Professora-Pesquisadora: Tarcila Ovidio Sobreira

O Gênero Textual Meme: Humor, Crítica e Leitura Inteligente

1. O que é um meme?

A palavra *meme* surgiu muito antes da internet. Ela foi criada em 1976 pelo cientista Richard Dawkins, que usou o termo para explicar como algumas ideias, comportamentos ou expressões se espalham entre as pessoas – como uma moda ou uma gíria. Com o tempo, a palavra ganhou um novo sentido no mundo digital. Hoje, usamos *meme* para nos referir a imagens, vídeos ou frases que se espalham rapidamente pela *Internet*, geralmente de forma engraçada ou irônica, fazendo as pessoas rirem, refletirem ou criticarem algo.

2. Como são os memes na Internet?

Com as redes sociais, os memes se tornaram uma forma comum e rápida de comunicação. Eles são criados e compartilhados por qualquer pessoa, em qualquer lugar, a qualquer momento. Um bom *meme* é aquele que consegue misturar criatividade, crítica e humor — e se conectar com o público. Muitas vezes, os *memes* comentam situações do dia a dia, fatos políticos, culturais ou escolares. Por isso, eles podem fazer rir, fazer pensar ou até fazer incomodar, dependendo do conteúdo e da leitura que cada pessoa faz.

3. Como um meme é construído?

O *meme* combina geralmente imagem e texto. A imagem pode ser uma cena de filme, uma foto engraçada, um desenho ou algo famoso. Já o texto é o que dá sentido à imagem — pode ser uma piada, uma crítica ou um

comentário irônico. É essa mistura de linguagens (verbal e não verbal) que transforma o *meme* em um gênero multimodal — ou seja, que usa diferentes modos de linguagem para comunicar.

4. Inferência: entender o que não está dito

Nem sempre o *meme* diz tudo diretamente. Muitas vezes, é preciso inferir — ou seja, deduzir o que está sendo dito a partir do conhecimento que você já tem. Por exemplo: se um *meme* faz referência a uma situação política, só quem conhece essa situação vai entender a piada ou a crítica.

5. Intertextualidade: ligações com outros textos

Outro recurso muito comum nos *memes* é a intertextualidade, que acontece quando o *meme* se conecta com outros textos, como: filmes e séries, músicas, notícias, outros *memes*, figuras públicas etc. Essa conexão ajuda a criar sentidos e pode tornar o *meme* mais engraçado, irônico ou provocador.

6. O humor (ou a falta dele) nos memes

Nem todo *meme* faz rir. Alguns usam o humor de forma sutil, sarcástica ou até agressiva. Em outros casos, o *meme* nem é exatamente engraçado — pode ser reflexivo, crítico ou até desconfortável. É importante lembrar que o humor pode ser interpretado de formas diferentes por cada pessoa. Um mesmo *meme* pode provocar risos em uns e indignação em outros, dependendo do tema, da cultura e da vivência de quem lê.

7. Memes como crítica social

Muitos *memes* são usados para fazer crítica social e política, questionando desigualdades, comportamentos ou decisões públicas. Esses *memes* usam o humor como uma ferramenta para chamar a atenção para assuntos sérios — e por isso são tão poderosos.

Fonte das imagens: Pinterest

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A estrutura do material articula conceitos fundamentais sobre o funcionamento do gênero, ancorando-se em pressupostos da linguística textual, da leitura multimodal e da pedagogia dos multiletramentos. Parte-se da origem do termo *meme*, formulado por Richard Dawkins (1976) no campo da biologia cultural, para explicar a difusão de ideias replicáveis. Em seguida, o conteúdo evolui para a concepção atual de *meme* como texto digital, multimodal, de ampla circulação social, utilizado tanto para entretenimento quanto para crítica. O texto organiza-se em sete seções temáticas que, de forma progressiva, exploram:

- A definição e a historicidade do termo "*meme*";
- A inserção do *meme* no cotidiano comunicativo da cultura digital;

- A estrutura composicional do gênero, destacando a relação entre texto verbal e imagem (linguagem verbal e não verbal);
- O papel da inferência na construção de sentido, isto é, o processo de dedução de informações implícitas a partir do conhecimento prévio do leitor;
- A intertextualidade como estratégia discursiva, evidenciando conexões com outros textos e contextos socioculturais;
- A pluralidade do humor no gênero, ressaltando que nem todos os *memes* são cômicos ou inofensivos — podendo provocar reflexão, desconforto ou até crítica incisiva;
- A função crítica e política dos *memes*, abordando como esse gênero pode expressar posicionamentos sociais, denunciar desigualdades e questionar padrões culturais.

Além do conteúdo conceitual, a linguagem utilizada no material equilibra acessibilidade e rigor teórico, facilitando a apropriação dos conceitos por alunos do Ensino Fundamental sem perder de vista a complexidade dos fenômenos discursivos envolvidos.

A abordagem didática prioriza a formação do leitor crítico e ativo, capaz de compreender os mecanismos de construção de sentido em textos multimodais e de perceber o *meme* como forma legítima de enunciação. Ao tratar de temas como inferência, intertextualidade e crítica social, o material colabora para a expansão do letramento digital e para o desenvolvimento de competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como a análise de discursos, a leitura de múltiplas linguagens e o posicionamento ético e reflexivo diante dos conteúdos compartilhados na esfera digital.

Dessa forma, o documento configura-se como uma ferramenta pedagógica estratégica para a alfabetização crítica dos estudantes em práticas discursivas contemporâneas, contribuindo para a articulação entre linguagem, cultura, mídia e sociedade no espaço escolar.

A fim de reforçar os conceitos trabalhados, foi exibido o vídeo “*Por que o meme é um meme?*”³, que oferece uma explicação didática e acessível sobre o conceito de *meme*, sua origem e sua relevância na cultura digital contemporânea. Apresentado de forma leve e envolvente, o conteúdo é ideal para introduzir o gênero textual *meme* a estudantes do 8º ano, promovendo uma compreensão crítica e contextualizada desse fenômeno comunicativo.

³ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WQ9olJIHoi8>

O vídeo inicia-se contextualizando a origem do termo *meme*, cunhado por Richard Dawkins em 1976, que o definiu como uma unidade de transmissão cultural, semelhante ao gene na biologia. Essa perspectiva é fundamental para compreender como ideias, comportamentos e estilos se propagam e evoluem na sociedade.

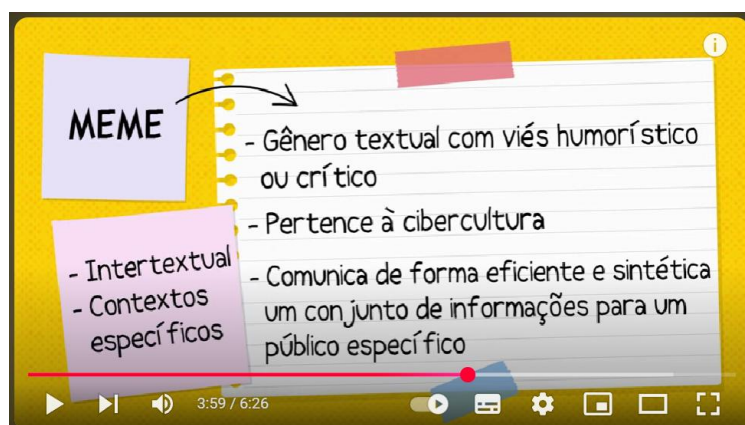
Figura 15 - Trecho da videoaula (Quem é Richard Dawkins?)



Fonte: YouTube

Em seguida, o vídeo explora a adaptação do conceito de *meme* no ambiente digital, destacando como imagens, vídeos e textos se tornam virais nas redes sociais. São abordadas as características principais dos *memes*, como a combinação de elementos verbais e não verbais, o uso do humor, a intertextualidade e a necessidade de inferência para a compreensão plena da mensagem.

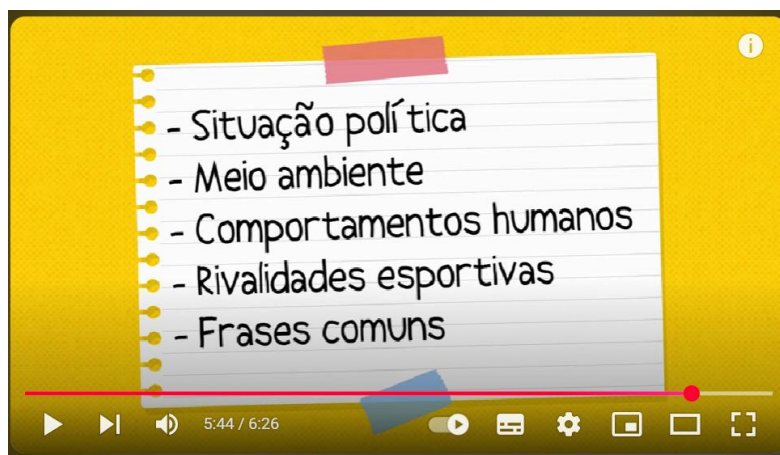
Figura 16 - Trechos da videoaula (principais características dos *memes*)



Fonte: YouTube

Além disso, o vídeo enfatiza o papel dos *memes* como ferramentas de crítica social e política, mostrando que, embora muitos sejam humorísticos, também podem carregar mensagens profundas e reflexivas sobre questões contemporâneas. A abordagem clara e envolvente da videoaula facilitou a compreensão de conceitos complexos, por meio de exemplos práticos e próximos da realidade dos estudantes.

Figura 17 - Trechos da videoaula (o papel dos *memes*)



Fonte: YouTube

Para consolidação, foi promovida uma discussão coletiva com os alunos, com o objetivo de ampliar e fixar a compreensão do gênero *mime* como prática discursiva inserida na cultura digital contemporânea. A condução desse momento dialógico teve como base questões previamente elaboradas a partir dos materiais pedagógicos utilizados na aula (folha conceitual e videoaula), que buscavam, de maneira progressiva, reativar conhecimentos prévios, promover relações entre o conteúdo audiovisual e os conceitos já discutidos em sala, e relembrar as características essenciais do gênero textual em foco, como sua funcionalidade, formas de circulação, interlocutores envolvidos e situações de produção. As perguntas foram feitas oralmente, com linguagem acessível e adaptada ao nível de compreensão dos estudantes, conforme segue:

- O que o vídeo e o texto dizem sobre a origem da palavra *mime*? Como esse significado mudou com o tempo?
- De acordo com o vídeo e o texto, por que os *memes* se espalham tão rápido nas redes sociais?

- O que torna um *meme* engraçado, provocador ou até desconfortável? Vocês já viram algum que causou reações diferentes nas pessoas?
- O que é necessário para entender bem um *meme*? O vídeo ou o texto falaram de alguma coisa que “não está escrita diretamente”?
- Tanto o vídeo quanto o texto mostram que os *memes* podem fazer crítica social ou política. Você consegue lembrar de algum exemplo que se encaixe nisso?

Esse momento de escuta e troca favoreceu o engajamento dos estudantes e a construção coletiva de sentidos sobre o gênero estudado, promovendo uma aprendizagem contextualizada, crítica e significativa. Para essa etapa, as diretrizes da pesquisa-ação possibilitaram o acompanhamento do circuito. As observações acerca das respostas dadas pelos alunos foram registradas em um arquivo de modo a permitir verificar se eles haviam se apropriado do conceito de *meme*.

No dia 10 de outubro, a aula teve como ponto de partida a leitura crítica de um *meme* com a imagem aérea da Usina Presidente Vargas (Companhia Siderúrgica Nacional - CSN), localizada em Volta Redonda, com a inscrição irônica "ALTO EM POLUIÇÃO", construída com base na estética de rótulos nutricionais. O objetivo da atividade foi desenvolver habilidades de leitura inferencial e intertextual, promovendo também o debate sobre uma questão ambiental que afeta diretamente a comunidade local.

Figura 18 – Meme Alto em poluição



Fonte: Instagram - @voltaredondamilgrau

A primeira etapa da aula consistiu em uma conversa inicial para ativar os conhecimentos prévios dos estudantes. Foram feitas perguntas como: *O que o meme quer dizer com a frase “ALTO EM POLUIÇÃO”? O que ele está criticando sem dizer diretamente? Você já viu a expressão “ALTO EM...” em outro lugar? Por que você acha que o autor usou isso no meme? Você reconhece o lugar que aparece na imagem? O que isso tem a ver com a cidade onde a gente vive? O meme faz piada, faz crítica ou as duas coisas? Como ele faz isso sem usar muitas palavras?*

A partir dessas provocações, os alunos começaram a compartilhar experiências e percepções sobre o tema, demonstrando familiaridade tanto com o gênero textual quanto com a temática abordada. A mediação da professora conduziu a turma a perceber que a frase "ALTO EM POLUIÇÃO" é uma intertextualidade com os rótulos de alimentos processados que indicam excesso de substâncias prejudiciais à saúde. A discussão avançou para os sentidos implícitos na imagem, destacando o uso da ironia como estratégia discursiva e o conhecimento necessário para entender a crítica: o reconhecimento da paisagem local e da problemática ambiental associada à atuação da CSN.

Após a leitura do *meme*, foi exibido o vídeo jornalístico produzido pelo Jornal da Band, que aborda os riscos à saúde da população de Volta Redonda decorrentes da poluição causada pela siderúrgica⁴. Durante a exibição, os alunos foram convidados a anotar palavras-chave, observando os impactos ambientais e sociais apontados na reportagem.

Figura 19 - Trecho da reportagem exibida pela TV Bandeirantes



Fonte: Jornal da Band (YouTube)

⁴ Reportagem disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-VqIu1lTmww>

Na sequência, retomou-se o *meme* e promoveu-se uma roda de conversa para articular as informações do vídeo com os sentidos do texto visual. A discussão foi guiada por perguntas como: “*O meme concorda ou contesta o que vimos na reportagem?*”, “*Como a crítica é construída por meio da imagem e da frase?*”, “*Quem é o possível autor e o público-alvo desse tipo de meme?*”. Os alunos demonstraram grande envolvimento ao relacionar os dados apresentados na notícia com suas vivências cotidianas, expressando opiniões sobre o papel da CSN na cidade e refletindo sobre como os *memes* podem funcionar como forma de denúncia e conscientização.

Este momento da aula favoreceu significativamente o desenvolvimento de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere à leitura crítica de textos multimodais, à argumentação oral e à construção de sentidos em contextos reais de uso da linguagem. Ao explorar um gênero textual atual e amplamente difundido, como o *meme*, promoveu-se um trabalho alinhado às práticas de linguagem propostas para o ensino fundamental, que valorizam a análise dos efeitos de sentido produzidos por diferentes recursos semióticos. Além disso, ao abordar uma problemática local e urgente, como a poluição causada pela CSN em Volta Redonda, a atividade também dialogou com os temas contemporâneos transversais da BNCC, como meio ambiente, cidadania e responsabilidade social. A escolha de uma temática próxima à vivência dos alunos contribuiu para ampliar seu repertório interpretativo e fortalecer a compreensão de que a linguagem é um instrumento fundamental para a leitura crítica do mundo e para o exercício consciente da cidadania.

No segundo momento da aula, os alunos foram organizados em duplas e convidados a realizar a leitura, a reflexão e a interpretação escrita conjunta de dois textos de gêneros distintos — um *meme* e uma reportagem jornalística. A estratégia de trabalho colaborativo teve como finalidade promover a troca de ideias entre os estudantes, incentivando o diálogo, o confronto de pontos de vista e o desenvolvimento da argumentação. Além disso, a proposta buscou estimular a leitura crítica, por meio da articulação entre os conceitos de inferência, intertextualidade e temas sociais relevantes, como justiça, direitos humanos e a responsabilidade das instituições públicas. As respostas foram registradas em uma folha de atividade entregue previamente, com o objetivo de documentar o processo de análise e facilitar o acompanhamento pedagógico. Ao integrar textos que circulam na mídia tradicional e nas redes sociais, a atividade ampliou o repertório dos estudantes e os levou a refletir sobre os diferentes modos de produção e recepção de sentidos em contextos sociais reais.

Figura 20 - Proposta de atividades sobre inferências e intertextualidade

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFLETRAS

Alunos(as): _____ Turma 801

Professora-pesquisadora: Tarcila Ovídio Sobreira Data: 10/10/2024

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO

Leia os textos a seguir:

TEXTO 1

Professora presa injustamente no Rio foi solta depois do pai descobrir erro no processo: 'Sabia que ele ia se esforçar muito'



Samara ficou presa por oito dias, por suspeita de envolvimento em golpe de estelionato cometido em 2010; seu pai, Simário, descobriu que os golpistas usaram dados da filha para cometer o crime e que ela foi presa por engano.

