



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE LETRAS (FL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA (PPGLL)

KARINE SILVA SOUZA

Leitura e produção textual de memes na escola pública:
Possibilidades para uma educação crítica em língua inglesa

GOIÂNIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Karine Silva Souza

3. Título do trabalho

Leitura e produção textual de memes na escola pública: possibilidades para uma educação crítica em língua inglesa.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Karine Silva Souza, Discente**, em 10/03/2025, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosane Rocha Pessoa, Usuário Externo**, em 10/03/2025, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5219429** e o código CRC **172CF7B6**.

KARINE SILVA SOUZA

Leitura e produção textual de memes na escola pública:
possibilidades para uma educação crítica em língua inglesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos
Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas adicionais

Orientadora: Dra. Rosane Rocha Pessoa

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Souza, Karine Silva
Leitura e produção textual de memes na escola pública:
possibilidades para uma educação crítica em língua inglesa [manuscrito]
/ Karine Silva Souza. - 2025.
CXXVI, 126 f.: il.

Orientador: Prof. Rosane Rocha Pessoa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística, Goiânia, 2025.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, tabelas, lista de figuras.

1. Educação linguística crítica. 2. Letramento digital crítico. 3. Ensino
de inglês. 4. Memes. 5. Escola pública.. I. Pessoa, Rosane Rocha,
orient. II. Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 6 da sessão de Defesa de Dissertação de Karine Silva Souza, que confere o título de Mestra em Letras e Linguística na área de concentração em Estudos Linguísticos.

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e cinco, a partir das 14h, via Google Meet, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "Um trabalho com memes na escola pública: possibilidades para uma educação crítica em língua inglesa". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa (PPGLL/FL/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Barbra do Rosário Sabota Silva (PPG/IELT/UEG), membro titular externo; Professora Doutora Laryssa Paulino de Queiroz Sousa (PPG/IELT/UEG), membro titular externo e Professor Doutor Avram Stanley Blum (UnB), membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e cinco.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Leitura e produção textual de memes na escola pública: possibilidades para uma educação crítica em língua inglesa.



Documento assinado eletronicamente por **Laryssa Paulino De Queiroz Sousa, Usuário Externo**, em 26/02/2025, às 10:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosane Rocha Pessoa, Usuário Externo**, em 26/02/2025, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Avram Stanley Blum, Usuário Externo**, em 26/02/2025, às 17:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Barbra do Rosário Sabota Silva**, Usuário Externo, em 27/02/2025, às 09:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador 5197567 e o código CRC 55C4282B.

Referência: Processo nº 23070.004081/2025-55

SEI nº 5197567

Dedico meus sinceros agradecimentos:

A Deus por ter me dado força para chegar até aqui.

À minha mãe Elsiamar V. da Silva Souza e ao meu pai Juvanês Araújo de Souza, por sempre me auxiliarem tanto na minha vida pessoal quanto na minha trajetória escolar e acadêmica. Seu apoio incondicional e amor foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Ao meu esposo, Hélio Pedro Neves Filho, que sempre me incentivou a continuar estudando, acreditando em mim e no meu potencial, sendo uma das minhas maiores fontes de apoio.

Ao meu filho, João Pedro Souza Neves, que, apesar da pouca idade, sempre se mostrou maduro e compreende que a mamãe precisa estudar.

Ao meu filho, Heitor, que, mesmo no ventre, me motivou a continuar com os meus objetivos e a seguir em frente.

À minha orientadora, Rosane Rocha Pessoa, que me auxiliou em todo o processo de construção da minha pesquisa, demonstrando sempre interesse no meu desenvolvimento científico. Sua educação, paciência e dedicação como professora e pesquisadora, além de ser um ser humano incrível, foram fundamentais para minha jornada.

À minha diretora, Rogéria Monteiro, que facilitou todo o processo burocrático com sua prestatividade, para que a pesquisa fosse realizada.

À minha coordenadora Fabíola Rodrigues de Souza Araújo e ao meu coordenador Renan da Silva, por sempre prestarem todo o suporte necessário para a realização da minha pesquisa e por estarem ao meu lado durante todo o processo.

Por fim, aos/às alunos/as do 9º B, pois, sem eles/as, esta pesquisa não seria possível. Sua colaboração foi essencial para o sucesso deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), pela oportunidade de realizar este estudo e pelo apoio acadêmico e administrativo ao longo de minha formação. A estrutura oferecida, bem como o ambiente de aprendizado e pesquisa, foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

Enfim, a todos/as os/as que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa, minha eterna gratidão. Esta conquista é nossa!

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral investigar os desdobramentos de um trabalho de leitura e produção textual de memes em uma sala de aula de uma escola pública, buscando compreender como esses textos podem contribuir para uma educação linguística crítica no ensino de língua inglesa. Os objetivos específicos foram: problematizar como ocorreu a interação a partir de memes escolhidos pelos/as alunos/as; discutir a interação sobre memes também selecionados pelos/as alunos/as, com foco em estereótipos culturais; e analisar como se caracterizam as produções textuais e as apresentações feitas pelos/as alunos. A pesquisa se fundamenta na abordagem da educação linguística crítica, ancorada nas contribuições teóricas de Freire (1999), Pennycook (2021), e Monte Mor (2018). Além disso, adota o conceito de letramento digital crítico e explora os memes como gênero textual, destacando seus aspectos multimodais e seu papel na construção e desconstrução de estereótipos sociais, conforme discutido por Shifman (2014). A metodologia qualitativa foi estruturada como um estudo de caso em uma turma do 9º ano de uma escola municipal de Abadia de Goiás, com a participação de 25 alunos/as. O material empírico foi gerado por meio de questionário, interações de sala de aula gravadas em vídeo, produções dos/as alunos/as, diário de pesquisa e roda de conversa. Os desdobramentos indicam que, na análise dos memes escolhidos pelos/as alunos/as, foi possível observar que eles/as identificaram elementos de humor e crítica social com facilidade, mas demonstraram dificuldade em reconhecer discursos implícitos e suas conexões com questões sociais mais amplas. Já na interação sobre memes que abordam estereótipos culturais, os/as estudantes reconheceram preconceitos explícitos, mas enfrentaram desafios em relacioná-los a contextos históricos e globais, evidenciando a necessidade de maior mediação pedagógica. Por fim, na produção de memes, os/as alunos/as abordaram temas como desigualdade social, relações de poder e preconceitos, mas também reproduziram estereótipos em algumas produções, o que revela avanços no pensamento crítico, embora ainda haja lacunas a serem trabalhadas. De forma geral, a pesquisa demonstra o potencial dos memes como ferramenta pedagógica no ensino de inglês, com vistas a promover uma educação linguística mais reflexiva e crítica, embora desafios como a resistência inicial dos/as alunos/as e a necessidade de maior suporte técnico tenham sido identificados.

Palavras-chave: Educação Linguística Crítica. Letramento Digital Crítico. Ensino de Inglês. Memes. Escola Pública.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate the outcomes of reading and text production activities using memes in a public school classroom, seeking to understand how these texts can contribute to critical language education in English language teaching. The specific objectives were: to problematize how interaction occurred through memes chosen by the students; to discuss the interaction regarding memes also selected by the students, focusing on cultural stereotypes; and to analyze the characteristics of the students' text productions and presentations. The research is grounded in the critical language education approach, anchored in the theoretical contributions of Freire (1999), Pennycook (2021), and Monte Mor (2018). Additionally, it adopts the concept of critical digital literacy and explores memes as a textual genre, highlighting their multimodal aspects and their role in constructing and deconstructing social stereotypes, as discussed by Shifman (2014). The qualitative methodology was structured as a case study in a 9th-grade class at a municipal school in Abadia de Goiás, involving 25 students. The empirical material was generated through questionnaires, classroom interactions recorded on video, students' productions, a research journal, and group discussions. The findings indicate that, in the analysis of memes chosen by the students, they were able to easily identify elements of humor and social critique but showed difficulty recognizing implicit discourses and their connections to broader social issues. Regarding the interaction about memes addressing cultural stereotypes, the students identified explicit biases but struggled to relate them to historical and global contexts, highlighting the need for greater pedagogical mediation. Finally, in meme production, students tackled themes such as social inequality, power relations, and prejudice, but also reproduced stereotypes in some of their creations, revealing progress in critical thinking, though gaps remain to be addressed. Overall, the research demonstrates the potential of memes as a pedagogical tool in English teaching, aiming to foster more reflective and critical language education, though challenges such as the students' initial resistance and the need for greater technical support were also identified.

