

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

**DISSERTAÇÃO**

**O USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS PARA A PRODUÇÃO  
DE SENTIDOS NO GÊNERO MULTIMODAL *MEME***

**MARIA DE FÁTIMA MONTEIRO DE ARAÚJO**

Seropédica - RJ

2021



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

**O USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS PARA A PRODUÇÃO  
DE SENTIDOS NO GÊNERO MULTIMODAL *MEME***

**MARIA DE FÁTIMA MONTEIRO DE ARAÚJO**

*Sob a Orientação da Professora Doutora*  
**Roza Maria Palomanes Ribeiro**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau **de Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Seropédica - RJ  
2021

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

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

A663u      Araújo, Maria de Fátima Monteiro de, 04/01/1965-  
O USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS PARA A PRODUÇÃO  
DE SENTIDOS NO GÊNERO MULTIMODAL MEME / Maria de  
Fátima Monteiro de Araújo. - Angra dos Reis, 2021.  
117 f.: il.

Orientador: Roza Maria Palomanes Ribeiro.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROFLETRAS, 2021.

1. Estratégia Metacognitiva. 2. Multimodalidade.  
3. Meme. 4. Prática Pedagógica. I. Ribeiro, Roza Maria  
Palomanes, 1964-, orient. II Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro. PROFLETRAS III. Título.

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

**MARIA DE FÁTIMA MONTEIRO DE ARAÚJO**

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 08/11/2021.

**Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020**, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Roza Maria Palomanes Ribeiro (UFRRJ)  
Orientadora

---

Prof. Dr. Adriano Oliveira Santos (IFRJ)  
Avaliador externo

---

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



*Emitido em 2021*

**TERMO Nº 1220/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 17/11/2021 15:51 )*

**ROZA MARIA PALOMANES RIBEIRO**

*PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR*

*DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)*

*Matrícula: 1795701*

*(Assinado digitalmente em 25/11/2021 13:11 )*

**WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA**

*PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR*

*DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)*

*Matrícula: 1456413*

*(Assinado digitalmente em 17/11/2021 12:58 )*

**ADRIANO OLIVEIRA SANTOS**

*ASSINANTE EXTERNO*

*CPF: 078.985.677-81*

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:  
**1220**, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **17/11/2021** e o código de verificação: **55177da2bc**

## AGRADECIMENTOS

À Deus, que me conduz e protege sempre!

Aos meus pais, Jorge e Benedita, pelo incentivo de uma vida. Saudade eterna!

A meu marido e filhos, que sempre estiveram comigo e me apoiaram na decisão de seguir estudando!

Aos meus irmãos e amigos, pelo companheirismo!

Aos professores, com quem refletimos e analisamos nossa prática!

À minha orientadora, que me mostrou o caminho e seguiu comigo nestes tempos difíceis!

E aos alunos, para os quais buscamos o enriquecimento em nosso trabalho pedagógico!

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

*“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.” Guimarães Rosa (em Grande Sertão Veredas)*

## RESUMO

ARAÚJO, M.de F. M. de. **O uso de estratégias metacognitivas para a produção de sentidos no gênero multimodal *meme*. 2021. 117 p.** Dissertação (PROFLETRAS), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2021.

Os olhares de muitos professores de Língua Portuguesa estão voltados para discussões acerca das práticas pedagógicas no ensino da leitura. Muito se tem produzido. Dentre tantos estudos, busca-se promover uma reflexão sobre as estratégias didáticas que possibilitam o desenvolvimento de habilidades e que conduzam à competência leitora. Com base em pesquisa bibliográfica, este trabalho tem por objetivo analisar, de forma crítica, a aplicação da didática metacognitiva em atividades de leitura e fomentar discussões sobre a perspectiva adotada em propostas pedagógicas para o ensino da leitura. Propõe-se, também, uma sequência didática que se utiliza de estratégias metacognitivas para a formação de conceitos e produção de sentidos no texto multimodal *meme*. Trata-se de metodologia propositiva que traz embasamento teórico sobre esta prática pedagógica. As considerações sobre o material fundamentam-se em Cavalcante e Ribeiro (2015), Gerhardt, Albuquerque e Silva (2009), Guerreiro & Soares (2016), Kato (1985), Kleiman (2000), Marcuschi (2008), Palomanes (2018), Rojo (2012), Silva (2018), Solé (1998), Souza (2019), entre outros. Parte-se do pressuposto de que o trabalho com textos multimodais e, em especial, com o gênero *meme*, que já faz parte do repertório cultural de nossos alunos, possibilita uma maior participação e atenção nas atividades didáticas propostas. Procura-se ressaltar, nesta pesquisa, que o uso de estratégias metacognitivas em leitura, orienta o aluno para uma autonomia e autorregulação, de forma a contribuir para a compreensão do texto. Dessa forma, a partir de evidências demonstradas em pesquisas bibliográficas, que contribuíram para a elaboração de caderno pedagógico, queremos confirmar que o uso de estratégias metacognitivas no ensino da leitura de textos multimodais como os *memes* é, antes de mais nada, um excelente recurso para que nosso aluno, leitor, alcance a compreensão dos textos e mais ainda, tenha a possibilitar de gerenciar, monitorar e verificar sua aprendizagem.

Palavras chave: estratégia metacognitiva; multimodalidade; meme; prática pedagógica



## ABSTRACT

ARAÚJO, M.de F. M. de. **The uses of metacognitive strategies for production of meanings of multimodal *meme* genre. 2021. 117 p.** Dissertation (Professional Master's in Letters), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2021.

The eyes of many Portuguese language teachers are focused on discussions about pedagogical practices in teaching reading. Much has been produced. Among so many studies, it seeks to promote a reflection on teaching strategies that enable the development of skills and lead to reading competence. Based on bibliographical research, this work aims to critically analyze the application of metacognitive didactics in reading activities and encourage discussions on the perspective adopted in pedagogical proposals for teaching reading. It is also proposed a didactic sequence that uses metacognitive strategies for the formation of concepts and production of meanings in a multimodal meme text. It is a propositional methodology that provides a theoretical basis for this pedagogical practice. Considerations about the material are based on Cavalcante and Ribeiro (2015), Gerhardt, Albuquerque and Silva (2009), Guerreiro & Soares (2016), Kato (1985), Kleiman (2000), Marcuschi (2008), Palomanes (2018), Rojo (2012), Silva (2018), Solé (1998), Souza (2019), among others. It is assumed that working with multimodal texts and, in particular, with the meme genre, which is already part of the cultural repertoire of our students, enables greater participation and attention in the proposed teaching activities. It is intended to emphasize, in this research, that the use of metacognitive strategies in reading guides the student towards autonomy and self-regulation, in order to contribute to the understanding of the text. Thus, based on evidence demonstrated in bibliographic research, which contributed to the development of a pedagogical notebook, we want to confirm that the use of metacognitive strategies in teaching reading multimodal texts such as memes is, above all, an excellent resource for that our student, reader, reach the understanding of the texts and, even more, have the ability to manage, monitor and verify their learning.

keywords: metacognitive strategy; multimodality; meme; pedagogical practice

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>19</b>
2.1. A construção de sentidos .....	20
2.2. A linguagem humorística.....	24
2.3. A multimodalidade .....	28
2.4.O gênero meme .....	32
2.5. Metacognição: o que é e como orientar para uma didática metacognitiva .....	36
<b>3. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA:O QUE DIZEM OUTRAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DO GÊNERO MEME .....</b>	<b>42</b>
3.1. Uma abordagem metacognitiva no ensino da leitura com o gênero <i>meme</i> .....	43
<b>4. METODOLOGIA .....</b>	<b>54</b>
4.1. Caracterização do tipo de pesquisa .....	54
4.2. A Sequência Didática .....	55
4.2.1. Justificativa para escolha da sequência didática associada à didática metacognitiva.....	57
4.3. Proposta de Caderno Pedagógico: Alternativa Metodológica em Tempos de pandemia .	60
4.3.1. Apresentação da situação: apresentação do gênero/ Motivação/ Definição de objetivo para a leitura/ Atividade inicial.....	60
4.3.2. Módulo I: conhecer o gênero .....	62
4.3.3. Módulo II: compreender o gênero.....	63
4.3.4. Módulo III: verificação das hipóteses da leitura- comportamento reflexivo, de nível consciente .....	65
4.3.5. Verificação da aprendizagem.....	67
4.4. Como a didática metacognitiva contribui para o ensino da leitura?.....	68
<b>5. CADERNO PEDAGÓGICO: TRABALHANDO COM MEME .....</b>	<b>70</b>
5.1. Apresentação da situação inicial .....	70
5.1.1.Atividade 1: o reconhecimento do gênero meme.....	70
5.1.2.Atividade 2: os objetivos .....	74

5.1.3. Atividade 3: Situação inicial- o que o aluno já sabe sobre o gênero? Que previsões estabelecem?.....	77
5.2. MÓDULO I: Conhecer o gênero .....	79
5.2.1 Atividade 1: conhecer as características mais gerais do gênero meme .....	80
5.2.2. Atividade 2: reconhecer o gênero meme .....	82
5.3.MÓDULO II- compreender o gênero meme .....	86
5.3.1. Atividade 1: o que o aluno sabe sobre o texto? Que inferências pode realizar a partir do texto? Que conhecimentos ajudam na compreensão deste texto? .....	86
5.3.2. Atividade 2: assistir aos vídeos e ouvir o documentário de rádio. ....	89
5.3.3. Atividade 3: assistir ao vídeo/ Leitura do texto “Canção da América” / Reflexões sobre a música .....	94
5.4. MÓDULO III - Verificar as hipóteses da leitura- comportamento reflexivo, de nível consciente .....	98
5.4.1. Atividade 1: verificação da compreensão do texto.....	98
5.5. Situação Final: verificação dos conceitos construídos sobre o gênero meme .....	102
5.5.1. Atividade 1: leitura de notícia .....	102
5.5.2. Atividade 2: leitura e compreensão do meme .....	104
5.5.3 Atividade 3: produção textual .....	108
 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	 109
 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 111

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino da leitura em nossas escolas tem sido tema de grande preocupação entre os professores de língua portuguesa. Para esses mestres, a prática docente, desvinculada da pesquisa realizada nas universidades, mostra a pouca eficiência no desenvolvimento da competência leitora por parte dos alunos. Muito se tem visto com relação ao ensino da leitura: propostas pedagógicas que não centram na competência leitora em si, mas no uso de fragmentos de textos apresentados nos livros didáticos adotados pelas escolas e que não conseguem dar conta da proposta de ensino de leitura para o ensino fundamental, expresso nas normas educacionais. Entende-se ser de suma importância que sejam promovidas oportunidades para que os professores reflitam sobre suas práticas, a fim de planejar, organizar e desenvolver propostas com orientações pautadas em estudos recentes.

No planejamento, seleção e organização do material a ser utilizado em sala de aula, os profissionais da educação dispõem de regras e orientações, que norteiam os currículos, para a seleção dos conteúdos e planejamento das práticas no ensino da leitura que promovam o desenvolvimento do leitor. Os docentes devem levar em conta que, em uma concepção interacional (dialógica) “o texto emerge de um evento, no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção de sentidos”. (KOCH, 2006, p. 32-33). E, ainda, o que nos revelam os Parâmetros Curriculares Nacionais ao afirmarem que “leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc.” (BRASIL, 1997, p. 41.) No entanto, para a elaboração de material didático que produza os efeitos necessários ao desenvolvimento da competência leitora, observando-se as regras estabelecidas pelas normas e currículos, é necessário o conhecimento de estudos e propostas que atendam às especificidades no ensino da leitura.

Com o intuito de contribuir para o *fazer pedagógico* dos professores, principalmente no Ensino Fundamental, é que este trabalho se propõe a analisar de forma crítica, a partir de pesquisa bibliográfica, propostas de atividades aplicadas, utilizando-se a didática metacognitiva, de forma a promover maior reflexão sobre o trabalho do professor de língua portuguesa no que tange à leitura. A partir daí, elaborar material pedagógico que possa

contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento da competência leitora e auxiliar os alunos desta etapa de escolaridade. Optou-se pelo trabalho com o gênero multimodal *meme* por ser aquele que pode motivar o aluno para a realização das atividades, haja vista que motivação é um aspecto importante e central da didática metacognitiva.

A motivação está diretamente ligada ao sucesso na realização das atividades, uma vez que, se o aluno mantém o interesse e atenção quando está motivado, estará também comprometido com o alcance dos resultados. Cavalcante & Ribeiro (2015) afirmam que

O componente motivacional é notadamente definidor dos resultados das atividades propostas aos alunos. Eles podem acatar satisfatoriamente a proposta, estimulados, por exemplo, pela possibilidade de alcançar objetivos que avaliem como importante, ou porque a atividade pode ser considerada estimulante, como ler um texto que traz informações que eles têm curiosidade em saber ou aprender, enfim. O aprendiz se mobilizará na medida da sua vontade, da sua motivação e, nesse caso, as chances de autorregular esse trabalho será maior. (CAVALCANTE & RIBEIRO, 2015, p. 78)

Se os alunos estiverem motivados com o texto a ser trabalhado em sala de aula, trarão sua atenção para a leitura, estabelecendo, assim, um processo participativo de um leitor ativo. Muitas vezes encontramos, em sala de aula, o desânimo e o desinteresse dos alunos durante a leitura de alguns textos. É preciso provocá-los, apresentando uma prática em leitura que possa contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas para a produção de sentidos dos textos, o que acreditamos poder ocorrer no trabalho com *memes*, pois é um gênero conhecido dos alunos, que parte da sua cultura de referência, possibilitando a análise, compreensão e interpretação do texto.

Pretende-se legitimar e reforçar o trabalho do professor-mediador que atue como orientador em atividades que levem o aluno a, conscientemente, escolher caminhos para entender o que lê e verificar de que maneira o uso de estratégias metacognitivas contribui para o desenvolvimento da competência leitora, auxiliando os alunos do Ensino Fundamental na formação de conceitos capazes de atribuir sentidos aos *memes*. Assim defendem Cavalcante & Ribeiro (2015):

As estratégias metacognitivas, desse modo, serão as responsáveis por dar condições ao aluno de se voltar para o texto de forma mais consciente, favorecendo para que o aluno se posicione de uma maneira mais atenta diante da leitura, contribuindo para a monitoria e regulação necessária a esse processo. (CAVALCANTE & RIBEIRO, 2015, P. 42)

Cavalcante & Ribeiro (2015) propõem, em sua pesquisa, o ensino sistemático de estratégias metacognitivas de leitura, por acreditarem que “em um futuro próximo, as práticas de leitura venham orientadas na perspectiva das estratégias metacognitivas, permitindo aos sujeitos incorporarem-nas à sua rotina escolar. (CAVALCANTE & RIBEIRO, 2015, p. 47)

É importante definir quais estratégias metacognitivas serão utilizadas e o porquê da escolha, levando-se em consideração o trabalho com textos multimodais *memes*, pois nesta pesquisa acredita-se que, neste gênero textual, as estratégias utilizadas serão melhor assimiladas pelos alunos.

A literatura na área colabora com discussões e considerações que apresentam os benefícios do uso de estratégias metacognitivas e o trabalho com textos multimodais, em especial, os *memes*, para a compreensão do que se lê. A análise e reflexão de proposta didática à luz destes documentos trará contribuições para o trabalho dos professores de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental: é o que discute esta pesquisa.

Primeiramente, é primordial saber quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos do Ensino fundamental no tocante à leitura e compreensão de gênero multimodal como o *meme* e qual modelo de prática de leitura poderia ser aplicado para sanar tais problemas. Na prática da docente pesquisadora, inúmeras dificuldades são percebidas ao se observarem as atividades de leitura de alunos do Ensino Fundamental. Dentre elas interessa-nos, para fins desta pesquisa, a não identificação dos propósitos da leitura, a não identificação de informações implícitas, a não identificação da relação texto verbal/ texto não verbal, a não identificação de frases com sentido conotativo, o não reconhecimento das características do gênero estudado, o não reconhecimento de aspectos da mensagem que são importantes, o não monitoramento para verificação da compreensão dos significados do texto, a não identificação do efeito de humor, a desatenção e a desmotivação. E foi a partir dessas observações que surgiu o interesse em se pesquisar sobre novas propostas, que levem à construção de conceitos e à compreensão das informações apresentadas no documento lido, que considerem, por exemplo, os conhecimentos prévios adquiridos em outras leituras.

Não há leitura qualitativa no leitor de um livro: a qualidade (profundidade?) do mergulho de um leitor num texto depende – e muito – de seus mergulhos anteriores. A quantidade ainda pode gerar qualidade. Parece-me que deveremos – enquanto professores – propiciar um maior número de leituras, ainda que a interlocução que nosso aluno faça hoje com o texto esteja aquém daquela que almejaríamos: afinal, quem é o leitor, ele ou nós? A título de curiosidade, principalmente para aqueles que buscam argumentos que possam justificar esse ponto de vista: em breve levantamento feito em dez números da revista *Isto é*, na seção de livros, em resenhas de obras de

ficção, obtive os seguintes resultados: 26 resenhas, assinadas por doze diferentes críticos, para tratar do livro que estavam resenhando, foram citados outros livros, autores, personagens de outras obras, numa variação de zero a treze. As resenhas estão assinadas por críticos e escritores de renome e os dados parecem mostrar que estes leitores “são o que são” porque não leram apenas o livro que resenharam. (GERALDI, 2012, p. 99)

Que textos os alunos mais leem? Por qual texto sentem maior motivação? Nossos alunos formulam hipóteses antes da leitura de um texto? Verificam suas hipóteses? Estabelecem propósitos para a leitura? A partir de seus conhecimentos prévios, o leitor consegue compreender o texto lido? Que informações são consideradas para uma leitura proficiente? Possuem estratégias para resolver os obstáculos encontrados na leitura de forma autônoma? A compreensão do texto ocorre de forma eficaz? Estes são questionamentos que identificam os caminhos para a compreensão leitora. E dentre eles, os conhecimentos prévios são fundamentais para a compreensão de um texto. É o que nos apresenta Solé, quando afirma que

“Assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos. Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação. No estabelecimento de previsões, os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos de leitura desempenham um papel importante. (SOLÉ, 1998, p. 27).

É preciso ensinar os alunos a reconhecer o gênero estudado e a elaborar previsões sobre o texto a partir de seus conhecimentos prévios, seu objetivo com a leitura e os indicadores encontrados no texto e usados pelo leitor para a compreensão do documento lido.

O *meme* abaixo, proposto pelo professor André Luís Reis Fernandes, responsável pelo curso de Língua e Produção de Textos, da turma do 2º ano do ensino médio, em escola da Zona Sul de São Paulo, em questão de prova, exigiu conhecimentos sobre interpretação de texto e análise gramatical. Este *meme* fora publicado anteriormente no *Site dos Memes* e a autoria é de Jéssica Rosa, de São Paulo.



<sup>1</sup>Figura 1: meme utilizado em prova da turma do 2º ano do ensino médio, em escola da Zona Sul de São Paulo.

Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/professor-usa-meme-sobre-crase-em-prova-e-questao-acaba-virando-meme.ghtml>

Que conhecimentos prévios foram utilizados pelos alunos para a compreensão deste texto? Que indicadores aparecem no texto que contribuem para a sua interpretação? Os alunos que conheciam as regras sobre crase tiveram mais facilidade para a interpretação do meme? Poderíamos fazer outros questionamentos tão importantes para a compreensão do texto, mas optamos por chamar a atenção, para o fato de que este é um texto de interesse do aluno e faz parte da sua realidade literária, o que colabora para que os alunos possam elaborar hipóteses sobre o texto a partir de seus conhecimentos prévios e indicadores como a linguagem não

<sup>1</sup> Figura 1: Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/professor-usa-meme-sobre-crase-em-prova-e-questao-acaba-virando-meme.ghtml> Acesso em 31 de janeiro de 2020.



verbal: expressão, gestos etc. O interesse e a motivação podem e devem ser utilizados em práticas pedagógicas de forma a despertar no aluno, a atenção para a realização das atividades.

Posto isto, esta pesquisa tem por objetivo principal, além de apresentar uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, oferecer proposta de atividades pedagógicas, utilizando a didática metacognitiva, para a produção de sentidos no gênero multimodal *meme*, em turmas do Ensino Fundamental. Adota-se uma interface entre o texto verbal e o não verbal, com comandos que deem conta do desenvolvimento de habilidades metacognitivas, que permitam ao aluno entender, conscientemente, que há formas de resolver dificuldades. Vale ressaltar, aqui, que a proposta a ser oferecida não será testada por questões relacionadas à suspensão das aulas presenciais a partir do ano de 2020. Para alcançar o objetivo principal, foram pensados os seguintes objetivos específicos a serem trabalhados na proposta pedagógica:

- (a) Levar os alunos a identificarem, em *memes*, a crítica, ironia ou humor presentes no gênero.
- (b) Possibilitar aos alunos a inferência, em *memes*, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação, etc. (BNCC- EF69LP05);
- (c) Levar os alunos a compararem conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. (BNCC - EF69LP30)
- (d) Proporcionar aos alunos, através de didática metacognitiva, que acionem os conhecimentos prévios a partir da utilização de recursos semióticos presentes em textos multimodais, possibilitando uma atividade de interação entre autor e leitor que gera a produção de sentidos.
- (e) Proporcionar aos alunos entenderem como usar estratégias metacognitivas, de modo a torná-lo consciente no processo de busca pela compreensão.

Para atingir tais objetivos, decidiu-se por explorar conhecimentos teórico-metodológicos, através de pesquisa bibliográfica, em trabalhos que abordam o uso de estratégias metacognitivas no ensino da leitura e, também, os que situam o trabalho com o texto multimodal *meme*, em um processo de leitura crítica com vistas à análise pedagógica de propostas de atividades organizadas em sequência didática, a fim de provocar um *olhar* mais

apurado sobre o ensino da leitura e contribuir para o trabalho de professores do Ensino Fundamental.

E, ainda, no capítulo que apresenta a pesquisa bibliográfica, buscaremos traçar um paralelo entre a proposta didática ora apresentada e pesquisas de mestrands do PROFLETRAS e outros cursos de pós-graduação *lato sensu*, no que diz respeito ao uso de estratégias metacognitivas para a produção de sentido em textos multimodais como os *memes*.

Adotou-se a Sequência Didática nos moldes de Dolz, Noverraz e Scheunewly (2004), como procedimento que estrutura a proposta pedagógica desta pesquisa, de modo a possibilitar a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, visando ao uso de estratégias metacognitivas adequadas ao gênero *meme*, como possibilidade de monitoramento e avaliação, antes, durante e após a leitura do texto, por acreditar que esse procedimento permite maior conscientização pelos alunos, de seu comportamento em linguagem, favorecendo uma autorregulação. Além disso, permite que se disponha de uma diversificação de atividades que facilitam a aprendizagem e oportunizam diferentes instrumentos e conceitos dos quais o aluno pode e deve se apropriar para verificar possíveis falhas na compreensão e tornar o texto compreensível.

Isto posto, a presente dissertação está dividida em 4 capítulos estruturados da seguinte forma: no capítulo que segue, serão apresentados os **pressupostos teóricos**, que norteiam a discussão sobre a construção de sentidos, os gêneros multimodais, o gênero *meme*, a linguagem humorística e os conceitos e aplicabilidade da didática metacognitiva, destacando duas estratégias de natureza metacognitiva, como básicas para atividades em leitura, as quais serão utilizadas em nossa proposta de mediação didática, a saber: o estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura e a monitoração da compreensão, tendo em vista esse objetivo.