Por Fantástico - 03/12/2023 22h48 - Atualizado há 11 meses

O **Fantástico**, deste domingo (3), conta o drama vivido pela professora Samara Araújo, de 23 anos, que **Sabes não, mas presa injustamente no Rio de Janeiro**.

Professora de matemática e moradora de Rio Bonito, no interior fluminense, Samara foi presa no dia 23 de novembro, por suspeita de envolvimento em um golpe de estelionato cometido há 13 anos, em São Francisco, no interior da Paraíba.

Ná última quarta-feira (29), a Justiça da Paraíba expediu o alvará de soltura, graças ao pai da professora, Simário, que descobriu de um erro na investigação. O Ministério Público da Paraíba confirmou que os bandidos usaram o CPF de Samara e de outras vítimas.

Em nota, o Tribunal de Justiça da Paraíba disse que não se manifesta sobre decisões e que entrou em contato com o advogado de Samara para falar sobre a resolução do caso.

O crime aconteceu em setembro de 2010. Criminosos ligaram para o comerciante Roberto para aplicar o golpe, com ameaças de morte, e o convenceram a fazer os depósitos.

A investigação da polícia da Paraíba concluiu que todos os crimes indicados pelo estelionatário

perfeccionam a agência no Rio e que os golpistas usaram vários números de CPF's, entre eles o de Samara.

O processo do estelionato chegou a ser suspenso, por isso não prescreveu. 13 anos depois, a **Pólice Civil** foi à casa da professora e a conduziu para um presídio na Zona Norte do Rio, onde é feita a triagem para o sistema prisional.

Durante o trajeto, Samara entrou em contato com o pai, Simário, que suspeitou que a filha poderia ter sido alvo de um golpe, que os criminosos poderiam ter usado dados dela para abrir outra conta ou hackear o cartão dela.

"Você não fez nada de errado. Provavelmente alguém pegou informações no telefone. Você deve ter clicado em algum link que alguém mandou", disse o pai por mensagem.

Simário é separado de Simone, mãe de Samara e, quando a professora era criança, abriu uma conta em nome dela para enviar dinheiro. Lendo o processo junto ao advogado, ele percebeu que a filha estava presa por engano e que ela tinha sido vítima de um golpe. Ainda assim, foi preciso cumprir o mandado de prisão.

Desde então, Simário foi todos os dias à porta do presídio, já que a filha poderia sair a qualquer momento. Em alguns dias, dormiu dentro do canto na porta da penitenciária, com receio de que Samara fosse solta e não tivesse ninguém esperando por ela.

"Eu estava preocupado que ela saísse a qualquer hora da noite de lá. Ela não conhece o Rio de Janeiro, estava sem dinheiro, sem telefone, então me preocupo, eu fiquei o dia todo lá", relatou Simário.

"Eu sabia que ele ia se esforçar muito pra fazer tudo que tivesse ao alcance dele, mas não dessa forma. Tive uma hora que alguém falou bem assim: 'ah, talvez tenha que ir lá na Paraíba'. Eu falei: se precisar, meu pai vai", contou Samara.

Depois de oito dias presa, ela se reencontrou com o marido, Jonathan, que é auxiliar de produção, e o filho Liam, de dois anos. Samara trabalha dando aulas de reforço de matemática e se formará em licenciatura na próxima quarta-feira (6). A professora, agora, traça os planos para começar também o curso de Direito.

1.globe.com/fantastico/noticia/2023/12/03/professora-presa-injustamente-no-rio-foi-solta-depois-do-pai-descobrir-erro-no-processo-globe

TEXTO 2

Ele reagiu mesmo



Descobriu pelo pai quem

1. O que o meme está tentando mostrar sobre o trabalho da polícia?

2. Que tipo de erro está sendo representado no meme e na reportagem?

3. Como o meme pode ser relacionado ao caso da professora Samara, que foi presa injustamente?

A) Ambos refletem a indiferença da sociedade em relação às injustiças sociais.

B) Tanto o meme quanto o caso de Samara abordam a luta contra a injustiça e podem mobilizar apoio e empatia na sociedade.

C) O meme e o caso de Samara não têm relação pois um é sobre humor e o outro é uma questão séria.

D) O meme e a situação da professora Samara são irrelevantes para a sociedade atual.

4. Por que podemos inferir que a situação do "Junin" no meme representa um erro policial, e como isso se conecta à situação real da professora Samara, que foi presa injustamente?

A) Ambos os casos mostram como as aparências podem levar a julgamentos errôneos e a reações desproporcionais por parte das autoridades.

B) O meme retrata "Junin" como um criminoso, enquanto o caso de Samara é sobre uma vítima da sociedade.

C) Tanto o meme quanto a situação de Samara não têm relação com a crítica ao sistema de justiça.

D) O "Junin" foi preso por motivos justos, assim como a professora Samara.

5. O que o criador do meme pretende criticar ao mostrar o policial se desculpando, e como essa crítica se relaciona com o que aconteceu com a professora Samara, que foi presa injustamente?

A) A crítica é direcionada à falta de responsabilidade da polícia em casos de erro, referindo-se como a desculpa muitas vezes não é suficiente para reparar o dano causado a pessoas inocentes, como Samara.

B) O meme sugere que as desculpas dos policiais são sempre sinceras e suficientes para corrigir injustiças.

C) O criador do meme quer mostrar que a polícia é sempre justa e que os erros são mínimos, usando o caso de Samara como uma exceção.

D) A crítica é sobre a forma como a polícia deve se comunicar com o público, sem relação com injustiças.

6. Quais conclusões você pode tirar sobre o impacto dos erros das autoridades na vida das pessoas, tanto no meme quanto na história de Samara?

7. Como a ideia de intertextualidade está presente ao relacionarmos um meme humorístico com uma situação real de injustiça, como o caso da professora Samara?

A) A intertextualidade permite que o meme seja compreendido apenas dentro do seu próprio contexto, sem conexão com outras narrativas.

B) O meme humorístico usa referências culturais e sociais para criticar a injustiça, enquanto a situação de Samara serve como um exemplo concreto que enriquece a compreensão do humor.

C) O meme e o caso de Samara são completamente desconectados e não compartilham nenhum elemento narrativo ou crítico.

D) A intertextualidade é irrelevante nesse contexto, pois o meme apenas busca entretenimento.

8. Após analisar o meme humorístico e ler a reportagem sobre o caso da professora Samara, que tipo de inferência pode ser feita sobre a importância de verificar informações antes de tomar ações? Como essa reflexão se aplica tanto ao conteúdo do meme quanto à situação de Samara?

A) A verificação de informações é desnecessária, pois as pessoas geralmente entendem corretamente as situações sem precisar investigar mais.

B) Verificar as informações é essencial para evitar ações precipitadas que podem resultar em injustiças, como ocorreu com Samara, e o meme destaca essa necessidade ao criticar a desinformação que leva a erros.

C) A situação de Samara não está relacionada à necessidade de verificar informações, pois ela foi claramente inocente desde o início, e o meme não oferece nenhuma lição nesse sentido.

D) O meme é apenas uma forma de entretenimento e não tem relevância na discussão sobre a verificação de informações na vida real.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Inicialmente, os alunos leram uma reportagem veiculada pelo programa Fantástico, sobre o caso de Samara Araújo, uma jovem professora presa injustamente por engano da Justiça, após ter seus dados utilizados em um golpe. O texto jornalístico foi utilizado como base factual e contextual para, em seguida, os alunos analisarem um *meme* humorístico que satiriza um erro policial, representado pela figura de um personagem inocente sendo abordado pela polícia com um pedido de desculpas superficial. Seguem os textos na íntegra:

Quadro 3 – Texto jornalístico para análise

TEXTO 1

Professora presa injustamente no Rio foi solta depois do pai descobrir erro no processo: 'Sabia que ele ia se esforçar muito'

Samara ficou presa por oito dias, por suspeita de envolvimento em golpe de estelionato cometido em 2010; seu pai, Simário, descobriu que os golpistas usaram dados da filha para cometer o crime e que ela foi presa por engano.

(Continua)

Quadro 3 - Continuação

Por Fantástico - 03/12/2023 22h48 - Atualizado há 11 meses



O Fantástico deste domingo (3) conta o drama vivido pela professora Samara Araújo, de 23 anos, que ficou oito dias presa injustamente no Rio de Janeiro.

Professora de matemática e moradora de Rio Bonito, no interior fluminense, Samara foi presa no dia 23 de novembro, por suspeita de envolvimento em um golpe de estelionato cometido há 13 anos, em São Francisco, no interior da Paraíba.

Na última quarta-feira (29), a Justiça da Paraíba expediu o alvará de soltura, graças ao pai da professora, Simário, que desconfiou de um erro na investigação. O Ministério Público da Paraíba confirmou que os bandidos usaram o CPF de Samara e de outras vítimas.

Em nota, o Tribunal de Justiça da Paraíba disse que não se manifesta sobre decisões e que entrou em contato com o advogado de Samara para falar sobre a resolução do caso.

O crime aconteceu em setembro de 2010. Criminosos ligaram para o comerciante Robenildo para aplicar o golpe, com ameaças de morte, e o convenceram a fazer os depósitos.

A investigação da polícia da Paraíba concluiu que todas as contas indicadas pelo estelionatário pertenciam a agências no Rio e que os golpistas usaram vários números de CPF's, entre eles o de Samara.

O processo do estelionato chegou a ser suspenso, por isso não prescreveu. 13 anos depois, a Polícia Civil foi à casa da professora e a conduziu para um presídio na Zona Norte do Rio, onde é feita a triagem para o sistema penitenciário.

Durante o trajeto, Samara entrou em contato com o pai, Simário, que suspeitou que a filha poderia ter sido alvo de um golpe, que os criminosos poderiam ter usado dados dela para abrir outra conta ou hackeado o cartão dela.

"Você não fez nada de errado. Provavelmente alguém pegou informações no telefone. Você deve ter clicado em algum link que alguém mandou", disse o pai por mensagem.

Simário é separado de Simone, mãe de Samara e, quando a professora era criança, abriu uma conta em nome dela para enviar dinheiro. Lendo o processo junto ao advogado, ele percebeu que a filha estava presa por engano e que ela tinha sido vítima de um golpe. Ainda assim, foi preciso cumprir o mandado de prisão.

(Continua)

Quadro 3 - Continuação

Desde então, Simário foi todos dias à porta do presídio, já que a filha poderia sair a qualquer momento. Em alguns dias, dormiu dentro do carro na porta da penitenciária, com receio de que Samara fosse solta e não tivesse ninguém esperando por ela.

"Eu estava preocupado que ela saísse a qualquer hora da noite de lá. Ela não conhece o Rio de Janeiro, estava sem dinheiro, sem telefone, então me preocupou, eu fiquei o dia todo lá", relatou Simário.

"Eu sabia que ele ia se esforçar muito pra fazer tudo que tivesse ao alcance dele, mas não dessa forma. Teve uma hora que alguém falou bem assim: "ah, talvez tenha que ir lá na Paraíba". Eu falei: se precisar, meu pai vai", contou Samara.

Depois de oito dias presa, ela se reencontrou com o marido, Jonatan, que é auxiliar de produção, e o filho Liam, de dois anos. Samara trabalha dando aulas de reforço de matemática e se formará em licenciatura na próxima quarta-feira (6). A professora, agora, traça os planos para começar também o curso de Direito.

Fonte: www.g1.globo.com

Quadro 4 – Meme para análise



Fonte: www.pinterest.com

A análise da atividade foi orientada por um questionário de verificação, que guiava os alunos a reconhecer os sentidos implícitos no *meme*, a estabelecer relações com o texto jornalístico e a refletir criticamente sobre as consequências dos erros institucionais na vida de pessoas inocentes. As questões propunham, por exemplo, identificar o tipo de crítica presente no *meme*, comparar a situação de "Junin" (personagem do *meme*) com a de Samara e discutir a importância da verificação de informações por parte das autoridades.

Quadro 5 - Perguntas do questionário de verificação

1. O que o *meme* está tentando mostrar sobre o trabalho da polícia? Como você acha que ele usa o humor para transmitir essa ideia?
2. Que tipo de erro está sendo representado no *meme* e na reportagem? Como esses erros afetam as pessoas envolvidas?
3. Como o *meme* pode ser relacionado ao caso da professora Samara, que foi presa injustamente?
 - A) Ambos refletem a indiferença da sociedade em relação às injustiças sociais.
 - B) Tanto o *meme* quanto o caso de Samara abordam a luta contra a injustiça e podem mobilizar apoio e empatia na sociedade.
 - C) O *meme* e o caso de Samara não têm relação, pois um é sobre humor e o outro é uma questão séria.
 - D) O *meme* e a situação da professora Samara são irrelevantes para a sociedade atual.
4. Por que podemos inferir que a situação do "Junin" no *meme* representa um erro policial, e como isso se conecta à situação real da professora Samara, que foi presa injustamente?
 - A) Ambos os casos mostram como as aparências podem levar a julgamentos errôneos e a reações desproporcionais por parte das autoridades.
 - B) O *meme* retrata "Junin" como um criminoso, enquanto o caso de Samara é sobre uma vítima da sociedade.
 - C) Tanto o *meme* quanto a situação de Samara não têm relação com a crítica ao sistema de justiça.
 - D) O "Junin" foi preso por motivos justos, assim como a professora Samara.
5. O que o criador do *meme* pretende criticar ao mostrar o policial se desculpando, e como essa crítica se relaciona com o que aconteceu com a professora Samara, que foi presa injustamente?
 - A) A crítica é direcionada à falta de responsabilidade da polícia em casos de erro, refletindo como a desculpa muitas vezes não é suficiente para reparar o dano causado a pessoas inocentes, como Samara.
 - B) O *meme* sugere que as desculpas dos policiais são sempre sinceras e suficientes para corrigir injustiças.
 - C) O criador do *meme* quer mostrar que a polícia é sempre justa e que os erros são mínimos, usando o caso de Samara como uma exceção.
 - D) A crítica é sobre a forma como a polícia deve se comunicar com o público, sem relação com injustiças.
6. Quais conclusões você pode tirar sobre o impacto dos erros das autoridades na vida das pessoas, tanto no *meme* quanto na história de Samara?

(Continua)

Quadro 5 - Continuação

7. Como a ideia de intertextualidade está presente ao relacionarmos um *meme* humorístico com uma situação real de injustiça, como o caso da professora Samara?

- A) A intertextualidade permite que o *meme* seja compreendido apenas dentro do seu próprio contexto, sem conexão com outras narrativas.
- B) O *meme* humorístico usa referências culturais e sociais para criticar a injustiça, enquanto a situação de Samara serve como um exemplo concreto que enriquece a compreensão do humor.
- C) O *meme* e o caso de Samara são completamente desconectados e não compartilham nenhum elemento narrativo ou crítico.
- D) A intertextualidade é irrelevante nesse contexto, pois o *meme* apenas busca entretenimento.

8. Após analisar o *meme* humorístico e ler a reportagem sobre o caso da professora Samara, que tipo de inferência pode ser feita sobre a importância de verificar informações antes de tomar ações? Como essa reflexão se aplica tanto ao conteúdo do *meme* quanto à situação de Samara?

- A) A verificação de informações é desnecessária, pois as pessoas geralmente entendem corretamente as situações sem precisar investigar mais.
- B) Verificar as informações é essencial para evitar ações precipitadas que podem resultar em injustiças, como ocorreu com Samara, e o *meme* destaca essa necessidade ao criticar a desinformação que leva a erros.
- C) A situação de Samara não está relacionada à necessidade de verificar informações, pois ela foi claramente inocente desde o início, e o *meme* não oferece nenhuma lição nesse sentido.
- D) O *meme* é apenas uma forma de entretenimento e não tem relevância na discussão sobre a verificação de informações na vida real.

Fonte: Elaborado pela autora

A correção da atividade foi realizada de forma coletiva na aula do dia 21 de outubro, em razão da suspensão das aulas na semana anterior devido ao feriado do Dia do Professor. Durante esse momento, os alunos foram convidados a compartilhar suas respostas oralmente, e a professora-pesquisadora conduziu a retomada dos principais conceitos envolvidos na atividade, com ênfase nas noções de inferência, intertextualidade e crítica social. A discussão coletiva possibilitou não apenas a correção formal das respostas, mas sobretudo a reflexão ampliada sobre os sentidos construídos a partir da leitura dos textos. Conforme propõe Bakhtin (2003), todo ato de compreensão envolve diálogo com outras vozes e discursos, sendo essencial que o espaço da sala de aula favoreça a escuta ativa, o respeito à diversidade de leituras e a construção coletiva de significados. Nesse sentido, a correção assumiu um caráter formativo, valorizando

o processo interpretativo dos alunos e promovendo o aprimoramento da leitura crítica como prática social.