Keywords: Critical Language Education. Critical Digital Literacy. English Teaching. Meme. Public School.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Meme apresentado pela aluna Patata.....	42
Imagem 2 – Meme apresentado pela aluna Mérida.....	45
Imagem 3 – Meme apresentado pelo aluno Kamukro.....	47
Imagem 4 – Meme apresentado pela aluna Shrek.....	48
Imagem 5 – Meme apresentado pelo aluno Apolo.....	51
Imagem 6 – Meme apresentado pela aluna Patati, Tião Carreiro e Mirovaldo.....	54
Imagem 7 – Meme apresentado pela aluna Monalisa.....	58
Imagem 8 – Meme apresentado pela aluna Flower.....	62
Imagem 9 – Meme apresentado pelo aluno Kamukro.....	64
Imagem 10 – Meme apresentado pelo aluno Reginaldo Rossi.....	65
Imagem 11 – Meme apresentado pela aluna Patata.....	67
Imagem 12 – Meme apresentado pela aluna Patati.....	69
Imagem 13 – Meme apresentado pela aluna Alexa.....	70
Imagem 14 – Meme produzido pelas Alunas Patati e Patata.....	79
Imagem 15 – Meme produzido pelas alunas Monalisa e Rapunzel.....	81
Imagem 16 – Meme produzido pelo aluno Pardinho.....	82
Imagem 17 – Meme criado pelas alunas Katie e Alexa.....	84
Imagem 18 – Meme produzido pelo aluno Awayten.....	85
Imagem 19 – Meme produzido pela aluna Fiona.....	86
Imagem 20 – Meme produzido pela aluna Shrek.....	87
Imagem 21 – Meme produzido pela aluna Flower e pelo aluno Truco.....	88
Imagem 22 – Meme produzido pelas alunas Blair Waldorf e Meredith.....	90
Imagem 23 – Produção criada pelos alunos Mirovaldo e Denzin.....	91
Imagem 24 – Texto criado pelos alunos Madruga e Kamukro.....	92
Imagem 25 – Texto produzido pelos alunos Apolo e Tião Carreiro.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número total de alunos/as da escola pesquisada	32
Quadro 2 – Perfil dos/as participantes da turma.....	34
Quadro 3 – Informações resumidas sobre as aulas.....	39

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 BNCC, LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE INGLÊS	17
1.1 Contextualização e estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	17
1.2 BNCC e o ensino de língua inglesa	19
1.3 Do letramento digital crítico à educação linguística	22
1.4 Ensino de língua inglesa	25
1.4.1 Ensino de inglês por meio do gênero digital meme	27
CAPÍTULO 2 METODOLOGIA	31
2.1 Tipo de pesquisa	31
2.2 Contexto de pesquisa	31
2.3 Participantes	34
2.3.1 Alunos/as	34
2.3.2 Professora pesquisadora.....	35
2.4 Fontes de pesquisa	36
2.4.1 Questionário.....	36
2.4.2 Interações de sala de aula (gravadas em áudio).....	37
2.4.3 Produções dos/as alunos/as.....	37
2.4.4 Diário de pesquisa	38
2.4.5 Roda de conversa	38
2.5 Quadro do trabalho realizado	39
CAPÍTULO 3 DISCUSSÃO DO MATERIAL DE PESQUISA	40
3.1 Problematizando a interação sobre memes escolhidos pelos/as alunos/as	40
3.2 Problematizando a interação sobre memes que focalizam estereótipos culturais	60
3.3 Problematizando as produções textuais e as apresentações dos/as alunos/as	77
3.3.1 Memes que reforçam estereótipos	78
3.3.2 Memes que abordam temas críticos	83
3.3.3 Produções que não se configuram como memes.....	91

CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - Pais/Responsáveis	106
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE	110
APÊNDICE C – QUADRO 1 – QUESTIONÁRIO INICIAL	114
ANEXOS	
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	116
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	117

INTRODUÇÃO

Há nove anos, atuo como professora de Língua Inglesa na Rede Municipal de Abadia de Goiás. Antes dessa experiência, acumulei três anos como docente na Rede Estadual de Goiás e em algumas instituições privadas de ensino em Goiânia. A aprovação em um concurso público marcou o início de minha jornada docente em uma escola do interior. Inicialmente, fui designada para a única escola que oferecia o ensino fundamental II. No entanto, o cenário educacional evoluiu desde então, e atualmente a cidade conta com duas escolas municipais destinadas à segunda fase do ensino fundamental. Ao longo desse período, enfrentei desafios decorrentes da carência de professores/as, uma problemática persistente até os dias atuais, o que me levou a assumir jornadas duplas, atuando não apenas no turno matutino, mas também no vespertino.

Os primeiros momentos nesse novo contexto foram marcados por um certo desconforto, ao perceber as diferenças entre esse ambiente e os locais onde havia trabalhado anteriormente. As salas de aula apresentavam quadros antigos, os recursos tecnológicos eram ultrapassados e o espaço frequentemente superlotado. Além disso, os/as alunos/as compartilhavam histórias de vida marcadas por desafios e adversidades, refletindo não apenas carências financeiras, mas também falta de perspectivas de vida e até mesmo de sonhos. Ao dialogar com professores/as que já atuavam na escola há um longo período, tomei conhecimento de que muitos/as alunos/as, especialmente no turno vespertino, compareciam à instituição principalmente em busca da merenda escolar e dos benefícios do Programa Bolsa Família.

Ao me deparar com comportamentos racistas, homofóbicos e outras manifestações de preconceito nas interações entre os/as alunos/as, percebi a necessidade de repensar meu papel como professora. Tais situações não apenas me fizeram questionar os desdobramentos da minha prática pedagógica, mas também despertaram em mim a convicção de que o ensino de língua inglesa não poderia se limitar ao desenvolvimento de competências linguísticas isoladas. Antes de tudo, seria essencial trabalhar a linguagem como prática social, promovendo discussões que permitissem aos/às estudantes refletir criticamente sobre suas próprias identidades e os valores que reproduzem (Kleiman, 1995). Mais do que ensinar estruturas gramaticais e expressões em inglês, passei a incorporar temas sociais e culturais no meu planejamento, buscando desestabilizar crenças e estereótipos que são reproduzidos de maneira naturalizada no cotidiano escolar, pois, como argumenta Freire (1999, p. 47),

a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo. Em lugar de negar a prática de liberdade, impede-se o desenvolvimento de

potencialidades criadoras dos educandos, como formas de ser mais. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo.

Essa perspectiva de Freire reforça a importância de uma educação problematizadora que vá além da transmissão de conteúdo. Ao incentivar os/as alunos/as a questionar e reconstruir suas identidades, estou promovendo um ambiente onde o pensamento crítico floresce e onde eles/elas podem se tornar agentes de transformação social. A sala de aula se torna, assim, um espaço de diálogo e reflexão, onde a educação é vista como um ato de intervenção no mundo, que pode fazer com que os/as estudantes a reconheçam e desafiem as estruturas de poder e opressão que encontram em suas vidas cotidianas. Dessa forma, a prática educativa se transforma em um processo contínuo de problematização, podendo ser um espaço de construção de uma consciência social crítica.