Em seguida, tratamos da **Pesquisa bibliográfica**, onde procuramos identificar o que dizem as pesquisas sobre a didática metacognitiva no ensino da leitura e os estudos sobre atividades com o gênero multimodal *meme*, estabelecendo uma relação com a proposta didática elaborada pela pesquisadora, a fim de promover uma reflexão sobre nossas práticas pedagógicas no ensino da leitura, que levem nosso aluno a monitorar e autorregular sua atividade de leitura. Logo após, apresentamos a **metodologia** de pesquisa, que, tendo em vista a pandemia que atravessamos, trouxe a necessidade de mudança para uma pesquisa bibliográfica propositiva, embasada por reflexão crítico-pedagógica sobre sequência didática para o ensino da leitura. E por fim, descrevemos uma **sequência didática**, que pretende promover o desenvolvimento de habilidades capazes de garantir uma leitura de qualidade, de forma a contribuir para a melhora do aluno no processo da leitura, através do monitoramento da sua compreensão.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um ensino que leve em conta a leitura do professor como a correta, ou pelo menos a autorizada, e atividades propostas por livros didáticos com questionamentos literais, considerando apenas o que está explícito no texto, não possibilita a interpretação pessoal do texto pelo leitor que utiliza seus conhecimentos prévios, que são únicos, pessoais. É preciso levar o discente a ser o sujeito da leitura com estratégias que levem o aluno à reflexão e ao controle de sua aprendizagem. Quando se apresenta a proposta de estratégias de leitura, e em especial, a metacognitiva, estamos planejando atividades que envolvam operações, ações para abordar o texto. Segundo Kleiman (2000),

As estratégias do leitor são classificadas em ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS. As ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar nossa ação. Assim, se concordarmos com autores que dizem que as estratégias metacognitivas da leitura são, primeiro, autoavaliar constantemente a própria compreensão, e segundo, determinar um objetivo para a leitura, devemos entender que o leitor que tem controle consciente sobre essas duas operações saberá dizer quando ele não está entendendo um texto e saberá dizer para que ele está lendo um texto. (KLEIMAN, 2000, p. 50)

Kato (1985) nos ensina que estratégias cognitivas “são princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor” (KATO, 1985, p. 102) enquanto que, em leitura, as estratégias metacognitivas “designarão os princípios que regulam a desautomatização conscientes das estratégias cognitivas” (KATO, 1985, p. 102).

A opção por uma didática metacognitiva apoia-se na ideia de oferecer ao aluno uma intervenção que proporcione um ensino de leitura como um processo, capaz de possibilitar a construção de conceitos que permitam encontrar o sentido nos textos lidos. O professor pode ajudar seu aluno a *aprender a aprender*. É o que nos mostra Solé (1998), confirmando que

trata-se apenas de fazer com a leitura o que se faz com outros conteúdos de ensino: mostrar como um especialista os maneja, planejar situações em que o aprendiz possa abordar progressivamente este manejo e ajudá-lo para que, partindo de onde se encontra, possa ir sempre um pouco além, no sentido de domínio autônomo. (SOLÉ, 1998, p. 172)

Com relação à proposta de práticas em sala de aula que levem em conta a pluralidade cultural, sempre partindo das culturas do aluno e a diversidade de linguagens através de textos multimodais aplicados com o auxílio das novas tecnologias, apoiamo-nos em Lorenzi & Pádua (2012) que afirmam:

Se levarmos em conta a gama diversa de textos disponíveis, a escola ainda se restringe ao texto impresso e não prepara o aluno para a leitura de textos em diferentes mídias. É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita. Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas. (LORENZI E PÁDUA, 2012, p. 36)

O uso das tecnologias digitais possibilita uma maior interação entre autor e leitor, pois os usuários atuam como colaboradores. Nossos alunos apresentam facilidade e interesse no uso de diferentes mídias, que proporcionam, através de seus diferentes recursos, o desenvolvimento de habilidades que levam à análise crítica, partindo de seus conhecimentos prévios e levando-os à uma ação transformadora sobre o objeto de leitura. Como dizem Lorenzi & Pádua (2012):

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, som, animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudo relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais) visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura. (LORENZI E PÁDUA, 2012, p.37)

Posto isto, neste capítulo, distribuído por seções, trataremos da construção de sentidos, da linguagem humorística, da multimodalidade, do gênero *meme* e dos conceitos e aplicabilidade da didática metacognitiva.

## **2.1. A Construção de Sentidos**

O texto é um lugar de interação, em que os interlocutores dialogam e produzem sentido para o documento lido. Nesse sentido, Solé (1998) afirma que

(...)ler é compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve

ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. \_ que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. Quando essas condições se encontram presentes em algum grau, o leitor poderá compreendê-lo. (SOLÉ, 1998, p. 44)

Na leitura, a aprendizagem, como um processo ativo, se dá quando o estudante constrói conceitos a partir de suas experiências.

A cognição é um processo de captação de sentidos, percepções e assimilação de conhecimento e tem como material a informação do meio em que se vive, além do que está armazenado na memória. O resultado do processo de aquisição de conhecimento corresponde, na verdade, à soma total da experiência linguística humana, associada à existência do homem. Como ato ou processo de conhecer, a cognição envolve, portanto, habilidades como a atenção, a memória, o raciocínio, a imaginação e a linguagem. (PALOMANES, 2018, p. 17)

No entanto, nem sempre o texto se apresenta de uma forma explícita. Muitas vezes é preciso o uso de estratégias de leitura que mobilizem informações apontadas no texto para que produza sentido para o leitor. O professor considera que o aluno fará inferências sobre questões articuladas no texto. Porém, podemos afirmar que nossos aprendizes nem sempre conhecem o vocabulário utilizado, as relações lógico-discursivas estabelecidas e menos ainda, conseguem inferir sobre informações sugeridas, pois não possuem experiências, conhecimento de mundo que sejam determinantes para a compreensão da nova informação. Como as vivências são particulares, cada aluno “olha” sob o seu ponto de vista, sob o seu lugar de observação, o que é diferente em cada um e não possibilita o mesmo sentido para todos. O que ocorre é que os conhecimentos acionados para a produção de sentidos de um texto levam em conta o contexto sócio-histórico envolvido e cada situação de comunicação.

Mas podemos entender que não há texto sem sentido, uma vez que todo e qualquer texto apresenta uma intenção que propõe uma interação, como confirma Cavalcante, ao nos trazer que “o fato, dito como universal, de que qualquer uso da linguagem pressupõe uma intenção (ainda que de difícil reconhecimento) implica a assunção de que não há produção linguística que se pretenda *sem sentido*” (CAVALCANTE, 2010, p. 63).

Tendo por foco contribuir para a construção de sentidos, apesar de toda complexidade de um texto, consideramos que o trabalho com textos multimodais possibilita o acionamento de determinados conhecimentos para a compreensão de textos.

(...)o pesquisador deve assumir toda a complexidade do objeto texto e propor análises que deem conta dessa multiplicidade, considerando-se que, ainda que se configurem como não verbais, as diferentes manifestações semióticas ou os diferentes processos envolvidos e situações de interação sem o verbal passam por um tratamento linguísticos quando da interpretação. (CAVALCANTE, 2010, p. 65)

No ensino da língua materna e mais especificamente, no trabalho com leitura, o que se espera é construir uma interpretação para o que se lê. Muitas vezes percebemos na sala de aula, que o leitor é capaz de copiar, identificar o que está explícito ou implícito no texto, ou seja, retirar dados, ou deduzir, respondendo aos questionamentos. No entanto, é preciso que nosso aluno construa, atribua significado ao texto, participe da leitura como “**leitor ativo**, que processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página.” (SOLÉ, 1998, p.40), o que se efetivará a partir de seus conhecimentos prévios, que servirão ao processo cognitivo.

Apresentando a noção de conhecimento prévio, Gerhardt; Albuquerque e Silva (2009), apresentam a classificação atribuída por Kleiman (1995), que organiza os conhecimentos adquiridos e utilizados na leitura em três tipos: o linguístico, o textual e o de mundo. Afirmam, ainda, que, “tal organização abarca o tipo de conhecimento que vamos acumulando em nossa memória semântica ao longo da vida e que é explorado na compreensão dos textos lidos” (GERHARDT; ALBUQUERQUE e SILVA, 2009, p. 76). Os autores chamam a atenção para a noção de esquema, muito importante para o estudo sobre o conhecimento prévio, quando citam Leffa (1996):

Trata-se das estruturas de saber acumulado que vamos construindo ao longo da vida e que estão ligadas às expectativas sobre os conteúdos dos textos que lemos, através das pistas oferecidas pelo material linguístico-textual. Tendo sido previamente aprendidos e organizados como padrões de conhecimento, os esquemas interagem com as informações oferecidas pelo texto, para compor em nossa mente um todo organizado e coerente. (LEFFA, apud GERHARDT; ALBUQUERQUE e SILVA, 2009, p. 77)

Concordamos com os autores quando, ao dialogar com o anterior conceito de esquema tratado em Leffa (1996), propõem que

a percepção dos esquemas como bases de conhecimento, ou seja, como padrões de informação de fundamento linguístico, imagético, cultural e interacional, tem na

formulação da cena a sua materialização, no momento da leitura. É a padronização em cenas que permite a organização do conhecimento prévio da pessoa durante a leitura, para que ela possa, a partir da previsão do que pode aparecer e acontecer numa determinada cena, efetuar satisfatoriamente o movimento descendente de preenchimento de lacunas dos cenários dispostos nos textos, dando-lhes assim a percepção de totalidade necessária a uma boa leitura de um texto escrito. (GERHARDT; ALBUQUERQUE e SILVA, 2009, p. 79)

A construção do significado relacionado a cenas, articulado ao que se entende como cognição situada, pode ajudar na qualidade das atividades de leitura. Torna-se fundamental o planejamento e organização dessas atividades, de modo a proporcionar meios para a compreensão de “quais são e como se articulam os elementos e processos presentes nas cenas conceptuais reveladas nas respostas dos alunos”, afinal, “embora os conhecimentos possam ser os mesmos, as perspectivas assumidas por eles podem ser diferentes” (GERHARDT, ALBUQUERQUE e SILVA, 2009, p.80). Dessa forma, é preciso reconhecer que o aluno “cogniza situadamente, isto é, cogniza de acordo com o espaço perceptual, conceptual e epistêmico que ocupa” (GERHARDT, ALBUQUERQUE e SILVA, 2009, p.80). Os autores salientam que

nos empreendimentos pedagógicos, sobretudo para os agentes escolares, para que eles considerem, em suas práticas pedagógicas, o fato de que a condição de professor e turma estarem ocupando um espaço físico, ou usando um mesmo código linguístico, não significa que estão construindo os mesmos significados, observando os mesmos objetos, concebendo as coisas da mesma forma. A não assunção da cognição situada pode acarretar a completa estranheza e desinteresse do aluno por aquilo que o professor pretende lhe dizer, simplesmente por não conseguir conceptualizar em sua mente a realidade que o professor descreve e os elementos e processos que acompõem. (GERHARDT, ALBUQUERQUE e SILVA, 2009, p.80)

Gerhardt, Albuquerque & Silva (2009) destacam que o papel do conhecimento prévio na formação do leitor proficiente está presente nos estudos em metacognição, que buscam compreender de que forma podemos nos apropriar de nossos próprios mecanismos cognitivos, para que sejamos capazes de monitorar os processos e saberes disponíveis, que oportunizam uma boa leitura: “como fazer inferências, selecionar informações mais ou menos importantes do texto, ou levantar e checar predições sobre o texto a ser lido” (GERHARDT, ALBUQUERQUE e SILVA, 2009, p. 77). Nesse sentido, concordamos com RANDI et al. (2005), ao confirmarem que

Como pré-requisito para as ações metacognitivas, a conscientização, por parte do leitor, de que durante a leitura o seu conhecimento prévio é acionado sempre vem articulada às suas demais atividades de leitura, já que é importante a ele aprender a manipular seletivamente o que já traz em mente como informação apta a interagir com

o material escrito que tem diante de si. Em relação a isso, os trabalhos que realizam o cruzamento metacognição-leitura-ensino geralmente afirmam que, para a leitura bem-sucedida, a mera suposição da existência de um conhecimento prévio não é suficiente, quando se tem um quadro de atividades de leitura que não ultrapassa o nível literal, não alcançando assim a interação entre o saber do leitor, a informação textual e as motivações contextuais (RANDI et al. ,2005, apud GERHARDT, ALBUQUERQUE e SILVA, 2009, p. 77)

Assim sendo, as atividades propostas para o ensino da leitura devem levar em conta as possíveis cenas apresentadas nos textos e possibilitar que os alunos reflitam sobre as hipóteses construídas com seu conhecimento prévio, que pode levá-los “a assumir uma dada perspectiva de cena durante sua leitura” (GERHARDT; ALBUQUERQUE e SILVA, 2009: p. 80), levando-os à produção de sentidos, que serão verificados ao longo do processo. Para garantir o sucesso no ensino da leitura, a escola deve ensinar o aluno “a refletir acerca da linguagem assim como de seu processo de aprendizagem, de como pode aprender mais e melhor, ou seja, tornar-se um aluno autorregulado”. (BORUCHOVITCH E GOMES, 2020, p. 45)

## 2.2. A Linguagem Humorística

A linguagem tem um papel essencial para a compreensão. *Somos seres interpretativos*. Refletimos e raciocinamos sobre o mundo. “Sem deixar de ser coletiva e social, a linguagem constitui o núcleo de expressão individual” (ALMEIDA, 1999, p.17). Para Dionísio (2014),

a linguagem humana pode ser entendida, de forma ampla, como uma herança social, uma prática cultural, que permite aos seres humanos (re)elaborar uma vasta quantidade de conceitos e princípios e a possibilidade de um contínuo crescimento e desenvolvimento cognitivo. (DIONÍSIO, 2014, p. 35).

Muito se tem investigado sobre o funcionamento do processo de compreensão. Para Dionísio, “o ato de compreender um texto e de expressar o que compreendeu são inter-relacionados e constituem uma condição essencial de uma situação de aprendizagem” (DIONÍSIO, 2014: p.35).

A maioria dos efeitos cômicos são produzidos por intermédios da linguagem. Em relação a outros campos de estudo, ainda pouco se tem conhecimento sobre trabalhos acadêmicos, na área do humor, produzidos aqui no Brasil. Carmelino & Ramos (2015) apontam três maneiras distintas de abordagem linguística do humor entre pesquisadores brasileiros, a saber:

1. Há os que se dedicam prioritariamente ao tema, publicando artigos e livros sobre o assunto, bem como orientando mestrados e doutorados que versam sobre textos cômicos;
2. Outro grupo de estudiosos divide o humor com outras temáticas e interesses científicos, obtendo resultados que, na maioria das vezes, apresenta teor



interdisciplinar; 3. Há, por fim, os que têm trabalhos pontuais a respeito. (CARMELINO E RAMOS, 2015, p. 7-8)

Dentre os pesquisadores que têm dividido os estudos sobre humor com outros campos do saber linguístico, Carmelino & Ramos (2015) destacam Luiz Carlos Travaglia, que em seu primeiro artigo sobre o tema, elenca categorias sobre o humor e o risível em programas televisivos. Travaglia (2015) propõe que os textos pertencem a categorias distintas e o texto humorístico pertence a uma categoria de texto, por possuir um conjunto de características distintas de outras categorias. O autor usa o “termo categoria de texto para designar qualquer classificação que uma sociedade e cultura dê a um texto, tipologizando-o” (TRAVAGLIA, 2015: 50). Travaglia (2015) nos apresenta categoria de texto como

Uma classe de textos que têm uma dada caracterização, isto é, um conjunto de características comuns em termos de conteúdo, estrutura composicional, estilo (\*características linguísticas), funções/objetivos, condições de produção, mas distintas das características de outras categorias de texto, o que permite diferenciá-las. (TRAVAGLIA in Carmelino & Ramos, 2015: 50)

O autor enumera algumas categorias de texto, em nossa sociedade e cultura, a saber: descrição, narração, dissertação, injunção, predição, humor, romance, novela, conto, fábula, parábola, caso, ata, prece, artigo, tese, publicidade etc. Os textos humorísticos possuem características comuns que os diferenciam do romance, por exemplo. Para o autor, existem quatro naturezas distintas de categorias de texto: tipo, subtipo, gênero e espécie. O tipo “é identificado e se caracteriza por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução segundo perspectivas que podem variar constituindo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes.” (TRAVAGLIA, 2015, p.50). No texto humorístico,

a perspectiva é da comunicação não confiável, ou seja, há um rompimento do compromisso da comunicação com a seriedade, de ser algo válido em que se pode confiar, do princípio segundo o qual se alguém me diz algo, aquilo deve ser levado em conta com seriedade. No texto humorístico o receptor é pego de surpresa, geralmente porque há dois mundos cruzados, superpostos, em intersecção e se pensa estar falando de um quando, na verdade, é de outro ou, de algum modo, há um imbricamento dos dois. É a famosa bissociação, que é sempre apresentada como caracterizadora do humor nos estudos a seu respeito. (TRAVAGLIA, 2015, p. 51-52)

Para Travaglia (2015), o humorístico é um tipo de texto dominante, que pode ser percebido na composição de muitos gêneros, apresentando as seguintes características: ambiguidade; utilização de homônimas para remeter a mais de um mundo; mais de um mundo textual possível; gatilho de passagem de um mundo a outro. O autor cita, DUCROT (1987) ao afirmar que

Ducrot (1987, p.200), falando de ironia, propõe que se poderia definir humor como uma forma de ironia, em que se tem um enunciado que diz coisas absurdas, insustentáveis, que é apresentado como se o enunciador não se assimilasse a ninguém especificamente, nem ao alocutário, nem ao locutor (seja o locutor enquanto tal, seja o locutor enquanto ser no mundo). Este enunciador sustenta o insustentável, e a posição insustentável aparece então, como diz Ducrot, "no ar", sem sustentação. (TRAVAGLIA, 2015, p.52)

Dentre alguns mecanismos para criar o humor, citados por Travaglia (2015), temos: contradição; ironia; uso de estereótipo; quebra de tópico; jogo de palavras; exagero; cumplicidade. Com relação a este último, trazemos a contribuição de Bergson (1983), ao afirmar que “não desfrutaríamos o cômico se nos sentíssemos isolados. (...)O nosso riso é sempre o riso de um grupo” (BERGSON, 1983: p.8), o que destaca a dimensão social da cognição humana. Há uma *cumplicidade*, uma *segunda intenção* compartilhada com o outro, pinçada do conhecimento comum entre os sujeitos.

Para compreender o riso faz-se necessário atribuir-lhe uma significação na sociedade. Identificamos que, em consequência a uma *rigidez mecânica*, qualquer desvio que ocorra, quando deveríamos nos *ajustar à realidade atual*, apresentar um comportamento maleável, trará uma grande tendência natural ao riso. Importa afirmar que, segundo Bergson (1983), “rimos já do desvio que se nos apresenta como simples fato. Mais risível será o desvio que virmos surgir e aumentar diante de nós, cuja origem conhecermos e cuja história pudermos reconstituir”. (BERGSON, 1983, p. 11).

O cômico é inconsciente, afirma Bergson (1983), pois resulta de um automatismo, uma inadequação à situação, que nos faz rir. O cômico se instala na pessoa. A comicidade é encontrada, com facilidade, na vida cotidiana. O autor afirma que, é cômico todo *arranjo* em nossa vida, de determinados atos ou acontecimentos que deem a ilusão da vida ou a sensação de uma montagem mecânica. Podemos observar “o cômico através dos seus inúmeros meandros, procurando ver como ele se infiltra em certa forma, atitude, situação, ação, palavra e certo gesto”. (BERGSON, 1983, p. 64). E ainda que, “o riso tem uma significação e um alcance sociais, que o cômico exprime antes de tudo certa inadaptação particular da pessoa à sociedade, e que afinal só o homem é cômico”. (BERGSON, 1983, p. 64).

Estamos envolvidos ao que é essencial à vida e manifestamos nossa afetividade através dos sentimentos. A comédia pode iniciar com o enrijecimento contra a vida social, quando o outro não nos comove e ocorre “um modo de correção e de amaciamento para a rigidez dos hábitos adquiridos noutros lugares e que será preciso modificar”, (BERGSON, 1983, p. 65) ou seja, é “um *enrijecimento*, de um automatismo incorporado ao indivíduo, que revela falta de

controle ou de adequação às situações”. (ALMEIDA, 1999, p.41). Almeida (1999) afirma que a comicidade surgirá de um desvio de comportamento inconsciente e mecânico e decorre do distanciamento do observador em relação ao indivíduo cômico. Para o autor,

O cômico fundamenta-se, portanto, na conjunção de dois eixos. O primeiro é o eixo *enrijecimento-maleabilidade*, em que se nota a tendência do indivíduo para o enrijecimento através de sua conduta discrepante. O segundo, consequência do primeiro, é o eixo *identificação-distanciamento*, em que o observador se afasta do indivíduo cômico, atenuando sua identificação com este. Um indivíduo ridículo é, pois, por definição, um indivíduo isolado. (ALMEIDA, 1999, p. 42)

A palavra *humor* tem sua origem como termo médico, na Antiguidade, e só no fim do século XVI, se associa ao cômico, na crítica literária inglesa. Sua acepção como qualidade de fenômenos relacionados com o riso é muito recente. O sentido de humor ligado ao riso passou a ser empregado, também, como referência à excentricidade dos personagens teatrais. Assim, “através de seu *humor* (temperamento) excêntrico, os personagens tornavam-se muitas vezes *cômicos* (enrijecidos)” (ALMEIDA, 1999, p. 43). Para este autor,

A visão humorística é, portanto, mais complexa, dinâmica e libertadora que a visão cômica, que ela inclui e ultrapassa ao redimensionar o isolamento cômico, reconhecendo nesse isolamento uma característica de todo homem. Ela aparece como um terceiro movimento que *revigora* o processo de identificação entre os homens, depois de tê-lo inicialmente *reconhecido* (piedade) e, em seguida, *anulado* (distanciamento). (ALMEIDA, 1999, p. 43)

Travaglia (2015: p. 62) chama de gêneros humorísticos, “aqueles em cuja composição entra o tipo humorístico, sendo esse tipo de presença obrigatória e necessária no gênero”. Para o autor, o humorístico pode aparecer, em alguns casos, no entanto “o gênero não é essencialmente humorístico, porque este tipo não é obrigatório na sua composição”. Um gênero apontado por Travaglia (2015) como necessariamente humorístico é a tira. O autor define tira como “uma pequena narrativa quadrinizada (...). É comum ter um ou mais personagens constantes, com determinadas características de interesse, fundamental para o entendimento da tira e seu objetivo”. (TRAVAGLIA, 2015:p. 70) As tiras são publicadas, geralmente, em jornais diários e livro de coletâneas de tiras.

Quando iniciamos a leitura de um *meme*, identificamos algumas características gerais: linguagem verbal e não verbal e humor/ crítica social. O humor é um traço distintivo, entre outros gêneros, do *meme*. Ao ler um *meme* que traz o aspecto caricatural de uma imagem, por exemplo, construímos “uma expectativa de leitura baseada, sobretudo, na consciência de que é a intenção do autor” fazer-nos rir (ALMEIDA, 1999, p. 143). Outro gênero multimodal que também traz características semelhantes, é a charge. A charge é definida por Travaglia (2015)

como “um texto humorístico ligado quase invariavelmente à crítica social de um momento ou de uma ação de um ser identificável na sociedade” (Travaglia, 2015, p. 71), o que se aproxima muito dos *memes*, pois, de acordo com Shifman (2013), os *memes* podem ser entendidos como informações culturais, que gradualmente se transformam em um fenômeno social compartilhado. As charges frequentemente aparecem em jornais e sites. Ressaltamos aqui, que os *memes* são mais populares devido ao interesse do usuário e ao acesso às mídias digitais. É o que Shifman (2013) aponta, ao afirmar que o conteúdo espalhado por indivíduos pode atingir níveis de massa em poucas horas.

Com o objetivo de trazer uma reflexão a partir da análise de *memes* e a observação sobre atividades em que se verifica a atenção, as inferências e a relação entre o texto verbal e o não verbal, há que falar sobre textos multimodais.

### 2.3. A Multimodalidade

Nossos alunos têm contato com diferentes textos, no seu cotidiano, principalmente os que circulam através da tecnologia, os quais acarretam mudanças nas escolhas do repertório da leitura realizada e impacto no contexto social e cultural. Tais textos, muito frequentes na atualidade, exigem do leitor a observação de aspectos extralinguísticos, que trazem informações além da linguagem verbal, para a produção de sentidos.

A comunicação humana engloba uma série de elementos (som, cores, imagem, movimento, tato, cheiros, código verbal, símbolos entre outros) que exigem a mobilização de todos os nossos sentidos para produzir e apreender significados. Ou seja, a comunicação humana é multimodal (ou multissemiótica), porque envolve mais de um modo de construção de informação e isso se revela nos textos falados e escritos que produzimos e lemos. (PEREIRA, 2018, p.62)

No mundo atual, observamos que textos multimodais como os *memes*, presentes nas práticas educativas e adotados pelos educadores, devido aos avanços tecnológicos, utilizam múltiplas semioses, que colaboram para o evento comunicativo. Eles trazem mudanças significativas e atendem às necessidades dos educandos, que optam por textos com forte apelo visual e uma maior quantidade de informações, possibilitando inúmeras formas de representação no contexto comunicativo. É a promoção de multiletramentos aos leitores. São inúmeras as possibilidades ao autor e leitor no processo de construção de significados do texto.