4.2.4- Pesquisa individual (5ª fase)

Como parte da pesquisa individual proposta no decorrer do circuito didático, os alunos foram convidados a selecionar *memes* que abordassem problemas sociais recorrentes na sociedade contemporânea. Para viabilizar e orientar essa etapa, a turma foi conduzida ao laboratório de informática da escola, onde os estudantes realizaram suas pesquisas de forma autônoma, porém acompanhada pela professora-pesquisadora. Os *memes* selecionados foram salvos em uma pasta digital compartilhada com a docente, que ficou responsável por providenciar as impressões do material. Esses *memes* impressos foram, posteriormente, utilizados como base para atividades interpretativas e reflexivas em sala de aula.

A proposta teve como objetivos principais estimular o olhar crítico dos estudantes diante de textos de circulação digital, promover a aproximação entre linguagem e realidade social e valorizar o protagonismo discente no processo de aprendizagem. A diversidade de temas escolhidos pelos alunos — como racismo, desigualdade social, machismo, violência e meio ambiente — evidenciou não apenas o engajamento com a proposta, mas também a percepção das múltiplas camadas de sentido que os gêneros multimodais podem oferecer. Ao final, esse material serviu como ponto de partida para discussões coletivas e análises aprofundadas, reforçando a importância da leitura crítica de discursos contemporâneos, em consonância com os princípios da BNCC e com os temas transversais que atravessam a formação cidadã no espaço escolar.

4.2.5- Produção individual e discussão coletiva, crítica e reflexiva (6ª e 7ª fase)

Como etapa de aprofundamento do circuito didático, foi proposto aos alunos um momento de análise sobre os *memes* pesquisados na etapa anterior, conduzida com base em parâmetros previamente definidos, que orientaram na leitura e na apresentação dos textos escolhidos. Esses parâmetros incluíam:

- (1) identificação do problema social retratado;
- (2) análise do uso de humor, ironia ou crítica;

- (3) reconhecimento de conhecimentos prévios necessários para compreensão do texto;
- (4) presença de intertextualidade; e
- (5) interpretação da mensagem principal e posicionamento pessoal diante dela.

Posteriormente, no dia 07 de novembro, os alunos apresentaram, de forma objetiva, as suas análises individuais. A apresentação oral dos *memes* foi planejada como um instrumento de avaliação do bimestre, contemplando tanto a compreensão crítica do conteúdo quanto a capacidade de expressão oral e argumentação.

Contudo, nem todos os alunos participaram ativamente dessa etapa, uma vez que alguns não realizaram a pesquisa previamente ou não se prepararam adequadamente para a exposição em sala. Ainda assim, a atividade possibilitou importantes momentos de escuta, debate e construção coletiva de sentidos, nos quais os estudantes que se engajaram puderam aprofundar sua leitura crítica e ampliar o repertório de reflexões sobre os problemas sociais discutidos. A proposta, alinhada às diretrizes da BNCC, também reforçou o papel dos gêneros multimodais como objetos de estudo no ensino de língua portuguesa e contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas à cidadania, ao pensamento crítico e à prática discursiva consciente.

4.2.6 – Produção coletiva (8ª fase)

A etapa de produção coletiva configura-se como um momento essencial no processo de aprendizagem colaborativa, pois promove a integração dos conhecimentos desenvolvidos individualmente em uma produção conjunta, marcada pela troca, pelo diálogo e pela coautoria. No circuito didático em questão, essa etapa foi concretizada no dia 14 de novembro, por meio de uma proposta de análise coletiva de *memes* e a organização de seminários temáticos que visavam à interpretação crítica e reflexiva desses textos multimodais.

Inicialmente, foram disponibilizados aproximadamente dez *memes* impressos com temáticas variadas, mas que mantinham relação com os temas transversais abordados ao longo do projeto, como meio ambiente, desigualdade social, ética e cidadania. Os alunos foram organizados em pequenos grupos e, a partir da leitura inicial dos materiais, cada grupo escolheu um *meme* que mais despertou seu interesse ou que julgou mais relevante para análise.

A atividade teve como objetivo aprofundar a leitura crítica e colaborativa dos textos, permitindo que os alunos mobilizassem os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores,

especialmente no que diz respeito à identificação de inferências e intertextualidades. Para orientar o processo de análise, os estudantes acompanharam um roteiro com questões norteadoras — projetado na TV da sala —, que envolviam a descrição da imagem e do texto verbal, a identificação dos sentidos implícitos, a intertextualidade presente, o contexto de circulação e a crítica social mobilizada pelo *meme*.

Roteiro norteador

- a) O que aparece na imagem? Qual é o texto que a acompanha?
- b) O que o *meme* quer dizer além do que está explícito?
- c) O *meme* faz referência a outro texto, evento ou algo da cultura popular? Expliquem.
- d) Vocês acham que o *meme* seria compreendido por qualquer pessoa? Por quê?
- e) Como o texto e a imagem trabalham juntos para criar o efeito do *meme*?
- f) Se um desses elementos fosse removido, o *meme* continuaria fazendo sentido?
- g) O *meme* é apenas humorístico ou também tem uma mensagem séria? Explique.

O trabalho coletivo envolveu a produção de um relatório interpretativo por grupo, resultado da articulação entre leitura crítica, negociação de ideias e divisão de tarefas. Essa dinâmica favoreceu o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como cooperação, escuta ativa, argumentação e síntese.

Figura 21



Figura 22



Figura 23



Fonte: acervo da autora

Além da produção escrita, os alunos também planejaram a apresentação oral dos resultados, foi sugerida a utilização de recursos como slides, cartazes ou outros suportes visuais. Assim, a atividade integrou leitura, escrita e oralidade, promovendo uma prática discursiva completa e significativa. Esse momento marcou a transição para a culminância do circuito didático, que será detalhada na próxima subseção.

4.2.7 – Produção final (prática social) e avaliação coletiva (9ª e 10ª fase)

A última fase do circuito didático foi realizada nos dias 25 e 28 de novembro de 2024 e constituiu a culminância do projeto, em consonância com a proposta de aprendizagem colaborativa (Behrens, 2004) e com os princípios do letramento crítico (Rojo, 2012; BNCC, 2017). A atividade final foi estruturada na forma de um seminário temático, no qual os grupos de alunos apresentaram oralmente suas análises dos *memes* selecionados, abordando os aspectos de inferência, intertextualidade e crítica social explorados ao longo das etapas anteriores.

Embora tenham compreendido a proposta e, em grande medida, conseguido cumpri-la durante a apresentação, foi perceptível que alguns grupos não se prepararam com o rigor esperado. Mesmo tendo sido orientados previamente na etapa de planejamento coletivo, parte dos alunos demonstrou dificuldade em organizar e aprofundar seus argumentos. Aparentemente, essa limitação se deveu à sobreposição de compromissos escolares, pois a atividade coincidiu com o período de avaliações do bimestre, o que pode ter levado os estudantes a priorizarem os estudos para as provas em detrimento da preparação para o seminário.

Ainda assim, os alunos conseguiram socializar suas leituras, contextualizar os *memes* escolhidos e retomar os principais sentidos inferidos e intertextualidades identificadas. As apresentações ocorreram em clima de escuta e respeito, promovendo a circulação de saberes e fortalecendo o vínculo entre linguagem e vida social.

Figura 24 – Um dos grupos na apresentação do seminário



Fonte: acervo da autora

Como fechamento do circuito, realizou-se uma avaliação coletiva em forma de roda de conversa, com o objetivo de refletir, em grupo, sobre os percursos de aprendizagem. O momento foi conduzido de maneira dialógica, com a turma organizada em semicírculo, e teve como fio condutor perguntas como: *O que vocês aprenderam com esse trabalho? O que foi mais fácil ou mais difícil? Qual meme mais impactou vocês? Como vocês enxergam a linguagem dos memes agora?*

Além de promover a metacognição e a autorreflexão, a roda de conversa configurou-se como um potente instrumento de avaliação formativa, permitindo que os alunos se reconhecessem como protagonistas do próprio processo de aprendizagem. O encontro foi conduzido em um ambiente de escuta, respeito e espontaneidade, no qual emergiram reflexões que evidenciaram não apenas o desenvolvimento de uma postura mais crítica frente aos textos digitais, mas também o fortalecimento de competências leitoras fundamentais à formação cidadã. Por fim, os estudantes destacaram que essa foi a primeira vez que se sentiram verdadeiramente engajados em atividades de leitura, uma vez que, segundo eles, o trabalho com *memes* proporcionou um “momento de descontração”, por dialogar diretamente com práticas de linguagem presentes em seu cotidiano.

Figura 25 - Roda de conversa para a avaliação coletiva



Fonte: acervo da autora

Figura 26 - Finalização do circuito didático (socialização com lanche compartilhado)



Fonte: acervo da autora

5- ANÁLISE DE RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados obtidos ao longo da aplicação do circuito didático, desenvolvido com foco na leitura e interpretação crítica de *memes*. A análise dos dados será organizada de acordo com as etapas que estruturaram o percurso formativo, priorizando uma abordagem qualitativa e interpretativa, alinhada aos princípios da pesquisa-ação (Thiollent, 1986) e da aprendizagem colaborativa (Behrens, 2004).

Importante destacar que a intenção não é realizar uma descrição exaustiva de cada atividade, nem apresentar os resultados individuais de todos os estudantes participantes. A proposta aqui é refletir sobre os principais movimentos de aprendizagem observados ao longo do processo, por meio de amostragens representativas, que evidenciam tanto os avanços quanto as dificuldades encontradas pelos alunos em cada fase do circuito.

Assim, serão analisados excertos de atividades, falas de alunos, registros das discussões e trechos das produções coletivas, com ênfase nos aspectos que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa: o desenvolvimento da competência leitora, a mobilização de estratégias de inferência e reconhecimento de intertextualidades, bem como a ampliação da percepção crítica dos estudantes em relação aos textos multimodais que circulam na cultura digital.

A escolha pela análise por amostragem busca, portanto, preservar o caráter formativo e coletivo da proposta, sem perder de vista a singularidade dos processos de aprendizagem observados. Esse recorte permite, ainda, compreender como os alunos se apropriaram das práticas de leitura trabalhadas, quais desafios emergiram ao longo do percurso e de que forma as atividades propostas contribuíram para a construção de sentidos, tanto no campo da linguagem quanto na reflexão sobre questões socioculturais.

Por fim, este capítulo visa não apenas descrever os resultados, mas, sobretudo, interpretá-los à luz dos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, dialogando com os conceitos de letramento crítico, gêneros multimodais, inferência e intertextualidade. Dessa forma, pretende-se evidenciar como a prática pedagógica desenvolvida contribuiu para a formação de leitores mais conscientes, críticos e capazes de interagir de maneira significativa com os textos que circulam no universo digital e na sociedade contemporânea.

5.1- Resultados da problematização do tema e contextualização

Para ilustrar os resultados da fase inicial, os alunos responderam oralmente às questões norteadoras iniciais, que tinham como objetivo valorizar as experiências cotidianas dos estudantes com o gênero textual em foco. As respostas evidenciaram a familiaridade dos alunos com os *memes*, revelando não apenas o contato frequente com esse tipo de texto, mas também a compreensão de que o humor presente neles depende diretamente do entendimento do conteúdo veiculado.

Tabela 3 – Atividade de sensibilização oral

Questões norteadoras iniciais	Respostas
<i>Quem aqui já compartilhou ou recebeu um meme hoje?</i>	<i>Não hoje, porque tá cedo; mas, toda hora eu vejo meme no TikTok.</i>
<i>Qual foi o último meme que te fez pensar ou rir?</i>	<i>A maioria dos memes que eu recebo são engraçados, mas tem uns que eu não entendo. Aí, não tem graça.</i>
<i>Algun meme já fez vocês pensarem sobre um problema social ou algo que vivem no dia a dia?</i>	<i>Um amigo me mandou um meme que falava de racismo de forma engraçada. Mas, eu sei que não é legal.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Logo a seguir, os alunos se reuniram em grupos, e responderam a um questionário referente a dois memes já apresentados no capítulo 4 deste texto. Com relação ao primeiro *meme*, foi proposto aos alunos que analisassem a imagem, a qual retratava a superlotação do transporte público e seus impactos no cotidiano do trabalhador. A legenda “Mas você já chega no trabalho estressado” sugeria, de forma crítica e irônica, a precariedade do serviço público de transporte coletivo e as condições adversas enfrentadas pela população que dele depende. Seguem duas fichas de respostas:

Figura 27 – Ficha de resposta 1, primeiro *meme* (frente)

Primeiro meme:

"Mas você já chega no trabalho estressado"



a) O que a imagem retrata? Descreva o que está acontecendo na foto.

b) Como a frase "Mas você já chega no trabalho estressado" se relaciona com a situação mostrada na imagem?

c) Como a superlotação do ônibus pode afetar o humor e o estado mental de quem está indo para o trabalho?

d) Que desafios enfrentados pelos trabalhadores que utilizam transporte público a imagem representa?

e) Como a superlotação nos transportes públicos pode influenciar a qualidade de vida de quem os utiliza diariamente? Quais outros impactos além do estresse são causados por essa situação?

f) Você acha que esta situação é comum em sua cidade ou região? Explique se já viu ou vivenciou algo parecido e quais sentimentos essa experiência gerou?

RESPOSTAS:

a) É mau funcionamento dos transportes públicos, a cidade lotada.

b) Ele se estressa pela falta de pessoas dentro do ônibus.

Fonte: Acervo da autora

Figura 28 – Ficha de resposta 1, primeiro *meme* (verso)

a) Pode afetar o humor e o estado mental porque é muito lotado, as pessoas se empurram e você não tem lugar para sentar.

b) Os trabalhadores enfrentam despesas como o descompartimento, a falta de espaço, a falta de...

c) Pode influenciar de várias maneiras e na maioria delas negativamente como: baixa produtividade, exclusão social, dificuldade de acesso a serviços essenciais...

d) É muito comum na nossa cidade, eu mesma nunca vivenciei isso mas eu vejo isso acontecendo com muita frequência.

Fonte: Acervo da autora

Figura 29 – Ficha de resposta 2, primeiro *meme* (frente)

Primeiro meme.

"Mas você já chega no trabalho estressado"



a) O que a imagem retrata? Descreva o que está acontecendo na foto.

b) Como a frase "Mas você já chega no trabalho estressado" se relaciona com a situação mostrada na imagem?

c) Como a superlotação do ônibus pode afetar o humor e o estado mental de quem está indo para o trabalho?

d) Que desafios enfrentados pelos trabalhadores que utilizam transporte público a imagem representa?

e) Como a superlotação nos transportes públicos pode influenciar a qualidade de vida de quem os utiliza diariamente? Quais outros impactos além do estresse são causados por essa situação?

f) Você acha que esta situação é comum em sua cidade ou região? Explique se já viu ou vivenciou algo parecido e quais sentimentos essa experiência gerou?

RESPOSTAS:

a) Um ônibus lotado de pessoas.

b) Porque ele se estressou com a lotação do ônibus.

c) porque não tem conforto, mau cheiro, falta de ar, muito

Fonte: Acervo da autora

Figura 30 – Ficha de resposta 2, primeiro *meme* (verso)

calor e por aí vai.

d) muito estresse, muita fadiga ter que passar por isso todo dia.

e) podem causar estresse, mau humor, perda de paciência.

f) Nunca vivenciei isso mas é bem comum acontecer isso aqui, principalmente em horários de pico e na hora de ir para escola.

Fonte: acervo da autora

As respostas dos alunos demonstraram, majoritariamente, uma compreensão adequada da mensagem principal do *meme*, revelando a habilidade de perceber tanto seu aspecto humorístico quanto seu conteúdo crítico. Observou-se que os estudantes estabeleceram relações

entre o conteúdo da imagem e a realidade local da cidade de Volta Redonda, apontando fatores como desconforto, cansaço, estresse e exclusão social como consequências diretas da superlotação dos ônibus. Tal associação com o cotidiano evidencia avanços na construção de inferências e na ampliação da leitura crítica, conforme os objetivos previstos para o circuito didático.

Adicionalmente, as respostas revelaram a percepção dos impactos da precarização do transporte público na qualidade de vida dos trabalhadores, indicando que tal situação compromete não apenas o bem-estar físico e emocional dos usuários, mas também sua produtividade, paciência e acesso a direitos básicos. Esse tipo de interpretação revela a capacidade dos alunos de mobilizar conhecimentos prévios e vivências pessoais na construção de sentidos implícitos, aspecto essencial para o desenvolvimento da competência leitora em contextos multimodais.