Nesse sentido, adotei, neste estudo, uma abordagem pedagógica baseada na perspectiva de Freire (1999) e Pennycook (2021), focada no desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. Compreendi que, para promover uma educação transformadora, seria necessário incorporar práticas pedagógicas que partissem das realidades e dos interesses dos/as alunos/as. Foi assim que percebi o potencial dos memes, um gênero digital amplamente consumido pelos/as estudantes, como uma alternativa para discutir temas relevantes de maneira lúdica e engajadora.

Os memes, ao combinarem texto e imagem de maneira multimodal, oferecem uma oportunidade de explorar aspectos linguísticos e culturais de forma crítica. No entanto, não se trata apenas de utilizar esses textos como ferramenta para atrair a atenção dos/as alunos/as, mas sim, de usá-los para discutir como significados e discursos são construídos e reproduzidos na esfera digital. Isso envolve problematizar as relações de poder e os estereótipos que emergem dessas produções e desenvolver, junto aos/as alunos/as, estratégias para interpretar e ressignificar esses textos.

Assim, neste trabalho, proponho investigar os desdobramentos de um trabalho de leitura e produção textual de memes na sala de aula de uma escola pública, buscando compreender como esses textos podem contribuir para uma educação linguística crítica no ensino de língua inglesa. Mais especificamente, o objetivo é discutir se, ao se engajarem no trabalho com memes, os/as alunos/as constroem perspectivas mais críticas sobre questões sociais que estão presentes em memes escolhidos e produzidos por eles/as. Assim, este estudo se insere no campo da educação crítica em línguas estrangeiras e busca contribuir com práticas pedagógicas que

possibilitem o desenvolvimento de uma postura crítica por meio da discussão de novas formas de comunicação contemporâneas como os textos digitais.

Batista e Leite (2022) afirmam que a língua inglesa, enquanto língua global, está diretamente atrelada à nossa e deve proporcionar aos/às alunos/as meios para que eles/elas possam se comunicar no mundo e entender os diversos formatos de textos que aparecem nos ambientes midiáticos. Deve também promover momentos de reflexão, a fim de romper com a construção de verdades absolutas e promover o respeito às diversidades. Considerando o avanço contínuo da tecnologia e a disseminação da internet, a sociedade da informação aprimora constantemente sua capacidade de otimizar o fluxo da comunicação e influenciar a maneira como as pessoas pensam e interagem. Dessa forma, devemos pensar em aulas de inglês que não foquem apenas em conteúdos linguísticos, mas também em conteúdos que abordem suas realidades e atendam às necessidades dos/as aprendizes.

Em suma, a presente pesquisa pretende explorar as possibilidades de trabalhar a leitura e produção textual de memes no ensino de inglês como forma de promover a educação linguística crítica, contextualizando essa abordagem no debate sobre o letramento digital e o ensino de línguas na BNCC. Os objetivos específicos foram: problematizar como ocorreu a interação a partir de memes escolhidos pelos/as alunos/as; discutir a interação sobre memes também selecionados pelos/as alunos/as, com foco em estereótipos culturais; e analisar como se caracterizam as produções textuais e as apresentações feitas pelos/as alunos.

Ao longo da dissertação, serão discutidas as interações de uma turma de 9º ano de uma escola da Rede Municipal de Abadia de Goiás e se essas atividades contribuem para uma visão mais crítica e transformadora da linguagem e das práticas sociais. Nesse sentido, a pesquisa se orienta pelas seguintes perguntas:

1. Como ocorreu a interação a partir de memes escolhidos pelos/as alunos/as?
2. Como ocorreu a interação sobre memes também selecionados pelos/as alunos/as, com foco em estereótipos culturais?
3. Como se caracterizam as produções textuais e as apresentações dessas produções feitas pelos/as alunos/as?

A seguir, faço uma discussão sobre BNCC, letramento digital crítico e educação linguística, abordando alguns de seus desafios e perspectivas.

CAPÍTULO 1

BNCC, LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE INGLÊS

Neste capítulo, um dos focos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), um documento central na educação brasileira que estabelece os conhecimentos essenciais para todos/as os/as estudantes ao longo da educação básica. Primeiramente, contextualizo a estrutura e os objetivos da BNCC, destacando as visões contrastantes de seus impactos na padronização e qualidade da educação. Em seguida, discuto a aplicação da BNCC no ensino de língua inglesa, explorando como suas diretrizes influenciam a formação dos/as alunos/as nesta área. Abordo também as críticas relacionadas à integração do inglês como Língua Franca (ILF), enfatizando os desafios de sua implementação prática. Ao longo do capítulo, apresento as contribuições de Duboc (2019), Vieira (2020) e Salgado (2021), que questionam a abordagem normativa da BNCC e defendem a necessidade de uma educação mais inclusiva e adaptável às diversas realidades educacionais brasileiras. Este capítulo apresenta uma discussão crítica das diretrizes da BNCC no contexto do ensino de inglês, ao mesmo tempo em que explora as interseções com o letramento digital crítico e a educação linguística crítica. Também discuto como o uso de memes pode ser uma ferramenta eficaz para ensinar inglês, contribuindo para o debate sobre como o currículo pode ser interpretado no contexto da práxis pedagógica.

1.1 Contextualização e estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os/as estudantes brasileiros/as devem desenvolver ao longo da educação básica. Desde sua implementação, a BNCC tem gerado debates acalorados entre educadores/as, gestores/as e pesquisadores/as, dividindo opiniões sobre seu impacto no ensino e na aprendizagem. Por um lado, alguns veem a BNCC como uma ferramenta para garantir equidade educacional; por outro, críticos/as a consideram como um instrumento de padronização que desconsidera a complexidade das realidades regionais e locais do Brasil.

Segundo Mendonça Filho (2017), à época Ministro da Educação, a BNCC é vista como um marco na educação brasileira por buscar reduzir as desigualdades educacionais ao estabelecer um currículo comum para todas as escolas do país. Do ponto de vista

governamental, a padronização curricular visa garantir que todos/as os/as alunos/as tenham acesso ao mesmo conteúdo, independentemente da região onde estudam, promovendo uma educação de qualidade e equitativa. No entanto, é preciso considerar as motivações políticas e ideológicas por trás desse posicionamento. Mendonça Filho, membro de um partido político de direita, representa interesses de setores que defendem a uniformização do currículo como forma de controle e regulação do que é ensinado nas escolas. Essa perspectiva ignora as especificidades de contextos educacionais locais e reduz a autonomia dos/as professores/as.

Segundo Duboc (2019b), a padronização proposta pela BNCC, vemos que ela pode não apenas promover equidade, mas também levar a uma homogeneização curricular que desconsidera a diversidade cultural e as múltiplas realidades brasileiras. A ideia de um currículo único e centralizado pode funcionar como uma tentativa de estabelecer um controle sobre os conteúdos que circulam no ambiente escolar, favorecendo narrativas dominantes e silenciando vozes minoritárias. Essa centralização curricular, defendida por autores como Mendonça Filho, deve ser questionada: será que a padronização realmente promove igualdade, ou acaba limitando o espaço para práticas pedagógicas mais contextualizadas e críticas? Como aponta Süsskind (2019), as reformas educacionais que se propõem a resolver problemas locais com soluções universais tendem a negligenciar as particularidades regionais, o que pode levar à perpetuação de desigualdades.

Na mesma linha dessa última autora, Pacheco (2017) argumenta que a BNCC impõe um currículo rígido e centralizado, o que limita significativamente a autonomia dos/as professores/as. Para o autor, a tentativa de definir um currículo homogêneo ignora as necessidades locais e culturais dos/as alunos/as e docentes, criando um cenário onde a prática educativa se torna mecanizada e distanciada das realidades escolares. Essa crítica revela uma preocupação com a perda de protagonismo dos/as professores/as, que passam a ser vistos/as apenas como executores/as de um currículo pré-estabelecido, sem margem para adaptações.