Um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação, como complementariedade, redundância, discordância etc. Um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose. Quando um editor sugere certo ilustrador para um livro

infantil que ainda é só palavra, ele às vezes diz: quero um traço leve. Ou pesado, sujo, delicado, engraçado, sinuoso etc. Ele percebe isso e sabe que emoções e sensações e leituras essa composição poderá despertar. (...)O “poder semiótico” (Kress, 2003) das pessoas se amplia, portanto, quando elas sabem que têm variados recursos para expressar algo. Seja com palavras ou imagens, som ou gesto; seja com cores ou vocabulário, elas precisam ganhar intimidade com as linguagens disponíveis, com e sem computadores e editores de texto e imagem. (RIBEIRO, 2016, p. 115)

É importante salientar que não se trata apenas de trabalhar com letramentos múltiplos e sim de multiletramentos, conforme nos apresenta Rojo, ao afirmar que,

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos) que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presente em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Com relação à *multiplicidade de linguagens, modos ou semioses no texto*, Rojo também nos traz que “é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Nesse sentido, Dionísio (2010) chama a atenção para o fato de que

As alterações físicas no processo de construção dos gêneros provocam, consequentemente, uma mudança também na forma de ler os textos. O dinamismo da imagem do filme passou para a charge virtual, para o pôster interativo, a disposição do texto na página oscila entre os moldes ocidentais e orientais de escrita; estes são apenas alguns exemplos que deixam transparecer a necessidade de revisão do conceito de leitura e de suas estratégias que utilizamos em nossas aulas. Consequentemente, se os gêneros se materializam em formas de representação multimodal (linguagem alfabética, disposição gráfica na página ou na tela, cores, figuras geométricas etc.) que se integram na construção do sentido, o conceito de letramento também precisa ir além do meramente alfabético. Precisamos falar em multiletramento! (DIONÍSIO, 2010, p.164-165, apud Dionísio, 2014, p. 43-44)

O trabalho com textos multimodais no Ensino Fundamental exige, tanto do professor quanto do aluno, um novo *fazer pedagógico*, mudanças no ensino da leitura, abertas à multiplicidade de linguagens e culturas, proporcionando maior participação do leitor e o desenvolvimento de habilidades para a competência leitora.

Além disso, notamos a crescente necessidade de adequação das práticas escolares à atual Base Nacional Comum Curricular, que trouxe aos professores da área de Língua Portuguesa a incumbência de proporcionar a seus alunos, experiências que estimulem sua

participação de forma significativa e crítica nas diversas práticas sociais, contemplando a cultura digital, as diferentes linguagens e os multiletramentos.

(...) a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (MEC, 2018, p.70)

Práticas escolares voltadas para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de textos a partir do uso das novas tecnologias, com atividades que exigem uma postura mais ativa, responsiva, de nossos alunos, permitem a formação de leitores competentes e participativos na sociedade contemporânea. É o que se propõe no trabalho com textos multimodais.

Quando possibilitamos aos nossos alunos o trabalho com textos multimodais e multissemióticos, segundo Lemke (1998), o conjunto de convenções, já utilizado na produção do sentido nos textos escritos, é ampliado e ressignificado, pois cada modalidade expressiva integra um conjunto diferenciado de significados possíveis. Os diferentes arranjos entre as diferentes categorias de significados pelas diferentes modalidades não podem ser controlados e totalmente previstos pelo autor, o que explica a multiplicidade de leituras possíveis para os textos multimodais. Logo, a importância de considerar o prefixo “multi” na e para a construção de abordagens que privilegiem um ensino produtivo na leitura e escrita em língua materna. Além disso, é fundamental que os alunos realizem atividades de autoria, utilizando-se (d)essas novas tecnologias/mídias. (DIAS; MORAIS; PIMENTA; SILVA, in ROJO, 2012, p.93)

E pensando no trabalho em sala de aula, a prática docente deve considerar que “a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros”, é o que afirma DIONÍSIO (2014, p. 42), ao demonstrar que

as nossas práticas de leitura e de escrita sinalizam nossa forma de viver as linguagens, de conviver com as multissemioses da nossa sociedade multiletrada. Se o professor guiar as atividades de forma a dar cor, movimento, textura e perfume aos textos, certamente estará fomentando estratégias cognitivas que possibilitam aos aprendizes perceberem a vida dos gêneros textuais, favorecendo assim a construção do conhecimento (DIONÍSIO, 2011, s/p, apud DIONÍSIO, 2014, p.42)

O que se espera é que o aluno estabeleça a relação entre a imagem e a linguagem verbal, para que unidas, estabeleçam novos sentidos discursivos que, segundo Nascimento (2012), são “denominados de práticas textuais multimodais ou multissemióticas”. (NASCIMENTO, 2012, p.425, apud DIONÍSIO, 2014, p. 55)

A escola não pode deixar de considerar o avanço tecnológico e a familiaridade de nossos alunos com as mídias digitais em seu cotidiano fora da sala de aula, pois, segundo DIONÍSIO (2014, p. 41), “nossa história de indivíduo multiletrado começa com a nossa inserção neste universo, em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam as nossas ações sociais.” Para a autora,

Trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes. Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias. (DIONÍSIO 2014, p. 41)

Nesse contexto, optamos pelo *meme*, pois acreditamos que o trabalho proporcionado por este gênero poderá contribuir para que nossos alunos possam relacionar a presença da linguagem não-verbal à construção de sentido do texto, valorizando seus conhecimentos prévios para a análise e reflexão sobre o texto, observando as múltiplas semioses que compõem o gênero *meme*. Este saber prévio sobre o gênero colabora para a produção de sentido, como demonstra Antunes (2003) ao afirmar que

os sinais (palavras e outros) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para sua compreensão, mas não são os únicos. O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo texto. É preciso que o professor entre pelo conhecimento da pragmática, para “abrir” os horizontes com que vai perceber esse jogo da linguagem. (ANTUNES, 2003, p.69)

O *meme* se tornou popular, “uma espécie de vernáculo corrente”, que faz parte da cultura de nossos alunos. O *meme* possibilita o conhecimento das ideias que circulam socialmente, “dando a conhecer as mentalidades e valores compartilhados bem como as novas formas de participação social dentro dessas redes de comunicação e relacionamento distribuídas.” (Oliveira Neta, 2017, P. 1). A escola e o professor devem levar em conta o caráter multimodal dos *memes* e a multiplicidade de sua significação.

Para Marcushi (2008), “a leitura vem sendo tratada em um novo contexto teórico que considera práticas sob um aspecto crítico e voltado para atividades, sobretudo sociointerativas. Trata-se de promover a leitura como uma ação solidária e coletiva no seio da sociedade”. Nesse sentido, os *memes* aparecem como um novo gênero de comunicação, que possibilita um compartilhamento de informações e maior participação do leitor no processo comunicativo. Eles trazem, frequentemente, imagens acompanhadas de textos, que incorporam a cultura popular, permitindo inferências que conduzem ao humor ou crítica de algum aspecto da experiência humana.

## 2.4. O Gênero *Meme*

A compreensão dos *memes*, como gênero midiático, possibilita novas maneiras de nos comunicarmos, valorizando a inferência do leitor, a interatividade, a cultura para a produção de sentido do texto. Os estudos sobre memética, inicialmente, apresentam os *memes*, em conceitos da biologia, mais especificamente da genética, trazidos por Richard Dawkins. Apesar das críticas em torno do processo evolutivo, muito se tem utilizado para explicar outros processos, como o da memética, por exemplo. Daí, compreender-se que memética “é o algoritmo da evolução por seleção natural aplicada diretamente à cultura” (LEAL-TOLEDO, 2013, p. 191). Nesse contexto, o biólogo Dawkins traz o termo *meme*, relacionando-o à capacidade de multiplicação dos genes. Leal-Toledo (2013) afirma que,

Um meme pode ser concebido como uma unidade de cultura, um comportamento ou uma ideia que pode ser passada de pessoa para pessoa (...). Toda a cultura, todos os comportamentos sociais, todas as ideias e teorias, todo comportamento não geneticamente determinado, tudo que uma pessoa é capaz de imitar ou aprender com outra pessoa é um meme. (LEAL-TOLEDO, 2013, P.193)

A primeira definição de *meme*, segundo Maia & Escalante (2014), surge na perspectiva evolucionista da biologia, quando Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene*, *O gene egoísta*, esclarece que o *meme* é “parte da memória, uma espécie de fragmentos culturais capaz de se replicar rapidamente” (MAIA E ESCALANTE, 2014, p.2). E ainda, que o sucesso e viralização de um *meme* depende de sua adaptação ao ambiente sociocultural no qual ele surge ou se propaga. Em certos tipos de *memes*, de acordo com as autoras, podemos perceber algumas características, como: “propagação, repetição, imitação, mutação, performance e viralização”. (MAIA E ESCALANTE, 2014, p.2). Os *memes* encontram-se entre os gêneros mais utilizados do meio digital. E ainda, de acordo com Cani (2019), assim “como os genes são capazes de se



replicar (...), os *memes* reproduzem e disseminam aspectos comunicacionais” (CANI, 2019, p.252).

Segundo Chagas (2018), alguns estudos que buscam aplicar “*meme* como categoria idealizada no campo da biologia aos estudos de *memes* de internet”, pecam “por não reconhecer o longo processo de reapropriação por que a terminologia atravessou nas últimas décadas” (CHAGAS, 2018, p. 367). O autor aponta que, embora, na maioria dos trabalhos, o conceito de *meme* seja creditado a Dawkins, categorias similares vinham sendo exploradas exaustivamente pela sociologia. Conforme afirma Chagas (2018), só “a partir da década de 1970, sem dúvida, que a definição de *meme* não apenas foi cunhada, mas constituiu seu próprio mito de origem” (CHAGAS 2018, p.367). Embora a definição de *meme* gere grande debate por parte de estudiosos, os usuários da internet já assumiram o termo.

Até meados da década de 1990, os memes não haviam sido acionados como categoria capaz de explicar os conteúdos que circulam por comunidades virtuais. O conceito era, sobretudo, aplicado a um debate sobre a filosofia das ideias que pouco guardava relação com as dinâmicas de interação através das mídias sociais(...) Estavam lançadas as bases para uma aproximação entre os estudos de memes e o campo da Comunicação, que mais tarde se consolidaria através dos argumentos levantados por Shifman (2014) sobre a necessidade de uma abordagem culturalista do fenômeno. (CHAGAS, 2018, p. 368)

E, justamente, por esse prisma, a nós interessa a análise do *meme*, a partir de uma compreensão desse gênero como um fenômeno cultural nativo da internet. Chagas (2018) afirma que “o *meme* de internet passa então a ser compreendido como discurso (Milner,2013), em seu aspecto cultural (Shifman, 2014), inaugurando uma segunda abordagem”, distinta de Dawkins, Dennett e Blackmore (CHAGAS, 2018: p.368). Aponta ainda um avanço importante ao tratarmos os *memes* de internet como:

(...) um gênero midiático contemporâneo, que requer uma nova experiência de letramento. Ao desenvolver a ideia de que memes não são peças avulsas, mas um conjunto de textos, criado coletivamente, Shifman investe em uma definição que contempla as dinâmicas de reapropriação cultural típicas da internet. A propagação dos conteúdos, em sua visão, ou o que Jenkins et al(2011) denominam de “espalhamento” (spreading/ spreadability), é menos importante do que sua variação.” (CHAGAS, 2018, p.368)

Um *meme* da Internet pode se espalhar tanto em sua forma original, quanto em respostas geradas, criadas pelo usuário. E até mesmo a cópia pode ser replicada, ressignificando o que já era uma unidade de sentido. Em tempos de *uso democrático e participativo das tecnologias*,

ficam evidentes as disposições definidas pela internet sobre diferentes gêneros, e sobretudo, quanto ao crescente acesso popular aos *memes*. Para Shifman (2013), embora os *memes* tenham sido conceitualizados muito antes da era digital, as características únicas da Internet transformaram sua difusão em uma rotina onipresente e altamente visível.

Shifman (2013) aponta que os *memes* podem ser úteis para a compreensão da cultura digital contemporânea, uma vez que podemos considerar os *memes* como informações culturais que passam de usuário para usuário, *moldando novas mentalidades e normas sociais*. Segundo a autora, os *memes* se reproduzem pela imitação: os usuários processam os sentidos produzidos pelos *memes* e replicam com outros sentidos, *novas versões*. Para Chagas (2018), Shifman (2014) distingue três funções fundamentais dos *memes* de internet: “a. sua condição retórica e persuasiva, b. seu caráter de ação popular, e c. seu papel junto à discussão pública”. (CHAGAS, 2018, p. 368)

A autora apresenta os *memes* em três dimensões. A primeira dimensão diz respeito ao conteúdo de um texto específico, referindo-se tanto às ideias quanto às ideologias veiculadas por ele. A segunda dimensão está relacionada à forma: inclui dimensões visuais / audíveis, específicas para certos textos, bem como padrões mais complexos relacionados ao gênero que os organizam. A terceira dimensão se relaciona com as informações que os *memes* transmitem sobre sua própria comunicação. (SHIFMAN, 2013, p.367)

E ainda, “(...) o *meme* é uma forma digital (áudio) visual e/ou textual que é apropriada e recodificada pelos usuários, sendo introduzidas de volta na infraestrutura da Internet de onde vieram”. (NOONEY; PORTWOOD-STACER, 2014, p. 249, apud OLIVEIRA NETA, 2017, p.1). São mensagens em processo contínuo de transformação, possibilitando diferentes usos, modificações e recontextualizações por parte do usuário. As cópias produzidas a partir de um original garantem a propagação deste *meme*, uma vez que possibilitam a interação e ampliação das ideias de uma forma participativa. Os *memes* trazem *uma forma de expressão*, um *olhar* próprio sobre a realidade que os circunda, ou seja, “eles funcionam também como discursos públicos construídos socialmente” (OLIVEIRA NETA, 2017, p.5). Na memesfera brasileira podemos citar alguns *agrupamentos* mais recorrentes como *textomemes*, *fotomemes*, *image macros* e outros, sem esquecer de que “não se tratam de categorias estanques, pois, muitas vezes, os *memes* intercambiam-se entre elas, tornando-se ainda mais difícil classificá-los”. (OLIVEIRA NETA, 2017, p.5)

Os *textomemes*, por exemplo, são aqueles “que a partir do uso de um código escrito e de um formato de texto pré-estabelecido, vão sendo replicados, reapropriados,

recontextualizados; em suma, modificando-se ao longo do caminho”. (OLIVEIRA NETA, 2017, p.7) O Twitter, com sua marca maior, as hashtags, representam um ambiente propício a este tipo de *meme*. Já em *fotomemes*, é a “incongruência entre dois ou mais elementos no *frame* da imagem que extrai o desejo de *remixá-la* cada vez mais.” (OLIVEIRA NETA, 2017, p.9)

O *image macro* é considerado o mais simples e o mais difundido tipo de *meme*, em virtude da facilidade de criação e difusão, além do forte apelo visual que carrega, o que permite uma rápida apreensão de seu conteúdo. “Eles correspondem a uma indefectível *estrutura imagética-textual em frame único que carrega uma qualidade icônica*.” (OLIVEIRA NETA, 2017, p. 11). “*Esses image macros* têm seus templates, extraídos de diversas fontes, tais como: videocliques, fotografias, desenhos, filmes, seriados, videogames, comerciais, notícias, Internet etc. – a criatividade é absolutamente ilimitada nesse sentido.” (OLIVEIRA NETA, 2017, p. 11-12). Este tipo de *meme* será objeto da proposta pedagógica elaborada neste estudo.

A escolha pelo gênero *meme*, confirma o trabalho com textos que despertem o interesse dos alunos, pois motivados, trarão sua atenção ao aprendizado. Preocupa-nos a falta de motivação de nossos alunos com a leitura de textos. Na literatura científica, pesquisas consideram a motivação capaz de impulsionar o indivíduo ao sucesso. Por esse motivo, acreditamos que os alunos estarão motivados para a leitura de textos multimodais e, em especial, os *memes*, uma vez que são textos conhecidos e que provocam um engajamento por parte do usuário, o que, por consequência, contribuirá como processo facilitador da aprendizagem. O uso desse gênero textual é uma estratégia motivacional para atrair a atenção e o interesse do estudante. É o que nos traz Palomanes (2018), ao afirmar que “por meio do uso de estratégias metacognitivas que permitam uma autorregulação de emoções e ações voltadas para o alcance dos objetivos traçados, e pela motivação ativada” (PALOMANES, 2018:p. 25), nosso aluno buscará o aperfeiçoamento e a aprendizagem.

Palomanes (2018) confirma a necessidade de motivação para ativação da atenção, uma vez que para a compreensão do texto e recuperação das informações veiculadas pelo texto, é fundamental que o aluno esteja atento à leitura. Dessa forma, ressaltamos que é de suma importância o trabalho do professor ao *planejar* as estratégias metacognitivas em atividades com textos que atraiam os alunos e que os motivem para a leitura do texto.

Sob essa perspectiva, o professor passa a ser compreendido como mediador da aprendizagem, isto é, aquele que planeja e promove atividades metacognitivas que busquem a **autorregulação da motivação** e consequentemente a autorregulação da atividade, promovendo atividades voltadas ao desenvolvimento motivacional dos alunos.

A autorregulação da motivação e a autorregulação da aprendizagem caminham juntas, no sentido de que, para aprender qualquer coisa, é preciso estar motivado e saber o que fazer para aprender, isto é, saber quando e como se devem utilizar as estratégias de aprendizagem. (PALOMANES, 2018, p.26, *grifo nosso*)

É o que se pretende no trabalho com o gênero *meme*, uma vez que se trata de texto conhecido do aluno e com o qual mantém certa regularidade na leitura e maior envolvimento, além do interesse comum aos jovens do Ensino Fundamental, por este gênero textual. Afinal, de acordo com Oliveira Neta (2018), “os *memes* funcionam como modos de sentir coletivos que geram, principalmente, humores e afetividades” (OLIVEIRA NETA, 2017, p. 15)

## **2.5. A Metacognição: o que é e como orientar para uma didática metacognitiva**

Toda essa discussão remete ao papel do professor na tarefa de promover condições para o ensino de leitura. O trabalho em sala de aula deve levar em conta os “processos cognitivos, em ação no ato de ler” e os “processos metacognitivos de que o leitor lança mão para traçar, conscientemente, seus objetivos com a leitura. A metacognição vem se tornando, cada vez mais, um apoio ao processo de aprendizagem”. (PALOMANES, 2018, p.21)

Autores como Brown (1978), Cavalcante & Ribeiro (2015), Flavell & Wellman (1977), Gerhardt, Albuquerque e Silva (2009), Solé (1998), Kato (1995), Kleiman (1998), Nobre (2019) e Palomanes (2018) trazem um estudo significativo sobre metacognição e ainda, mais que “a utilização de estratégias, é importante o conhecimento sobre quando e como utilizá-las, sobre a sua utilidade, eficácia e oportunidade”. (RIBEIRO, 2003, p. 109)

É grande o desafio para a escola! Sabemos que muitos de nossos alunos não conseguem ler corretamente e reconhecer sua dificuldade na compreensão de um texto, é uma habilidade que contribuiria para a superação de alguns obstáculos. A escola precisa discutir os aspectos ligados à compreensão de textos e as estratégias que facilitam essa compreensão. Afinal, segundo Solé (1998),

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área \_ estabelecer inferências, conjeturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente\_; também se espera que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram. Um objetivo importante nesse período de escolaridade é que as crianças aprendam progressivamente a usar a leitura com fins de informação e aprendizagem. (SOLÉ, 1998, p.34)

Muitas vezes percebemos nas atividades com leitura, em sala de aula, uma preocupação com a avaliação da competência leitora, ou seja, as atividades “centram-se no resultado da leitura, não em seu processo e não ensinam como se deve atuar no mesmo.” (SOLÉ, 1998, p. 35)

As questões para entender o texto precisam antever o ensino de leitura na escola. Se as questões propostas não provocam este tipo de reflexão e análise, não contribuirão para conclusões sobre as ideias do texto, pelo menos, conclusões mais elaboradas, que só teremos com perguntas de alta complexidade. Applegate (2002) afirma que questões literais sobre leitura limitam o aluno, não contribuem para uma discussão num nível mais elevado de questionamento sobre o texto, não contribuindo de uma forma mais eficaz para o processo de ensino-aprendizagem da habilidade de leitura.

Muito se tem discutido sobre o ato de ler e tem-se, como senso comum, a ideia de que ler é mais que decodificar: é preciso refletir, questionar, comparar as informações presentes no novo texto, trazendo os conhecimentos adquiridos em outros. Assim também acontece com nossos alunos que, ao encontrarem textos com ideias já conhecidas, vão compreendendo e produzindo sentido, de forma automática. No entanto, quando se deparam com algum obstáculo, seja linguístico ou semântico, a intervenção consciente para sanar as dúvidas mostra-se necessária.

Ribeiro (2003: p.109) nos mostra que Flavell (1977) designou metacognição da seguinte forma: “Etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece.” E ainda que,

(...) como objeto de investigação e no domínio educacional encontramos duas formas essenciais de entendimento da metacognição: conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou autorregulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário – controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas). (RIBEIRO, 2003, p. 110)

Se o aluno sabe reconhecer e avaliar sua dificuldade na compreensão de determinado texto, mais possivelmente poderá superá-la, ativando seus conhecimentos prévios relevantes e realizando inferências a partir do conhecimento adquirido anteriormente, questionando, comparando, cotejando. O processo de aprendizagem exige um envolvimento ativo do aluno.

Para Ribeiro (2003: p. 110), quando o aluno tem noção da *responsabilidade pelo seu desempenho escolar*, adquire confiança nas suas próprias capacidades, o que pode influenciar na sua motivação. E, segundo Palomanes (2018), é justamente uma das funções da motivação, a autorregulação da aprendizagem.

É muito importante utilizar estratégias para potencializar e avaliar o progresso cognitivo. E nesse sentido, interessa-nos o que apresenta Ribeiro (2003), ao afirmar que as estratégias podem ser de dois tipos:

(...) se forem utilizadas a serviço do progresso da monitorização, ou seja, sempre que está em causa a avaliação da situação, as ações podem ser entendidas como estratégias metacognitivas, produzindo experiências metacognitivas e resultados cognitivos. Porém, se forem utilizadas para produzir progresso cognitivo, ou seja, quando a finalidade consiste em atingir o objetivo cognitivo, podem ser entendidas como estratégias cognitivas, produzindo igualmente experiências metacognitivas e resultados cognitivos.” (RIBEIRO, 2003, p. 112)

Ainda de acordo com esta autora, para Flavell (1987) o uso de estratégias metacognitivas é operacionalizado “como a monitoração da compreensão, que requer o estabelecimento de objetivos de aprendizagem, a avaliação do grau em que estão a ser alcançados e, se necessário, a modificação das estratégias que têm sido utilizadas para os alcançar”. (RIBEIRO, 2003, p.112)

Kato (1985) cita uma lista de estratégias metacognitivas consideradas por Brown<sup>2</sup>(1980), como de suma importância para *o controle planejado e deliberado de atividades que levam à compreensão*, a saber:

1. Esclarecer os propósitos da leitura, isto é, compreender as exigências da tarefa, tanto as explícitas quanto as implícitas;
2. Identificar os aspectos da mensagem que são importantes;
3. Distribuir a atenção, de modo que haja mais concentração nos conteúdos principais, e não em detalhes;
4. Monitorar as atividades em processo para verificar se ocorre compreensão;
5. Engajar-se em revisão e auto indagação, para ver se os objetivos estão sendo atingidos;
6. Adotar ações corretivas quando se detectam falhas na compreensão;
7. Prevenir-se contra truncamentos e distrações etc. (KATO,1985, p. 85)

---

<sup>2</sup> Brown. A. “Metacognitive Development and Reading”, in: Spiro et al (orgs) Theoretical Issues in Reading Comprehension, New Jersey, L. Erlbaum Associate Publishers, 1980.

No entanto, a autora considera apenas duas estratégias de natureza metacognitiva, como básicas para atividades em leitura:

- (a) estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura;
- (b) monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo.