Na tarefa seguinte, dedicada à leitura do segundo *meme*, também se verificou um nível significativo de engajamento e compreensão por parte dos alunos. A imagem retratava uma sala de aula desorganizada, com cadeiras reviradas, estudantes em pé e aglomeração de pessoas junto à porta. Esse cenário desencadeou nos estudantes um exercício de leitura inferencial e intertextual, especialmente em relação à legenda “Troca de professores: a minha sala”.

Figura 31 – Ficha de resposta 1, segundo *meme* (frente)

Segundo meme:



a) O que está acontecendo na imagem? Por que há várias pessoas reunidas em frente à porta?

b) Como o título “Troca de professores: a” se relaciona com o comportamento dos estudantes na imagem?

c) Qual pode ser a intenção do humor na postagem?

d) Geralmente, qual é a reação de um professor ao entrar em uma sala de aula como essa?

e) Quais são os elementos no fundo da imagem que ajudam a contextualizar o local?

RESPOSTAS:

a) Não há professor dentro de sala, por isso, os alunos querem ficar na porta até o próximo chegar.

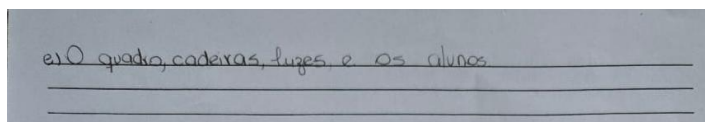
b) Se relaciona pois eles querem sair de sala.

c) A intenção é fazer as pessoas se identificar com uma coisa que acontece frequentemente.

d) Choque, desgosto, sobressalto ao encontrar todos fora do lugar.

Fonte: acervo da autora

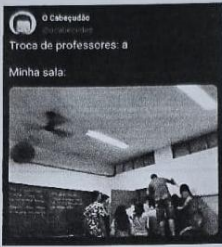
Figura 32 – Ficha de respostas 1, segundo *meme* (verso)



Fonte: Acervo da autora

Figura 33 – Ficha de respostas 2, segundo *meme*

Segundo meme:



a) O que está acontecendo na imagem? Por que há várias pessoas reunidas em frente à porta?

b) Como o título "Troca de professores: a" se relaciona com o comportamento dos estudantes na imagem?

c) Qual pode ser a intenção do humor na postagem?

d) Geralmente, qual é a reação de um professor ao entrar em uma sala de aula como essa?

e) Quais são os elementos no fundo da imagem que ajudam a contextualizar o local?

RESPOSTAS:

A) QUANDO A TROCA DE PROFESSORES OS ALUNOS FICAM NA PORTA FAZENDO BARRICA ENQUANTO O PROFESSOR VEM CHEGAR.

B) NA TROCA DE PROFESSORES, É UMA CONFUSÃO PORQUE NÃO TEM NINGUÉM PARA REGIAR OS ALUNOS.

C) PORQUE É ENFIM PARA MOSTRAR A VERDADE DOS ALUNOS NA ESCOLA PÚBLICA.

D) DEPENDE DO PROFESSOR, MAS GERALMENTE É DE RAIVA QUE TRISTEZA.

E) PRATICAMENTE TODOS SÃO OS ALUNOS, QUATRO, VENTILADOR, QUATRO QUADRADO E ETC.

As interpretações dos alunos indicaram, de forma recorrente, que a cena representava um momento de desorganização e caos na escola, frequentemente associado à ausência de professores ou à troca constante de docentes. Alguns estudantes destacaram que os alunos estavam aglomerados na porta à espera de um professor ou tentando sair da sala, mencionando o barulho e a bagunça como elementos centrais da situação. Outros alunos relacionaram diretamente o comportamento desordeiro dos alunos à rotatividade docente, sugerindo que esse tipo de situação favorece o enfraquecimento das normas de convivência e a perda do controle pedagógico.

As produções também evidenciaram a habilidade dos alunos em reconhecer elementos visuais que contextualizam a cena como parte do ambiente escolar — como quadros, cadeiras, carteiras e iluminação —, o que reforça sua capacidade de interpretar os signos visuais presentes na imagem. Ademais, foi possível perceber que os estudantes compreenderam a ironia implícita no *meme*, demonstrando avanço na leitura crítica e na identificação de intencionalidades discursivas típicas das mídias digitais.

Entretanto, apesar da coerência temática e das contribuições interpretativas relevantes, foram identificadas algumas limitações quanto à coesão textual e ao domínio da norma padrão da língua escrita. Parte das respostas apresentou falhas na organização das ideias, ausência de conectores e desvios gramaticais que comprometem a clareza argumentativa. Também se observou em algumas produções, uma abordagem superficial das questões, com argumentos pouco desenvolvidos ou repetitivos, sem aprofundamento analítico.

De modo geral, os dados analisados nesta primeira fase revelaram, um ponto de partida promissor para a consolidação das competências de leitura inferencial e crítica. Ainda que enfrentem dificuldades, os alunos demonstraram capacidade de interpretar textos multimodais e de relacioná-los a contextos sociais relevantes, o que reforça a importância do trabalho com gêneros multimodais no processo de formação leitora.

5.2 – Resultado das aulas teóricas exploratórias

As aulas teóricas exploratórias representaram uma etapa essencial no desenvolvimento do circuito didático, sobretudo pela forma como possibilitaram aos alunos compreenderem conceitos fundamentais como inferência, intertextualidade, multimodalidade e a própria natureza do *meme* como gênero textual da cultura digital. No entanto, o aspecto mais relevante de todo esse processo foi, sem dúvida, a intensa participação dos estudantes na análise do *meme* relacionado à CSN (Companhia Siderúrgica Nacional), que gerou um debate extremamente significativo, tanto pelo envolvimento quanto pela profundidade das reflexões.

A escolha desse *meme*, por estar diretamente vinculado ao contexto social, econômico e cultural da cidade de Volta Redonda, proporcionou um momento de grande identificação por parte dos alunos. Desde o início da análise, os estudantes se mostraram muito engajados, trazendo comentários, experiências pessoais e percepções sobre como o tema abordado no *meme* faz parte de seu cotidiano e de sua vivência como moradores da cidade.

Durante a discussão, surgiu de forma espontânea uma reflexão coletiva sobre como esse tipo de texto carrega sentidos que são plenamente compreendidos apenas por quem vive ou conhece profundamente a realidade local. Os próprios alunos enfatizaram que, se esse *meme* fosse compartilhado com pessoas de outras cidades ou estados, dificilmente teria o mesmo efeito de humor, crítica ou identificação, justamente porque se trata de uma situação muito específica de Volta Redonda, especialmente no que diz respeito à relação histórica da cidade com a CSN e com as questões sociais, econômicas e ambientais que dela decorrem.

Esse reconhecimento levou os estudantes a compreenderem, na prática, conceitos como intertextualidade e inferência, pois perceberam que o sentido do *meme* não está completamente explícito — ele depende do conhecimento prévio dos interlocutores sobre o contexto local, sobre a história da cidade e sobre os impactos da presença da CSN na vida dos moradores. Foi, portanto, um momento em que teoria e prática se entrelaçaram de maneira muito clara e significativa.

Além disso, a análise desse *meme* local permitiu discussões que ultrapassaram a questão linguística, mobilizando também reflexões sobre pertencimento, identidade local e circulação dos discursos na cultura digital. Os alunos passaram a perceber que, embora os *memes* circulem nas redes de forma ampla, seus efeitos de sentido podem ser restritos a determinados grupos, espaços ou contextos culturais, o que os torna, muitas vezes, textos altamente situados socialmente.

De forma geral, essa atividade confirmou a importância de selecionar textos que dialoguem diretamente com as vivências dos alunos, pois é a partir desse ponto de contato entre o conteúdo escolar e o mundo dos estudantes que se torna possível promover uma aprendizagem mais efetiva, significativa e crítica. A análise do *meme* da CSN destacou-se como o momento de maior participação, engajamento e reflexão de todo o circuito didático, evidenciando, mais uma vez, que a escola, ao valorizar os saberes locais, fortalece tanto o desenvolvimento das competências linguísticas quanto a construção da consciência social e crítica dos estudantes.

Posteriormente, apresenta-se a análise das respostas obtidas na atividade de leitura e interpretação, que articulou um texto jornalístico e um *meme*. A escolha por apresentar quatro respostas como amostragem tem como objetivo ilustrar, de forma qualitativa, como os alunos mobilizaram seus conhecimentos na construção de sentidos e no desenvolvimento de estratégias de leitura. A proposta da atividade visava, sobretudo, estimular reflexões acerca dos erros institucionais, da responsabilização das autoridades e dos impactos sociais decorrentes desses

erros, promovendo uma leitura crítica que articulasse linguagem verbal, não verbal e práticas discursivas da cultura digital.

Figura 34 – Folha de resposta 1

TEXTO 2

Era rapadura mesmo? (1)

Desculpa pela soma Junin



1. O que o meme está tentando mostrar sobre o trabalho da polícia? *o trabalho da polícia é pegar as pessoas que estão fazendo coisas erradas*

2. Que tipo de erro está sendo representado no meme e, na reportagem? *o policial comendo rapadura sem pagar e depois ainda querendo se defender*

3. Como o meme pode ser relacionado ao caso da professora Samara, que foi presa injustamente?

A) Ambos refletem a indiferença da sociedade em relação às injustiças sociais.

B) Tanto o meme quanto o caso de Samara abordam a luta contra a injustiça e podem mobilizar apoio e empatia na sociedade.

☒ C) O meme e o caso de Samara não têm relação, pois um é sobre humor e o outro é uma questão séria.

D) O meme e a situação da professora Samara são irrelevantes para a sociedade atual.

4. Por que podemos inferir que a situação do "Junin" no meme representa um erro policial, e como isso se conecta à situação real da professora Samara, que foi presa injustamente?

A) Ambos os casos mostram como as aparências podem levar a julgamentos errôneos e a reações desproporcionais por parte das autoridades.

☒ B) O meme retrata "Junin" como um criminoso, enquanto o caso de Samara é sobre uma vítima da sociedade.

C) Tanto o meme quanto a situação de Samara não têm relação com a crítica ao sistema de justiça.

D) O "Junin" foi preso por motivos justos, assim como a professora Samara.

5. O que o criador do meme pretende criticar ao mostrar o policial se desculpando, e como essa crítica se relaciona com o que aconteceu com a professora Samara, que foi presa injustamente?

A) A crítica é direcionada à falta de responsabilidade da polícia em casos de erro, refletindo como a desculpa muitas vezes não é suficiente para reparar o dano causado a pessoas inocentes, como Samara.

B) O meme sugere que as desculpas dos policiais são sempre sinceras e suficientes para corrigir injustiças.

☒ C) O criador do meme quer mostrar que a polícia é sempre justa e que os erros são mínimos, usando o caso de Samara como uma exceção.

D) A crítica é sobre a forma como a polícia deve se comunicar com o público, sem relação com injustiças.

6. Quais conclusões você pode tirar sobre o impacto dos erros das autoridades na vida das pessoas, tanto no meme quanto na história de Samara?

os erros das autoridades podem causar danos físicos e psicológicos para as pessoas prejudicadas

7. Como a ideia de intertextualidade está presente ao relacionarmos um meme humorístico com uma situação real de injustiça, como o caso da professora Samara?

A) A intertextualidade permite que o meme seja compreendido apenas dentro do seu próprio contexto, sem conexão com outras narrativas.

☒ B) O meme humorístico usa referências culturais e sociais para criticar a injustiça, enquanto a situação de Samara serve como um exemplo concreto que enriquece a compreensão do humor.

C) O meme e o caso de Samara são completamente desconectados e não compartilham nenhum elemento narrativo ou crítico.

D) A intertextualidade é irrelevante nesse contexto, pois o meme apenas busca entretenimento.

8. Após analisar o meme humorístico e ler a reportagem sobre o caso da professora Samara, que tipo de inferência pode ser feita sobre a importância de verificar informações antes de tomar ações? Como essa reflexão se aplica tanto ao conteúdo do meme quanto à situação de Samara?

A) A verificação de informações é desnecessária, pois as pessoas geralmente entendem corretamente as situações sem precisar investigar mais.

☒ B) Verificar as informações é essencial para evitar ações precipitadas que podem resultar em injustiças, como ocorreu com Samara, e o meme destaca essa necessidade ao criticar a desinformação que leva a erros.

C) A situação de Samara não está relacionada à necessidade de verificar informações, pois ela foi claramente inocente desde o início, e o meme não oferece nenhuma lição nesse sentido.

D) O meme é apenas uma forma de entretenimento e não tem relevância na discussão sobre a verificação de informações na vida real.

Fonte: Acervo da autora

Figura 35 – Folha de respostas 2

TEXTO 2

Interpretação meme (1)
Desculpa pela sua uni



1. O que o meme está tentando mostrar sobre o trabalho da polícia? Que a polícia cometeu um erro e que não tem um trabalho investido.

2. Que tipo de erro está sendo representado no meme e na reportagem? policial confundiu uma garota com um bandido, como se o tipo de erro fosse uma "dogma" na reportagem, logo sobre Samara que foi preso.

3. Como o meme pode ser relacionado ao caso da professora Samara, que foi presa injustamente?

☒ A) Ambos refletem a indiferença da sociedade em relação às injustiças sociais.
☒ B) Tanto o meme quanto o caso de Samara abordam a luta contra a injustiça e podem mobilizar apoio e empatia na sociedade.
☐ C) O meme e o caso de Samara não têm relação, pois um é sobre humor e o outro é uma questão séria.
☐ D) O meme e a situação da professora Samara são irrelevantes para a sociedade atual.

4. Por que podemos inferir que a situação do "Junin" no meme representa um erro policial, e como isso se conecta à situação real da professora Samara, que foi presa injustamente?

☒ A) Ambos os casos mostram como as aparências podem levar a julgamentos errôneos e a reações desproporcionais por parte das autoridades.
☐ B) O meme retrata "Junin" como um criminoso, enquanto o caso de Samara é sobre uma vítima da sociedade.
☐ C) Tanto o meme quanto a situação de Samara não têm relação com a crítica ao sistema de justiça.
☐ D) O "Junin" foi preso por motivos justos, assim como a professora Samara.

5. O que o criador do meme pretende criticar ao mostrar o policial se desculando, e como essa crítica se relaciona com o que aconteceu com a professora Samara, que foi presa injustamente?

A crítica é direcionada à falta de responsabilidade da polícia em casos de erro, refletindo como a desculpa muitas vezes não é suficiente para reparar o dano causado a pessoas inocentes, como Samara. B) O meme sugere que as desculpas dos policiais são sempre sinceras e suficientes para corrigir injustiças. C) O criador do meme quer mostrar que a polícia é sempre justa e que os erros são mínimos, usando o caso de Samara como uma exceção. D) A crítica é sobre a forma como a polícia deve se comunicar com o público, sem relação com injustiças.

6. Quais conclusões você pode tirar sobre o impacto dos erros das autoridades na vida das pessoas, tanto no meme quanto na história de Samara?

Com o caso de Samara, podemos perceber que a polícia não busca reparar as injustiças, mas apenas busca entretenimento.

7. Como a ideia de intertextualidade está presente ao relacionarmos um meme humorístico com uma situação real de injustiça, como o caso da professora Samara?

A) A intertextualidade permite que o meme seja compreendido apenas dentro do seu próprio contexto, sem conexão com outras narrativas. B) O meme humorístico usa referências culturais e sociais para criticar a injustiça, enquanto a situação de Samara serve como um exemplo concreto que enriquece a compreensão do humor. C) O meme e o caso de Samara são completamente desconectados e não compartilham nenhum elemento narrativo ou crítico. D) A intertextualidade é irrelevante nesse contexto, pois o meme apenas busca entretenimento.

8. Após analisar o meme humorístico e ler a reportagem sobre o caso da professora Samara, que tipo de inferência pode ser feita sobre a importância de verificar informações antes de tomar ações? Como essa reflexão se aplica tanto ao conteúdo do meme quanto à situação de Samara?

A) A verificação de informações é desnecessária, pois as pessoas geralmente entendem corretamente as situações sem precisar investigar mais. B) Verificar as informações é essencial para evitar ações precipitadas que podem resultar em injustiças, como ocorreu com Samara, e o meme destaca essa necessidade ao criticar a desinformação que leva a erros. C) A situação de Samara não está relacionada à necessidade de verificar informações, pois ela foi claramente inocente desde o início, e o meme não oferece nenhuma lição nesse sentido. D) O meme é apenas uma forma de entretenimento e não tem relevância na discussão sobre a verificação de informações na vida real.

Fonte: Acervo da autora

Figura 35 - Folha de resposta 3

TEXTO 2

Interpretação meme (1)
Desculpa pela sua uni



1. O que o meme está tentando mostrar sobre o trabalho da polícia? Que a polícia cometeu um erro e que não tem um trabalho investido.