Além disso, é importante considerar as críticas de linguistas e pesquisadores/as do campo educacional, os/as quais veem a BNCC como uma abordagem prescritiva que pode comprometer a qualidade do ensino. Ao focar em habilidades e competências de maneira generalista, a BNCC corre o risco de promover uma visão tecnicista do processo educativo, onde a avaliação se concentra mais em indicadores de desempenho e menos na formação crítica dos/as alunos/as. Vieira (2020) e Salgado (2021) enfatizam que essa visão homogeneizadora do currículo negligencia as especificidades das práticas sociais e culturais dos/as estudantes, reproduzindo uma visão eurocêntrica e elitista do que deve ser ensinado e valorizado.

O documento da BNCC é organizado em competências gerais e específicas para cada área de conhecimento, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio. A estrutura da BNCC segue uma lógica linear e sequencial, dividida em habilidades que os/as alunos/as devem adquirir em cada etapa escolar. No entanto, essa organização desconsidera a natureza dinâmica e contextualizada do processo de aprendizagem, tratando a educação como um conjunto de passos a serem seguidos, o que se opõe à perspectiva de Freire (1999) sobre a aprendizagem como um processo dialógico e contextualizado, que enfatiza a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Em consonância com essa visão, Duboc (2019b) critica a BNCC por sua abordagem prescritiva e sua incapacidade de trabalhar com as particularidades locais e contextuais das práticas educativas.

Em relação ao ensino de línguas, o documento da BNCC estabelece diretrizes que visam ao desenvolvimento das competências comunicativas dos/as estudantes e à formação de cidadãos/ãs críticos/as e atuantes no mundo globalizado. No entanto, autoras/es como Duboc (2019b) questionam se a maneira como essas diretrizes são implementadas realmente contempla uma educação crítica e inclusiva. A autora observa um conflito epistemológico quanto ao conceito de Inglês como Língua Franca (ILF), com sua natureza fluida e situada, que reflete a diversidade linguística e cultural do inglês no mundo contemporâneo e a abordagem normativa e padronizada adotada por um currículo nacional. Nesse sentido, ao tratar o inglês como uma língua padronizada, a BNCC pode acabar reforçando visões normativas e eurocêntricas que privilegiam uma única variedade.

Portanto, a contextualização da BNCC deve ser feita não apenas a partir de um olhar técnico, mas também de uma análise crítica que problematize suas intenções e consequências. Enquanto documento normativo, ela desempenha um papel importante na definição dos rumos da educação no Brasil. No entanto, suas implicações precisam ser discutidas com cautela, considerando as vozes críticas que alertam para os riscos de uma abordagem centralizadora e descontextualizada. Ao longo da próxima seção busco aprofundar essa discussão, explorando como a BNCC pode ser reinterpretada a partir de práticas pedagógicas que promovam uma educação mais inclusiva e reflexiva, especialmente no campo da educação linguística crítica.

1.2 BNCC e o ensino de língua inglesa

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes específicas para o ensino de línguas estrangeiras, com destaque para o inglês, no contexto da educação básica brasileira. A BNCC reconhece a importância do inglês como uma competência essencial para o

desenvolvimento acadêmico e profissional dos/as alunos/as, refletindo a necessidade de preparar os/as estudantes para um mundo globalizado e interconectado. Dessa forma, a BNCC busca estabelecer diretrizes linguísticas e promover o desenvolvimento de competências críticas e interculturais necessárias para a participação ativa na sociedade contemporânea. O documento torna obrigatório o ensino de inglês no Ensino Fundamental II, abrangendo do 6º ao 9º ano, com o objetivo de que os/as alunos/as desenvolvam habilidades comunicativas e sejam habilitados/as a compreender e produzir textos orais e escritos em diversos contextos. Sua estrutura para o ensino de inglês é organizada em competências gerais, específicas e habilidades associadas, que orientam a prática pedagógica e curricular nas escolas. Essas diretrizes visam não apenas o domínio linguístico, mas também a capacidade dos/as alunos/as de se comunicarem, compreenderem e respeitarem diferentes culturas e contextos globais.

No entanto, Duboc (2019a) critica a forma como o conceito de inglês como Língua Franca (ILF) é integrado ao currículo da BNCC. A autora destaca que a tentativa de incorporar o ILF enfrenta conflitos significativos, especialmente devido ao histórico de fracasso escolar e ao viés colonialista que ainda marca o ensino de inglês no Brasil. A busca pelo “domínio” do inglês frequentemente se baseia em padrões de precisão e imitação dos/as falantes nativos/as, o que resulta em uma visão estreita do ensino da língua. A autora ainda observa que, embora o conceito de ILF, que se refere ao inglês utilizado em contextos multilíngues e multiculturais, seja reconhecido pela BNCC, sua proposta de implementação contraria a discussão introdutória. Apesar de o texto da BNCC reconhecer a fluidez e a natureza híbrida do inglês como língua franca, o tratamento do conceito, especialmente no que diz respeito à normatização e padronização do currículo, acaba por restringir sua aplicabilidade, ou seja, prioriza padrões de ensino e aprendizagem que enfatizam um inglês padronizado e descontextualizado. Em vez de promover práticas pedagógicas que valorizem o caráter dinâmico e situado do ILF, a BNCC opta por objetivos lineares e universais que não refletem as interações reais em contextos multilíngues. Dessa forma, ao adotar uma abordagem normatizada, o documento pode limitar a aplicabilidade prática do conceito e não dialogar plenamente com as necessidades de uma formação linguística crítica e contextualizada.

Complementando essas críticas, Vieira (2020) aponta que a visão padronizada e eurocêntrica do ensino de inglês na BNCC não considera a diversidade linguística e cultural dos/as estudantes brasileiros/as. Segundo Vieira (2020), essa abordagem perpetua uma prática educacional que favorece a imitação de falantes nativos/as em detrimento da valorização das variedades locais do inglês. Salgado (2021) também ressalta a falta de atenção da BNCC às especificidades regionais e locais, destacando que o currículo nacional impõe uma

homogeneidade inadequada para as distintas realidades das escolas brasileiras. Ambas as autoras defendem a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e contextualizada, que reconheça e valorize a diversidade dos/as alunos/as e promova uma compreensão crítica e prática do inglês em contextos globais. Essas críticas evidenciam a urgência de uma revisão curricular que permita maior flexibilidade e adaptação do ensino de inglês às diferentes realidades educacionais do Brasil.

As críticas levantadas pelas autoras sobre a integração do Inglês como Língua Franca (ILF) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são pertinentes e revelam importantes limitações do documento. Embora a BNCC busque promover uma visão abrangente do ensino de inglês, incluindo o desenvolvimento de competências críticas e interculturais, a implementação prática do ILF enfrenta diversos obstáculos. Entre eles, destaca-se a falta de formação adequada para professores/as, já que muitos/as docentes de inglês não possuem preparação específica para ensinar o ILF, o que dificulta a abordagem de temas interculturais e a promoção de competências críticas. Além disso, o material didático disponível ainda segue o modelo tradicional de ensino de inglês, focado em normas de variedades específicas (como o inglês britânico ou americano), sem incorporar a diversidade linguística e cultural inerente ao ILF.

Outro desafio é a resistência à mudança, tanto por parte de professores/as quanto de instituições, que hesitam em adotar novas abordagens pedagógicas, como o ILF, devido à necessidade de uma transformação na forma como o inglês é ensinado e percebido. As próprias limitações curriculares também se apresentam como um entrave, pois, embora a BNCC promova uma visão ampla do ensino de inglês, ela pode ser insuficiente em fornecer diretrizes claras e específicas sobre como o ILF deve ser implementado. Por fim, as desigualdades de recursos representam um grande desafio, visto que a implementação do ILF requer recursos educacionais que nem todas as escolas, especialmente aquelas em áreas menos favorecidas, possuem, exacerbando as desigualdades no ensino de inglês.