As atividades propostas nesta pesquisa propositiva levarão em conta o uso de estratégias cognitivas da leitura, ou seja, atividades em que os alunos realizem operações inconscientes e, principalmente, o uso de estratégias metacognitivas que disponibilizem ao aprendiz, recursos conscientes para a produção de sentido. E para que nosso aluno se torne um leitor proficiente, é preciso ser capaz, de acordo com Kleiman (2000, p. 65) de “reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para assim chegar à compreensão do texto, utilizando para tal muitas operações que não são foco de reflexão consciente”.

Dessa forma, entendemos ser fundamental o uso de diferentes hipóteses operacionais em atividades de leitura, que mobilizem os conhecimentos prévios para a produção de respostas na resolução dos questionamentos. Para tanto, precisamos lembrar que “todo conhecimento armazenado na memória é ativado, inconscientemente, para que estabeleça sentido para o que se lê.” (PALOMANES, 2017, p.314). E ainda, de acordo com Rodrigues (2012), “o aluno deverá ser parte fundamental desse processo de interpretação ao se considerar o contexto em que ele interage, quais as suas experiências que ativarão determinados conhecimentos e facilitarão o processo de interpretação de textos.” (RODRIGUES, 2012, p. 54).

Em função dos objetivos traçados para esta pesquisa, é preciso considerar as estratégias metacognitivas que contribuirão para a produção de sentidos dos textos multimodais lidos, que neste enfoque buscam a compreensão de textos do gênero *meme*, pois a literatura na área aponta que textos diferentes exigem estratégias diferentes. E ainda, as estratégias metacognitivas são interdependentes, uma ação recorre a outra, como nos esclarece Cavalcante & Ribeiro (2015)

Assim, por exemplo, ao se propor estabelecer objetivos de leitura, o leitor precisará acionar conhecimentos prévios que favoreçam a realização de predições sobre o texto, assim como as inferências necessárias à compreensão. A mesma situação de interdependência acontece se a estratégia de compreensão, por exemplo, for identificar o tema e a ideia principal (estratégias correlacionadas). O leitor, nesse caso, se guiará pelos seus objetivos de leitura, acionará seus conhecimentos prévios e poderá realizar inferências, conforme as exigências do texto. (CAVALCANTE E RIBEIRO, 2015, p. 45)

Para o desenvolvimento da competência leitora de nossos alunos, o professor pode utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas, que levem o leitor a uma reflexão consciente durante o ato de ler. Neste sentido, elucida PALOMANES (2017) ao afirmar que o aluno

(..) passa por um processamento metacognitivo quando estabelece objetivos para a leitura, reflete sobre o que lê, formula hipóteses sobre o texto, procura nele elementos que possibilitem confirmá-las ou refutá-las e indaga sobre seu próprio entendimento do texto (PALOMANES, 2017, p.314)

Não é o que observamos, geralmente, em práticas pedagógicas, no ensino de leitura: muitos professores “solitários” baseiam suas práticas em atividades prontas de livro didático, por exemplo, sem a participação e conhecimento do aluno. Palomanes (2017) explicita que

O que ainda se vê como prática docente no Brasil é a superficialidade com que a etapa de conhecimento do domínio específico acontece; em geral, o aluno entra em contato com textos sem uma prévia apresentação e, sem ter suficiente conhecimento sobre o domínio da leitura, já lhe é solicitada a elaboração de um resumo do que leu, por exemplo. Os processos metacognitivos, dessa forma, não se desenvolvem, pois não houve, previamente, apropriação do domínio. (PALOMANES, 2017, p.320)

Atividades voltadas para a compreensão da leitura devem levar em conta uma preparação anterior à leitura propriamente dita, possibilitando que o aluno levante hipóteses sobre a leitura, acione seus conhecimentos prévios e os conhecimentos de mundo. Os professores devem optar pela escolha de textos de interesse do aluno, que lhe agucem a curiosidade “ou que permitam a contextualização, as inferências e a ativação de frames que o auxiliarão na compreensão leitora” (PALOMANES, 2017, p325).

Antes mesmo da leitura, o interesse e motivação do leitor podem influenciar na compreensão do texto. Segundo Palomanes (2018), entendemos que alunos interessados na leitura de um texto, ativam sua atenção “para que as informações novas sejam armazenadas e o que foi aprendido seja recuperado” (PALOMANES, 2018, p. 23), na realização de inferências e construção de sentido. É também determinante, que o aluno tenha algum objetivo em mente para a leitura, pois se vier a apresentar algum problema na compreensão do texto, terá mais facilidade para detectar sua dificuldade.

Além disso, a partir de objetivos claros, o aluno poderá monitorar sua compreensão. No planejamento das atividades, o leitor pode criar hipóteses e inferências de previsão que conduzirão seu processo de compreensão. Estas predições estão apoiadas no conhecimento prévio do aluno e serão verificadas durante e após a leitura.



O leitor precisa saber que ações ele está realizando e precisa também gerenciar a adequação de seus conhecimentos e das ações, aos seus objetivos. É importante conhecer seus próprios conhecimentos e suas dificuldades na compreensão do texto. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o caráter metacognitivista deve ser reconhecido. Para Nobre(2019),

O aluno precisa saber o que está fazendo, por que está fazendo, quais conhecimentos ele já tem e quais precisará construir para realizar a tarefa proposta. Só assim o aluno pode se ver como agente do processo de significação, e não apenas como um receptor de informações. (NOBRE, 2019, p.53-54)

Refletir sobre essas ações, segundo a autora, “é pensar uma leitura como uma ação cognitiva situada e com possibilidades de instrumentalizar o leitor a atuar criticamente sobre os significados construídos para os textos lidos”. (NOBRE, 2019, p. 55)

Nobre (2019) cita os seguintes aparatos, que podem servir como ferramentas para operacionalização e compreensão do processo de leitura: frames, framing e o gerenciamento metacognitivo.

O conceito de frames foi desenvolvido, segundo Nobre (2019), como uma ferramenta de análise em vários campos e representa uma economia cognitiva no processamento do discurso, como nos mostram Kaufman; Elliott; Shmueli (2003) ao definirem que

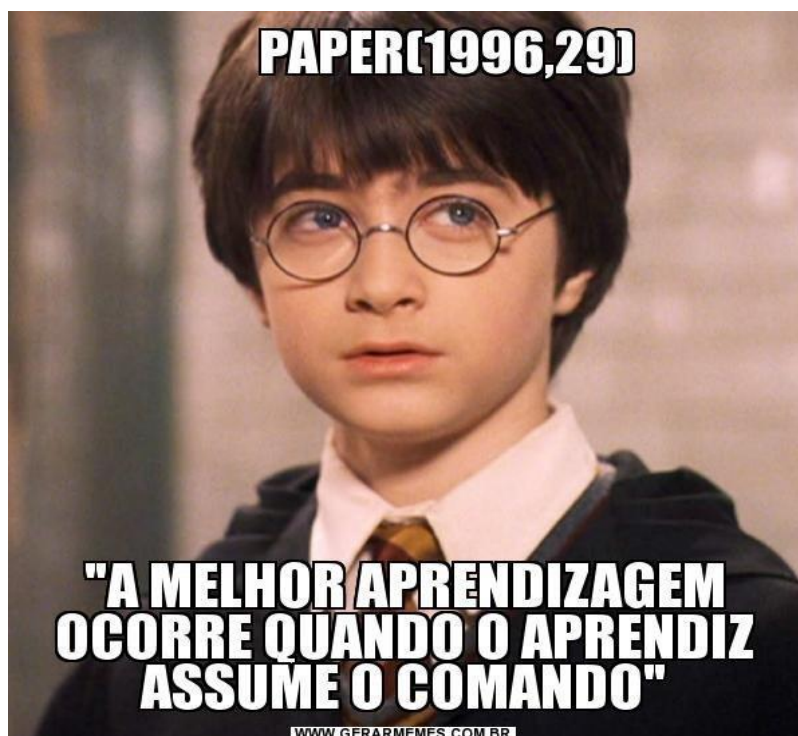
frames são atalhos cognitivos que as pessoas usam para ajudar-lhes a dar sentido a informações complexas. Os frames ajudam-nos a interpretar o mundo ao nosso redor e representar esse mundo para os outros. Eles nos ajudam a organizar fenômenos complexos em categorias coerentes e compreensíveis. (Kaufman; Elliott; Shmueli, 2003, apud NOBRE, 2019, p.59).

Os frames, de acordo com NOBRE (2019: p.60), “não dizem respeito apenas às dimensões linguística e cognitiva do discurso, mas também à dimensão ideológica, às visões de mundo normatizadas”. Ao selecionarmos um determinado frame, optamos por determinada informação, que produz um enquadramento, sob uma perspectiva particular. Segundo Lakoff (2004), aos “mecanismos de perspectivação em um frame específico dá-se o nome de framing ou enquadramento” (LAKOFF, 2004, apud NOBRE, 2019, p.60).

O gerenciamento consciente dos enquadramentos em leitura (metacognitivo), segundo Nobre (2019: p.66) “pode contribuir para a construção consequente do posicionamento da pessoa em relação a esse(s) enquadramento(s)”.

Portanto, dentre tantas estratégias metacognitivas apontadas em inúmeras pesquisas, as atividades aqui elaboradas consideram as seguintes capazes de contribuir para que o aluno avalie a qualidade de sua compreensão e tome o comando no processo da leitura:

- I. Definição de objetivos para a leitura;
- II. Monitoração da compreensão.



<sup>3</sup>Figura 2 – meme produzido sobre prática pedagógica.

Disponível em: <https://twitter.com/MDDigital1>

No meme acima (figura 2), Paper (1996) sugere que o aprendiz assuma o comando de sua aprendizagem. Da mesma forma, na sequência didática desta pesquisa, propomos atividades de natureza metacognitiva capazes de auxiliar na compreensão do texto lido e contribuir para que o aluno possa reconhecer e avaliar sua compreensão e tomar o “comando” no processo da leitura.

### **3.PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A DIDÁTICA METACOGNITIVA NO ENSINO DA LEITURA DE MEMES**

Neste capítulo, serão apresentadas pesquisas de alguns mestres do PROFLETRAS e demais autores, que nos trazem contribuições para nossa prática pedagógica no ensino da

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://twitter.com/MDDigital1>

leitura, a fim de conduzir nosso aluno ao monitoramento e autorregulação na atividade de compreensão do texto, através do uso de estratégias metacognitivas. Alguns desses estudos consideram ainda, que o trabalho com textos multimodais tem se revelado uma possibilidade a mais para o docente e ao discente, por tratar-se de um texto que contribui para a construção de sentido.

### **3.1. Uma Abordagem Metacognitiva no Ensino da Leitura com o Gênero *Meme***

A proposta de prática pedagógica apresentada, neste trabalho, foi planejada em sequência didática e as atividades foram organizadas de forma a contribuir para o domínio, pelo aluno, de conceitos necessários à sua aprendizagem, com possibilidade de monitoramento da compreensão da leitura.

O primeiro passo antes da leitura deve ser realizado pelo professor, ***motivando os alunos*** para a leitura do gênero textual e a realização das atividades. Na proposta de trabalho apresentada nesta dissertação, a escolha pelo gênero multimodal *meme* se deu, exatamente, porque é um gênero que chama a atenção e desperta o interesse do aluno. E justamente por se tratar de um gênero conhecido, do meio cultural do aluno, ele trará o que já tem armazenado em sua memória, ou seja, seus conhecimentos prévios, permitindo o alcance de suas potencialidades, a motivação e a atenção, que contribuirão para que o sucesso na realização das atividades possa ser alcançado. Nesse sentido, para Palomanes (2018, p. 29), algumas pesquisas buscam explicar “o desempenho dos alunos com base em seus interesses nas tarefas (...). Segundo elas, o indivíduo consegue regular sua motivação quando, conscientemente, sabe como manter sua determinação em concluir uma tarefa com êxito”.

Cavalcante & Ribeiro (2016), em estudo do PROFLETRAS, intitulado *Contribuições do Ensino de Estratégias Metacognitivas de Leitura no Ensino Fundamental* confirmam, em seu projeto de intervenção educacional, que utilizavam estratégias metacognitivas no ensino da leitura com o objetivo de melhorar a relação de compreensão e aprendizagem que os alunos mantêm com textos escolares. O *prestar atenção* foi um comportamento exigido aos alunos em todos os momentos da leitura, de forma a contribuir para o sucesso das estratégias. Relatam, ainda, a importância da atenção no auxílio à compreensão e interpretação de texto.

No presente trabalho, optamos pela leitura de *memes*, pois é reconhecidamente uma escolha que proporcionará possíveis predições ao aluno, uma vez que é um gênero que faz parte do seu universo textual, ao qual está acostumado, o que, acreditamos, favorecerá na

construção dos sentidos, trazendo o foco para o conteúdo do texto, tanto com relação às inferências, quanto ao humor ou conhecimento crítico sobre o assunto, o que será incentivado através dos conhecimentos prévios que os alunos dispõem sobre o texto.

Nesse momento, deve-se, também, propor um objetivo para a leitura de tal gênero. Não precisa ser, necessariamente, um objetivo específico, basta ser uma escolha da turma. É fundamental que o aluno conheça os objetivos traçados para a leitura do gênero e seja motivado para a realização das atividades. Cavalcante e Ribeiro (2016: p. 36) relatam que, em sua intervenção pedagógica, “os alunos demonstraram, inicialmente, conhecer a existência de objetivos de leitura (...). Porém, não sabiam usá-los estrategicamente”. Segundo as autoras, foi preciso possibilitar uma reflexão mais consciente por parte dos alunos, sobre os objetivos propostos, a fim de contribuir para a monitoria e controle da leitura, na busca das informações necessárias à compreensão do texto. Sabemos da importância do aluno conhecer os objetivos com a leitura, pois, segundo Kato (1985), se o aluno enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, dificilmente poderá monitorar sua compreensão. Segundo Kleiman,

O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender. (KLEIMAN, p. 51, 2000)

Nessa fase inicial do processo de leitura, devemos observar a situação atual dos alunos, no que diz respeito ao processo de leitura. E principalmente, levar em conta a aplicação de uma atividade inicial, que organize o raciocínio do aluno para a compreensão do texto, valorizando a recuperação de conhecimentos prévios, que sirvam de conceitos “subsunçores” para a nova informação (MOREIRA e MASINI, 2001: p. 17). Compreensão esta que, mais tarde, nos módulos posteriores, deverá ser verificada. Após um contato inicial do aluno com o gênero, o professor poderá verificar seus conhecimentos prévios, com a observação e análise do registro do aluno. É o que nos confirma Silva (2018), ao analisar os resultados das discussões levantadas em sua dissertação, intitulada *O Gênero Meme da Internet: dialogismo e semiótica na construção textual*, em que adotou metodologias interventivas, na perspectiva da pesquisa-ação, relatando que

Os questionamentos reflexivos surgidos no grupo focal serviram para mensurarmos os conhecimentos prévios dos estudantes, relativos às temáticas de leitura dos textos multimodais, tendo o gênero meme como parâmetro para análises, e identificarmos as

reais dificuldades dos participantes, em relação à leitura e compreensão dos textos multimodais, o que reafirmou a importância da realização das atividades planejadas no PEI, as quais objetivaram amenizar essas dificuldades leitoras, promovendo a aquisição de competências necessárias para realização de leituras imagéticas. (SILVA, 2018, p.94)

É necessário que as propostas de atividades levem a uma progressão do raciocínio lógico, para que o aluno identifique as informações apontadas pelo texto e verifique suas inferências, buscando sanar as dificuldades encontradas na realização das atividades. Segundo Ribeiro (2003),

à medida em que o aprendiz vai empreendendo determinadas aprendizagens escolares, vai sendo capaz de dominar melhor certas tarefas. Este controle lhe facilita a ocorrência de experiências metacognitivas que, por sua vez, vão possibilitar a tomada de consciência das dificuldades encontradas na realização daquelas tarefas e dos meios para superá-las (Silva & Sá, 1993) (RIBEIRO, 2003, p.114)

As questões devem possibilitar que o aluno seja capaz de produzir uma resposta em que formule hipóteses operacionais. Pretende-se a observação das dificuldades apresentadas pelos alunos, no gênero textual a ser estudado, e quais os conhecimentos prévios que o professor pode utilizar na elaboração de organizadores prévios que precisa construir.

Nesta fase, acreditamos no sucesso parcial dos alunos, principalmente se os gêneros a serem trabalhados forem textos aos quais estão acostumados a ler. É o caso dos multimodais *memes*. É um universo que interessa aos alunos, que faz partes de suas escolhas, que os manterá motivados e interessados ao longo da leitura.

Inicialmente, convém salientar a importância das atividades anteriores à compreensão do texto, que motivem os alunos, despertando o interesse e incentivando a formulação de hipóteses, que acionem os conhecimentos prévios adquiridos ao longo de sua vida, pois quanto mais utilizem seu conhecimento prévio, mais poderão *prever*, durante a leitura do texto, para sua compreensão.

Em sua pesquisa, Cavalcante & Ribeiro (2016) observaram que, embora os alunos tivessem conhecimentos prévios sobre determinados assuntos abordados em aula, não sabiam como acessá-los, de modo a contribuir para a compreensão da leitura. “É sabido que o leitor, de forma automática, se vale deles para direcionar a leitura. Todavia, acioná-los de modo consciente ainda não costuma ser uma tarefa comum aos nossos alunos” (CAVALCANTE e RIBEIRO, 2016, p. 10). Nesse sentido, é primordial o papel do professor como facilitador no processo de ensino da leitura.

Para melhor entender este processo, recorre-se a Moreira & Masini (2011), que defendem a teoria de Ausubel (1968), para quem a “aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (MOREIRA e MASINI ,2011, p.17). Trazendo para o ensino da leitura, “a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel (1968) define como conceito *subsunçor* (*subsumer*), existente na estrutura cognitiva do indivíduo” (MOREIRA e MASINI ,2011, p.17). Segundo os autores, Ausubel (1968)

vê o armazenamento de informações na mente humana como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são relacionados (e assimilados) a conceitos e proposições mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de subsunçores que são abstrações da experiência do indivíduo. (MOREIRA E MASINI. 2001, p.17-18)

O que fazer quando o aluno não possui conceitos subsunçores, que sirvam de âncora para a nova informação, ou seja, conhecimentos prévios que possibilitarão a produção de sentido do texto lido? Propomos, o que Ausubel (1968) chama de *organizadores prévios*, que “levem ao desenvolvimento de conceitos subsunçores que facilitem a aprendizagem subsequente” (MOREIRA E MASINI. 2001, p.21). Para o teórico, o uso de organizadores prévios é uma estratégia, pois constitui-se de “materiais introdutórios apresentados antes do material a ser aprendido” (MOREIRA E MASINI. 2001, p.21), funcionando como *pontes cognitivas*. A boa organização do material, potencialmente significativo, utilizado como organizador prévio e sua apresentação antes do material a ser aprendido torna mais eficiente a aprendizagem. Nesse sentido Kleiman (2000, p. 56) afirma que é “(..) aconselhável abordar uma mesma relevante temática de diversos pontos de vista, para assim o leitor poder construir uma rede de conhecimento, ou família de conceitos que lhe permita aprender e fazer mais e melhores predições sobre o assunto”.

É preciso lembrar que os estudos sobre o processamento da leitura apontam “duas posições teóricas opostas, que correspondem aos dois tipos básicos de processamento da informação: a hipótese top-down ou descendente e a hipótese bottom-up ou ascendente” (VARGAS, 2012, p. 128). No processamento descendente (top-down) o leitor faz uso dedutivo de informações, utilizando mais seu conhecimento de mundo que as informações dadas pelo texto (Kato, 1985), enquanto no processamento ascendente (bottom-up), o leitor “constrói significado através da análise e síntese do significado das partes”, é o uso linear e indutivo das informações (KATO, 1985: 40). Segundo a autora, no processamento ascendente, o significado é construído com base em dados do texto, com poucas deduções. E ainda, uma terceira posição,

que considera a leitura como articulação entre as duas formas de processamento da informação anteriormente citadas. Nesse caso, o leitor tem o controle consciente e ativo de seu comportamento. Este último posicionamento traz a proposta da existência de um processamento interativo. É o que defende Vargas ao afirmar que

Assim, entende-se que a compreensão de um texto por parte do leitor ocorre por meio de uma complexa interação de sistemas, ocorrendo pela recuperação de experiências prévias e de conceitos culturais e linguísticos, que passam a atuar em interação com o que se recebe do texto. (VARGAS, 2012, p. 129)

Para Vargas, a informação já introduzida na memória é focalizada e interage com a informação nova para a geração de novos significados por parte do leitor. Assim, o processamento interativo corresponde ao uso de determinadas estratégias, segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor e o professor tem papel fundamental na orientação do aluno, pois “deve propiciar contextos a que o leitor deva recorrer, simultaneamente, a fim de compreendê-lo em diversos níveis de conhecimento, tanto gráficos, como linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais”. (KLEIMAN, 2000, p. 35)

Vieira & Martins (2016) em sua pesquisa sobre *Desenvolvimento Metacognitivo no estabelecimento de inferências em atividades de leitura*, diante da resposta de um aluno em sua proposta didática, destacam “a importância do uso do conhecimento prévio diante da leitura de um texto, o que tende a contribuir para a construção de novos significados no ato de ler” (VIEIRA & MARTINS, 2016, p. 142). É o que finalizam os autores, afirmando que sua pesquisa

defende e destaca a importância do uso organizado do conhecimento prévio no ambiente escolar, uma vez que o desenvolvimento dessa habilidade não só facilitará o aluno no gerenciamento das escolhas de suas estratégias, mas também o trabalho do professor, que poderá intervir e colaborar mais pontualmente na sua função mediadora. (VIEIRA e MARTINS, 2016, p. 146)

Lembramos, ainda, da importância dos conhecimentos prévios para a elaboração de uma hipótese de leitura. A formulação de hipóteses, ou seja, fazer predições baseadas no conhecimento prévio, constitui um procedimento eficaz de abordagem do texto e “tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura”. (KLEIMAN, 2000, p. 56)

Consideramos que, após as etapas iniciais, outro momento importante para o aluno é o do reconhecimento do gênero e a identificação de suas características mais gerais. É fundamental que o professor explore os conhecimentos prévios dos alunos, apresentados nas etapas anteriores para que então, a partir do processo de interação da nova informação sobre o

gênero, sua estrutura, composição, situação de produção e circulação, o aluno possa utilizar seus conhecimentos para a compreensão do texto.

Silva (2018), com relação ao gênero *meme*, observou, como resultado de sua pesquisa, que, nem sempre, o efeito de ironia ou humor é trabalhado de forma efetiva, sem que os alunos realmente compreendam a escolha de multimodais que contribuem para o sentido do texto e a quebra de expectativa que cause o humor ou ironia. Nesse sentido a autora afirma que

ficou comprovado que a análise desse gênero textual costumava ser realizada de maneira superficial, sem que os estudantes procurassem entender o porquê de o texto fazer determinadas escolhas multimodais para transmissão do efeito de ironia ou humor. SILVA, 2018: p. 81)

Dionísio (2014, p.64- 67) assinala que a “capacidade de compartilharmos convenções está diretamente relacionada com a organização social das comunidades e, em decorrência, com a organização dos gêneros textuais”, o que nos leva a refletir na reelaboração dos hábitos de leitura e na postura do professor, diante da “diversidade de arranjos retóricos na escrita”, que resulta da influência da mídia, com o desenvolvimento tecnológico (DIONÍSIO, 2014, p.64). Para a autora, a “aprendizagem destas convenções, às vezes, requer uma situação formal”, ou seja, em determinada aula, para que se efetive um processamento cognitivo adequado ao que se pretende da informação apresentada na atividade proposta, é preciso que o aluno se torne, também, um leitor visualmente fluente. Para Dionísio (2014),

O entrave está em saber se a comunidade leitora está preparada, treinada formalmente, enculturada naquela “novidade visual”, e se possui conhecimentos prévios para processar a leitura e ainda devolver de forma correta a informação que lhe foi solicitada. A transposição de convenções e dos gêneros que elas constituem dos seus contextos de produção não é questão tão simples; especialmente quando se trata do processo de construção do conhecimento e da checagem deste conhecimento. DIONÍSIO, 2014 p.65)

A compreensão de um gênero textual como o *meme*, antes, “exige de seus leitores familiaridade com a tessitura entre as linguagens utilizadas, com as convenções apresentadas, ou seja, as convenções do design” (DIONÍSIO, 2014, p.65). Consideramos que o *meme* já faz parte das práticas de letramento de nosso aluno, o que facilita sua compreensão, baseada em suas experiências sociais. Para a autora,

O professor que não reconhece as novas mídias como fato consolidado em nossa sociedade, que não concebe o dinamismo das linguagens, também parece ignorar a língua como um fenômeno heterogêneo, social, histórico. Consequentemente, tende a ter mais dificuldade para lidar com a diversidade de gêneros textuais, seus suportes, suas linguagens em sala de aula (DIONÍSIO, 2014, p. 71)



Cabe ressaltar que, para nossa proposta didática, optamos pelo *image macro*, memes que são construídos por uma imagem já existente, retirada de fatos do cotidiano, e um texto que também parte de outro contexto para se configurar em uma significação final. Eles “surtem como representações de uma cultura contemporânea com implicações fluidas, e se propagam rapidamente.” (CANI, 2019, p.11)

Acredita-se que, com este tipo de *meme*, abre-se uma discussão sobre o texto, o que possibilita maior interação entre o leitor e o texto e o posicionamento do leitor acerca dos sentidos construídos, através de um processo de construção/ reconfiguração de frames.