2. Que tipo de erro está sendo representado no meme e na reportagem? policial confundiu uma garota com um bandido, como se o tipo de erro fosse uma "dogma" na reportagem, logo sobre Samara que foi preso.

3. Como o meme pode ser relacionado ao caso da professora Samara, que foi presa injustamente?

☒ A) Ambos refletem a indiferença da sociedade em relação às injustiças sociais.
☒ B) Tanto o meme quanto o caso de Samara abordam a luta contra a injustiça e podem mobilizar apoio e empatia na sociedade.
☐ C) O meme e o caso de Samara não têm relação, pois um é sobre humor e o outro é uma questão séria.
☐ D) O meme e a situação da professora Samara são irrelevantes para a sociedade atual.

4. Por que podemos inferir que a situação do "Junin" no meme representa um erro policial, e como isso se conecta à situação real da professora Samara, que foi presa injustamente?

☒ A) Ambos os casos mostram como as aparências podem levar a julgamentos errôneos e a reações desproporcionais por parte das autoridades.
☐ B) O meme retrata "Junin" como um criminoso, enquanto o caso de Samara é sobre uma vítima da sociedade.
☐ C) Tanto o meme quanto a situação de Samara não têm relação com a crítica ao sistema de justiça.
☐ D) O "Junin" foi preso por motivos justos, assim como a professora Samara.

5. O que o criador do meme pretende criticar ao mostrar o policial se desculando, e como essa crítica se relaciona com o que aconteceu com a professora Samara, que foi presa injustamente?

A crítica é direcionada à falta de responsabilidade da polícia em casos de erro, refletindo como a desculpa muitas vezes não é suficiente para reparar o dano causado a pessoas inocentes, como Samara. B) O meme sugere que as desculpas dos policiais são sempre sinceras e suficientes para corrigir injustiças. C) O criador do meme quer mostrar que a polícia é sempre justa e que os erros são mínimos, usando o caso de Samara como uma exceção. D) A crítica é sobre a forma como a polícia deve se comunicar com o público, sem relação com injustiças.

6. Quais conclusões você pode tirar sobre o impacto dos erros das autoridades na vida das pessoas, tanto no meme quanto na história de Samara?

Com o caso de Samara, podemos perceber que a polícia não busca reparar as injustiças, mas apenas busca entretenimento.

7. Como a ideia de intertextualidade está presente ao relacionarmos um meme humorístico com uma situação real de injustiça, como o caso da professora Samara?

A) A intertextualidade permite que o meme seja compreendido apenas dentro do seu próprio contexto, sem conexão com outras narrativas. B) O meme humorístico usa referências culturais e sociais para criticar a injustiça, enquanto a situação de Samara serve como um exemplo concreto que enriquece a compreensão do humor. C) O meme e o caso de Samara são completamente desconectados e não compartilham nenhum elemento narrativo ou crítico. D) A intertextualidade é irrelevante nesse contexto, pois o meme apenas busca entretenimento.

8. Após analisar o meme humorístico e ler a reportagem sobre o caso da professora Samara, que tipo de inferência pode ser feita sobre a importância de verificar informações antes de tomar ações? Como essa reflexão se aplica tanto ao conteúdo do meme quanto à situação de Samara?

A) A verificação de informações é desnecessária, pois as pessoas geralmente entendem corretamente as situações sem precisar investigar mais. B) Verificar as informações é essencial para evitar ações precipitadas que podem resultar em injustiças, como ocorreu com Samara, e o meme destaca essa necessidade ao criticar a desinformação que leva a erros. C) A situação de Samara não está relacionada à necessidade de verificar informações, pois ela foi claramente inocente desde o início, e o meme não oferece nenhuma lição nesse sentido. D) O meme é apenas uma forma de entretenimento e não tem relevância na discussão sobre a verificação de informações na vida real.

Fonte: Acervo da autora

Figura 36 – Folha de resposta 4

TEXTO 2

Essa reprodução menciona (1).
Desculpa por uma injustiça.



1. O que o meme está tentando mostrar sobre o trabalho da polícia? Que a polícia por muito das vezes é injusta.

2. Que tipo de erro está sendo representado no meme e na reportagem? Que o policial conseguiu o sapado com diabo.

3. Como o meme pode ser relacionado ao caso da professora Samara, que foi presa injustamente?

☒ A) Ambos refletem a indiferença da sociedade em relação às injustiças sociais.
☐ B) Tanto o meme quanto o caso de Samara abordam a luta contra a injustiça e podem mobilizar apoio e empatia na sociedade.
☐ C) O meme e o caso de Samara não têm relação, pois um é sobre humor e o outro é uma questão séria.
☐ D) O meme e a situação da professora Samara são irrelevantes para a sociedade atual.

4. Por que podemos inferir que a situação do "Junin" no meme representa um erro policial, e como isso se conecta à situação real da professora Samara, que foi presa injustamente?

☒ A) Ambos os casos mostram como as aparências podem levar a julgamentos errôneos e a reações desproporcionais por parte das autoridades.
☐ B) O meme retrata "Junin" como um criminoso, enquanto o caso de Samara é sobre uma vítima da sociedade.
☐ C) Tanto o meme quanto a situação de Samara não têm relação com a crítica ao sistema de justiça.
☐ D) O "Junin" foi preso por motivos justos, assim como a professora Samara.

5. O que o criador do meme pretende criticar ao mostrar o policial se desculando, e como essa crítica se relaciona com o que aconteceu com a professora Samara, que foi presa injustamente?

☒ A) A crítica é direcionada à falta de responsabilidade da polícia em casos de erro, refletindo como a desculpa muitas vezes não é suficiente para reparar o dano causado a pessoas inocentes, como Samara.
☐ B) O meme sugere que as desculpas dos policiais são sempre sinceras e suficientes para corrigir injustiças.
☐ C) O criador do meme quer mostrar que a polícia é sempre justa e que os erros são mínimos, usando o caso de Samara como uma exceção.
☐ D) A crítica é sobre a forma como a polícia deve se comunicar com o público, sem relação com injustiças.

6. Quais conclusões você pode tirar sobre o impacto dos erros das autoridades na vida das pessoas, tanto no meme quanto na história de Samara?

As pessoas ficam afetadas emocionalmente, pois são tratadas igual criminosas.

7. Como a ideia de intertextualidade está presente ao relacionarmos um meme humorístico com uma situação real de injustiça, como o caso da professora Samara?

☐ A) A intertextualidade permite que o meme seja compreendido apenas dentro do seu próprio contexto, sem conexão com outras narrativas.
☒ B) O meme humorístico usa referências culturais e sociais para criticar a injustiça, enquanto a situação de Samara serve como um exemplo concreto que enriquece a compreensão do humor.
☐ C) O meme e o caso de Samara são completamente desconectados e não compartilham nenhum elemento narrativo ou crítico.
☐ D) A intertextualidade é irrelevante nesse contexto, pois o meme apenas busca entretenimento.

8. Após analisar o meme humorístico e ler a reportagem sobre o caso da professora Samara, que tipo de inferência pode ser feita sobre a importância de verificar informações antes de tomar ações? Como essa reflexão se aplica tanto ao conteúdo do meme quanto à situação de Samara?

☐ A) A verificação de informações é desnecessária, pois as pessoas geralmente entendem corretamente as situações sem precisar investigar mais.
☒ B) Verificar as informações é essencial para evitar ações precipitadas que podem resultar em injustiças, como ocorreu com Samara, e o meme destaca essa necessidade ao criticar a desinformação que leva a erros.
☐ C) A situação de Samara não está relacionada à necessidade de verificar informações, pois ela foi claramente inocente desde o início, e o meme não oferece nenhuma lição nesse sentido.
☐ D) O meme é apenas uma forma de entretenimento e não tem relevância na discussão sobre a verificação de informações na vida real.

Fonte: Acervo da autora

De modo geral, os resultados apontam que os alunos foram capazes de identificar, com relativa clareza, a crítica presente no *meme*, entendendo-o não apenas como um texto humorístico, mas, sobretudo, como um enunciado que mobiliza elementos de denúncia e reflexão social. As respostas das questões objetivas revelaram um domínio satisfatório dos conteúdos, especialmente naquelas que abordavam a crítica ao trabalho policial (questões 1, 5 e 6) e o reconhecimento dos efeitos de sentido construídos pela intertextualidade (questão 7).

É possível observar que a maioria dos estudantes compreendeu que o *meme* problematiza os erros cometidos por autoridades policiais, evidenciando como esses erros, muitas vezes, se tornam irreversíveis na vida dos sujeitos afetados. A crítica, portanto, não se limita à situação humorística, mas se amplia para uma reflexão sobre práticas recorrentes nas instituições, sobretudo quando associadas à responsabilização sem a devida apuração dos fatos. Essa compreensão fica evidente, por exemplo, nas respostas às questões que relacionavam a situação do personagem “Junin”, no *meme*, com o caso da professora Samara, narrado na reportagem. Os alunos conseguiram perceber que, em ambos os textos, há um ponto em comum:

a crítica aos julgamentos precipitados e aos erros decorrentes da falta de verificação adequada das informações.

Além disso, destaca-se que o trabalho colaborativo, realizado em duplas, desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da atividade. A interação entre os alunos permitiu a troca de saberes, a construção conjunta de sentidos e o desenvolvimento de estratégias de interpretação, especialmente nas questões que exigiam maior elaboração reflexiva. A colaboração favoreceu, ainda, a superação de dúvidas, o confronto de ideias e o enriquecimento das respostas, contribuindo diretamente para a ampliação das capacidades argumentativas e interpretativas dos participantes.

Outro aspecto que merece proeminência foi o momento de correção coletiva da atividade, no qual os alunos, além de confrontarem suas respostas com o gabarito construído de forma conjunta, foram incentivados a socializar, oralmente, suas reflexões e justificativas. Essa etapa revelou-se extremamente produtiva, uma vez que promoveu o diálogo, o esclarecimento de dúvidas e, sobretudo, a ampliação dos sentidos construídos de maneira colaborativa. Apesar da timidez manifestada por alguns participantes, a socialização oral proporcionou à maioria dos alunos a oportunidade de perceber diferentes formas de interpretação, reconhecer estratégias diversas de construção de sentido e compreender que a leitura, enquanto prática social, é um processo interativo e plural. Assim, essa atividade contribuiu não apenas para o fortalecimento de competências linguísticas, como também para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como a escuta ativa, o respeito às opiniões divergentes e a capacidade de argumentar de forma ética e fundamentada. Conforme propõe Bakhtin (2003), todo ato de compreensão envolve diálogo com outras vozes e discursos, sendo essencial que o espaço da sala de aula favoreça a escuta ativa, o respeito à diversidade de leituras e a construção coletiva de significados. Nesse sentido, a correção assumiu um caráter formativo, valorizando o processo interpretativo dos alunos e promovendo o aprimoramento da leitura crítica como prática social.

Por outro lado, alguns desafios também foram observados. Nas questões discursivas, uma parcela dos alunos apresentou dificuldades na formulação de respostas mais articuladas e reflexivas. Muitas respostas, embora corretas do ponto de vista da compreensão, mostraram-se excessivamente sintéticas, com poucos elementos argumentativos e, em alguns casos, com limitações no domínio da norma padrão da escrita. Esses aspectos, no entanto, não anulam a constatação de que os alunos foram capazes de mobilizar conhecimentos essenciais para

interpretar os textos, mas evidenciam a necessidade de um trabalho contínuo com práticas de leitura, de construção de sentidos e de desenvolvimento da escrita.

Um ponto também relevante foi o reconhecimento, por parte dos alunos, da presença da intertextualidade como elemento fundamental para a construção do humor e da crítica social no *memes*. A maioria dos estudantes compreendeu que o sentido pleno do *memes* só se constrói na medida em que o leitor mobiliza outros conhecimentos — culturais, sociais e discursivos —, capazes de estabelecer relações com situações reais, como a narrada na reportagem.

De maneira geral, os dados obtidos com essa atividade confirmam a importância de inserir gêneros textuais da cultura digital, como os *memes*, no contexto escolar. Esses gêneros, quando articulados a textos mais tradicionais, como reportagens, promovem o desenvolvimento da competência leitora, sobretudo no que se refere à interpretação crítica, à construção de inferências e ao reconhecimento dos efeitos de sentido produzidos pelos textos em seus diversos modos de organização.

Como encerramento desta etapa, foi aplicada uma atividade de retomada interpretativa, realizada no dia 24 de outubro, que se configurou como uma etapa essencial para consolidar os conhecimentos construídos ao longo do circuito didático. O principal objetivo foi retomar os conceitos de inferência e intertextualidade, além de explorar os efeitos de sentido provocados pela linguagem verbal e não verbal na construção de humor, ironia e crítica social.

Figura 37 – Respostas 1(frente)

Leia os memes abaixo e responda às questões:

Meme 1:

9 Cabeçalho

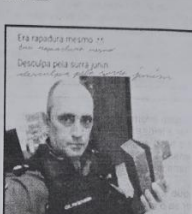
Troca de professores: a

Minha sala:



Meme 2:

Essa rapadura me veio no
dia importante mesmo
Desculpa pela surra, Junin...



1. No Meme 1, o humor depende da inferência de que:
a) A troca de sala é uma atividade comum e divertida.
b) A nova sala está ainda mais desorganizada que a anterior.
c) Os alunos gostam de se sentar no chão.
d) A escola está oferecendo uma aula ao ar livre.

2. Explique, com suas palavras, qual é a crítica social feita no Meme 1. Que realidade escolar ele representa de forma implícita? *Que é uma sala de sala desorganizada que podem prejudicar o desempenho*

3. O que o leitor precisa saber para compreender o efeito de sentido do Meme 2?
a) Que rapadura é um doce popular.
b) Que "Junin" é um personagem real.
c) Que há situações em que policiais confundem alimentos com pessoas.
d) Que há episódios de violência injustificada que são ironizados.

4. Que tipo de crítica o Meme 2 apresenta ao usar humor? Em sua opinião, ele exagera ou representa algo real? Justifique sua resposta. *Que mostra o jeito que policiais confundem alimentos com pessoas, então dá para perceber a violência injustificada ali.*

5. A fala "Desculpa pela surra, Junin..." expressa:
a) Um pedido verdadeiro de desculpas.
b) Um gesto de amizade entre os personagens.
c) Uma ironia para denunciar uma violência injustificada.
d) Um erro de português que gera humor.

Fonte: acervo da autora

Figura 38 – Respostas 1 (verso)

6. Os dois memes usam referências que o leitor precisa conhecer para entender a piada ou a crítica. Escolha um dos memes e explique qual conhecimento externo (intertextualidade) é necessário para interpretá-lo bem. na imagem 1 precisa-se já ter vivenciado uma sala de aula bagunçada para entender

7. Em ambos os memes, a imagem:

- É apenas ilustrativa.
- É mais importante do que o texto.
- ☒ Contrasta com a legenda e contribui para a crítica.
- Está desconectada da mensagem.

8. Qual dos dois memes pode ser considerado mais pejorativo ou ofensivo? Por quê? Você acha que há limite para o uso do humor em temas sociais? o segundo por brincar com agressão e em algo que tenha um limite

9. A linguagem informal e o uso de gírias nos memes servem para:

- Dificultar a leitura para quem não conhece a norma padrão.
- Tornar o texto engraçado apenas para adolescentes.
- ☒ Aproximar o meme do público e gerar identificação.
- Imitar uma linguagem jornalística formal.

10. Por que é importante saber "ler nas entrelinhas" quando se trata de memes? O que pode acontecer se o leitor interpretar apenas a parte literal do texto? podê não acabar entendendo o sentido do texto ou pegar a ideia errada de que poderia ser

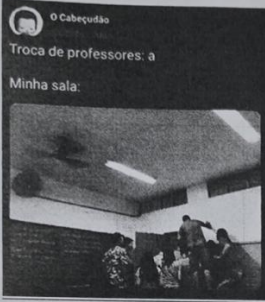
11. Em sua opinião, os memes são uma forma válida de tratar temas sérios? Dê um exemplo com base nos que você leu ou em outro que conheça. não acho que seja legal brincar com certos temas, mas ao mesmo tempo é uma boa forma para refletir

Fonte: acervo da autora

Figura 39 – Respostas 2 (frente)

Leia os memes abaixo e responda às questões:

Meme 1:



Meme 2:



1. No Meme 1, o humor depende da inferência de que:

- A troca de sala é uma atividade comum e divertida.
- ☒ A nova sala está ainda mais desorganizada que a anterior.
- Os alunos gostam de se sentar no chão.
- A escola está oferecendo uma aula ao ar livre.