A abordagem normativa e linear do currículo, baseada na precisão e imitação de falantes nativos/as, contrasta com a natureza dinâmica e contextualizada do ILF. Esse descompasso entre discussão introdutória e quadros didáticos no ensino do inglês na BNCC sugere uma necessidade urgente de revisão e aprimoramento. Portanto, concordo que a BNCC deve focar em uma abordagem mais adaptável, que reflita a realidade multilíngue e multicultural dos/as alunos/as brasileiros/as, proporcionando um ensino de inglês mais inclusivo e relevante para a sociedade contemporânea.

Compreender as limitações e contradições presentes na abordagem da BNCC ao ensino de língua inglesa nos leva a refletir sobre a importância de uma perspectiva mais ampla e crítica, como a proposta pelo letramento digital crítico, que se alinha a uma educação linguística capaz de dialogar com as complexidades do mundo contemporâneo, tema que será aprofundado na próxima seção.

1.3 Do letramento digital crítico à educação linguística

O letramento digital crítico e a educação linguística são áreas interligadas e fundamentais na formação de indivíduos críticos e reflexivos, habilitados para atuar em uma sociedade cada vez mais mediada pela tecnologia e pela linguagem. A articulação entre esses conceitos possibilita que estudantes se tornem críticos/as tanto no uso da linguagem quanto no manuseio das tecnologias digitais, promovendo uma participação ativa e ética no mundo digital contemporâneo. Assim, o ensino de línguas deve enfatizar a importância de compreender como a tecnologia e o letramento interagem, construindo uma base sólida para que os/as estudantes naveguem de forma autônoma e responsável em um ambiente repleto de informações.

O conceito de *letramento* vem sendo discutido por vários autores. Soares (1998) define o conceito de letramento como originário do termo inglês *literacy*, que significa ser capaz de ler e escrever. No entanto, conforme Street (1984) argumenta, letramento envolve um conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita que dependem do contexto social e cultural em que o sujeito está inserido. Segundo Mattos (2011), as práticas de letramento são essenciais para reconhecer as diversas formas de produção de sentido e os múltiplos modos de interpretação dos textos, permitindo ao indivíduo se enxergar como parte de uma rede ampla de significados. Dessa forma, o letramento vai além da simples decodificação de palavras, englobando a compreensão dos múltiplos sentidos que surgem em diferentes contextos de uso da linguagem. Por meio dessas práticas, os indivíduos desenvolvem uma leitura crítica das mensagens ao seu redor, reconhecendo que os textos podem suscitar interpretações variadas. Assim, o/a leitor/a se torna capaz de identificar não apenas o conteúdo literal de uma mensagem, mas também os subtextos, as intenções implícitas e as referências culturais que ela carrega. Lankshear, Snyder e Green (2000) expandem essa ideia ao observar que o letramento é dinâmico, evoluindo com o surgimento de novas tecnologias e contextos, o que exige uma contínua adaptação e flexibilidade nas práticas de leitura e escrita.

Na era digital, o letramento digital crítico se torna essencial para que os/as estudantes possam transitar com discernimento no vasto mar de informações on-line, desenvolvendo

habilidades como a análise crítica, a ética e a reflexão na criação e a interpretação de conteúdos digitais (Ferraz; Mattos, 2018). Conforme observam Cervetti, Pardales e Damico (2006), o letramento crítico se baseia na teoria freireana e nas abordagens pós-estruturalistas que buscam empoderar os sujeitos, capacitando-os a utilizar a linguagem como ferramenta para navegar em diversas práticas sociais e se posicionar de forma crítica.

O domínio da tecnologia, no entanto, não se resume ao simples uso de ferramentas digitais. Como coloca Mey (1998), o letramento digital crítico requer a habilidade de refletir criticamente sobre as informações encontradas on-line e de produzir e compartilhar conteúdos de forma ética e responsável. Para isso, deve-se considerar o contexto específico de cada estudante, as diferentes formas de acesso e as necessidades próprias de cada realidade (Monte Mór, 2018). A autora ainda defende uma educação linguística crítica que possibilite a compreensão dos contextos nos quais os/as alunos/as estão inseridos/as, promovendo uma discussão mais profunda das práticas sociais e culturais.

Nesse sentido, Moita Lopes (2011) enfatiza que a formação de professores/as de inglês precisa se adaptar às mudanças tecnológicas e sociais, incentivando uma postura ética e crítica que promova a inclusão e a diversidade. Assim, integrar gêneros digitais, como memes, em sala de aula é uma prática pedagógica potente que transcende a cultura popular e se apropria das práticas comunicativas contemporâneas. Esse enfoque é essencial para engajar os/as estudantes no desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o uso da linguagem em uma sociedade digital que está em constante transformação.

Pennycook (2021) enfatiza que o conceito de “crítico” deve ir além do simples desenvolvimento de habilidades analíticas ou da adoção de uma postura distanciada e imparcial. Ser crítico, nesse sentido, implica um compromisso político com a transformação social e uma problematização contínua das relações de poder e desigualdade. Esse posicionamento recusa as verdades naturalizadas e insiste em uma prática reflexiva que questiona tanto as estruturas sociais existentes quanto os próprios pressupostos da crítica. Nesse contexto, o ensino de línguas deve conectar práticas locais (como sala de aula e textos) às macroestruturas sociais, como, racismo, colonialismo e capitalismo, promovendo uma compreensão histórica das relações sociais para desestabilizar estruturas desiguais.

Além disso, Pennycook (2021) argumenta que ser crítico significa adotar uma perspectiva problematizadora, que reconhece a linguagem como uma prática social profundamente enraizada em sistemas globais de poder. Ferraz e Mattos (2018) reforçam essa ideia, destacando a importância de promover um ambiente inclusivo que valorize a diversidade

linguística e fomenta debates que evidenciem a língua como um espaço de luta por poder e significação.

Nesse sentido, a Linguística Aplicada Crítica, segundo Pennycook, exige uma postura autorreflexiva que rejeita abordagens normativas ou reducionistas e se compromete com a transformação ética e política. Assim, a educação linguística crítica transcende o ensino da língua como um simples produto, revelando-a como uma expressão das forças ideológicas e sociopolíticas que estruturam o mundo. Essa abordagem busca construir uma sociedade mais justa e equitativa, onde o poder seja redistribuído e os problemas sociais sejam enfrentados de forma democrática e transformadora.

Para Pessoa (2018), a educação linguística busca uma abordagem mais ampla e significativa no ensino de línguas estrangeiras, uma vez que a aprendizagem não envolve apenas gramática e vocabulário, mas, sim, a compreensão das práticas de linguagem e o desenvolvimento de repertórios comunicativos. Logo, o ensino de inglês nas escolas deve considerar a língua como um fenômeno social, cultural e histórico que visa incorporar aspectos culturais respeitando a diversidade linguística da língua em estudo. Dessa forma, a língua inglesa deve proporcionar aos/às estudantes meios para que possam desenvolver as práticas de comunicação, como a capacidade de se expressar oralmente e por escrito nas diversas situações do cotidiano e promover a relação intercultural entre as pessoas. Pessoa (2018, p. 191) afirma que a educação linguística crítica tem como objetivo trabalhar as

realidades sociais que estão presentes em todas as salas de aula, já que elas são microcosmos da sociedade. Essas realidades se reproduzem na escola e em sala de aula por meio das identidades discentes e docentes, das escolhas pedagógicas (conteúdo, materiais, processos instrucionais, uso de repertórios linguísticos), das relações, das interações, das interpretações, dos posicionamentos e das ações de todas/os as/os suas/seus agentes.