Deste modo, pensando no planejamento das atividades para o ensino da leitura, parece acertada a escolha de textos que façam parte do letramento do aluno e sobre os quais já construiu conceitos, informações prévias para a interação entre esses conhecimentos e a informação apresentada pelo novo texto. Não foi por acaso a escolha do *meme*, como gênero textual para a proposta aqui apresentada.

O *meme* é um gênero textual próprio do ambiente virtual. No site do Museu dos memes, temos a seguinte definição: “meme é um fenômeno típico da internet, e pode se apresentar como uma imagem ou analogia, uma frase de efeito, um comportamento difundido, um desafio.” (<https://www.museudememes.com.br/o-que-sao-memes/>)

Segundo Guerreiro e Soares (2016), em sua pesquisa *Os memes vão além do Humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos*, este gênero digital é “destinado, comumente, para efeito de humor, porém, percebe-se também uma crítica social, política e cultural” (GUERREIRO & SOARES, 2016, p. 186). Os autores buscam

Revelar como ocorre a construção de sentido, tanto humorístico quanto crítico, levando em consideração os personagens presentes, a interação com o observador e a composição das imagens, bem como o momento da produção, a inferência do leitor, a cultura e o contexto social. (Guerreiro e Soares, 2016. P.186)

O *meme* chama a atenção por constituir-se em um texto multimodal, que, por condensar diversos modos semióticos possibilita a construção de novos sentidos para textos já conhecidos.

Guerreiro e Soares (2016), com base em diferentes teóricos citados em seus estudos, retratam as principais características atribuídas aos memes, na seguinte tabela:

Objetivo	Conteúdo proposicional	Forma	Função social
Interagir com os participantes (representados e interativos)	Registrar histórias sociais e culturais, contextos atuais	Multimodal (incorporação de diferentes modos semióticos)	Mostrar ideologias sociais incorporadas

Fonte: Guerreiro e Soares (2016: 192)

Como um texto multimodal, Guerreiro e Soares (2016) apontam que, para entender e analisar um *meme* devemos levar em consideração o momento da produção do texto, a inferência do leitor, a cultura e o contexto social. Nos *memes* temos a “interpretação do momento social”, é o que afirma Chagas (2018). A cultura de uma comunidade se torna determinante na construção de sentido de textos multimodais e o *meme* representa um gênero midiático que traz a manifestação cultural muito própria da internet. Em *memes* como o *image macro*, a frase terá sentido ao unirmos o verbal ao não verbal e a formação cultural do leitor é que possibilitará a construção de sentido neste gênero.

Durante a leitura teremos “um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação”(SOLÉ, 1998, p.27). Para que a compreensão do texto se efetive, teremos em nosso material didático, uma sequência de atividades que levem o aluno a verificar as hipóteses formuladas. É nesta nova etapa que estratégias de leitura de monitoramento serão aplicadas. Sobre a importância do trabalho, na escola, no ensino da leitura com o uso de estratégias metacognitivas, Cavalcante & Ribeiro (2016), nos trazem que

Para vencer a limitação de ler e não compreender, ponderou-se a necessidade de conduzir os alunos a uma atitude mais consciente diante do texto, monitorando, avaliando e autorregulando a atividade de leitura, comportamento a ser favorecido pelo o uso das estratégias metacognitivas de leitura que nos dispusemos a ensinar. (CAVALCANTE E RIBEIRO, 2016, P. 37)

Para o planejamento das atividades, consideramos o que Dionísio (2014) apresenta de uma das maiores pesquisadoras em estudos de multimodalidade e ensino, Carey Jewitt, ao afirmar que “todo ato comunicativo é modelado pelas normas e regras operando no momento de produção do signo, influenciado pelas motivações e interesses das pessoas em contextos sociais específicos” (DIONISIO, 2014, p.48)

Na idealização da nossa proposta de atividades para o módulo II, no qual tratamos da compreensão do gênero *meme*, apresentado em capítulo próprio, analisa-se mais um relato de Silva (2018), em sua pesquisa do PROFLETRAS sobre *o gênero meme da internet*, de que a tendência dos alunos “era lerem o texto verbal, sem fazerem referência aos elementos multimodais, como os traços gráficos, fisionomias e posições das personagens, cores, dentre outros dados relevantes para que a leitura fosse, de fato, efetivada”. (SILVA, 2018, p. 78) Para a pesquisadora,

Ao ler um texto, o estudante precisa ter em mente a importância de acionar alguns conhecimentos prévios para efetivar a compreensão da mensagem veiculada(...). Logo, não há como trabalhar o texto, em sua plenitude, sem contextualizá-lo, no intuito de conferir significado real aos elementos textuais. Para a efetivação desse modelo de leitura, é fundamental, portanto, o acionamento de diferentes mecanismos cognitivos. Sendo assim, o leitor precisa estar habilitado para a realização dessa tarefa. Nesse cenário, percebemos a urgência na conscientização por parte dos educadores quanto à importância de trabalhar com metodologias educacionais que englobem os diferentes modos de compreender um texto, possibilitando ao estudante letramento significativo. (SILVA, 2018, p. 78-79)

Silva (2018) confirma ainda, em seus estudos, que os alunos gostam de ler textos com imagens, mas não relacionam os elementos não verbais aos verbais. O que, na sua opinião, ratifica a necessidade de propostas didáticas que priorizem textos multimodais, “visto que, mesmo estando inseridos no universo do estudante, há sérias e evidentes lacunas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e compreensão desses textos”. (SILVA, 2018, p. 84) Daí a importância do trabalho com textos multimodais, que permitem o multiletramento, ou seja, nosso aluno terá acesso, não só à multiplicidade cultural, mas também à multiplicidade semiótica de constituição desses textos.

Muitas vezes o professor considera que determinado texto faz parte do repertório do aluno, ou seja, que as informações são conhecidas. No entanto, sabemos que muitos de nossos alunos só têm em casa apenas o livro didático para leitura. Nesse sentido, as atividades para a compreensão do texto, propostas em nossa mediação didática, trazem a leitura de diferentes gêneros textuais, dentre eles, os multimodais, que contribuirão para a compreensão do meme apresentado e verificação das hipóteses levantadas em atividade anterior. De acordo com Vieira & Martins (2016), devemos propor atividades que ofereçam “oportunidades para o aprendiz construir significados e, ao mesmo tempo, gerenciar essa construção no momento em que executa as tarefas”. (VIEIRA e MARTINS, 2016, p.144)

E ainda, é durante a leitura destes outros gêneros que os alunos serão levados a refletir sobre o texto, a fim de identificar informações ou mesmo formar conceitos que servirão para a

compreensão do meme lido, na proposta apresentada. Sem dúvida, é um momento típico do desenvolvimento de estratégias metacognitivas: envolve reflexões sobre o próprio saber e o monitoramento e controle de seu conhecimento. Nas atividades propostas por Vieira & Martins (2016), em sua pesquisa sobre o desenvolvimento metacognitivo, os autores esperavam que os alunos não só realizassem inferências de forma sistematizada, como também gerenciassem o processo cognitivo utilizado por eles na feitura das atividades e obtiveram resultado positivo, confirmado após análise dos dados obtidos na unidade didática desenvolvida, pois “foi possível constatar que os alunos do nono ano do Ensino Fundamental, em sua maioria (cerca de 61%), identificaram, compararam, corrigiram e construíram inferências de forma consciente” (VIEIRA & MARTINS, 2016, p. 145). As pesquisadoras perceberam que a resposta apresentada por determinado aluno, volta-se para a reflexão acerca da sua própria resposta e não para o conteúdo a ser aprendido em si. Em suas considerações, Vieira & Martins (2016) afirmam que “os aprendizes destacaram a possibilidade de poder voltar sua atenção não só para o conteúdo a ser ensinado, mas para o processo reflexivo utilizado para a feitura das atividades”. (VIEIRA & MARTINS, 2016, p. 146)

Em nossa propostas de mediação didática, nas atividades de leitura que possibilitem o uso de estratégias metacognitivas, temos dois tipos de ação pedagógica:

- a. Uma ação sobre a leitura em curso;
- b. Uma ação sobre o produto da leitura de outros textos que possibilitem um retorno ao texto original para verificação da compreensão.

O aluno após elaborar hipóteses sobre o *meme* lido, precisa refletir a partir das novas informações e conceitos construídos com outras leituras, verificar a compreensão inicial e confirmar ou não, as predições levantadas sobre o *meme*, pois segundo Kleiman,

(...) para o desenvolvimento do leitor, e para que haja uma possibilidade de interação com o autor, é crucial que a divergência na interpretação esteja fundamentada na convergência que se fundamenta, por sua vez, não em uma leitura autorizada, mas na análise crítica dos elementos da língua que o autor utiliza para conseguir o que ele tenciona conseguir. (KLEIMAN, 2000, p. 55).

Nesse contexto, ressaltamos a importância de práticas pedagógicas no ensino da leitura, que possibilitem o uso de estratégias metacognitivas, em que o aluno possa aprender a gerenciar sua aprendizagem, de forma a reconhecer quais caminhos deve percorrer, a fim de construir sentido para o texto. Para Koch e Elias (2010), a leitura de um texto exige que o leitor mobilize “uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o

texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido”. (KOCH e ELIAS, 2010, p. 07). Portanto, nessa fase, o professor deve propor atividades que levem o aluno a analisar e refletir com o objetivo de verificar a compreensão do texto lido. O aluno elaborou hipóteses sobre o texto lido, precisa, então, verificar as inferências realizadas. É o momento no ensino da leitura, em que o professor, com cautela e atento a possibilidades, sempre num processo de “intervenção educativa respeitosa e ajustada” (SOLÉ, 1998, p. 172), planeja situações didáticas em que o aluno possa aprender “a ser ativo, curioso e a exercer controle sobre a própria aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 172). É o que nos mostra Solé (1998):

Promover atividades significativas de leitura, para as quais tenha sentido(...). Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados. (SOLÉ, 1998, p. 173)

Cavalcante & Ribeiro (2016) concluem que, para os alunos, tomar uma atitude mais consciente sobre o texto, ainda é um problema, seja porque não desenvolveram a capacidade de monitorar sua compreensão, motivo pelo qual não detectam suas falhas, seja porque, se as detectam, desconhecem o modo de saná-las. Daí afirmarem que

ficou latente que a durabilidade e efetividade dos resultados só serão alcançados a partir do momento em que a ativação de estratégias metacognitivas de leitura forem admitidas como cotidianas e necessárias ao fazer educacional, permitindo, assim, que os aprendizes as incorporem como práticas habituais. (CAVALCANTE e RIBEIRO, 2016, p.38)

E, por fim, na última atividade, o aluno colocará em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do estudo. Esta etapa é um importante momento de verificação da aprendizagem, pois se o aluno desenvolve habilidades no processo da leitura, segundo Marcuschi (2016), ele “(...)obtem um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido” (MARCUSCHI, 2018, P. 216).

As atividades práticas que compõem a proposta de material pedagógico foram construídas após a pesquisa bibliográfica e análise dos pressupostos teóricos, que servem de embasamento para a sequência didática, a qual visa ao aperfeiçoamento de práticas pedagógicas centradas no ensino da leitura.

O propósito principal deste trabalho é promover uma reflexão crítico-pedagógica, a partir do levantamento de produção bibliográfica relacionada ao uso de estratégias metacognitivas em textos multimodais, como os *memes*, sobre sua contribuição para a formação

de conceitos capazes de atribuir sentidos e o desenvolvimento da competência leitora, em alunos do Ensino Fundamental II e, a partir daí, como contribuição para o ensino, elaborar um material pedagógico que atenda aos objetivos traçados.

Sendo assim, apresentar-se-á o que se pretende propor como prática pedagógica no trabalho com *memes*, tendo a didática metacognitiva como metodologia pedagógica.

#### 4. METODOLOGIA

Esta pesquisa pretende colaborar, através da proposição de material didático, com o ensino de leitura e produção de sentidos do gênero multimodal *meme*, em turmas do 9º ano do Ensino fundamental, tendo como proposta pedagógica atividades que desenvolvam nos alunos, através da didática metacognitiva, habilidades fundamentais para que se alcance a proficiência leitora do gênero *meme*.

Foi escolhida, como recurso metodológico, a técnica da pesquisa bibliográfica a partir de estudos que adotam o uso de estratégias metacognitivas no desenvolvimento da competência leitora, assim como o estudo de textos voltados para a adoção do gênero *meme* em atividade de leitura. Tal opção se deve à suspensão das atividades pedagógicas presenciais, provocada pela pandemia de Covid 19, vivenciada até o corrente ano, o que impossibilitou uma pesquisa aplicada. Sendo assim, pretende-se analisar pesquisas desenvolvidas no âmbito do PROFLETRAS e outras, aplicadas ao ensino, em que a didática metacognitiva foi testada no ensino de leitura e compreensão leitora, além de estudos voltados ao gênero multimodal *meme*. A partir desse suporte metodológico, proporemos um material pedagógico que contemple os objetivos traçados.

##### 4.1 Caracterização do Tipo de Pesquisa

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo, como dito anteriormente, é a pesquisa bibliográfica, com aplicação ao ensino de forma propositiva, por oferecer uma reflexão crítico-pedagógica sobre sequência didática, amparada em pesquisas bibliográficas e resultando daí o material pedagógico elaborado pela pesquisadora. A proposta visa, ainda, demonstrar a teoria que oferece suporte à prática a ser desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao uso do gênero multimodal *meme*, com a aplicação de didática metacognitiva e as contribuições para o desenvolvimento da competência leitora.

Temos um vasto acervo bibliográfico, uma gama de produções que nos permitem uma visão mais ampla sobre o tema analisado neste trabalho, estabelecendo um diálogo entre o material produzido e outras pesquisas na mesma área. A pesquisa bibliográfica exige um levantamento de obras, textos que contribuem na discussão do corpus da pesquisa, além da leitura de autores consagrados e de textos que apresentam as mais recentes descobertas na área. Segundo Marconi & Lakatos (2003),

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. Para Manzo (1971:32), a bibliografia pertinente "oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente" e tem por objetivo permitir ao cientista "o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações" (Trujillo, 1974:230). Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. (MARCONI & LAKATOS, 2003, p183)

A proposta de material pedagógico a ser oferecida, se apoiará na sequência didática, considerando a estrutura defendida por Dolz; Noverraz & Schneuwly, (2004), e será melhor apresentada na seção seguinte.

#### **4.2. A Sequência Didática**

A sequência didática é um conjunto de atividades cuidadosamente planejadas e conectadas através de etapas, previamente organizadas, a fim de contribuir para uma melhoria no processo ensino-aprendizagem. Segundo Dolz; Noverraz & Schneuwly (2004), “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.96)

Uma sequência didática tem por finalidade contribuir para que o aluno domine melhor um determinado gênero, facilitando a comunicação ao permitir-lhe o acesso a novas práticas de linguagens.

Os autores apresentam a estrutura de base de uma sequência didática através do seguinte esquema: Apresentação da situação; produção inicial; Módulo 1; Módulo 2; Módulo n;

produção final. A proposta de sequência didática aqui apresentada, seguiu esta estrutura, com algumas adaptações, que serão detalhadas na seção da proposta de caderno pedagógico.

A apresentação da situação traz o objetivo final das atividades desenvolvidas e prepara os alunos para a atividade inicial, que “permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.98). Este é o momento em que o aluno formula hipóteses, aciona seus conhecimentos prévios e indica ao professor, quais *organizadores prévios* deverão ser oferecidos para a compreensão da nova informação no texto lido.

Na apresentação da situação, o professor deve indicar qual será o gênero abordado, o que se pretende ao final da sequência. É o momento da motivação, em que diante dos objetivos traçados, o aluno desperte seu interesse e seja preparado para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem significativas e pertinentes. Objetiva-se, com a atividade inicial, permitir circunscrever as capacidades de que o aluno dispõe e suas potencialidades. A partir desta atividade é que o professor saberá distinguir como pode intervir e que capacidades o aluno ainda precisa desenvolver.

Os módulos seguintes são constituídos por atividades, que oferecem instrumentos necessários para que o aluno desenvolva capacidades para compreender o gênero estudado. Nos módulos, há o momento em que serão sanadas as dificuldades do aluno com relação aos conhecimentos sobre o gênero e a produção de sentido durante e após a leitura: Dolz; Noverraz & Schneuwly (2004) propõem trabalhar os problemas de “diferentes níveis de funcionamento”, dentre eles a representação da situação de comunicação; a elaboração dos conteúdos; planejamento do texto e a realização do texto. Além disso, para os autores, é importante que os professores proponham *atividades diversificadas*, “(...) dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, através de diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, deste modo, suas chances de sucesso.” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 104).

Nos módulos, também, o aluno adquire vocabulário e conhecimento sobre o gênero, tornando-o mais apto, o que lhe permite revisar seu próprio texto e antecipar seu modo de proceder em futuras produções, contribuindo, assim, para uma postura mais consciente do seu processo de aprendizagem. É o que Cavalcante & Ribeiro (2016), afirmam em sua pesquisa:



À medida que se vai ampliando o repertório de conhecimentos do sujeito, através de suas vivências e experiências, ele vai se tornando mais apto a tomar consciência dos processos envolvidos naquilo que realiza e, por conseguinte, a exercer maior controle sobre eles. São conhecimentos, pois, que lhe conferem competências para monitorar e direcionar melhor suas ações nas atividades cognitivas que está envolvido, permitindo a obtenção de melhores resultados. (CAVALCANTE e RIBEIRO, 2016. P. 32)

A sequência é concluída com a produção/ atividade final, em que o aluno terá a possibilidade de exercitar as “noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 106). Para o professor, é a oportunidade de avaliar as “aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados”. (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

#### **4.2.1. Justificativa para escolha da sequência didática associada à didática metacognitiva**

A Sequência Didática é um procedimento pedagógico, que possibilita a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, além de dispor de uma diversificação de atividades que facilitam a aprendizagem, quando oportuniza diferentes instrumentos e conceitos aos quais o aluno pode e deve se apropriar.

Para esta pesquisa é essencial a escolha da sequência didática, uma vez que esse procedimento possibilita ao professor a avaliação durante e após o processo e, principalmente, interessa-nos a maior conscientização pelos alunos, de seu comportamento em linguagem, favorecendo uma autorregulação, uma vez que é objetivo deste trabalho o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, que auxiliarão os alunos no monitoramento de sua aprendizagem na leitura de *memes*. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dentre as finalidades de uma sequência didática, temos: “desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação”. (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 109).

E ainda, a sequência didática é um projeto que leva os alunos a uma transformação e reflexão sobre seus conhecimentos prévios, à medida que são oferecidas atividades articuladas, que os levarão a construir novos conceitos, deixando-os motivados a conhecer e aprender sobre a situação apresentada. Este procedimento facilita a aplicação da proposta aqui apresentada, que traz o estudo de gênero *meme*, um texto multimodal, que os alunos utilizam em suas práticas sociais cotidianas, com inúmeras possibilidades para as aulas de leitura de Língua Portuguesa.

Para Koch (2018: 34-35), o processamento textual para a compreensão de um texto, requer estratégias processuais que “consistem em hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e o significado de um fragmento de texto ou de um texto inteiro”, ou seja, é importante que o professor escolha e organize as etapas, os passos a serem realizados antes, no curso e depois da atividade de leitura. É o que nos aponta a autora ao afirmar que

Falar em processamento estratégico significa dizer que os usuários da língua realizam simultaneamente em vários níveis passos interpretativos e extremamente rápidos; fazem pequenos cortes no material “entrante” (incoming), podendo utilizar somente informação ainda incompleta para chegar a uma (hipótese de) interpretação. Em outras palavras, a informação é processada on-line. (KOCH, 2018, p. 35)

O trabalho com a didática metacognitiva está diretamente ligado à aprendizagem autorregulada, ou seja, a auto-observação do seu desenvolvimento no processo de aprendizagem, com o ajuste de ações para que o aluno consiga sanar suas dificuldades. Para tanto, se faz necessária a autoavaliação da aprendizagem. No ensino da leitura, o professor pode contribuir possibilitando uma intervenção que leve o aluno a refletir sobre a compreensão do texto lido, sua percepção na qualidade do seu desempenho, através da observação de suas próprias respostas, comparadas ao conhecimento adquirido. Ao propor um objetivo para a leitura, por exemplo, o estudante já tem em mente onde deve chegar e poderá precisar suas necessidades para alcançar êxito na compreensão do texto.

Toda atividade pedagógica deve promover a autoavaliação dos estudantes, quanto à realização dos objetivos propostos e à eficácia das estratégias utilizadas no processo da leitura. Para Gomes & Boruchovitch (2020), os processos que facilitam o autocontrole e o automonitoramento do desempenho,

Ocorrem após os processos de aprendizagem empreendidos e se destinam a otimizar as ações de uma pessoa para seus resultados por meio do autojulgamento (autoavaliação, atribuição causal) e a autorreação (autossatisfação/insatisfação, atitude adaptativa/ defensiva). Essas autorreflexões, por sua vez, influenciam os processos de previsão e crenças antevendo os esforços subsequentes para prosseguir na aprendizagem, completando o ciclo da autorregulação. (GOMES e BORUCHOVITCH, 2020, p. 25-26)

Não pretendemos promover uma discussão acerca da avaliação, mas consideramos adequado enfatizar a importância da avaliação em todo processo da leitura, uma vez que nos propomos a utilizar estratégias metacognitivas que contribuirão para o trabalho do professor e do aluno. Dessa forma, com base nos estudos de Gomes & Boruchovitch (2020), elaboramos algumas questões reflexivas a serem aplicadas ao término de algumas atividades a fim de desenvolver o monitoramento metacognitivo da compreensão do texto. Não propomos um

modelo a ser seguido, mas contribuímos com questões que possam levar a uma atitude reflexiva por parte de alunos e professores. O professor deve adequar a autoavaliação à atividade proposta. Segue abaixo alguns exemplos de questionamentos que levam à autoavaliação, de forma que o aluno possa conhecer melhor suas possibilidades e dificuldades.

### **Questões reflexivas para autoavaliação da aprendizagem**

1. Estou motivado para realizar esta atividade?
2. O que eu faço quando me distraio durante a leitura do texto? O que posso fazer para melhorar a atenção?
3. Estou com alguma dificuldade para a leitura deste texto?
4. Tive alguma dificuldade para realizar este tipo de atividade?
5. Percebo minhas dificuldades nesta atividade?
6. Percebo o que consegui aprender?
7. O que eu aprendi nesta atividade?
8. Peço ajuda aos amigos e/ou professor, quando necessário?
9. Ao realizar esta atividade, tentei relacionar aquilo que estou aprendendo com alguma informação já conhecida?
10. O que eu já sabia sobre esse assunto/tema?
11. Procuro observar, durante a atividade, quais pontos do texto eu compreendi?
12. Costumo verificar se compreendi, de fato, alguns pontos do texto, trabalhados na atividade?
13. Já pensei em como posso superar a dificuldade encontrada para compreender melhor as ideias do texto?
14. Já agi desta maneira para resolver minha dificuldade na leitura?
15. Com a estratégia que escolhi, conseguiu resolver minha dificuldade?

Quadro adaptado pela pesquisadora  
Fonte: GOMES & BORUCHOVITCH (2020)

Com a opção por uma pesquisa bibliográfica propositiva, na próxima seção delinearemos o que se pretende oferecer por proposta de material pedagógico.