2. Explique, com suas palavras, qual é a crítica social feita no Meme 1. Que realidade escolar ele representa de forma implícita? representa que com a troca de professores a sala fica uma bagunça

3. O que o leitor precisa saber para compreender o efeito de sentido do Meme 2?

- Que rapadura é um doce popular.
- Que "Junin" é um personagem real.
- Que há situações em que policiais confundem alimentos com pessoas.
- ☒ Que há episódios de violência injustificada que são ironizados.

4. Que tipo de crítica o Meme 2 apresenta ao usar humor? Em sua opinião, ele exagera ou representa algo real? Justifique sua resposta. é algo injusto, porém é algo que representa muita coisa sobre a vida

5. A fala "Desculpa pela surra, Junin..." expressa:

- Um pedido verdadeiro de desculpas.
- Um gesto de amizade entre os personagens.
- ☒ Uma ironia para denunciar uma violência injustificada.
- Um erro de português que gera humor.

Fonte: Acervo da autora

Figura 40 – Respostas 2 (verso)

6. Os dois memes usam referências que o leitor precisa conhecer para entender a piada ou a crítica. Escolha um dos memes e explique qual conhecimento externo (intertextualidade) é necessário para interpretá-lo bem. O meme 1 mes mostra que quando a sala fica sem professor as alunos fazem bagunça

7. Em ambos os memes, a imagem:

a) É apenas ilustrativa.
b) É mais importante do que o texto.
☒ c) Contrasta com a legenda e contribui para a crítica.
d) Está desconectada da mensagem.

8. Qual dos dois memes pode ser considerado mais pejorativo ou ofensivo? Por quê? Você acha que há limite para o uso do humor em temas sociais? O meme 2 pois mostra que ocorreu algo injusto

9. A linguagem informal e o uso de gírias nos memes servem para:

a) Dificultar a leitura para quem não conhece a norma padrão.
☒ b) Tornar o texto engraçado apenas para adolescentes.
c) Aproximar o meme do público e gerar identificação.
d) Imitar uma linguagem jornalística formal.

10. Por que é importante saber "ler nas entrelinhas" quando se trata de memes? O que pode acontecer se o leitor interpretar apenas a parte literal do texto? Você consegue deduzir o que não foi dito no meme, ele não vai "entender"

11. Em sua opinião, os memes são uma forma válida de tratar temas sérios? Dê um exemplo com base nos que você leu ou em outro que conheça. É a rapadura mesmo, desculpa Junin

Fonte: Acervo da autora

Os resultados apontaram avanços significativos na capacidade dos alunos de ler criticamente os *memes*, identificar informações implícitas e relacionar os textos ao contexto social mais amplo. Um aspecto muito positivo foi a compreensão majoritária de que o humor nos *memes* não está restrito ao riso imediato, mas pode carregar uma mensagem social relevante, como ficou evidenciado nas análises do *Meme 2* (o policial com a "rapadura"), onde a maioria soube identificar a crítica à violência policial e ao abuso de autoridade.

Outro ponto positivo foi a percepção, por parte dos alunos, de que a linguagem informal e os recursos multimodais (imagens, expressões faciais, gestos) são fundamentais para a produção de sentidos nos *memes*. As respostas às questões sobre a interação entre texto verbal e não verbal indicaram que os estudantes reconheceram que a imagem não é apenas ilustrativa, mas essencial para reforçar a crítica ou ironia. Essa habilidade revela uma evolução importante no desenvolvimento da leitura multimodal, alinhada às demandas contemporâneas de letramento digital.

Além disso, observou-se uma boa apropriação do conceito de intertextualidade. Nas respostas, os alunos mencionaram experiências escolares concretas, como a desorganização das

salas sem supervisão, e conectaram o *meme* a episódios de violência que circulam em redes sociais ou notícias, demonstrando articulação entre os textos e suas vivências.

Por outro lado, alguns pontos de dificuldade também foram notados. Apesar de compreenderem o sentido geral, alguns alunos apresentaram dificuldades na organização textual e na clareza ao redigir respostas discursivas. Observa-se o uso de estruturas sintáticas confusas, fragmentação de ideias ou vocabulário limitado em algumas justificativas, o que indica a necessidade de seguir trabalhando o desenvolvimento da expressão escrita e argumentativa. Outro aspecto a ser observado foi a tendência, em alguns casos, de explicações excessivamente literais ou descritivas, com menor aprofundamento crítico. Por exemplo, ao comentar o *Meme 1*, alguns alunos limitaram-se a relatar a bagunça na sala sem refletir sobre as implicações pedagógicas ou sociais da falta de supervisão e seus impactos no ambiente escolar.

Também se identificou certa dificuldade em discutir os limites do humor em temas sensíveis. Embora a maioria tenha indicado que o *Meme 2* poderia ser considerado mais ofensivo, nem todos conseguiram aprofundar a reflexão sobre os riscos éticos ou as possíveis interpretações negativas que o uso de humor em contextos de violência pode gerar.

Apesar desses desafios, o saldo geral da atividade foi altamente positivo. Os estudantes demonstraram capacidade de mobilizar os conceitos trabalhados, como inferência, intertextualidade, linguagem informal e crítica social, articulando-os de forma consciente e autônoma. O trabalho em duplas favoreceu o diálogo, a troca de perspectivas e o fortalecimento das habilidades argumentativas.

A atividade evidenciou que, embora ainda existam lacunas a serem preenchidas, sobretudo no campo da escrita formal e na elaboração crítica mais aprofundada, os alunos avançaram significativamente no desenvolvimento de competências leitoras e interpretativas voltadas para gêneros digitais. Essa evolução reforça o potencial das metodologias ativas e do trabalho com gêneros multimodais, como os *memes*, para promover uma formação leitora crítica, participativa e alinhada aos desafios da contemporaneidade.

5.3- Resultados da pesquisa e produção individual; discussão coletiva, crítica e reflexiva

A proposta desta etapa consistiu na seleção, por parte dos alunos, de *memes* que abordassem problemáticas sociais, como racismo, desigualdade, violência, meio ambiente e machismo,

entre outros temas. Para orientar a escolha e a análise dos textos, foram definidos critérios que envolviam a identificação do problema social, a análise do uso de humor, ironia ou crítica, o reconhecimento de conhecimentos prévios necessários, a presença de intertextualidade e a interpretação da mensagem, acompanhada de um posicionamento pessoal. A atividade, realizada inicialmente no laboratório de informática, culminou na apresentação oral das análises pelos alunos, integrando tanto a compreensão crítica dos textos quanto o desenvolvimento da argumentação.

Figura 41 - Momento de pesquisa no laboratório de informática



Fonte: Acervo da autora

A etapa de socialização das leituras dos *memes* configurou-se como um momento de extrema importância para a pesquisa, uma vez que possibilitou observar, de forma concreta, como os alunos mobilizaram os conhecimentos construídos ao longo do circuito didático. No entanto, também se fizeram evidentes alguns desafios que atravessaram o processo. É preciso destacar que uma parte considerável da turma não conseguiu cumprir integralmente a proposta da atividade. Alguns alunos não realizaram a análise conforme os parâmetros previamente

estabelecidos, limitando-se a interpretações superficiais e, em certos casos, demonstrando falta de organização na apresentação. Observou-se leituras centradas exclusivamente no humor imediato, uso de linguagem inadequada ao ambiente escolar ou análises descoladas dos debates sociais propostos. Além disso, muitos não conseguiram mobilizar elementos essenciais ao gênero, como a intertextualidade, a ironia crítica ou a referência explícita a problemáticas socialmente relevantes. Esse cenário evidencia, por um lado, os desafios que permeiam o trabalho com gêneros digitais no espaço escolar — especialmente no que se refere ao desenvolvimento de uma leitura crítica — e, por outro, as potências formativas desse tipo de proposta, sobretudo quando inserida em uma perspectiva de pesquisa-colaborativa, que pressupõe mediação constante, escuta ativa e construção conjunta dos saberes.

Essas dificuldades sugerem que, embora os *memes* façam parte do repertório cotidiano dos estudantes, a transposição desse objeto de circulação espontânea para um objeto de análise escolarizada ainda demanda um processo formativo mais aprofundado. Ficou evidente que muitos alunos ainda compreendem o *meme* prioritariamente como um recurso de entretenimento, sem, contudo, perceberem seu potencial discursivo e crítico, especialmente no que se refere à sua função social como prática de linguagem.

Diante desse cenário, optou-se por selecionar três apresentações para análise mais detalhada, funcionando como uma amostra representativa do grupo. As escolhas consideraram tanto os casos em que os alunos demonstraram avanços significativos na compreensão dos sentidos do *meme* quanto aqueles em que predominaram leituras mais literais e pouco aprofundadas. Essa estratégia se mostrou metodologicamente pertinente, uma vez que permitiu refletir sobre os diferentes níveis de compreensão presentes na turma e, sobretudo, sobre a eficácia das intervenções pedagógicas propostas.

Figura 42 – Meme da primeira apresentação



Fonte: www.pinterest.com

Figura 43 – Meme da segunda apresentação



Fonte: www.topimagens.com.br

Figura 44 – Meme da terceira apresentação



Fonte: Instagram (@ironicadisney)

Nesse contexto, foi possível observar um panorama diverso em relação à apropriação dos objetivos propostos. Embora parte dos alunos tenha demonstrado dificuldades na seleção de *memes* que articulassem, de forma consistente, humor e crítica social, outros revelaram avanços significativos na leitura inferencial, na análise discursiva e na capacidade de estabelecer relações entre os textos multimodais e temas sociais. Um exemplo expressivo desse

avanço foi a apresentação do aluno que escolheu o primeiro *meme* com a legenda “Acho que não fui claro”, acompanhado da imagem de um homem negro com expressão séria. Na análise realizada, o aluno foi capaz de ir além da camada superficial do humor, identificando uma crítica contundente à invisibilização das vozes negras em diversos espaços de fala.

Tabela 4 – Respostas do aluno ao primeiro *meme*

Parâmetros para análise do <i>meme</i>	Resposta do aluno
Qual é o problema social que aparece no <i>meme</i> ?	<i>“É o racismo. O meme mostra um homem negro e usa a palavra “claro”, que também lembra cor. Isso faz a gente pensar que ainda existe esse preconceito que liga coisas boas ao que é “claro” e coisas ruins ao que é “escuro”, que é muito errado.”</i>
O <i>meme</i> usa humor, ironia ou faz uma crítica?	<i>“O meme parece engraçado, como se a pessoa estivesse ficando brava porque ninguém entendeu o que ela falou. Mas faz a gente pensar no “claro”, que pode ser uma coisa meio maldosa, porque ela também tem a ver com cor, como se só o que é claro fosse bom ou fácil de entender.</i>
O que eu já preciso saber para entender esse <i>meme</i> ?	<i>Quando alguém fala “acho que não fui claro”, quer dizer que quer ser bem entendido. Também tem que perceber que existe racismo na nossa vida, e que “claro” é visto como coisa boa, e isso machuca, porque parece que quem não é claro (quem é negro) não é visto igual.</i>
Esse <i>meme</i> se liga a outros textos ou situações?	<i>Lembra uns filmes que tem a ver com racismo.</i>
Qual é a mensagem do <i>meme</i> e o que eu penso sobre isso?	<i>Ele faz a gente pensar que pessoas negras, às vezes, não são respeitadas como deveriam. E também faz a gente pensar que parece que só o que é claro é bom, e isso é racismo. Eu acho isso muito errado. Ninguém deve ser julgado pela cor da pele. Todo mundo tem que ser ouvido, respeitado e tratado igual.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

A reflexão exposta revelou como o *meme* trouxe à tona uma leitura sensível sobre a própria escolha lexical da palavra “claro”, que, embora no enunciado apareça no sentido de “ser compreendido”, não se descola de um campo semântico carregado de significados racializados. A oposição entre a palavra “claro” e a imagem de um corpo negro aciona, ainda que de forma

sutil, um jogo discursivo que reflete as construções sociais em que a branquitude é associada à luz, à razão e à transparência, enquanto a negritude, historicamente, foi simbolicamente vinculada à obscuridade, à opacidade e à marginalização. A leitura realizada pelo aluno demonstrou não apenas domínio de estratégias interpretativas — como inferência, contextualização sociocultural e análise crítica —, mas também um nível de consciência sobre como práticas de linguagem, inclusive no humor digital, reproduzem, tensionam ou desestabilizam relações sociais marcadas por desigualdades raciais. Esse episódio evidencia como o trabalho com gêneros multimodais, como os *memes*, pode ser um potente instrumento de letramento crítico e racial, permitindo aos alunos refletirem sobre os discursos que atravessam a sociedade e os efeitos que eles produzem na construção de identidades e na manutenção ou no enfrentamento do racismo estrutural.

Outra análise relevante foi a do *meme* 2: o aluno que realizou a análise do *meme* percebeu que a oposição entre as imagens — a tartaruga e as atletas de corrida — não se restringia a uma simples comparação engraçada, mas funcionava como um recurso de construção de sentido que reforça a crítica social proposta pelo texto. O aluno explicitou que o humor do *meme* está diretamente relacionado ao contraste entre a lentidão da prefeitura para resolver as demandas da população e a agilidade demonstrada quando o objetivo é a cobrança dos impostos, especialmente do IPTU.

Tabela 5 – Respostas do aluno ao segundo *meme*

Parâmetros para análise do <i>meme</i>	Resposta do aluno
Qual é o problema social que aparece no <i>meme</i> ?	<i>É que muitas vezes a prefeitura demora muito para resolver os problemas dos bairros, como consertar ruas e cuidar da limpeza. Mas, quando é para entregar o carnê do IPTU, ela é rápida.</i>
O <i>meme</i> usa humor, ironia ou faz uma crítica?	<i>O meme usa humor e faz ironia. Ele mostra de forma engraçada que a prefeitura não tem a mesma rapidez para ajudar as pessoas quanto tem para cobrar dinheiro.</i>
O que eu já preciso saber para entender esse <i>meme</i> ?	<i>Preciso saber que a tartaruga é um animal bem lento e que os atletas de corrida são muito rápidos. Também o que é IPTU.</i>
Esse <i>meme</i> se liga a outros textos ou situações?	<i>Sim! Ele se liga a muitas situações que a gente vive na nossa cidade, quando as pessoas reclamam que a prefeitura não arruma as coisas no bairro, mas não esquece de cobrar os impostos. Também se parece</i>

	<i>com outras piadas e memes que criticam coisas que demoram para acontecer.</i>
Qual é a mensagem do <i>mime</i> e o que eu penso sobre isso?	<i>É que a prefeitura deveria ser tão rápida para ajudar os bairros igual é para cobrar os impostos. Eu achei muito legal, engraçado e verdadeiro, porque muitas pessoas falam disso e é uma coisa que realmente acontece.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Durante a discussão, contudo, observou-se que uma parte significativa dos alunos não sabia o que era IPTU, tampouco compreendia sua função social. Diante disso, foi necessário que a professora-pesquisadora realizasse uma intervenção, explicando que o IPTU é um imposto municipal cobrado anualmente dos proprietários de imóveis e que sua arrecadação é, teoricamente, destinada à manutenção dos serviços públicos da cidade, como limpeza urbana, iluminação, pavimentação e outros. Após essa mediação, os alunos conseguiram ampliar sua compreensão, estabelecendo relações entre o conteúdo do *mime* e situações do cotidiano da comunidade, nas quais a população frequentemente percebe a discrepância entre a eficiência da prefeitura na cobrança de impostos e a morosidade na prestação de serviços públicos. A apresentação evidenciou, portanto, que, quando devidamente contextualizados, os alunos conseguem mobilizar estratégias de leitura que vão além da decodificação literal, alcançando uma interpretação crítica, coerente com os objetivos propostos no circuito didático.

Todavia, nem todas as apresentações conseguiram alcançar esse nível de profundidade. Parte dos alunos permaneceu restrita à interpretação literal ou ao humor imediato, sem explorar o potencial crítico e reflexivo dos *memes*. Foi o caso da apresentação do *mime* que trazia a frase “Estava pensando nos meus problemas e resolvi tomar uma atitude: dormir”. Embora o enunciado abrisse possibilidades para discussões sobre saúde mental, mecanismos de evasão emocional ou pressões enfrentadas, a leitura apresentada se restringiu à ideia de cansaço e desânimo, sem aprofundamento crítico ou conexão com os temas transversais.