Portanto, a educação linguística crítica visa investigar e problematizar as diversas possibilidades do ensino voltado à inclusão de temas de cunho social e político, sempre considerando os saberes locais e as culturas marginalizadas. Assim, é importante que os/as professores/as quando possível, em colaboração com os/as alunos/as, pensem em textos/atividades de relevância social, de modo que vejam a língua não como mero sistema simbólico, mas como um mecanismo de interação cultural.

Logo, é nosso papel, enquanto professores/as de línguas, dialogar com as memórias que foram silenciadas em favor de uma cultura dominante e pensar nas ações de transformação, para que haja uma pedagogia democrática. Freire (1999) afirma que, quando os/as aprendizes se tornam mais conscientes da realidade que vivem, acabam mais engajados/as a lutar contra os

sistemas sociais opressivos que perduram no mundo, adquirindo mais força para tentar mudar sua própria realidade. O autor acredita que atividades pedagógicas dialógicas podem melhorar a consciência crítica dos/as aprendizes e torná-los/as mais comprometidos/as com a transformação social.

1.4 Ensino de língua inglesa

O ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas tem enfrentado desafios significativos nos últimos anos. Segundo Zolnier e Miccoli (2009), o foco excessivo na gramática tem dificultado o desenvolvimento das aulas de inglês, pois exercícios centrados em gramática, vocabulário e repetição acabam gerando indisciplina e conflitos em sala de aula, além de frustrarem as expectativas dos estudantes em relação ao uso prático e significativo da língua. Além disso, a baixa carga horária, a escassez de recursos didáticos acessíveis e a desvalorização do inglês no contexto escolar contribuem para tornar o ensino da língua estrangeira desafiador para professores/as e alunos/as.

Com a pandemia de Covid-19, o cenário educacional mudou drasticamente, exigindo uma integração rápida das tecnologias digitais para garantir a continuidade das aulas. Esse contexto emergencial trouxe à tona a importância do letramento digital crítico e da educação linguística crítica no ensino de inglês, uma vez que o ambiente virtual se tornou um espaço de aprendizado essencial (Souza; Souza, 2020). Segundo a autora e o autor, o uso de plataformas digitais e ferramentas de comunicação on-line durante a pandemia não apenas permitiu o ensino remoto, mas também reforçou a necessidade de ensinar aos/às alunos/as como interpretar, avaliar e produzir conteúdo digital de maneira crítica e reflexiva. Nesse sentido, a pandemia destacou a importância das práticas de letramento digital, enfatizando que, além de saber usar a tecnologia, os/as estudantes precisam desenvolver competências para compreender e questionar as informações encontradas on-line. Para Bezerra e Silva (2021), o letramento digital crítico vem habilitando os/as estudantes a analisar o contexto de informações digitais e a discernir conteúdos confiáveis, habilidades essenciais em um período de disseminação rápida de informações, como a pandemia. A partir dessa perspectiva, o ensino de inglês pode ultrapassar a abordagem tradicional, integrando a análise crítica de textos multimodais e práticas digitais, o que contribui para um ensino mais relevante e contextualizado.

Conforme apontam Souza e Souza (2020), a educação linguística crítica no contexto pós-pandêmico oferece uma oportunidade para que o ensino de inglês seja um espaço de reflexão sobre questões sociais e culturais, incluindo o papel das tecnologias na construção de

identidades e na ampliação das interações sociais. De acordo com Janks (2021), a pandemia revelou a necessidade de os/as alunos/as compreenderem a dinâmica das redes digitais e o impacto dessas plataformas na disseminação de discursos e no fortalecimento de comunidades. Por meio de práticas pedagógicas que incentivem a leitura crítica e a produção de conteúdo digital, o ensino de inglês pode se tornar um espaço de empoderamento para os/as estudantes, habilitando-os/as a compreender as implicações do mundo digital e a atuar como cidadãos/ãs críticos/as e ativos/as.

A meu ver, o maior problema do ensino de inglês na escola é o fato de desconsiderar a vivência dos/as alunos/as, o que poderia tornar a aprendizagem mais envolvente e relevante para eles/as. Além disso, a predominância de materiais com uma visão eurocêntrica e a política de proibição do uso de smartphones na escola, embora flexibilizada para o desenvolvimento de alguns projetos, contribuem para o distanciamento entre o conteúdo abordado em sala de aula e a realidade dos/as estudantes. A falta de uma conexão direta e significativa com a língua inglesa é outro problema que leva muitos/as alunos/as a questionarem sua relevância em suas vidas. Esse distanciamento impacta negativamente o processo de aprendizagem e a utilização do idioma de forma prática e significativa no cotidiano.

Kleiman (2009) discute a importância de considerar o contexto social dos/as alunos/as, bem como de demonstrar o significado que determinado conteúdo terá na construção do conhecimento. Quando os/as aprendizes compreendem o motivo pelo qual estão aprendendo algo, conseguem estabelecer conexões desse conhecimento com situações da vida real, tornando-o mais relevante. Nesse sentido, é fundamental que os/as alunos/as compreendam a importância do inglês, tanto para suas vidas pessoais quanto sociais e profissionais. Assim, para que a aprendizagem seja eficaz, os/as estudantes precisam enxergar como essa língua pode abrir portas e oferecer oportunidades. Portanto, é essencial desenvolver uma práxis educativa que não apenas transmita conhecimento linguístico, mas também promova a compreensão crítica das realidades sociais que vivemos. Isso pode permitir que os/as alunos se engajem de maneira mais significativa com a língua e, ao mesmo tempo, contribuir para uma educação mais inclusiva e adaptada à realidade multicultural e globalizada em que vivemos.

Dessa forma à medida que a dinâmica comunicativa é transformada por uma sociedade cada vez mais globalizada, a aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular do inglês, assume um papel importante na formação social do sujeito, pois permite o acesso a uma vasta quantidade de informações, recursos educacionais e oportunidades de comunicação intercultural. Além disso, o aprendizado do inglês pode facilitar a interação entre diferentes culturas, promovendo a compreensão e o respeito mútuo.

Nesse contexto, trabalhar com textos que emergem como unidades culturais, com linguagem multimodal que integre várias formas de comunicação e estão presentes na internet como os memes, oferece uma oportunidade única de os/as alunos/as desenvolverem suas habilidades linguísticas de forma inclusiva e ao mesmo tempo democrática. Esses recursos não apenas capturam a atenção dos/as alunos/as, mas também promovem uma compreensão da interconexão entre linguagem, cultura e tecnologia na era digital, incentivando uma abordagem crítica e reflexiva na aprendizagem de inglês.

1.4.1 Ensino de inglês por meio do gênero digital meme

As novas tecnologias digitais têm revolucionado a forma como nos comunicamos e expressamos na era contemporânea. De acordo com Jenkins (2006), a proliferação de plataformas on-line e dispositivos móveis tem criado novos formatos de textos digitais que transcendem as fronteiras tradicionais da comunicação, incluindo memes humorísticos e manifestações políticas e culturais. Castells (1999), por sua vez, ressalta que essas tecnologias permitem a disseminação instantânea de informações e a criação colaborativa de conteúdos, transformando não apenas a velocidade, mas também a natureza do diálogo entre indivíduos e comunidades ao redor do mundo. Nesse sentido, o surgimento do gênero digital meme transformou a dinâmica cultural e comunicativa na internet.

O conceito inicial de meme foi introduzido pelo escritor britânico Richard Dawkins em sua obra *O Gene Egoísta* (1976). Para Dawkins, os memes são pequenas unidades culturais que se espalham por meio da imitação, funcionando como repetição biológica de células. Esses fenômenos de transmissão cultural podem se manifestar de diversas formas, incluindo sons, frases (tanto orais quanto escritas), expressões corporais e imagens.