### **4.3. Proposta de Caderno Pedagógico: Alternativa Metodológica em Tempos de pandemia**

Como mencionado anteriormente, a pandemia, que vivenciamos desde março de 2020, ocasionou a suspensão das aulas presenciais em nossas escolas, tornando-se impossível a realização de uma pesquisa-ação, metodologia antes pretendida. Este fato deu origem a modificações no cronograma, com a mudança na metodologia para o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica. Este trabalho foi desenvolvido com base em vasta literatura sobre o tema abordado e com a propositura de mediação didática.

O propósito principal desta pesquisa é promover uma reflexão crítico-pedagógica, a partir do levantamento de produção bibliográfica relacionada ao uso de estratégias metacognitivas em textos multimodais, como os *memes*, sua contribuição para a formação de conceitos capazes de atribuir sentidos e para o desenvolvimento da competência leitora, em alunos do Ensino Fundamental II e, também, como contribuição para o ensino da leitura, elaborar um material pedagógico que atenda aos objetivos traçados.

Ressalta-se que a proposta de sequência didática será apresentada, como elaboração de material pedagógico, no capítulo CADERNO PEDAGÓGICO: TRABALHANDO COM MEME.

Sendo assim, apresentaremos, o que se pretende propor como prática no trabalho com *memes*, tendo a didática metacognitiva como metodologia pedagógica. A proposta didática foi distribuída em 5 (cinco) momentos, para uma melhor apresentação das atividades que correspondem a cada etapa da sequência.

#### **4.3.1. Apresentação da situação: apresentação do gênero/ Motivação/ Definição de objetivo para a leitura/ Atividade inicial**

Na fase de Apresentação do gênero, da motivação e definição de objetivo para a leitura, o professor deve apresentar ao aluno a proposta de trabalho com o gênero *meme*, compartilhar os objetivos e motivá-los para a leitura. Estabelecer objetivos para a leitura é de suma importância, trata-se de uma estratégia metacognitiva, pois “quando o aluno lê, porque tem algum objetivo em mente, torna sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional”. (KLEIMAN, 2000, p. 51). Os gêneros diferem, porque são produzidos em situações diferentes, com finalidades diferentes. Para que o aluno reconheça o gênero *meme*, domine conceitos próprios para a compreensão dos textos a serem trabalhados, é preciso, que antes, a turma seja preparada para as atividades a serem desenvolvidas, para que ao final sejam capazes de

compreender e/ou produzir seu *meme*, na atividade/ produção final. Neste primeiro momento de nossa pesquisa interventiva teremos:

### **Apresentação da situação**

- Apresentação do gênero
- Objetivos da leitura
- Atividade inicial:  
Formulação de hipóteses de leitura / Ativação de conhecimento prévio

### ✓ **Atividades:**

#### **1. Reconhecimento do gênero *meme***

Apresentação de 3 textos distintos, que tratam da relação entre alunos e professores: uma charge; uma tirinha e um *meme*. Identificação dos gêneros. Correção da atividade: o professor verificará se os alunos reconheceram o *meme*, dentre os outros dois gêneros.

Textos:

I: tirinha do Chico Bento, disponível em: <https://www.mesalva.com/enem-e-vestibulares/exercicios/interdisciplinar-linguagens/introducao-a-leitura-e-interpretacao-de-texto/introducao-a-leitura-e-interpretacao-de-texto-lista-1/exnlex02>;

II: *meme* com a personagem Chiquinha, disponível em: <https://www.gerarmemes.com.br/memes-galeria/184-chiquinha/22>;

III: Charge, disponível em: <http://leiturascriativascoc.blogspot.com/2017/10/etica-e-etiqueta-7-ano.html>.

## 2. Os objetivos: Roda de conversa

Apresentação dos objetivos: questionamentos que conduzirão a reflexões acerca dos objetivos a serem alcançados em cada atividade proposta.

## 3. Situação inicial: roda de leitura

Leitura do *meme* apresentado na atividade 1, com questionamentos sobre o *gênero*, observando suas características mais gerais. Os alunos observarão o *meme*, para que percebam suas características mais gerais e formulem hipóteses, acionando seus conhecimentos prévios. Responderão livremente.

Texto:

I. meme com a personagem Chiquinha, disponível em:  
<https://www.gerarmemes.com.br/memes-galeria/184-chiquinha/22>;

✓ Autoavaliação

### 4.3.2. Módulo I: conhecer o gênero

Este Módulo visa ao reconhecimento do gênero *meme* e à identificação de suas características. O professor deverá explicar ao aluno sobre o gênero escolhido: sua estrutura, estudo detalhado de sua situação de produção e circulação; estudo de elementos próprios da composição do gênero e de características da linguagem nele utilizada, por exemplo, de forma a contribuir para a construção de organizadores prévios, que levem à produção de sentido durante e após a leitura.

**Módulo I: conhecer o gênero**

✓ **Atividades:**

1. Estudo do gênero: leitura de dois *memes*

Apresentação dos textos e solicitação aos alunos, que observem as características na composição do *meme*. Leitura dos dois textos, comparando-os, destacando as principais características do gênero *meme* e ao final, responder aos questionamentos.

Texto:

I. *Meme*, disponível em: <https://m.facebook.com/VideoHumor/posts/2765153023705371>

II. *Meme* disponível em <https://br.pinterest.com/pin/847521223606812564/>

2. **Estudo do gênero: leitura do *meme*.**

Nova apresentação do texto conhecido na atividade 1 deste módulo e solicitação aos alunos, que observem as características na composição do *meme*. As questões discursivas sobre o gênero, conduzirão os alunos a uma atitude mais reflexiva e responsiva, que possibilitarão a realização de inferências com relação à estrutura e características mais gerais do gênero estudado, a fim de contribuir para a compreensão do texto.

Texto:

I. *meme* disponível em <https://br.pinterest.com/pin/847521223606812564/>

✓ **Autoavaliação**

**4.3.3. Módulo II: compreender o gênero;**

No módulo II, será iniciado o processo de compreensão do gênero. Nesta etapa, o professor oferecerá aos alunos os conhecimentos necessários para que possam resolver os problemas encontrados durante a leitura do *meme*. É a fase em que o professor, conhecendo as

dificuldades de seus alunos, disporá de organizadores prévios para a formação de conceitos que levem à compreensão da nova informação.

## Módulo II: compreender o gênero *meme*

### ✓ **Atividades:**

#### **1. Leitura do *meme***

Leitura de *meme* e levantamento de hipóteses, através dos questionamentos direcionados à reflexão sobre o texto, oportunizando o acesso aos conhecimentos prévios do aluno.

Texto:

- I. *Meme* disponível em: <https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2014/11/relembre-os-memes-mais-engracados-do-chaves.html>

### ✓ **Autoavaliação**

#### **2. Exibição de vídeos sobre o programa *Chaves*, documentário de rádio e questionamentos sobre os personagens.**

Com esta atividade, busca-se que os alunos relacionem os vídeos exibidos ao texto lido na atividade anterior, deste módulo, e reconheçam o personagem *Chaves*.

Vídeos:

- I. Desenho do Chaves, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=10OXUxH0oXE>  
II. Origem dos nomes dos personagens, disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=oczCY5YvD-I>  
III. Documentário, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bOQ8FYV9YTc>



### 3. Exibição dos vídeos sobre a música “Canção da América”, de Milton Nascimento e leitura da música.

Espera-se que os alunos reflitam e percebam a intenção em encontrar, nos três textos, informações precisas para a compreensão do *meme* lido na atividade 1, deste módulo.

Vídeos:

- I. Vídeo com a história da música, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zsEVQvqFcfY>
- II. Vídeo com a interpretação da música, com Milton Nascimento, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OlcQE4NeXow>
- III. Texto disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/27700/>

#### 4.3.4. Módulo III: verificação das hipóteses da leitura- comportamento reflexivo, de nível consciente

Neste módulo, o aluno fará atividades de observação e análise com o objetivo de verificar a compreensão do texto lido. É o momento em que o aluno apresenta as observações e conhecimento adquirido sobre o gênero e sobre a língua, utilizando todos os conceitos formados para a compreensão do texto. O aluno elaborou hipóteses sobre o *meme* lido, precisa, então, verificar as inferências realizadas.

Cavalcante & Ribeiro (2016), em sua pesquisa “Contribuições do Ensino de estratégias metacognitivas de leitura no Ensino Fundamental”, afirmam que

Os resultados confirmam a efetividade do uso das estratégias metacognitivas na medida em que atitudes antes não observadas no alunos, puderam ser claramente percebidas, como o aumento da atenção e do auto-monitoramento-ações que levaram à avaliação e regulação da própria compreensão leitora. (CAVALVANTE e RIBEIRO, 2016, p. 27)

É importante que, para a trajetória no ensino da leitura observe-se o *saber fazer* durante as atividades, para que o caminho traçado pelo professor, conduza o aluno a *aprender a aprender*. Consideramos que a interação entre os conhecimentos prévios do aluno e todo o conhecimento cognitivo processado, durante as atividades, contribuirão para o

desenvolvimento da competência leitora, levando o aluno a ampliar e/ou modificar os esquemas construídos pela compreensão de novas aprendizagens.

Na prática escolar, acreditamos na opção pela didática metacognitiva, ao possibilitar o desenvolvimento de habilidades, que permitam ao aluno monitorar a compreensão do texto lido. Nesse sentido, acreditamos em uma proposta de mediação didática que promova a reflexão e o gerenciamento, antes, durante e após a leitura do texto, de forma a facilitar a compreensão do texto. Tais estratégias metacognitivas, como definir os objetivos da leitura e monitorar a compreensão do texto, contribuem para que a aprendizagem seja alcançada. É fundamental para o ensino da leitura, que o professor estimule e oriente seus alunos ao uso de estratégias, que facilitem a compreensão do texto, como por exemplo, acessar os conhecimentos prévios, fazer previsões (antecipações), formular hipóteses, questionar, comparar, refletir sobre as informações dadas, reler o texto e verificar as hipóteses iniciais. Através de estratégias metacognitivas, o aluno será orientado a refletir sobre sua aprendizagem no processo da leitura, e perceber suas possibilidades e dificuldades, a fim de promover a compreensão do texto.

### **Módulo III: verificar as hipóteses da leitura – comportamento reflexivo, de nível consciente**

Neste último módulo, a atividade propõe que o aluno verifique as hipóteses projetadas, retomando o texto lido e refletindo, comparando informações de diferentes fontes, selecionando detalhes, coincidências, contradições, de forma a verificar a compreensão do texto. Temos então:

#### ✓ **Atividade:**

#### **1. Releitura do texto**

Retomar o *meme* proposto na atividade 1, do módulo anterior e responder às questões discursivas, que levem o aluno a refletir sobre as hipóteses levantadas, o que possibilitará a verificação da compreensão do texto.

Texto:

I. *Meme*, disponível em: <https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2014/11/relembre-os-memes-mais-engracados-do-chaves.html>

✓ Autoavaliação**4.3.5. Verificação da aprendizagem**

E, finalmente, na última etapa, após a análise da atividade inicial, em que o aluno verificará as hipóteses projetadas, chegou a hora de colocar em prática o que aprendeu ao longo dos módulos e compreender e/ ou produzir um novo *meme*. Esta atividade está centrada no aluno e na compreensão que ele tem sobre o gênero.

**Atividade final: conceitos construídos sobre o gênero *meme***✓ **Atividade:****1. Leitura de notícia**

Leitura de uma notícia sobre o incêndio no museu da Língua Portuguesa, com o objetivo de obter informações precisas para a compreensão do texto da atividade posterior.

Texto:

- I. Notícia, disponível em <https://museulinguaportuguesa.org.br/pega-fogo-museu-da-lingua-portuguesa-21122012/>

**2. Leitura de *meme***

Esta atividade propõe a leitura de *meme* e resolução de questões discursivas sobre o texto. Nesta etapa, espera-se que o aluno já tenha adquirido a capacidade de monitorar sua compreensão, fazendo antecipações, refletindo, comparando informações adquiridas com o texto da atividade anterior, selecionando detalhes, coincidências, contradições, de forma a gerenciar a compreensão do texto.

Texto:

- I. *Meme*, disponível em <https://br.pinterest.com/pin/283375001532015219/>

### 3. **Produção textual:** Criar um *meme*.

Nesta etapa, acreditamos que o aluno, será capaz de demonstrar uma atitude mais consciente diante do texto, durante todo o processo da leitura, pois terá construído conceitos e conhecimentos necessários à realização deste tipo de atividade.

O aluno utilizará o site: <https://www.gerarmemes.com.br/como-criar-memes>

#### 4.4. Como a Didática Metacognitiva Contribui para o Ensino de Leitura?

A proposição aqui apresentada traz sua atenção para o ensino de estratégias metacognitivas, a saber: motivação; definição de objetivos para a leitura; levantamento de hipóteses antes da leitura; identificação de inferências, pela ativação de conhecimentos prévios (que podem ser realizadas antes, durante e após a leitura), verificação das hipóteses levantadas, como monitoração da compreensão antes e durante a leitura e após a produção de texto, no gênero multimodal *meme*.

Acreditamos que a escolha do gênero *meme* foi acertada, uma vez que, para a proposta que se pretende oferecer ao professor, no trabalho com o uso de estratégias metacognitivas, o *meme* é um texto que o aluno já conhece e para o qual encontrará, mais facilmente, a motivação que poderá auxiliá-lo no processo da leitura, possibilitando uma atitude mais reflexiva e responsiva na realização das atividades. O *meme* é um o gênero bem conhecido dos alunos, dado seu acesso às redes sociais, o que possibilita uma valorização do conhecimento prévio de nosso aluno e desperta seu interesse por textos que já fazem parte de sua prática social. Segundo Passos (2010),

Observa-se, então, a necessidade de se valorizar a presença de gêneros no contexto pedagógico alinhados às mídias eletrônicas ou tecnológicas, como forma atualizada e adequada às propostas vinculadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que se cobra a adaptação das competências linguístico-discursivas a fim de promover um ensino inclusivo, atuante e protagonista.” (Passos, 2010, p 1)

Concordamos com Cavalcante & Ribeiro (2016), ao reafirmarem a necessidade de conduzir os alunos a uma atitude mais consciente diante do texto, orientando-os através de

atividades monitoradas, avaliadas e autorreguladas, pelo o uso de estratégias metacognitivas de leitura.

As pesquisas neste campo, demonstram que alunos com atitudes metacognitivas conseguem superar suas dificuldades de aprendizagem. De acordo com Fonseca (2020),

O resultado de uma educação que promove a metacognição torna os estudantes mais conscientes da sua própria aprendizagem e do seu próprio conhecimento; as vantagens futuras para se confrontarem com situações novas e inéditas serão certamente incomensuráveis. (FONSECA, 2020, p. 221)

A partir do estudo de teorias aplicadas ao ensino de Língua portuguesa no que se refere à leitura de textos multimodais e à utilização de estratégias metacognitivas, selecionamos e organizamos atividades numa sequência didática que, planejadas de modo eficaz, observando os objetivos traçados, a verificação das hipóteses e a identificação de elementos implícitos trazidos na relação texto verbal/ não verbal, possam contribuir para o planejamento e aprimoramento de nossa prática em sala de aula.

Sabedores de que o processo de desenvolvimento da metacognição tem os fatores externos como contribuição para sua efetivação, propomos atividades com o uso de estratégias metacognitivas, afinal, sabemos que, inicialmente, o professor deve e pode contribuir na resolução dos problemas encontrados pelos alunos na compreensão do texto, para que depois ele possa controlar e verificar sua própria aprendizagem, desenvolvendo aptidões de autorregulação. É o que nos apresenta RIBEIRO, ao nos lembrar VYGOTSKY(1978) e BROWN(1987), afirmando que

Nesta linha de pensamento, encontramos Vygotsky(1978), que refere que as situações sociais, nas quais a criança interage com peritos num domínio de resolução de problemas, têm um contributo importante para a aprendizagem. Segundo este autor, o processo fundamental do desenvolvimento é a internalização gradual e a personalização do que foi originalmente uma atividade social. Ou seja, inicialmente é o adulto (pais, professores, etc.) que controla e guia a atividade da criança; gradualmente o adulto e a criança partilham as funções de resolução do problema, em que a criança toma a iniciativa e o adulto a corrige quando falha; finalmente, a criança assume o controle da própria atividade (Brown, 1987). (RIBEIRO, 2003, p.115)

Aos professores cabe desenvolver a autorregulação de seus alunos, ensinando-lhes estratégias metacognitivas para que possam monitorar a compreensão do texto. É o que se propõe com este caderno pedagógico a ser apresentado no próximo capítulo.

## 5 . CADERNO PEDAGÓGICO: TRABALHANDO COM MEME

Neste capítulo, apresentaremos uma proposta de material pedagógico composto por uma sequência didática com atividades de leitura, que pretendem promover uma reflexão sobre o uso de estratégias metacognitivas para a compreensão do texto multimodal *meme*. A SD Foi planejada a partir de objetivos da leitura do gênero escolhido e organizada de forma a contribuir para o progresso na aprendizagem do aluno e no seu percurso no processo da leitura, que desenvolva capacidade de monitoração da aprendizagem por parte do aluno.

A proposta de trabalho com *memes*, aqui apresentada, tem como público alvo alunos do Ensino Fundamental, mais especificamente do 9º ano, uma vez que os objetivos traçados buscam desenvolver habilidades cobradas pelo Currículo Mínimo da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e pela BNCC para este ano de escolaridade. Tais atividades trarão a observância e monitoramento da prática pedagógica desenvolvida, fomentando uma reflexão acerca das possíveis mudanças a serem efetuadas nas aulas de Língua Portuguesa. Prevê, também, a possibilidade de uma atuação dos professores como mediadores e do aluno de forma participativa e intervencionista, onde a reflexão deve ocorrer durante todo o processo.

Em um primeiro momento, seguindo a proposta de uma sequência didática, devemos observar a situação atual dos alunos, no que diz respeito ao processo de leitura. E principalmente, levar em conta a aplicação de uma atividade inicial, que organize o raciocínio do aluno para a compreensão do texto, valorizando a recuperação de conhecimentos prévios, que sirvam de conceitos “subsunçores” (MOREIRA e MASINI, 2001) para a nova informação. Compreensão esta, que, mais tarde, nos módulos posteriores, será monitorada e verificada. Também farão parte desta etapa, atividades que possibilitem a formulação de hipóteses sobre as principais características do gênero *meme*, com base em conhecimentos prévios construídos ao longo de sua experiência como leitor e em seu conhecimento de mundo. O presente caderno pedagógico será dividido em Apresentação da Situação, Módulos I, II, III e Situação Final, com objetivos específicos e apresentando atividades diversificadas. Segue a proposta:

### **5.1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO**

#### **5.1.1. Atividade 1: o reconhecimento do gênero *meme***

**Objetivo:**

(a) Levar os alunos a identificarem os *memes*.

I. O professor apresentará os 3 textos a seguir, de diferentes gêneros: charge; tirinha; meme.

II. O professor colará o nome dos três gêneros no quadro.

III. Solicitará aos alunos que, em grupo, identifiquem os gêneros: cole os textos de acordo com o gênero, fixado no quadro.

IV. Após a correção da atividade, o professor verificará se os alunos colaram corretamente os textos, de acordo com a identificação apresentada, no quadro, e se reconheceram o *meme*, dentre os outros dois gêneros.

Texto 1



Figura 3<sup>4</sup>- tirinha do Chico Bento

<sup>4</sup> Figura 3: <https://www.mesalva.com/enem-e-vestibulares/exercicios/interdisciplinar-linguagens/introducao-a-leitura-e-interpretacao-de-texto/introducao-a-leitura-e-interpretacao-de-texto-lista-1/exnlex02>

Texto 2



Figura 4<sup>5</sup> - meme da Chiquinha

Texto 3



Figura 5<sup>6</sup>- Charge

<sup>5</sup> Figura 4: <https://www.gerarmemes.com.br/memes-galeria/184-chiquinha/22>

<sup>6</sup> Figura 5: <http://leiturascriativascoc.blogspot.com/2017/10/etica-e-etiqueta-7-ano.html> Acesso em 20/06/20





Figura 6: Ilustração do quadro branco contendo o nome de três gêneros textuais (elaborada pela pesquisadora)

### **COMENTÁRIOS**

Observem que dentre os gêneros apresentados, os alunos terão contato com a tirinha, a charge e o *meme*. As características dos três gêneros são semelhantes. O professor poderá, nesta atividade, apontar tais características como: o uso da linguagem verbal e não verbal; o humor ou crítica social presente;

O professor deverá levar o aluno a refletir, indagando o seguinte: podemos perceber que todos os textos possuem:

1. linguagem verbal;
2. utilizam a linguagem não verbal(imagens);
3. apresentam uma linguagem humorística;

Então, como podemos diferenciar um texto do outro?

Após esta atividade, conhecendo os objetivos de leitura a serem trabalhados, os alunos serão motivados a buscar resposta para o questionamento, identificando as características específicas dos memes e realizando inferências durante as próximas atividades.

### **5.1.2. Atividade 2: os objetivos**

#### **I. Roda de conversa**

O professor deverá iniciar a conversa esclarecendo aos alunos a importância dos objetivos propostos para as atividades a serem trabalhadas.

Deve também, esclarecer que as próximas atividades serão de estudo do gênero meme. Logo após, com a orientação do professor, os alunos deverão responder oralmente e formular hipóteses sobre as seguintes questões:

- a. O que vocês sabem sobre este gênero textual que será estudado: o meme? Sabem identificar um meme? Conhecem suas características?
- b. Um meme pode produzir um efeito de humor, ironia ou crítica. Vocês sabem diferenciar quando isso ocorre? O que provoca o humor?
- c. O meme é um texto multimodal. O texto multimodal é aquele que apresenta diferentes recursos para expressar algo, como por exemplo, imagens e palavras. As charges, as tirinhas e os memes são exemplos de texto multimodal. Vocês consideram que esses recursos facilitam a compreensão do texto?
- d. Vocês costumam sublinhar ou pesquisar o significado de palavras desconhecidas em dicionários, fazer inferências (deduções a partir do que vocês já conhecem) para construir significados e até mesmo fazer revisão e esclarecer o que já leu?
- e. Vocês consideram este tipo de texto interessante? Vocês diriam que este gênero "prende sua atenção"? Sentem-se motivados a ler e estudar um meme?
- f. Vocês percebem quando estão ou não compreendendo um texto? Vocês sabem o que fazer para compreender melhor um texto?
- g. É importante o monitoramento e verificação da compreensão durante a leitura de um texto?

As respostas para esses questionamentos é justamente o que pretendemos alcançar ao final das atividades. Todos esses questionamentos dão conta dos objetivos, propósitos com a leitura de memes, e serão trabalhados ao longo das atividades.

### **COMENTÁRIOS**

Antes de iniciar a leitura é essencial que o professor apresente aos alunos os objetivos traçados para as atividades propostas. Esta é uma *estratégia metacognitiva* utilizada no ensino da leitura, pois conhecendo os propósitos para a compreensão do texto, os alunos poderão refletir e monitorar o próprio progresso. Dessa forma, para esta sequência didática, estabelecemos os seguintes objetivos, a saber:

#### **Objetivo geral**

Levar os alunos a utilizar a didática metacognitiva, para a produção de sentidos do gênero multimodal *meme*.

#### **Objetivo específico**

- (a) Levar os alunos a identificarem, em *memes*, a crítica, ironia ou humor presentes no gênero.
- (b) Possibilitar aos alunos a inferirem, em *memes*, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BNCC- EF69LP05);
- (c) Levar os alunos a compararem conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. (BNCC - EF69LP30);
- (d) Proporcionar aos alunos, através de didática metacognitiva, que acionem os conhecimentos prévios a partir da utilização de recursos semióticos presentes em textos multimodais, possibilitando uma atividade de interação entre autor e leitor que gera a produção de sentidos;

(e) Possibilitar que os alunos entendam como usar estratégias metacognitivas, de modo a tornar consciente o processo de busca pela compreensão, a fim de contribuir para a reflexão crítica no processo de leitura.