Tabela 6 – Respostas do aluno ao terceiro *mime*

Parâmetros para análise do <i>mime</i>	Resposta do aluno
Qual é o problema social que aparece no <i>mime</i> ?	<i>“Ah, o problema é que ela está com sono e quer dormir, porque tá cansada.”</i>
O <i>mime</i> usa humor, ironia ou faz uma crítica?	<i>É humor, porque é engraçado. Tipo, quando a gente tá cheio de coisa, só quer deitar e dormir.</i>

O que eu já preciso saber para entender esse <i>meme</i> ?	<i>Só saber que ela tá deitada dormindo e que todo mundo às vezes quer fazer isso quando tá com preguiça.</i>
Esse <i>meme</i> se liga a outros textos ou situações?	<i>Acho que sim, porque é da Branca de Neve, que trabalhava muito, vivia limpando, cuidando da casa dos anões, então ela tava sempre cansada e quis dormir.</i>
Qual é a mensagem do <i>meme</i> e o que eu penso sobre isso?	<i>A mensagem é que é melhor dormir do que pensar nos problemas. Eu acho legal, porque às vezes eu também faço isso.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Em suma, ainda que nem todos os alunos tenham conseguido realizar uma leitura crítica e aprofundada dos *memes*, é possível afirmar que os resultados foram satisfatórios, especialmente quando se considera o contexto da pesquisa e os objetivos da proposta. A socialização das leituras evidenciou que parte dos alunos conseguiu acionar estratégias de inferência, reconhecer intertextualidades e compreender os efeitos de sentido produzidos pelos *memes* — competências que são fundamentais tanto para o desenvolvimento da leitura no contexto escolar quanto para a atuação crítica na cultura digital.

Além disso, essa etapa revelou, de forma bastante clara, a importância do trabalho colaborativo no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa colaborativa não se limita à aplicação de atividades, mas pressupõe escuta, mediação constante, ajustes de percurso e construção conjunta de saberes.

Portanto, ainda que os resultados tenham se mostrado heterogêneos, essa etapa foi de fundamental importância para a pesquisa, pois confirmou que o trabalho com gêneros da cultura digital, como os *memes*, exige não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas e interpretativas, mas também a ampliação do repertório sociocultural dos alunos. Além disso, reafirma o valor da pesquisa-colaborativa como uma prática que, mais do que investigar, transforma os sujeitos e os processos educativos, na medida em que aposta no diálogo, na escuta e na construção conjunta do conhecimento.

5.4- Resultados da produção coletiva e final (prática social)

A etapa final do circuito didático teve início com a preparação do seminário temático, marcando um momento de síntese, socialização e avaliação coletiva do percurso realizado. Na produção coletiva, realizada em 14 de novembro, os alunos foram organizados em grupos e

orientados a aprofundar a análise crítica de um *meme* previamente escolhido. Para isso, retomaram os conhecimentos construídos nas etapas anteriores, sobretudo no que diz respeito à leitura inferencial, à identificação de intertextualidades e à articulação com questões sociais contemporâneas.

Os grupos seguiram um roteiro norteador projetado em sala, composto por questões que orientavam a descrição detalhada do *meme* (imagem e texto verbal), a interpretação de sentidos implícitos, a análise de referências culturais ou midiáticas (intertextualidade), a discussão sobre a universalidade do *meme*, além da reflexão sobre a relação entre texto e imagem e o impacto social do conteúdo. Com base nesse roteiro, os estudantes elaboraram coletivamente um relatório interpretativo escrito, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de argumentação, negociação e síntese.

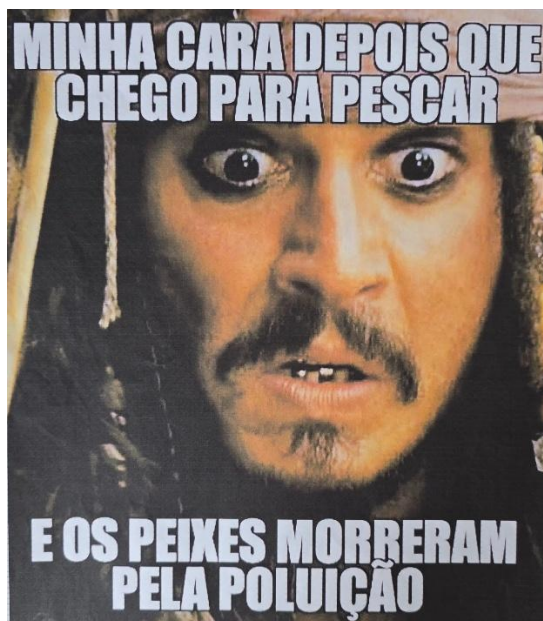
Essa etapa de preparação incluiu ainda o planejamento da apresentação oral, incentivando os alunos a utilizarem recursos visuais (cartazes, slides ou outras mídias) para apoiar a exposição. Essa integração de leitura, escrita e oralidade teve como objetivo promover uma prática discursiva multimodal e contextualizada, alinhada ao letramento crítico e aos princípios de ensino preconizados pela BNCC (BRASIL, 2017).

A culminância do circuito didático ocorreu nos dias 25 e 28 de novembro de 2024, por meio do seminário temático. Embora tenham compreendido a proposta e, em grande medida, conseguido cumpri-la durante a apresentação, foi perceptível que alguns grupos não se prepararam com o rigor esperado. Mesmo tendo sido orientados previamente na etapa de planejamento coletivo, parte dos alunos demonstrou dificuldade em organizar e aprofundar seus argumentos. Aparentemente, essa limitação se deveu à sobreposição de compromissos escolares, pois a atividade coincidiu com o período de avaliações do bimestre, o que pode ter levado os estudantes a priorizarem os estudos para as provas em detrimento da preparação para o seminário. Ainda assim, os alunos conseguiram socializar suas leituras, contextualizar os *memes* escolhidos e retomar os principais sentidos inferidos e intertextualidades identificadas. As apresentações ocorreram em clima de escuta e respeito, promovendo a circulação de saberes e fortalecendo o vínculo entre linguagem e vida social.

O primeiro grupo a se apresentar trouxe o *meme* do personagem Jack Sparrow (interpretado por Johnny Depp), com a legenda: "Minha cara depois que chego para pescar e os peixes morreram pela poluição". Os alunos iniciaram a apresentação descrevendo a imagem e o texto, destacando a expressão de espanto do personagem, que reforça o impacto da mensagem.

Em seguida, apontaram a inferência central do *mem*e: a crítica à poluição ambiental e à morte de peixes, problema que afeta diretamente a vida marinha e, conseqüentemente, atividades humanas como a pesca.

Figura 45 – Meme Jack Sparrow



Fonte: www.gerarmemes.com.br

Na discussão sobre intertextualidade, o grupo mencionou referências a mares, rios e lagos, relacionando o *mem*e a um contexto ambiental mais amplo. Ao refletirem sobre a universalidade do texto, os alunos consideraram que qualquer pessoa poderia compreender a mensagem, por se tratar de uma realidade visível e urgente no cotidiano. Destacaram também como o efeito humorístico é produzido a partir da combinação entre a expressão facial do personagem e o enunciado verbal, e ressaltaram que a supressão de qualquer elemento comprometeria o sentido global do *mem*e.

Por fim, o grupo evidenciou a dupla função do *mem*e: além de humorístico, ele possui um caráter sério e reflexivo, chamando atenção para um problema social e ambiental relevante. Essa análise demonstrou a capacidade dos alunos de mobilizar leitura crítica, interpretação inferencial e compreensão dos efeitos de sentido produzidos pela articulação verbo-visual, objetivos centrais da sequência didática proposta.

A apresentação do primeiro grupo serviu como importante ponto de partida para as demais exposições, criando um ambiente de reflexão coletiva e consolidando o aprendizado desenvolvido ao longo do circuito.

Na sequência, o segundo grupo apresentou um *meme* composto por uma fotografia de um terreno baldio coberto por mato alto, com o texto: "EIS QUE VOCÊ VAI ESTUDAR E TEM QUE VIRAR O TARZAN". Os alunos iniciaram sua exposição descrevendo a imagem e enfatizando o humor provocado pelo contraste entre o espaço escolar, que deveria ser um ambiente organizado e acolhedor, e a aparência de um terreno abandonado que remete a uma selva.

Figura 46 – Meme do Tarzan



Fonte: www.researchgate.net

O grupo identificou, de forma perspicaz, a crítica implícita às condições precárias de infraestrutura em algumas instituições escolares, evidenciando a realidade de estudantes que precisam enfrentar ambientes degradados e pouco propícios ao aprendizado. Ao analisarem a intertextualidade, os alunos destacaram a referência ao personagem Tarzan — figura icônica da cultura midiática, associado à vida na selva e ao deslocamento entre árvores —, estabelecendo um paralelo irônico com a ideia de “enfrentar uma selva” para frequentar a escola. Essa escolha revela a habilidade do grupo em reconhecer e mobilizar elementos culturais que dialogam diretamente com o tema do *meme*, ampliando seu potencial crítico e humorístico. Ao serem

questionados sobre a universalidade da mensagem, os estudantes afirmaram que o *meme* seria facilmente compreendido, pois retrata uma situação socialmente conhecida: a carência de manutenção em espaços públicos, especialmente nas escolas. Uma aluna, inclusive, relatou que, durante a realização da atividade, fez uma associação imediata com a precariedade do posto de saúde do bairro e da própria escola, demonstrando como o *meme* despertou reflexões sobre a realidade local e fomentou um olhar crítico para os problemas cotidianos vividos pela comunidade.

Na discussão sobre a articulação entre texto e imagem, os alunos destacaram que os dois elementos são indissociáveis para a produção do efeito de humor, pois a imagem reforça a sensação de desordem e descuido, enquanto o texto potencializa a ironia ao fazer a associação com Tarzan. Ressaltaram, ainda, que a retirada de qualquer elemento prejudicaria o entendimento do *meme*, já que texto e imagem se complementam de forma essencial. Por fim, no que se refere ao impacto, o grupo caracterizou o *meme* como predominantemente humorístico, entendendo que sua função principal é provocar riso, ainda que dialogue com uma realidade séria e crítica.

Essa análise revelou a capacidade do grupo de mobilizar leitura inferencial, perceber referências intertextuais e identificar criticamente a articulação verbo-visual. A escolha do *meme* e a abordagem adotada evidenciaram a habilidade dos alunos em associar humor à denúncia social, fortalecendo a percepção de que o gênero *meme* pode atuar como ferramenta de reflexão crítica, mesmo quando se apresenta em tom leve e satírico.

O terceiro grupo apresentou um *meme* composto pela imagem da boneca Barbie bebendo água em grande quantidade, acompanhado do texto: "*Quando começo a sentir uma dor estranha na região dos rins. Eu na mesma hora:*". As alunas iniciaram a apresentação destacando que a figura da Barbie, amplamente associada a padrões de saúde e estética, foi escolhida para representar a reação imediata e, em certa medida, exagerada de quem tenta "corrigir" um problema de saúde apenas bebendo água. O grupo explicou que o *meme* sugere a tendência das pessoas a reagirem de forma rápida a sinais físicos, buscando soluções imediatistas e, muitas vezes, superficiais, sem recorrer a acompanhamento médico adequado.

Figura 47 – Meme da Barbie



Fonte: Instagram (@100pesooficial)

Durante a exposição, um aluno que participava como ouvinte solicitou a palavra e apresentou uma interpretação alternativa, argumentando que a personagem estaria, na verdade, com medo de desenvolver problemas nos rins em razão de não ter o hábito de se hidratar regularmente. Essa intervenção espontânea evidenciou uma leitura inferencial mais profunda, ao destacar a relação entre a dor nos rins e a falta de cuidado preventivo com a hidratação. A interpelação do colega configurou-se como um exemplo positivo de aprendizagem colaborativa, pois estimulou o diálogo, a escuta ativa e o confronto respeitoso de ideias, promovendo um ambiente de construção coletiva do conhecimento. Esse momento reforça a importância do espaço de socialização oral na sala de aula, possibilitando que os estudantes desenvolvam não apenas habilidades interpretativas, mas também competências argumentativas e de convivência democrática.

As alunas também identificaram corretamente a referência à personagem Barbie como um elemento cultural que potencializa o humor do *meme*. Quando questionadas sobre a universalidade da mensagem, as estudantes afirmaram que o *meme* seria facilmente compreendido, já que a prática de beber água ao sentir dores é bastante comum, e a Barbie, por ser um ícone da cultura pop, é prontamente reconhecida por diferentes faixas etárias. Na análise da articulação entre texto e imagem, o grupo destacou que os dois elementos são complementares e indispensáveis para a construção do efeito humorístico: a imagem da Barbie

potencializa a ideia de ação rápida e, ao mesmo tempo, reforça o tom irônico da solução "milagrosa" sugerida pelo texto.

A partir da interpelação do colega, que sugeriu que a personagem estaria preocupada com possíveis problemas nos rins em razão da falta de hidratação regular, as alunas foram levadas a repensar algumas de suas respostas. Reavaliando a inferência inicial, passaram a considerar que o *meme* também pode ser interpretado como uma crítica à negligência com o cuidado preventivo, evidenciando o hábito de só se preocupar com a ingestão de água após o surgimento de sintomas. Essa reformulação demonstrou a abertura do grupo para o diálogo e para o aprofundamento coletivo das análises, ilustrando um momento significativo de aprendizagem colaborativa e de construção conjunta de sentidos.

Por fim, os alunos classificaram o *meme* como predominantemente humorístico, apontando que a piada reside justamente na ironia de se tentar resolver um problema de saúde potencialmente grave com uma solução simplista. Contudo, ao incorporarem a nova perspectiva, reconheceram que o *meme* também apresenta uma dimensão crítica, ao questionar comportamentos imediatistas e a falta de hábitos preventivos no cuidado com a saúde. Essa evolução interpretativa evidenciou a importância do espaço de socialização oral, permitindo o exercício da argumentação, a escuta ativa e o respeito à diversidade de leituras possíveis.

Cabe destacar que, nesta etapa, o foco principal foi o desenvolvimento das habilidades de exposição oral, argumentação e leitura crítica em grupo. Assim, os desvios ortográficos presentes nas respostas registradas não foram o centro da análise, uma vez que o objetivo era incentivar a autonomia interpretativa, a colaboração e a expressão oral. Essa escolha metodológica privilegiou o fortalecimento do letramento crítico e da capacidade de comunicação, aspectos centrais no trabalho com gêneros multimodais e nos princípios formativos defendidos no circuito didático.

O quarto grupo apresentou um *meme* composto pela imagem de um gato aparentemente estressado, dirigindo um carro, acompanhado do texto: "*Você parece ser uma pessoa tão calma e serena. Eu no trânsito: — DÁ A SETAAAAAAA*". Durante a apresentação, o grupo destacou que o *meme* brinca com a contradição entre a imagem de uma pessoa calma no cotidiano e o comportamento irritado no trânsito. Os alunos interpretaram que mesmo indivíduos geralmente calmos podem perder a paciência em situações de estresse, como no trânsito, um espaço socialmente conhecido por gerar conflitos e comportamentos agressivos.

Figura 48 – Meme do gato estressado

“Você parece ser uma pessoa tão calma e serena”

Eu no trânsito:



Fonte: www.reddit.com

Quanto à intertextualidade, o grupo destacou que o *meme* faz referência a uma situação cotidiana muito comum, reconhecível por praticamente qualquer pessoa: o estresse diário no trânsito, sobretudo em grandes centros urbanos. Eles também afirmaram que o *meme* seria facilmente compreendido, pois retrata uma experiência vivida por muitas pessoas e, portanto, permite ampla identificação. Sobre a relação entre texto e imagem, apontaram que a combinação é essencial para criar o efeito humorístico: o gato, com sua expressão exagerada, funciona como uma personificação cômica do ser humano estressado, enquanto o texto reforça a quebra entre a imagem de calma e a reação irritada.

O grupo relatou que o *meme* é apenas humorístico; entretanto, uma aluna ouvinte contribuiu de forma significativa ao pedir a palavra e ampliar a discussão. Ela comentou de forma espontânea: “Gente, mas isso não é só engraçado. Os motoristas não tão ligando pra nada, não dão seta e acabam batendo nas motos toda hora. Aqui na nossa cidade tá cheio de acidente com moto, porque o povo dirige mal e não avisa quando vai virar, não respeitam o trânsito”. Essa fala revelou não apenas a capacidade de interpretação crítica e sensível da aluna, mas também seu olhar atento para o problema social subjacente, apontando a imprudência dos motoristas como fator agravante para os constantes acidentes, sobretudo envolvendo motociclistas.

A intervenção da aluna exemplifica de maneira contundente a força da aprendizagem colaborativa, pois mostrou como o ambiente de escuta e diálogo pode estimular os estudantes

a irem além do sentido imediato e humorístico, mobilizando reflexões sobre cidadania, responsabilidade e segurança no trânsito. Ao identificar e verbalizar uma questão social relevante a partir de um *meme* aparentemente cômico, a aluna demonstrou engajamento crítico e contribuiu para aprofundar a leitura do grupo, consolidando a proposta de formação cidadã e reflexiva presente no circuito didático.