À medida que o conceito evoluiu, ele se adaptou ao ambiente digital, onde os memes ganharam uma linguagem multimodal, integrando som, imagem, texto e animação. Essa nova configuração permitiu que os memes se tornassem virais na internet, conquistando a aceitação de um público amplo. Embora ainda seja possível identificar uma conexão com a ideia original de repetição cultural proposta por Dawkins, é fundamental reconhecer, conforme Shifman (2014), que os memes na contemporaneidade são caracterizados por processos de criatividade e interação dialógica. Esses elementos, que desempenham um papel central na sua circulação e transformação, se distanciam da abordagem estritamente biológica e unidimensional proposta nos anos 1970. Segundo Martino e Grohmann (2017, p. 96),

[o]s memes encontram sua materialidade na forma de imagens, vídeos, frases, enunciados, discursos e mesmo práticas sociais presentes nos mais inesperados espaços, mas, em especial, podem ser encontradas no ambiente das mídias digitais, nos quais a proliferação de memes parece ser particularmente alta.

Ainda de acordo com os autores, os memes são relevantes na cultura digital, pois são compostos por linguagem interativa e trazem, em sua produção, recursos semióticos (imagens estáticas ou em movimento, cores, palavras, tipografias, discursos etc.). Assim, o estudo de memes traz uma nova forma de comunicação e requer a análise de seus significados, uma vez que esse gênero possui relação direta com questões de importância social. De acordo com Knobel e Lankshear (2007, p. 225),

estudar os memes da internet para promover a crítica social pode ajudar os/as educadores/as a repensarem abordagens convencionais de letramento crítico que, muitas vezes, operam no nível da análise do texto, sem levar suficientemente em consideração práticas sociais, ideias, afinidades e novas formas de participação social e produção cultural que geraram o fenômeno em questão.

Usar o gênero digital meme como ferramenta ativa no processo de aprendizagem da língua inglesa pode proporcionar aos/as professores/as novas possibilidades de oferecer práticas de ensino mais contextualizadas e democráticas. Nessa perspectiva, o gênero digital *meme* pode ser uma ferramenta pedagógica interativa nas aulas de inglês, pois, segundo Shifman (2014), embora os memes possam parecer elementos simples e cotidianos, possuem, na realidade, raízes que revelam estruturas sociais e culturais. Ainda segundo a autora, em diversos aspectos, os memes da internet podem ser interpretados como manifestações do folclore contemporâneo ou pós-moderno, onde normas e valores são compartilhados e emergem por meio de artefatos culturais, tais como imagens manipuladas no photoshop ou narrativas urbanas.

Bakhtin (2010), ao enfatizar o dialogismo e a natureza interativa da linguagem, fornece uma estrutura teórica para entender como os enunciados são constantemente moldados por respostas anteriores e por contextos sociais específicos. Ainda segundo o autor “a vida da palavra reside na sua capacidade de resposta, ou seja, na sua responsabilidade” (Bakhtin, 2010, p. 30). Esse conceito é fundamental para compreender como os/as usuários/as de mídias digitais interagem uns/umas com os/as outros/as, respondendo e reformulando discursos em tempo real. Charaudeau e Maingueneau (2016) argumentam que a “prática languageira” abrange noções como produções verbais, enunciação, fala e performance, diferenciando-se dessas pelo enfoque na prática em si. Eles sustentam que a linguagem é parte integrante das práticas sociais, sejam elas de produção, transformação ou reprodução. Assim como qualquer prática social, as práticas languageiras são determinadas e limitadas pelo contexto social, mas também produzem efeitos

sobre ele, contribuindo para sua transformação. Essa perspectiva é especialmente relevante para a discussão sobre memes, uma vez que eles não apenas refletem o contexto social em que estamos inseridos, mas também atuam como formas de produção textual criativa e sagaz.

Os memes, ao serem compartilhados e modificados, funcionam como práticas linguageiras que participam ativamente da produção e transformação das dinâmicas sociais, exemplificando como as práticas discursivas podem ser moldadas pelo social e, ao mesmo tempo, contribuir para sua mudança. Além disso, os memes têm o potencial de evocar o pensamento crítico dos/as alunos/as, proporcionando uma abordagem atual e motivacional que pode enriquecer o processo educativo. Nesse sentido, segundo Fiorin (2006, p. 61), é necessário perceber que

[o]s seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. Essas esferas de ação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividades.

A partir dessa perspectiva, a análise de memes como um gênero discursivo emergente se torna essencial no contexto do letramento digital crítico. Com base no que afirma Fiorin (2006), percebemos que as esferas de atividades humanas são fundamentais para a produção e estabilização dos enunciados linguísticos. Cada contexto, seja na escola, na igreja, no trabalho ou na política, impõe condições específicas e finalidades particulares que moldam a forma e a produção de conteúdos. Essa dinâmica revela como a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um reflexo das práticas sociais e das relações de poder que permeiam cada esfera de ação. Nesse sentido, compreender os enunciados dentro de seus contextos é essencial para uma análise crítica das práticas discursivas e suas transformações ao longo do tempo e das mudanças nas dinâmicas sociais.

A partir da compreensão dos memes como gênero digital no contexto educacional, podemos observar que eles transcendem o mero entretenimento. Como pontuam Boa Sorte e Santos (2020), os memes podem ser ferramentas significativas para fomentar uma abordagem crítica nas aulas de língua inglesa, possibilitando que os/as estudantes questionem e reflitam sobre o conteúdo, construindo análises mais profundas das representações culturais e ideológicas que permeiam esse gênero. De acordo com os autores, ao trabalharem com memes, os/as educadores/as podem incentivar “práticas de leitura e escrita materializadas em diversas

formas de representação e convencionadas a partir da manifestação de múltiplas culturas” (Boa Sorte; Santos, 2020, p. 3), promovendo, assim, uma experiência de aprendizagem interativa e intercultural. Além disso, Calixto (2018, p.2) destaca que os memes são expressões narrativas emblemáticas do “ciberespaço”, especialmente devido à “zoeira” – um fenômeno de humor irreverente que representa as ironias e críticas sociais de jovens conectados. Esse conceito evidencia como o gênero meme permite que os/as alunos/as abordem temas cotidianos e sensíveis com leveza e crítica, refletindo tanto o ambiente escolar quanto suas vivências pessoais. Integrar os memes nas práticas pedagógicas, conforme sugere Calixto (2018), oferece aos/as alunos/as uma forma de expressar suas identidades e construir conhecimentos contextualizados e próximos de sua realidade digital. Portanto, ao trabalhar com memes, os/as professores/as não estão apenas utilizando um recurso popular e dinâmico, mas promovendo uma educação linguística que valoriza a cultura digital dos/as estudantes e que facilita a compreensão das práticas discursivas contemporâneas.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Este capítulo é referente aos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa que realizei. Assim, apresento o tipo de pesquisa, o contexto, os/as participantes e as fontes de pesquisa geradas no 9º ano B do ensino fundamental, turma escolhida para este estudo.

2.1 Tipo de pesquisa

Minha pesquisa é um estudo de caso qualitativo, em que investigo e problematizo a interação dos/as alunos/as com memes populares da internet para compreender suas dinâmicas culturais e discursivas. Segundo Denzin e Lincoln (1994), estudos de caso qualitativos são necessários para explorar fenômenos complexos dentro de seus contextos naturais, permitindo uma discussão detalhada das práticas sociais e culturais. A meu ver, esse método proporciona uma visão mais abrangente das maneiras como os memes on-line não apenas refletem, mas também moldam as percepções sociais, culturais e identitárias dos indivíduos contemporâneos. Denzin e Lincoln (1994) argumentam que a abordagem de estudo de caso qualitativo é ideal para investigar fenômenos complexos dentro de seus contextos naturais, enfatizando a importância de observar a riqueza das experiências humanas por meio de métodos que permitem uma análise detalhada e contextualizada. Ele e ela ainda destacam que essa metodologia permite aos/as pesquisadores/as explorarem a interação dinâmica entre as pessoas e seus ambientes, a fim de entender como os/as participantes atribuem significado às suas experiências. Além disso, enfatizam que os estudos de caso qualitativos são fundamentais para desenvolver teorias (diríamos *praxiologias*) a partir de dados empíricos detalhados, oferecendo materiais que podem informar práticas educacionais, políticas públicas e intervenções sociais. O autor e a autora ainda destacam a importância de uma postura reflexiva e crítica por parte do/a pesquisador/a, incentivando uma análise cuidadosa das perspectivas dos/as participantes e das condições sociais que moldam suas vidas.