**Atenção:** estes objetivos serão trabalhados à medida que as atividades forem propostas.

Antes dos questionamentos que apresentam os objetivos traçados para as atividades desta sequência didática, o professor deve explicar aos alunos que, através de algumas estratégias, ele pode monitorar a compreensão de seu texto e que aprenderá a buscar “caminhos” para superar as dificuldades encontradas durante a leitura do texto e alcançar os objetivos traçados. O professor poderá apresentar algumas orientações de Kato (1985, p.85) necessárias para a compreensão de textos e que dizem respeito ao uso de estratégias metacognitivas por parte dos alunos:

1. *Esclarecer os propósitos da leitura, isto é, compreender as exigências da tarefa, tanto as explícitas quanto as implícitas;*
2. *Identificar os aspectos da mensagem que são importantes;*
3. *Distribuir a atenção, de modo que haja mais concentração nos conteúdos principais, e não em detalhes;*
4. *Monitorar as atividades em processo para verificar se ocorre compreensão;*
5. *Engajar-se em revisão e auto indagação, para ver se os objetivos estão sendo atingidos;*
6. *Adotar ações corretivas quando se detectam falhas na compreensão;*
7. *Prevenir-se contra truncamentos e distrações etc.*

De acordo com Gerhardt; Botelho; Amantes (2015: p. 188), o professor precisa planejar e organizar a atividade de leitura, de forma a auxiliar os alunos a “cognizarem agentivamente” e a reconhecerem em seu processo de leitura, suas capacidades e limitações. A definição dos objetivos para a leitura de um texto é, portanto, importante para a consistência e organicidade dos conteúdos abstraídos pelos alunos, de forma a possibilitar a formação de conceitos. A formulação de objetivos em atividades de leitura deve ser realizada com o conhecimento do aluno, pois contribuirá para o seu desenvolvimento como leitor autônomo.

A atividade a seguir, propõe uma sondagem para verificar se o aluno reconhece o gênero *meme* dentre outros gêneros textuais apresentados. Trata também, de promover condições para

a formulação de hipóteses sobre as principais características do gênero, com base nos conhecimentos prévios construídos ao longo de sua experiência como leitor e em seu conhecimento de mundo.

### **5.1.3. Atividade 3 - Situação inicial: o que o aluno já sabe sobre o gênero?**

#### **Que previsões estabelecem?**

#### **Objetivo:**

➡ (a) Levar os alunos a identificarem, em *memes*, a crítica, ironia ou humor presentes no gênero.

I. Roda de leitura: Após a correção da atividade 1, desta etapa, o professor fará os seguintes questionamentos e os alunos responderão livremente:

1. Observe o meme apresentado e depois responda:



<sup>7</sup>Figura 7: meme Chiquinha

<sup>7</sup> Figura 7: <https://www.gerarmemes.com.br/memes-galeria/184-chiquinha/22>

- a. Alguém pode me explicar por que este texto é um *meme*? Você pode citar alguma característica deste gênero?
- b. Você conhece a personagem do *meme*?
- c. Os memes fazem uma crítica social, ironia ou humor. O que acontece no *meme* apresentado?
- d. Qual o leitor a que esse gênero se dirige?
- e. Qual a intenção que está por trás desse tipo de texto?

### **COMENTÁRIOS**

Nesta atividade, com a orientação do professor, os alunos formularão hipóteses sobre as características mais gerais do *meme* e sua função social. É um momento no qual o professor poderá observar as respostas dos alunos e detectar possíveis dificuldades quanto ao reconhecimento do gênero. Os alunos devem ser levados a observar que este texto possui uma imagem e frases, e que juntos produzem sentido. **NÃO SERÁ O MOMENTO** para a compreensão do texto, apenas para uma maior intimidade com esse gênero textual e a observância da multiplicidade semiótica de constituição do texto. O que se pretende nesta atividade inicial, é propor uma “estratégia de busca agentiva de informação, além do rastreamento de informações do texto.” (GERHARDT; BOTELHO; AMANTES, 2016, p. 186).

### **ESTRATÉGIA METACOGNITIVA**

Nesta etapa: apresentação da situação, tanto a definição de objetivos de leitura, quanto as atividades de formulação de hipóteses a partir de conhecimentos prévios, são ações metacognitivas propostas no ensino da leitura. É o que propomos por meio das atividades. Com os objetivos traçados queremos “estabelecer quais significados a atividade pretende fazer

emergir” (GERHARDT; BOTELHO; AMANTES, 2016, p. 186) e com relação às expectativas de leitura que os alunos possam construir previamente, através da formulação de hipóteses, queremos propor sua checagem durante o processo de leitura, numa ação metacognitiva de “aferição da qualidade de leitura”. As atividades 1 e 2 propõem que os alunos participem da leitura com pensamentos próprios, sem o comum *copia e cola* sempre presente nos livros didáticos e reproduzidos no ensino da leitura, através de questões de compreensão do texto que consideram apenas o nível inicial e superficial de leitura (GERHARDT; BOTELHO; AMANTES, 2016, p. 186).

### **Autoavaliação da aprendizagem**

1. Estava motivado para a realização das atividades?
2. O que eu faço quando me distraio durante a leitura do texto? O que posso fazer para melhorar a atenção?
3. Tive alguma dificuldade para realizar esses tipos de atividades?
4. Ao realizar as atividades, tentei relacionar o assunto do *meme* com alguma informação já conhecida?
5. O que eu já sabia sobre esse gênero textual?

### **5.2. MÓDULO I : Conhecer o gênero**

Nesta etapa, o professor deverá explicar ao aluno sobre o gênero escolhido: sua estrutura, estudo detalhado de sua situação de produção e circulação; estudo de elementos próprios da composição do gênero e as características da linguagem nele utilizada, por exemplo, de forma a contribuir para a construção de “organizadores prévios”, que levem à produção de sentido durante e após a leitura. Nesta proposta utilizaremos os memes do tipo *image macro*, pois exigem de nosso aluno a observação dos variados recursos utilizados pelo autor para a produção de sentidos.

### **5.2.1. Atividade 1: conhecer as características mais gerais do gênero meme**

#### **Objetivo:**

➡ Possibilitar aos alunos a inferirem, em *memes*, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BNCC- EF69LP05);

Nesta atividade, o professor deve, inicialmente, apresentar o gênero a ser estudado, em sala de aula ou no laboratório de informática e indagar aos alunos, se eles conhecem o gênero apresentado. Após a leitura dos textos, solicitar que os alunos apontem características na composição do meme apresentado. Em seguida, os alunos deverão responder aos questionamentos.

I. Observe os memes e responda às questões:

- O crush tá vindo! o que eu faço???

- Aja naturalmente



<sup>8</sup>Figura 8: *meme* humor

<sup>8</sup> Texto disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/847521223606812564/>



- Amor, ouvi um barulho no quintal  
- Solta o Bisteca pra ele ir ver

O Bisteca:



<sup>9</sup>Figura 9: *memes* bisteca

1. Que características os dois *memes* têm em comum? \_\_\_\_\_

---

---

---

2. No primeiro *memes*, observe atentamente a imagem: como podemos entender a postura do pet? \_\_\_\_\_

---

---

<sup>9</sup>Texto disponível em: <https://m.facebook.com/VideoHumor/posts/2765153023705371>

3. Observe atentamente a expressão facial do pet no segundo meme: o que podemos perceber? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Na sua opinião, porque o autor escolheu cada foto? Qual a relação com o texto verbal?

\_\_\_\_\_

5. Estes *memes* provocam o riso ou apresentam uma visão crítica da sociedade?

\_\_\_\_\_

### **5.2.2. Atividade 2: reconhecer o gênero meme**

#### **Objetivo:**

➡ Possibilitar aos alunos a inferirem, em *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. (BNCC- EF69LP05);

Nesta segunda atividade, o aluno estudará o gênero com mais profundidade, observando sua estrutura, elementos próprios da composição do gênero, a linguagem e o efeito de humor/ crítica social. Após a leitura do texto, os alunos deverão responder aos questionamentos.

## I. Leitura do meme

- O crush tá vindo! o que eu faço???

- Aja naturalmente



<sup>10</sup>Figura 10: *meme* humor

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/847521223606812564/>

## II. Após a leitura do texto, responda às questões:

1. Você sabe o que significa a palavra "crush"? Caso desconheça o significado desta palavra, você pode perguntar a seus colegas, se alguém conhece.

---



---

2. Após a leitura da frase "Aja naturalmente", reflita e responda: para você, o que seria agir naturalmente?

---



---

<sup>10</sup> Texto disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/847521223606812564/>

3. Pela pose do pet podemos deduzir que ele(a) está agindo de forma

(a) tranquila

(b) ocupada

(c) natural

(d) proposital

4. Você reagiria da mesma forma em tal situação? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. As pessoas costumam reagir desta forma nos dias atuais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Este *meme* apresenta, de maneira humorística, um comportamento assumido pelas pessoas. Que comportamento é este? \_\_\_\_\_

7. Qual o efeito de humor produzido neste *meme*? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **COMENTÁRIOS**

As questões foram elaboradas com a intenção de que os alunos realizassem inferências de alto nível, associando suas experiências (conhecimento prévio) ao texto, a fim de produzirem respostas adequadas aos questionamentos. Caso algum aluno desconheça o significado das palavras, o professor poderá perguntar se outro aluno conhece a palavra. O aluno poderá relacionar a linguagem não verbal para confirmar a hipótese apresentada na produção de sentido da palavra, na questão. Esta atividade pretende possibilitar o desenvolvimento de habilidades necessárias, nas próximas atividades, para a compreensão do *meme*, como atenção, reflexão e

inferenciação. E dispor ao aluno elementos do texto que possam auxiliar na compreensão, é tarefa do professor. Ele poderá utilizar os elementos extralinguísticos presentes no texto para relacionar as informações verbais às não-verbais; relacionar a presença da linguagem não-verbal à construção do sentido do texto verbal; Identificar as informações implícitas e o humor presente no *meme*. É importante que o professor se ocupe em preparar questionamentos que possibilitem o cotejo, reflexão e crítica sobre o texto. Cabe salientar o efeito cômico que decorre da expressividade obtida pelos traços dos personagens, tanto na postura, quanto na fisionomia.

### ***ESTRATÉGIA METACOGNITIVA***

Nesta atividade, utilizamos a estratégia de busca de informações quanto ao gênero, informações que o aluno poderá utilizar para compreender o texto. Não é simplesmente uma reprodução do texto com perguntas de nível literal, sem desafios para o aluno. Pelo contrário, esperamos possibilitar, através das perguntas da atividade, que o aluno realize inferências de alto nível e que motivem o pensamento crítico acerca das características do gênero, que possam contribuir para a produção de sentidos do texto. É uma etapa em que o aluno iniciará seu caminho para as descobertas sobre o texto, pois o gênero oferece “pistas” em sua estrutura que contribuirão para a compreensão do texto.

### **Questões reflexivas para autoavaliação da aprendizagem**

1. Estava motivado para realizar estas atividades?
2. Apresentei alguma dificuldade para a identificar as características deste gênero textual?
3. Já pensei em como posso superar a dificuldade encontrada para identificar um *meme*?
4. Que estratégia escolhi para conseguir resolver minha dificuldade?
5. Percebi o que consegui aprender?
6. Pedi ajuda aos amigos e/ou professor, quando necessário?
7. Ao realizar esta atividade, tentei relacionar aquilo que estou aprendendo com alguma informação já conhecida?

8. O que eu já sabia sobre o *meme*?

### **5.3. MÓDULO II- compreender o gênero meme**

As atividades deste módulo foram organizadas e planejadas com o intuito de levar os alunos à compreensão do *meme* proposto na atividade 1, deste módulo, considerando o raciocínio necessário à resolução das questões. Para tanto, estabelecemos uma sequência de textos apresentados em uma ordem proposital, que tratem de manter a atenção e o raciocínio do aluno até a conclusão da tarefa, desde a formulação de hipóteses, com o acesso aos conhecimentos prévios e a realização de inferências, até a verificação de suas predições. O professor orientará, criando condições que permitam ao aluno, monitorar seu conhecimento, a fim de assegurar que o texto seja compreendido e produza sentido.

#### **5.3.1. Atividade 1: O que o aluno sabe sobre o texto? Que inferências pode realizar a partir do texto? Que conhecimentos ajudam na compreensão deste texto?**

##### **Objetivos:**

➡ Possibilitar aos alunos a inferirem, em *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. (BNCC- EF69LP05);

➡ Proporcionar aos alunos, através de didática metacognitiva, que acionem os conhecimentos prévios a partir da utilização de recursos semióticos presentes em textos multimodais, possibilitando uma atividade de interação entre autor e leitor que gera a produção de sentidos.

I. Leia o texto abaixo e responda às questões:



<sup>11</sup>Figura 11: meme Chaves

a. Este texto é um meme? Como você sabe? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b. Você conhece o personagem deste texto? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<sup>11</sup> Figura 11: <https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2014/11/relembre-os-memes-mais-engracados-do-chaves.html>

c. Por que você acha que a imagem está repetida "sete" vezes?

---



---



---

d. A frase "Amigo é coisa pra se guardar debaixo de" tem sentido para você? O que você entendeu com essa frase?

---



---

e. Na frase está faltando alguma palavra? Se a sua resposta foi "SIM", como você completaria a frase? Por quê?

---



---

### **COMENTÁRIOS**

A atividade acima foi elaborada com a intenção de que os alunos formulassem hipóteses e realizassem inferências de alto nível, associando suas experiências ao texto, a fim de produzirem respostas adequadas ao questionamento. Este tipo de atividade requer do aluno compreender a relação entre o texto verbal e o não-verbal, focar e manter a atenção ao comando do enunciado ao mesmo tempo em que os relaciona aos conhecimentos previamente adquiridos. As questões devem ser formuladas com o objetivo de levantar hipóteses que podem ou não atender, satisfatoriamente, aos questionamentos. Nesse caso, após a continuidade na proposta de trabalho a ser seguida, os alunos poderão, nos módulos posteriores, monitorar esta atividade, de forma a verificar o resultado obtido, e ser for o caso, assegurar, através de novas operações mentais, a propositura de novas hipóteses que atendam às solicitações propostas. Segundo Silva (2018), o professor deve promover "um letramento semiótico, imprescindível na sociedade atual, fortemente marcada pela disseminação dos textos multimodais, como meios constitutivos de transmitir informações e promover a interação na comunicação". (SILVA,2018, p.87)



### ***ESTRATÉGIA METACOGNITIVA***

Nesta atividade, propõe-se a busca de informações, através do conhecimento prévio do aluno, que o levem a levantar hipóteses e realizar associações entre o texto lido e textos de origem, a fim de garantir a compreensão do documento. São perguntas que solicitam ao aluno a realização de inferências de alto nível de complexidade. Trata-se do levantamento de informações através da formulação de hipóteses que serão verificadas ao longo deste módulo, com as atividades seguintes. O controle e monitoramento destas hipóteses, serão confirmadas ou não. Para que o aluno perceba as inferências apontadas pelo texto, é necessário que as propostas de atividades levem a uma progressão do raciocínio lógico. É o que se almeja com as atividades seguintes. O uso de estratégia metacognitiva para leitura de textos se dá, justamente, quando o aluno estabelece “conexão entre determinado trecho do texto de origem e determinado trecho do texto de destino ou um texto inteiro de destino”. (BOTELHO, 2010, p.28).

#### **Questões reflexivas para autoavaliação da aprendizagem**

1. Estou motivado para realizar esta atividade?
2. Estou com alguma dificuldade para a leitura deste texto?
3. Peço ajuda aos amigos e/ou professor, quando necessário?
4. O que eu já sabia sobre esse assunto/tema?
5. Costumo verificar se compreendi, de fato, alguns pontos do texto, trabalhados na atividade?

#### **5.3.2. Atividade 2: assistir aos vídeos e ouvir o documentário de rádio**

##### **Objetivos:**

➡ Levar os alunos a compararem conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. (BNCC - EF69LP30);

➡ Possibilitar que os alunos entendam como usar estratégias metacognitivas, de modo a tornar consciente o processo de busca pela compreensão, a fim de contribuir para a reflexão crítica no processo de leitura.

### I. Assistir aos vídeos sobre o programa "Chaves" e responder aos questionamentos.

Os alunos assistirão ao desenho do Chaves (22' minutos) e em seguida, ao vídeo que fala sobre os nomes dos personagens (9' minutos). Por último ouvirão ao documentário de rádio sobre o programa (36' minutos).

#### 1. Os alunos assistirão ao vídeo do Chaves, em desenho.



<sup>12</sup>Figura 12: Foto de cena do desenho

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=100XUxH0oXE>

Desenho animado do programa Chaves, em português. Episódio completo: "O parque de diversões".

<sup>12</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=100XUxH0oXE>

2. Os alunos assistirão ao vídeo que explica como surgiram os nomes de alguns personagens do programa "Chaves".



<sup>13</sup>Figura 13: foto de cena do vídeo

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=oczCY5YvD-I>

De onde vem o nome Chaves? E Quico? E Seu Madruga? Neste vídeo, Renan Garcia explica como surgiram os nomes brasileiros e gringos dos personagens de "Chaves". Roteiro e Apresentação: Renan Garcia (@renanfmgarcia) Gravação e Edição: Garoa Produções (@garoaproducoes)

---

<sup>13</sup> Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=oczCY5YvD-I>

3. Os alunos ouvirão o documentário de rádio sobre o programa "Chaves".



<sup>14</sup>Figura 14: Imagem do documentário

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=bOQ8FYV9YTc>

Documentário de rádio sobre a história dos programas "Chaves" e "Chapolin" e de seu criador Roberto Gómez Bolaños. O programa foi produzido por alunos de jornalismo da Unisinos, do Rio Grande do Sul e foi ao ar na Rádio Unisinos FM.

4. Após assistir aos vídeos, os alunos deverão responder, por escrito, aos seguintes questionamentos:

---

<sup>14</sup> Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=bOQ8FYV9YTc>

- a. Você já conhecia os personagens sobre os quais falamos nos vídeos e no documentário?
- b. Você conseguiu identificar o personagem principal, sobre quem mais falamos nos vídeos?
- c. O que você aprendeu sobre o personagem CHAVES?

### **COMENTÁRIOS**

A atividade acima foi elaborada com a intenção de que os alunos recebam o máximo possível de informações que permitam a reconstrução/ formação de conceitos com o objetivo de facilitar a compreensão do texto lido na atividade 1, deste módulo, e sobre o qual produziu inferências. A partir das novas informações, o aluno/leitor poderá suprir as lacunas encontradas na superfície textual e verificar as hipóteses produzidas. Ocorre o que Koch chama de *intertextualidade implícita*, “quando se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte” (KOCH, 2012, p. 31). É o que esperamos, também, coma próxima atividade, a música *Canção da América*, de Milton Nascimento. O intertexto trazido da música de Milton Nascimento, “Amigo é coisa para se guardar debaixo de sete chaves”, inserida em novo contexto, passa a produzir um novo sentido. É o que os alunos perceberão após assistir aos vídeos. Espera-se que a “imbricação” da imagem com a escrita, potencialize os efeitos significativos e amplie, expanda essa significação para o contexto de produção do *meme*.

### **Estratégia metacognitiva:** monitoração da compreensão

Nesta atividade, queremos contribuir para que os alunos identifiquem o personagem Chaves, fornecendo dados necessários à construção de conhecimentos prévios para que percebam a intenção do autor ao utilizar a imagem do personagem em seu *meme*. Logo, o professor, ao possibilitar o contato do aluno com outros gêneros com os quais estabelece um

diálogo, ele favorece o contato entre os textos, o que facilitará a compreensão do *meme* e a verificação do alcance ou dificuldade no processo da leitura.

### **5.3.3. Atividade 3: Assistir ao vídeo/ Leitura do texto "Canção da América"/ reflexões sobre a música**

#### **Objetivos:**

- ➡ Levar os alunos a compararem conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. (BNCC - EF69LP30);
- ➡ Possibilitar que os alunos entendam como usar estratégias metacognitivas, de modo a tornar consciente o processo de busca pela compreensão, a fim de contribuir para a reflexão crítica no processo de leitura.

#### ***I. Assistir ao vídeo que conta a história da música "Canção da América"***

*O professor levará os alunos à sala de informática: os alunos assistirão ao vídeo com a história da música "Canção da América", de Milton Nascimento, no site <https://www.youtube.com/watch?v=zsEVQvqFcfY>*

#### ***II. Assistir ao vídeo com Milton Nascimento cantando "Canção da América" (4' minutos)***

*Os alunos assistirão ao vídeo, com a interpretação de Milton Nascimento.*



<sup>15</sup>Figura 15: foto retirada da imagem do vídeo

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=OlcQE4NeXow>

Milton Nascimento canta "Canção da América" (Milton Nascimento - Fernando Brant), 1980.

### III. Leitura da música "Canção da América", de Milton Nascimento

O professor poderá fazer a leitura da música com os alunos, pelo site, no laboratório de informática ou fazer a leitura, em sala de aula, com o texto impresso.

#### *CANÇÃO DA AMÉRICA*

*Milton Nascimento*

*Amigo é coisa pra se guardar*

*Debaixo de sete chaves*

*Dentro do coração*

*Assim falava a canção que na América ouvi*

*Mas quem cantava chorou*

*Ao ver o seu amigo partir*

<sup>15</sup> Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=OlcQE4NeXow>



*Mas quem ficou, no pensamento voou  
Com seu canto que o outro lembrou  
E quem voou, no pensamento ficou  
Com a lembrança que o outro cantou*

*“Amigo é coisa para se guardar  
No lado esquerdo do peito”  
Mesmo que o tempo e a distância digam "não"  
Mesmo esquecendo a canção  
O que importa é ouvir  
A voz que vem do coração*

*Pois seja o que vier  
Venha o que vier  
Qualquer dia, amigo, eu volto  
A te encontrar  
Qualquer dia, amigo, a gente  
Vai se encontrar*

*Texto disponível em [etras.mus.br/milton-nascimento/27700/](http://etras.mus.br/milton-nascimento/27700/)*

**Agora, responda por escrito, aos seguintes questionamentos:**

a. Você conhece o autor deste música? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b. Já ouviu esta música antes? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c. Qual o assunto tratado na música? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



d. Qual o significado dos versos: "Amigo é coisa para se guardar/No lado esquerdo do peito" \_\_\_\_\_

---



---



---



---

e. Agora que você sabe a história desta música, formule hipóteses sobre o significado dos versos: "Amigo é coisa pra se guardar/Debaixo de sete chaves/Dentro do coração". \_\_\_\_\_

---



---

### **COMENTÁRIOS**

Nestas atividades, acreditamos que os alunos perceberão o tema tratado e se utilizarão das pistas textuais oferecidas pelos textos deste módulo, para a compreensão do *mem* apresentado anteriormente. Ao mesmo tempo em que o leitor desenvolverá suas estratégias cognitivas, de processamento automático e inconsciente, ele deverá associar as novas informações para a produção de sentido do *mem*, uma “monitoração tardia da compreensão” do texto. Cavalcante & Ribeiro (2016), em sua pesquisa confirmam “a falta de consciência por parte dos alunos sobre a possibilidade de uso de estratégias ao realizar a leitura e o desconhecimento de como elas poderiam auxiliar na compreensão”. (CAVALCANTE & RIBEIRO, 2016, p 122). As atividades propostas possibilitarão aos alunos o uso da estratégia metacognitiva de monitoração da compreensão. Recomenda-se a colaboração de todos, alunos e professor, na resolução dos questionamentos, de forma a auxiliar no raciocínio, pois segundo Cavalcante & Ribeiro (2016), é “um comportamento que denota maior disponibilidade e envolvimento, fatos considerados elementos favorecedores da monitoria do processo de compreensão” (BECKER: BEALL, 2008, apud CAVALCANTE & RIBEIRO, 2016, p 133). A capacidade de avaliação e regulação por parte dos alunos deverá ser conquistada à medida que se favoreçam experiências

metacognitivas. Nesse sentido, “o professor criativo e experiente poderá utilizar-se do conhecimento que tem a criança e da situação de aprendizagem para, a partir delas, propor atividades que levem a criança a utilizar e desenvolver toda sua capacidade cognitiva e metacognitiva”. (KATO, 1985, p. 115).

### **Estratégia metacognitiva:** monitoração da compreensão

Neste módulo, evidencia-se o uso de estratégias metacognitivas de monitoração da compreensão. A sequência das atividades propostas conduz a um raciocínio lógico, em movimento metacognitivo, uma vez que os textos fornecem dados necessários à construção de conhecimentos prévios para a produção de sentido do *meme* lido. Logo, o professor, ao possibilitar o contato do aluno com outros gêneros com os quais estabelece um diálogo, mesmo que inseridos em outros contextos, ele possibilita uma interação entre os textos, favorece a construção de sentidos mais adequados, o que facilitará a compreensão do *meme* e a verificação do alcance ou dificuldade no processo da leitura.