O penúltimo grupo analisou o *meme* que traz a frase *Base de graça no meu bairro! Obrigada Sr Prefeito*; acompanhada de uma montagem com duas imagens: uma estrada de terra levantando poeira e o rosto de uma pessoa totalmente coberta de poeira, em tom irônico. O texto faz uso de um agradecimento aparentemente positivo, mas que, na verdade, carrega uma crítica ao descaso do poder público, evidenciando a precariedade das vias.

Figura 49 – Meme Obrigada Sr Prefeito
Base de graça no meu bairro!
Obrigada Sr Prefeito!



Fonte: Instagram (@pagina_seabra)

Os alunos identificaram corretamente o cenário: uma rua de terra e uma pessoa coberta de poeira, destacando o texto de agradecimento ao prefeito, e compreenderam que o *meme* denuncia a falta de asfalto, que faz com que a rua fique muito empoeirada — percepção que demonstra a habilidade de leitura inferencial, indo além do que está explicitamente escrito. Oralmente, os estudantes relacionaram o *meme* ao contexto social brasileiro, em que é comum a falta de infraestrutura básica em bairros periféricos. Durante a discussão, alguns alunos compartilharam experiências pessoais, contando, por exemplo: *Lá na minha rua também é*

assim, não tem asfalto. Quando passa um carro, a poeira entra toda dentro de casa, fica tudo cheio de pó. Minha mãe vive reclamando que não adianta limpar. E quando chove, vira aquele barro, aí a gente não consegue nem sair direito, porque o pé fica todo sujo. Às vezes a gente até pisa na lama e escorrega. Esses relatos evidenciam como os estudantes conseguem relacionar o humor crítico do *meme* à realidade concreta que vivem diariamente, tornando a leitura ainda mais significativa e engajada.

Quando questionados se o *meme* seria compreendido por qualquer pessoa, o grupo afirmou que sim, justificando que é uma situação “bem comum” e, portanto, de fácil identificação pelo público geral. No entanto, durante a discussão, uma aluna discordou do grupo, argumentando que talvez pessoas muito ricas não entenderiam o *meme*, pois não convivem com ruas de terra e não enfrentam problemas com poeira ou barro. Segundo ela, *quem mora em bairro chique não sabe como é ter a casa toda cheia de pó, então talvez eles nem achem graça ou nem entendam direito.* Essa fala mostrou uma reflexão importante sobre como a experiência de vida interfere na leitura e compreensão de textos, destacando a dimensão social do humor e das críticas presentes no *meme*.

Sobre a relação entre texto e imagem, os alunos entenderam que a graça do *meme* depende da união dos dois elementos: “Sem a imagem, não teria sentido ou ficaria incompleto”, escreveram. Eles também perceberam que a remoção de qualquer um dos elementos (imagem ou texto) comprometeria o sentido e o efeito humorístico, mostrando consciência da multimodalidade que caracteriza o gênero *meme*.

Por fim, ao discutir o impacto, o grupo considerou que o *meme* não é apenas humorístico, mas também possui uma mensagem séria, pois denuncia o problema das ruas de terra e a negligência do poder público. Essa resposta evidencia a capacidade crítica dos alunos ao identificar a função social do humor como forma de protesto ou denúncia.

O último grupo analisou o *meme* que traz a frase *Meu orçamento pra esse fim de semana* acompanhada da imagem de uma nota de dinheiro alterada, onde em vez de “100 reais” está escrito “SEM reais”. O jogo de palavras entre “cem” e “sem” (ausência) é o recurso humorístico central do *meme*, evidenciando a situação de não ter dinheiro disponível para gastar no final de semana.

Figura 50 – Meme SEM REAIS



Fonte: www.pinterest.com

Os alunos interpretaram o *meme* de maneira muito satisfatória, mostrando habilidade para perceber a ironia e o duplo sentido do texto. Eles destacaram como o humor depende tanto do texto quanto da imagem editada, entendendo que o uso de uma nota de dinheiro com a palavra “SEM” reforça a ideia de ausência total de recursos financeiros.

Durante a apresentação, dois alunos PCD participaram ativamente, demonstrando grande engajamento e contribuindo com interpretações detalhadas, o que evidenciou a inclusão e a valorização de diferentes vozes no trabalho coletivo. Outro ponto interessante surgiu quando um dos integrantes relatou que, no início, não havia entendido o *meme*. Ele explicou que nunca tinha visto uma nota de 100 reais antes, e por isso pensou que aquela nota azul havia sido inventada apenas para a construção do *meme*. Esse depoimento trouxe uma discussão relevante sobre como experiências pessoais e realidades socioeconômicas podem interferir na leitura de um texto multimodal, mostrando que a compreensão de certos elementos visuais também depende do repertório cultural do leitor.

No geral, o grupo demonstrou domínio sobre a intertextualidade presente no *meme*, ao perceber a brincadeira com a nota real de dinheiro e a situação cotidiana de “estar sem dinheiro”, uma realidade comum a muitos jovens e adultos.

Após o encerramento do seminário, teve início a última etapa do circuito didático: a roda de conversa coletiva. Nessa ocasião, os alunos foram convidados a refletir sobre os *memes*

trabalhados ao longo das atividades e a compartilhar suas impressões, dificuldades e descobertas. Muitos estudantes, especialmente os menos inibidos, solicitaram espontaneamente a palavra, demonstrando entusiasmo, segurança e grande envolvimento. O momento foi marcado por trocas significativas, em que os discentes puderam expressar suas percepções de forma aberta, consolidando a experiência como um espaço de escuta, diálogo e construção coletiva de sentidos.

Ao serem questionados sobre o que aprenderam com o trabalho, alguns responderam:

Tabela 5 – Perguntas e respostas da roda de conversa final

O que vocês aprenderam com esse trabalho?	- <i>Eu aprendi que meme não é só pra rir, tem meme que fala sério também, que critica a sociedade.</i> — <i>Eu nunca tinha parado pra pensar que meme podia ser texto. Agora eu vejo que é um texto igual qualquer outro, só que mais divertido.</i> — <i>Aprendi a olhar o meme de outro jeito, tentando entender o que tá por trás da piada.</i>
O que foi mais fácil ou mais difícil?	— <i>O mais difícil foi entender algumas ironias, porque às vezes a gente acha que o meme tá elogiando, mas na verdade é crítica.</i> — <i>Eu achei difícil explicar a minha interpretação pro grupo, porque na cabeça é fácil, mas na hora de falar dá um branco.</i> — <i>O difícil foi encontrar a intertextualidade, porque nem sempre a gente conhece todas as referências.</i>
Qual meme mais impactou vocês?	— <i>O da poeira foi o que eu mais gostei, porque parece muito com a nossa realidade aqui no bairro.</i> — <i>Aquele meme do ‘sem reais’ foi o melhor, porque a gente vive quebrado, nunca tem dinheiro pra nada.</i> — <i>Eu achei o da CSN muito forte, porque mostra que a poluição afeta a gente todo dia, não é só piada.</i>
Como vocês enxergam a linguagem dos memes agora?	— <i>Eu achava que meme era só bobeira, mas agora eu vejo que pode ensinar e fazer pensar.</i> — <i>Agora eu vejo meme como uma forma de protestar, tipo uma arma contra as coisas erradas.</i> — <i>Pra mim, meme agora é tipo um texto com poder, que pode mudar a cabeça das pessoas.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Essas manifestações revelam como o trabalho com *memes* foi capaz de despertar nos alunos um olhar mais crítico e atento em relação aos textos digitais, fortalecendo suas competências leitoras e promovendo uma conexão mais significativa com a prática da leitura. Ao mesmo tempo em que trouxe leveza e descontração ao ambiente escolar, a proposta aproximou os conteúdos trabalhados do universo dos estudantes, permitindo que se reconhecessem como leitores críticos e cidadãos ativos em seu contexto social.

A conclusão do circuito didático foi celebrada com um momento especial de agradecimento conduzido pela pesquisadora, seguido por um lanche coletivo. O clima era de alegria, orgulho e senso de pertencimento, marcando uma compreensão coletiva sobre as possibilidades de transformação que podem ser construídas no âmbito da escola pública.

Foi notável acompanhar o comprometimento, a dedicação e o progresso dos alunos ao longo de todas as etapas. A integração das atividades do projeto à rotina escolar exigiu planejamento cuidadoso e constante adaptação, superando os desafios iniciais. Contudo, o propósito sempre esteve além de simplesmente cumprir um requisito acadêmico: buscava-se provocar um impacto real e duradouro no processo de aprendizagem de cada estudante.

A turma 801 de 2024 surpreendeu positivamente ao demonstrar engajamento e entusiasmo em cada fase do projeto. Os alunos se dedicaram a aprimorar tanto suas habilidades acadêmicas quanto as interpessoais, seguindo as orientações de uma proposta inovadora, desafiadora e, ao mesmo tempo, plenamente possível de ser realizada. Muitos estudantes que antes se sentiam desmotivados ou cansados do formato tradicional de ensino encontraram no trabalho com *memes* uma nova forma de se envolver, redescobrimo o prazer de aprender.

Os efeitos do projeto extrapolaram os limites da disciplina de Língua Portuguesa e foram percebidos em outras áreas do conhecimento. Houve uma melhora expressiva nas habilidades orais dos alunos, fato que chamou a atenção de professores de diferentes disciplinas, sendo inclusive motivo de elogios em avaliações. Além disso, destaca-se o fortalecimento das relações interpessoais dentro da turma: as atividades colaborativas incentivaram os estudantes a superarem suas inseguranças, estimulando a cooperação, o respeito e a construção de vínculos mais sólidos. Essa dinâmica resultou em um ambiente mais harmonioso, favorecendo um convívio saudável e um comportamento coletivo mais positivo.

O sucesso do projeto reforça a relevância das metodologias significativas na educação, valorizando o protagonismo discente, respeitando as vivências individuais e tornando o processo de aprendizagem mais envolvente, dinâmico e significativo.

6- CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a experiência do desenvolvimento de um circuito didático voltado à leitura e à compreensão de memes, gênero textual característico da cultura digital, cada vez mais presente no cotidiano dos estudantes. Para além da prática em sala de aula, esta pesquisa promoveu reflexões teóricas acerca do ensino de Língua Portuguesa pautado nos gêneros discursivos e na perspectiva dos multiletramentos, além de suscitar discussões sobre os desafios da efetiva inserção dos textos digitais nas práticas escolares.

O ponto de destaque desta proposta foi a busca pela potencialização das práticas de leitura dos alunos, especialmente no desenvolvimento de estratégias como inferência e reconhecimento da intertextualidade. Esteve fundamentada nos pressupostos da aprendizagem colaborativa (Behrens, 2004) e da pesquisa-ação (Thiollent, 1998), o que garantiu uma abordagem centrada no diálogo, na participação ativa dos alunos e na construção coletiva do conhecimento.

A adoção da pesquisa-ação, em especial, permitiu que a docente assumisse o papel de professora-pesquisadora, articulando a prática pedagógica com a investigação científica em um movimento contínuo de reflexão, ação e avaliação. Essa metodologia oportunizou a realização de ajustes durante o processo, a partir da observação constante das necessidades e das respostas dos estudantes, tornando o percurso mais flexível, responsivo e significativo. A pesquisa-ação também possibilitou o fortalecimento da autonomia docente, promovendo uma postura investigativa, crítica e sensível às realidades da sala de aula.

Por sua vez, a aprendizagem colaborativa contribuiu de forma decisiva para a construção de um ambiente educativo mais participativo e horizontal, no qual os alunos puderam aprender uns com os outros, compartilhar experiências, negociar sentidos e desenvolver competências socioemocionais, como empatia, respeito às diferenças e responsabilidade coletiva. Essa perspectiva favoreceu a emergência de múltiplas vozes, valorizando a diversidade de olhares e saberes presentes no grupo, e estimulando a coautoria no processo de produção de sentidos.

Partindo da concepção de linguagem como prática social, ancorada nos estudos de Bakhtin (1997), além de considerar as orientações da BNCC, esta pesquisa reforçou a importância de trabalhar os gêneros da cultura digital como objetos legítimos de ensino. A análise dos *memes*, nesse sentido, mostrou-se uma estratégia potente para desenvolver a leitura

crítica, além de promover reflexões sobre os discursos sociais que circulam nas redes e atravessam o cotidiano dos estudantes.

O diagnóstico realizado na turma evidenciou que, apesar de estarem imersos na cultura digital, os alunos, muitas vezes, não possuíam estratégias consolidadas para uma leitura crítica e reflexiva dos textos multimodais. Observou-se, também, uma lacuna no ensino sistemático dessas práticas, o que reforça a necessidade de propostas pedagógicas que integrem de forma efetiva os gêneros digitais ao currículo escolar.

Ao longo do circuito didático, os alunos foram desafiados a interpretar *memes* a partir de atividades que mobilizaram seus conhecimentos prévios, suas vivências e suas experiências socioculturais. As atividades priorizaram o trabalho em grupo, as discussões coletivas e a construção compartilhada dos sentidos, permitindo o exercício real da aprendizagem colaborativa. Foram realizadas análises de *memes* que abordavam temas como meio ambiente, desigualdades sociais, racismo, ética e cidadania, possibilitando aos alunos ampliarem sua visão crítica sobre as questões que impactam a sociedade.

Ainda que o percurso tenha sido atravessado por desafios estruturais, como a falta de acesso à Internet e à tecnologia na escola, além das limitações de tempo, o processo de ensino-aprendizagem mostrou-se altamente significativo. Os alunos desenvolveram, ao longo do circuito, uma postura mais investigativa e reflexiva frente aos textos, aprimorando sua capacidade de inferir sentidos, reconhecer intertextualidades e compreender os efeitos discursivos presentes nos memes.

É importante destacar que a realização deste trabalho confirmou que práticas pedagógicas que se abrem para a cultura digital se tornam não apenas mais atrativas, mas também mais significativas para os estudantes. No entanto, também ficou evidente que o trabalho com textos multimodais demanda tempo, planejamento e, sobretudo, formação docente continuada, para que o professor se sinta preparado para atuar como mediador, superando a concepção de ensino centrada na simples decodificação textual.

Acredita-se que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da compreensão leitora e da leitura crítica dos alunos. Os resultados indicam que os estudantes ampliaram sua percepção sobre a linguagem, reconhecendo-a como prática social e como instrumento de reflexão, crítica e transformação da realidade.

Participar desta pesquisa proporcionou crescimento pessoal e profissional. As leituras, os debates, as trocas e, principalmente, a experiência prática desenvolvida em sala de aula reafirmaram a importância do professor-pesquisador, que reflete continuamente sobre sua prática, buscando aprimorá-la em favor de uma educação mais crítica, democrática e alinhada às demandas do mundo contemporâneo.

Finalmente, cursar o Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS — na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro foi uma experiência que fortaleceu a compreensão de que é urgente e necessário repensar as práticas pedagógicas, valorizando os gêneros e as linguagens que compõem a vida dos alunos. Que este trabalho inspire outros docentes a se arriscarem na construção de práticas que, de fato, conectem escola, linguagem, tecnologia e sociedade, formando sujeitos críticos, reflexivos e socialmente engajados.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *Tipos de sequência, sequências tipológicas e gêneros de texto*. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- BLACKMORE, Susan. *The meme machine*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDAU, Vera Maria. *Educação em direitos humanos: desafios da construção de uma cultura*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CEREJA, William.; VIANNA, Carolina D. Português [livro eletrônico]: *linguagens: 6º ano* - 11. ed. -- São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022. p.159
- COSTA, Wagner Alexandre dos Santos; SANTOS, Ângela Marina Bravin dos; SOUZA, Juliana Behrends. *Processo de referência no gênero multimodal meme: proposta de aplicação ao ensino de leitura*. Confluência. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n.65, p. 125-147, jul-dez 2023.
- DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- DAWKINS, Richard. *O capelão do diabo: reflexões sobre a esperança, a mentira, a ciência e o amor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Digital literacies: research and resources in language teaching*. London: Pearson Education, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coerência textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KRISTEVA, Julia. *La révolution du langage poétique*. Paris: Seuil, 1980.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: teoria, métodos e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PEREIRA, Luiz. *Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação*. Curitiba: Appris, 2017.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROJO, Roxane. *Escola e os multiletramentos: práticas letradas e de letramento no cotidiano da sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Evanildo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane. *Práticas de linguagem e letramentos no cotidiano escolar: da escola à vida e da vida à escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

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

SHIFMAN, Limor. *O poder dos memes*. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TÁVORA, Edilene Gomes. *Utilização dos memes no desenvolvimento da compreensão leitora do 8º ano* / Edilene Gomes Távora. – Recife, 2021. 97f.: il., tab.