## **5.4. MÓDULO III - Verificar as hipóteses da Leitura- Comportamento Reflexivo, de Nível Consciente**

***IMPORTANTE:*** *O papel do professor nesta etapa é fundamental na orientação no ensino de leitura, favorecendo os raciocínios necessários para que o aluno avance cognitivamente.*

### **5.4.1. Atividade 1: Verificação da compreensão do texto**

#### **Objetivos:**

➡ Levar os alunos a compararem conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. (BNCC - EF69LP30);

➡ Proporcionar aos alunos, através de didática metacognitiva, que acionem os conhecimentos prévios a partir da utilização de recursos semióticos presentes

em textos multimodais, possibilitando uma atividade de interação entre autor e leitor que gera a produção de sentidos.

I. Após a leitura dos textos, das atividades 2 e 3, vamos retomar o *memé* da atividade 1 e responder às questões abaixo:



<sup>16</sup>Figura 16: *memé* do Chaves

Fonte: <https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2014/11/relembre-os-memes-mais-engracados-do-chaves.html>

1. Você leu diferentes tipos de textos. O primeiro foi este *memé* acima. Que características você pode enumerar que diferenciam o *memé* dos outros textos?

---



---



---

<sup>16</sup> Fonte: <https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2014/11/relembre-os-memes-mais-engracados-do-chaves.html>

2. Na música "canção da América", leia os versos: "Amigo é coisa pra se guardar/Debaixo de sete chaves/Dentro do coração". Qual o sentido da palavra "chaves", nesta música? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. No meme, a figura do personagem 'Chaves' é repetida sete vezes. Você imagina por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. No contexto do meme, como a relação entre a frase "amigo é coisa pra se guardar debaixo de" (linguagem verbal) e a imagem do "Chaves" repetida sete vezes (linguagem não verbal) pode ser entendida? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Por que, na língua portuguesa, temos a mesma palavra escrita de duas formas diferentes: Chaves e chaves. Explique a diferença entre elas. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Na sua opinião, há algum efeito de humor produzido neste meme? \_\_\_\_\_

7. A partir da reflexão realizada, retome e avalie suas respostas e as hipóteses produzidas na Atividade 1, do módulo anterior. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **COMENTÁRIOS**

É o momento em que o professor prepara o aluno para a verificação das inferências realizadas. Após assistir aos vídeos do programa *Chaves* e fazer a leitura da música *Canção da América*, o aluno deverá ser orientado a refletir sobre as hipóteses elaboradas na atividade 1, deste módulo. Aproveitando o conhecimento linguístico dos alunos, o professor iniciará a atividade com reflexões sobre a palavra Chave/chave. O aluno precisaria utilizar estratégias de processamento do texto, no nível semântico, que o ajude a estabelecer a relação entre o significado da palavra “chave”, na música de Milton Nascimento e o personagem “Chaves”, com base no contexto apresentado no *meme*, e observando os elementos não verbais (personagem copiado sete vezes). O que se pretende, é promover uma reflexão sobre o léxico, numa abordagem baseada na inferência, em que o leitor analise todo o contexto, principalmente os elementos não verbais, colocados à sua disposição e que lhe fornecerão “pistas” para a inferência do significado da frase no texto lido. “A ideia é manter uma atitude mais reflexiva por parte dos alunos” (RODRIGUES, 2012, p.67). O aluno realizou inferência de alto nível de complexidade, uma vez que precisou utilizar seus conhecimentos prévios adquiridos nos textos anteriores ou em sua experiência, para deduzir sobre a utilização do autor, da imagem específica do personagem “Chaves” e concluir o porquê da repetição da imagem, relacionando-a à frase. A fim de alcançar os objetivos traçados, espera-se que os alunos: a. identifiquem informações implícitas no texto, com o apoio da linguagem verbal e não verbal, presentes no texto multimodal “*meme*”, com o auxílio das informações adquiridas nos textos apresentados; b. relacionem a linguagem não verbal à verbal, para a construção do sentido do texto verbal: conhecer/ ou identificar o personagem “Chaves”, através dos vídeos, que permitem o envolvimento, interesse e por consequência prendem a atenção, relacionando o nome do personagem à frase da música de Milton Nascimento; c. realizem inferências no *meme* apresentado, pelo uso da frase que tem seu sentido completado com o recurso da imagem de conhecido personagem; d. identificar no *meme*, o humor presente; e. promover a identificação das características mais gerais do gênero *meme*, que contribuam para sua compreensão.

## **Estratégia metacognitiva: monitoração da compreensão**

Neste módulo se evidencia o uso de estratégias metacognitivas de monitoração da compreensão. O papel do professor é fundamental no planejamento e orientação no ensino de leitura, favorecendo os raciocínios necessários para que o aluno avance cognitivamente. É a

fase em que se propõe o domínio de estratégias que regem o comportamento do leitor: é a monitoração da sua compreensão, tendo em vista o objetivo traçado. O aluno/leitor responderá a questões de natureza metacognitiva, onde ocorrerá a identificação de aspectos importantes do texto, comparação das informações, revisão e verificação das hipóteses levantadas para a compreensão, suas dificuldades, enfim, atitudes de natureza consciente que conduzam à autorregulação sobre a leitura em curso.

A sequência das atividades propostas conduz a um raciocínio lógico, em movimento metacognitivo, uma vez que os textos anteriores fornecem dados necessários à construção de conhecimentos prévios para a produção de sentido na releitura do meme.

### **Questões reflexivas para autoavaliação da aprendizagem**

1. **Ainda estou** motivado para a leitura do texto?
2. **Ainda estou** com alguma dificuldade para a leitura deste texto?
3. Percebo o que consegui aprender?
4. Precisei pedir ajuda aos amigos e/ou professor, para a releitura desse texto?
5. Ao realizar esta atividade, tentei relacionar aquilo que estou aprendendo com alguma informação já conhecida?
6. Os vídeos sobre o programa do Chaves e a música do Milton Nascimento ajudaram a entender o *meme*?
7. Procuro observar, durante a atividade, quais pontos do texto eu compreendi?
8. Já pensei em como superei as dificuldades encontradas para compreender melhor as ideias desse texto?
9. Já agi desta maneira para resolver minha dificuldade em outras leituras?

## **5.5. Situação Final: Verificação dos Conceitos Construídos sobre o Gênero Meme**

### **5.5.1. Atividade 1: Leitura de notícia**

#### **Objetivo:**

➡ Levar os alunos a compararem conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências,

complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. (BNCC - EF69LP30);

➡ Proporcionar aos alunos, através de didática metacognitiva, que acionem os conhecimentos prévios a partir da utilização de recursos semióticos presentes em textos multimodais, possibilitando uma atividade de interação entre autor e leitor que gera a produção de sentidos.

### I. Ler a notícia sobre o incêndio no museu da Língua Portuguesa.



Figura 17<sup>17</sup>: foto do incêndio no Museu da Língua Portuguesa

Fonte: <https://museulinguaportuguesa.org.br/pega-fogo-museu-da-lingua-portuguesa-21122012/>

---

17. Fonte: <https://museulinguaportuguesa.org.br/pega-fogo-museu-da-lingua-portuguesa-21122012/>



Esta atividade poderá ser realizada no laboratório de informática

Obs.: o professor poderá reproduzir a notícia, caso não seja possível a utilização do laboratório de informática.

O professor perguntará se os alunos conhecem algum museu e se imaginam como deve ser o museu da Língua Portuguesa.

Em seguida os alunos serão indagados se tiveram notícia do incêndio ocorrido no museu, em dezembro de 2015. Logo após, os alunos farão a leitura da notícia.

### **5.5.2. Atividade 2: Leitura e compreensão do meme**

#### **Objetivos:**

- ➡ Possibilitar aos alunos a inferirem, em *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. (BNCC- EF69LP05);
- ➡ Levar os alunos a compararem conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. (BNCC - EF69LP30);
- ➡ Proporcionar aos alunos, através de didática metacognitiva, que acionem os conhecimentos prévios a partir da utilização de recursos semióticos presentes em textos multimodais, possibilitando uma atividade de interação entre autor e leitor que gera a produção de sentidos;
- ➡ Possibilitar que os alunos entendam como usar estratégias metacognitivas, de modo a tornar consciente o processo de busca pela compreensão, a fim de contribuir para a reflexão crítica no processo de leitura.



I. Leitura do meme abaixo e questionamentos sobre o texto:



Figura 18<sup>18</sup>: *meme "suspeita de tacar fogo no museu da Língua Portuguesa"*

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/283375001532015219/>

1. Este texto é um *meme*? Como você sabe? \_\_\_\_\_

---



---



---

2. Você leu dois diferentes tipos de textos: o primeiro foi uma notícia e o segundo um *meme*. Que características você pode enumerar que diferenciam o *meme* da notícia? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. A frase "suspeita de tacar fogo no museu da Língua Portuguesa" tem sentido para você? O que você entendeu com essa frase? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. No *meme* a mulher "é" considerada suspeita. Você imagina por quê?

\_\_\_\_\_

5. Na imagem temos uma palavra que não está de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa. Que palavra é essa? Ela pode ser considerada uma variante da língua? Explique a diferença. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. No contexto do *meme*, como a relação entre a frase "suspeita de tacar fogo no museu da Língua Portuguesa" (linguagem verbal) e a imagem da mulher tatuada (linguagem não verbal) pode ser entendida? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Qual o humor produzido neste *meme*? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **CONSIDERAÇÕES**

Nesta atividade o professor deve abordar a questão do preconceito linguístico, antes da leitura do *meme*. Afinal, é na escola, que o professor pode desencadear uma “discussão mais geral sobre como pessoas de diferentes regiões ou grupos sociais falam distintamente nossa língua, sobre o cuidado que precisamos ter ao escrever, já que não escrevemos tal como falamos”. (Morais, 1999, p. 85).

O aluno já conhece as características do gênero multimodal *meme* e já aprendeu a usar estratégias para monitorar a compreensão do texto. É o momento, em que o professor prepara o aluno para a verificação das inferências realizadas. É de se esperar que nossos conhecimentos deem conta do texto, no entanto, muitas vezes, não temos conceitos prévios relevantes para a compreensão de determinado documento. É o que acontece com muitos de nossos alunos. É oportuno que o professor oriente seus alunos a buscar estratégias para solucionar suas dificuldades na compreensão do texto. Espera-se que o aluno já tenha entendido que pode e deve buscar caminhos para a verificação da compreensão do texto. O aluno e suas experiências são fundamentais para o processo de leitura, uma vez que, o sentido não está apenas no texto, mas na interação entre o texto e o leitor. Dessa forma, acreditamos que uma prática de leitura com textos multimodais, como os *memes*, possa contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas para a produção de sentidos dos textos, pois partindo da cultura de referência do aluno, o professor *revelará* o novo, possibilitando a análise, compreensão e interpretação do texto, que culminará com a *alegria de conhecer*.

### **5.5.3. Atividade 3: Produção textual**

I. Agora você usará sua criatividade e criará um *mem*e sobre um tema de sua escolha.

Aula no laboratório de informática

O aluno poderá utilizar o site: <https://www.gerarmemes.com.br/como-criar-memes>

Para finalizar, é importante dizer que o ensino da leitura deve possibilitar o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a competência leitora. Para tanto, com este caderno pedagógico, esperamos contribuir de forma significativa para a produção de sentidos em gênero texto multimodal *mem*e, com a utilização de estratégias metacognitivas que levem o aluno a monitorar a compreensão do texto.

Na sequência didática proposta, apresentamos sugestões de práticas planejadas de forma a possibilitar a reflexão no processo da leitura e proporcionar, ao aluno, monitorar e gerenciar sua própria aprendizagem. Foram apresentadas atividades que buscam relacionar a presença da linguagem não-verbal à construção de sentido do texto, valorizando os conhecimentos prévios do aluno, para a análise e reflexão sobre o texto.

Nossa expectativa é com relação à aplicação deste material didático: esperamos que o uso de estratégias metacognitivas levem nosso aluno à compreensão do texto. Em um modelo interativo, o processo de leitura não está centrado apenas no texto, mas também no leitor, em seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto. Segundo Arroyo (2011)

A chegada de outras crianças e adolescentes às salas de aula obriga os professores que têm sensibilidade para vê-los, a criarem novas autoimagens de sua condição docente. Criam outros sentidos para as salas de aula. Dessas infâncias e adolescências vêm demandas de outros significados para as escolas, para a docência e para o próprio currículo e seus ordenamentos e conhecimentos. (ARROYO, 2011, P.32)

E ainda, parece-nos oportuno reafirmar o ensino da leitura, com o uso de estratégias metacognitivas, para o estudo de textos multimodais, e em particular, os *memes*, pois possuem uma multiplicidade semiótica capaz de fomentar uma postura mais responsiva por parte de nossos alunos e promover a reflexão sobre o material, de forma a colaborar para a compreensão do texto.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi tratado nesta dissertação, queremos destacar o diferencial de nossa pesquisa que é o uso de estratégias metacognitivas no ensino da leitura de textos multimodais como os *memes*, um excelente recurso para que nosso aluno, leitor, alcance a compreensão dos textos, tendo a possibilidade de gerenciar, monitorar e verificar sua aprendizagem.

Para que esse uso se efetive, entendemos ser necessário promover uma reflexão sobre a prática pedagógica, com o intuito de destacar a necessidade de aplicação, pelos professores, de atividades que levem o aluno a refletir sobre seu progresso na compreensão do texto. Acredita-se que, esse propósito foi cumprido.

A partir de uma metodologia propositiva, baseada nos estudos de Cavalcante e Ribeiro (2015); Silva (2018); Vieira e Martins (2016) e Souza (2019), pesquisas realizadas no âmbito do PROFLETRAS e autores consagrados como Gerhardt; Albuquerque e Silva (2009); Dionísio (2010); Kato (1985); Kleiman (2000); Marcushi (2008); Palomanes (2018); Solé (1998); Vargas (2012), entre outros, buscou-se contribuir para o *fazer pedagógico* dos professores, através de reflexões sobre atividades no ensino da leitura. E ainda, apresentou-se uma sequênciadidática que possa auxiliar nossos alunos no desenvolvimento da competência leitora. Infelizmente, em virtude da pandemia do COVID 19, não foi possível aplicar esta mediação didática.

Para confirmar nossas pretensões com o texto multimodal meme, apontamos os resultados obtidos em estudos do PROFLETRAS e outros autores, demonstrando que as construções semióticas dos *memes* influenciam na maneira como os alunos processam a leitura e a compreensão de textos multimodais. Além disso, essas tecnologias exercem grande atração

sobre os jovens, fomentam o diálogo e a interatividade, e promovem a reflexão e a socialização de ideias. Enfim, o *meme* é um excelente recurso pedagógico para atenuar dificuldades leitoras.

Neste estudo, buscamos referência em propostas que procurassem sanar as inúmeras dificuldades percebidas nas práticas de leitura de alunos do Ensino Fundamental, dentre elas: a não identificação dos propósitos da leitura; a não identificação de informações implícitas; a não identificação da relação texto verbal/ texto não verbal; a não identificação de frases com sentido conotativo; o não reconhecimento das características do gênero estudado; o não reconhecimento de aspectos da mensagem que são importantes; o não monitoramento para verificação da compreensão dos significados do texto; a não identificação do efeito de humor; a desatenção e a desmotivação. Constatamos que muitas pesquisas trazem a importância do trabalho com multiletramentos: os textos multimodais parte da cultura de referência de nosso aluno, são textos conhecidos por eles, o que possibilita um envolvimento maior, um letramento interativo, uma postura agentiva dos estudantes.

O Projeto de Intervenção, proposto nesse trabalho, foi elaborado e desenvolvido com o objetivo de possibilitar ao estudante hábitos metacognitivos que contribuam para a superação das dificuldades de compreensão dos textos multimodais. O que foi ratificado pelo resultado positivo das pesquisas apresentadas neste sentido. Estimular e orientar o estudante a buscar a confirmação de suas afirmações, comparando, refletindo sobre as informações adquiridas, possibilitará que ele, em seguida, avance, realizando inferências, julgamentos e interpretações baseadas em informações consistentes.

É preciso formar! É preciso inovar! É preciso ousar! As práticas docentes exigem novas concepções para o ensino e põem o foco nos educandos e suas vivências. Trata-se de orientar o aluno a monitorar e autorregular sua atividade de leitura.

Com as reflexões apresentadas, queremos provocar mediações didáticas com novas propostas para o ensino de leitura, que utilizem a metacognição e o trabalho com multiletramentos. Esperamos ter contribuído para a aprendizagem de nossos alunos, para que se tornem leitores autônomos e críticos, capazes de autorregular sua compreensão. Eles não estarão sozinhos, pois é um trabalho conjunto: professor e aluno. E nós, professores? Nunca estivemos sozinhos! Só é preciso coragem!

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D.P. *Educational psychology: A cognitive view*. Nova York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1968.

AUSUBEL, D.P. e ROBINSON, F. G. *School learning: Na introduction to educational psychology*. Nova York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1969.

ALMEIDA, Fernando Afonso de. *Linguagem e humor: comicidade em Les frustres, de Claire Bretécher*. Niterói: EdUFF, 1999.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português. Encontro & Interação*. Parábola Editorial, 2003.

APPLEGATE, Mary DeKonty; Quinn, Kathleen Benson; Applegate, Anthony J. *Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories*. The Reading Teacher, 56 nº 2 174-80, 2002.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BANNELL, Ralph Ings; DUARTE, Rosália; CARVALHO, Cristina; PISCHETOLA, Magda; MARAFON, Giovanna; CAMPOS, Gilda Helena B. de. *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016. 3ª reimpressão, 2020.

BERGSON, Henri. *O RISO: ensaio sobre a significação do cômico*. 2ª edição, ZAHAR EDITORES. RIO DE JANEIRO, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOTELHO, Patrícia Ferreira. *Textos factuais e problematizantes em livros didáticos de história: leitura e metacognição*. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2010.

BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira (organizadoras). *Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?* Petrópolis, RJ. Vozes, 1ª reimpressão, 2020.

CARMELINO, Ana Cristina (org.). *Humor: eis a questão*. São Paulo: Cortez, 2015.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. *Revisitando o estatuto do texto*. Revista do GELNE, Piauí, v.12, n.2, 2010.

CAVALCANTE, Vanuze Maria Pacheco. *Contribuições do Ensino de estratégias Metacognitivas de Leitura no Ensino Fundamental*, 2015. In: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2018/11/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Vanuze-Maria-Pacheco-Cavalcante.pdf>

CAVALCANTE, Vanuze Maria Pacheco; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. *Contribuições do Ensino de estratégias Metacognitivas de Leitura no Ensino Fundamental*. In Revista Prolíngua – Volume 11 - Número 1 - jan/jun de 2016. P. 27-39.

CHAGAS, Viktor. *Entre criadores e criaturas: uma investigação sobre a relação dos memes de internet com o direito autorial*. In Revista Fronteiras- estudos midiáticos- Volume 20, nº 3 – setembro/dezembro de 2018. Unissinos, p. 366-377.

DIAS, Anair Valênia Martins; MORAIS, Cláudia Goulart; PIMENTA, Viviane Raposo; SILVA, Walleska Bernadino. Minicontos Multimodais. In: ROJO, Roxane Helena R.; Moura, Eduardo (org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012



DIONÍSIO, Ângela Paiva [org.]; VASCONCELOS, Leila Janot de; SOUZA, Maria Medianeira de. *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Pipa Comunicação. Recife, 2014.

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

FONSECA, Vitor da. *Desenvolvimento cognitivo e processo de Ensino-aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky*. Editora Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2020.

GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo. Anglo, 2012.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; ALBUQUERQUE, Camila de Faro de; SILVA, Igor de Souza. *A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino* Ciências & Cognição 2009; Vol. 14 (2): 074-091 © Ciências & Cognição. Publicado online em 31 de julho de 2009

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; BOTELHO, Patrícia Ferreira; AMANTES, Aline Mendes. *Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa*. Revista brasileira de linguística aplicada. Jan-Mar 2015. <https://doi.org/10.1590/1984-639820155747>

GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. *Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos*. Texto Digital, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 12, n. 2, p.185-208, jul./dez. 2016. ISSN: 1807-9288. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2016v12n2p185>

KATO, Mary. *O Aprendizado da Leitura*. 1ª edição. 1985. Editora Martins Fontes. São Paulo.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7ª edição. 2000. Pontes Editora. São Paulo.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. 10ª edição, São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. Ingedore G Villaça Koch, Anna Christina Bentes, Mônica Magalhães Cavalcante. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Linguística textual*. Ingedore Koch, Editora Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3.ed., 3ª reimpressão. Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. São Paulo: contexto, 2010.

LEAL-TOLEDO, Gustavo. *Em Busca de uma Fundamentação para a Memética*. Trans/Form/Ação, Marília, v. 36, n. 1, p. 187-210, Jan./Abril, 2013.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr Lorenzi e PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. O Blog nos Anos Iniciais do Fundamental I. In: ROJO, Roxane Helena R.; Moura, Eduardo (org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MAIA, Alessandra; ESCALANTE, Pollyana. *Consumo de Memes: Imagens Técnicas, Criatividade e Viralização*. Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho 6 – Mercado do Entretenimento e da Música na cibercultura, do VIII Simpósio Nacional da ABCiber, realizado pelo ESPM Media Lab, nos dias 03, 04 e 05 de dezembro de 2014, na ESPM, SP. In:

[http://abciber.org.br/simposio2014/anais/GTs/alessandra\\_maia\\_37.pdf](http://abciber.org.br/simposio2014/anais/GTs/alessandra_maia_37.pdf)

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

MORAIS, A. G. de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

MOREIRA, Marco Antônio; Masini, Elcie F.S. *Aprendizagem Significativa*. A teoria de David Ausubel. Editora Centauro

NOBRE, Natália de Lima. *Uma proposta metacognitivista de didatização da leitura para o Ensino Médio com vistas a um letramento crítico: a contribuição dos conceitos de frame e reframing*.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Letramento, cultura e modalidades de pensamento*. In: Kleiman, Angela B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

OLIVEIRA Neta, Juracy Pinheiro de. *Por uma Tipologia dos Memes da Internet*. ENTREMEIOS: Revista da Pós- Graduação em Comunicação Social da PUC- Rio, Volume 13, número 2, 2017.

PALOMANES, Roza(org); Bravin, Angela Marina (org). *Práticas do Ensino do Português*. Editora contexto, 2012.

\_\_\_\_\_A autorregulação da motivação para desenvolvimento da competência leitora. In: Ribeiro, R.M.P. *Letramentos e multiletramentos na escola*. Rio de Janeiro, Brasil Multicultural, 2018.

\_\_\_\_\_ *Letramentos e multiletramentos na escola*. Editora Brasil Multicultural, 2018.

\_\_\_\_\_ *O processamento metacognitivo no ato de leitura: repensando o ensino*. Cadernos da UFF, 2017.

PASSOS, Marcos Vinicius Ferreira. *O gênero “meme” em propostas de produção de textos: implicações discursivas e multimodais*. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

PEREIRA, Marli H. Letramento e retextualização: conceitos e relações. In: Ribeiro, R.M.P. *Letramentos e multiletramentos na escola*. Rio de Janeiro, Brasil Multicultural, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Célia. *Metacognição: um apoio ao Processo de Aprendizagem*. Psicologia: Reflexão e Crítica. 2003, 16(1). P. 109-116. Universidade Católica Portuguesa.

RODRIGUES, Gerson. Modelos de leitura e interpretação de texto. In: organizadoras: Palomanes, R; Bravin, A.M. *Práticas de Ensino do português*. São Paulo. Contexto, 2012.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

SHIFMAN, Limor. *Memes in a Digital World: Reconciling with a Conceptual Troublemaker*. Department of Communication and Journalism, the Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem, 91905, Israel. doi:10.1111/jcc4.1, 2013.

SILVA, Zenilda Rodrigues. *O gênero meme da Internet [manuscrito]: dialogismo e semiótica na construção textual*. Montes Claros, 2018.

SOLÉ, Isabel; Schiling, Cláudia. *Estratégias de leitura*. 6ª edição, Porto Alegre. Editora Artes Médicas, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto humorístico: o tipo e seus gêneros*. In: CARMELINO, Ana Cristina (org.). *Humor: eis a questão*. São Paulo: Cortez, 2015.

VARGAS, Diego da Silva. *O plano inferencial em atividades escolares de leitura: o livro didático em questão*. Revista Intercâmbio, v. XXV: 126-152, 2012. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 1806-275x

VIEIRA, Anselmo da Silva; MARTINS, Adriana Leitão. *Desenvolvimento Metacognitivo no Estabelecimento de Inferências em Atividades de Leitura*. 2016 UFRJ. <https://profletras.lettras.ufrj.br/dissertacoes-defendidas-em-2016/>