2.2 Contexto de pesquisa

Este estudo foi realizado em uma escola municipal da cidade de Abadia de Goiás no segundo semestre de 2023. A instituição está localizada em um dos bairros mais centralizados de Abadia de Goiás. A localização central da instituição possui implicações relevantes para o

contexto do estudo. Por estar em um bairro com fácil acesso a transporte e infraestrutura, a escola tem potencial para facilitar a frequência e o engajamento dos/as alunos/as e de suas famílias. Além disso, a centralidade contribui para uma maior diversidade socioeconômica entre os/as estudantes, o que traz uma pluralidade de vivências e perspectivas culturais para a sala de aula. A proximidade com o centro da cidade também possibilita o acesso a recursos externos, como centros comunitários, bibliotecas e espaços culturais, que podem apoiar atividades pedagógicas e fortalecer o vínculo da escola com a comunidade. No contexto deste estudo, que utiliza memes e recursos digitais, essa localização central favorece o acesso dos/as alunos/as a tecnologias e à internet, o que é essencial para promover o letramento digital crítico. Dessa forma, a posição geográfica da escola não apenas facilita o acesso aos recursos, mas também fomenta um ambiente escolar mais inclusivo e conectado, reforçando a importância do local para a realização e para o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa.

Antes de submeter meu projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, submeti a proposta à Secretaria Municipal de Educação de Abadia de Goiás e também à escola em que a pesquisa foi realizada. O projeto foi aprovado pelo CEP em 19 de setembro de 2023 (CAAE: 32905420.2.0000.5083).

A escola funciona em regime seriado, atendendo apenas à segunda fase do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), nos turnos matutino e vespertino. A instituição conta com 39 servidores/as, dentre os/as quais professores/as formados/as em Pedagogia, Letras, Matemática, História, Geografia, Educação Física e Ciências. Para compor a equipe, a escola também conta com funcionários/as administrativos/as que possuem Ensino Médio e Ensino Superior. O quadro a seguir é um demonstrativo do número de alunos/as por período.

Quadro 1 – Número total de alunos/as da escola pesquisada

Turmas	Número de alunos/as	
	Matutino 7h-11h15	Vespertino 13h-17h15
6º ano	-	128
7º ano	75	53
8º ano	105	85
9ºano	152	-
Total	598 alunos/as	

Fonte: Abadia de Goiás 2022.

A Proposta Político-Pedagógica (PPP) (Abadia de Goiás, 2022) da escola não apenas formaliza sua proposta educacional, mas também reflete um compromisso com a valorização do/a aluno/a como agente de transformação social. A instituição declara a adoção da tendência progressista crítico-social dos conteúdos como princípio norteador da ação pedagógica. Esse enfoque não se resume a princípios presentes no documento, mas é visível nas ações e práticas da escola que busca integrar os/as alunos/as em processos de reflexão crítica e social. Essa abordagem se fundamenta na premissa de que o conteúdo educacional deve estabelecer uma relação direta com as experiências vivenciadas pelos/as alunos/as, confrontando essas experiências com o saber sistematizado. Assim, essa abordagem promove uma relação dialogada e participativa, reconhecendo a importância da construção crítica do conhecimento. Com base em Saviani (2008), afirma-se, no PPP (Abadia de Goiás, 2022), que a perspectiva crítico-social visa a um ensino que não apenas transmita conteúdos, mas que também permita aos/as alunos/as refletir e questionar a realidade social. A escola, portanto, busca o desenvolvimento integral dos/as educandos/as, oferecendo oportunidades de aprendizagem que possibilitem uma leitura crítica do contexto em que estão inseridos/as, levando-os/as a pensar e agir para construir uma sociedade mais justa.

Ainda segundo o PPP (Abadia de Goiás, 2022), o espaço físico da escola é composto por um prédio contendo 3 blocos, 1 sala de aula modular e 8 salas de aulas padrão, 1 cozinha com 1 depósito, 1 secretaria, 1 sala de professores/as, 1 banheiro masculino com 5 sanitários e 3 mictórios, 1 banheiro feminino com 7 sanitários, 1 banheiro adaptado para portadores de deficiência com chuveiro, 1 banheiro para funcionários/as, 1 quadra coberta, 1 área de serviço, 1 sala de apoio/recursos/estudo/biblioteca/almoxarifado e 1 laboratório de informática com 19 computadores. Com relação aos recursos didáticos, a instituição oferece aos/as docentes e aos/as discentes alguns materiais e equipamentos de ensino/aprendizagem para serem utilizados durante as aulas: 1 notebook por sala de aula ligado à internet, bem como um projetor com lousa digital, globos terrestres, mapas diversos, revistas, livros didáticos e literários, tintas, pincéis, aparelho de som, mini system, retroprojetor, jogos didático-pedagógicos (jogos educativos e bolas de handball, vôlei, queimada), fitas da TV Escola, 19 computadores, datashow, televisores e uma caixa de som amplificada.

A turma do 9º B, em que o estudo foi realizado, tinha aulas de língua inglesa duas vezes por semana, às quartas-feiras e às sextas-feiras, com duração de 50 minutos cada. Às quartas-feiras, a aula de inglês acontecia no 2º horário. Às sextas-feiras, a aula ocorria no 1º horário, e, nesse período, os/as alunos/as demonstravam mais interesse, pois estavam mais descansados/as.

A sala de aula onde o estudo aconteceu é climatizada e grande, o que colaborou para a formação de um ambiente mais agradável.

2.3 Participantes

A turma de 9º ano, em que gerei o material empírico, era composta por 30 alunos/as, mas apenas 25 participaram da pesquisa. Todos/as participantes da pesquisa obtiveram a autorização dos responsáveis para participar do estudo. Os/as responsáveis foram devidamente informados/as e consultados/as quanto à possibilidade de participação de seus/suas filhos/as, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Para a participação dos/as estudantes, foi fornecido o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). No decorrer do estudo, desempenhei o papel de pesquisadora, atuando como observadora participante, na condição de professora regente da turma.

2.3.1 Alunos/as

A seguir, apresento um quadro com a descrição dos/as participantes, construído com base nos dados do questionário inicial. Na primeira coluna do quadro, descrevo os nomes fictícios escolhidos pelos/as participantes; na segunda, a idade; na terceira, o sexo, utilizando M para masculino e F para feminino; na quarta, a cor declarada por eles/as; na quinta, a religião; na sexta, consta o número de integrantes da família (NIF); na sétima, a renda familiar, com base no número de salários mínimos; na oitava, o acesso à internet; na nona, as respostas sobre o hábito de ler textos digitais (TD); e na décima, o acesso a smartphone. A sigla NR foi usada, no quadro, quando não houve resposta.

Quadro 2 – Perfil dos/as participantes da turma

Nome Fictício	I	S	Cor	Religião	NIF	Renda familiar	Acesso à internet	Leitura de TD	Acesso a smartphone
Alexa	16	F	Preta	Cristã evangélica	4	1	Sim	Sim	Sim
Apolo	14	M	Branco	Cristão evangélico	4	NR	Sim	Sim	Sim
Awayten	15	M	Pardo	Cristão evangélico	8	3	Sim	Sim	Sim
Blair Waldorf	15	F	Branca	Cristã evangélica	3	3	Sim	Sim	Sim
Cafex	14	M	Pardo	Cristão	4	3	Sim	Sim	Sim
Denzin	14	M	Pardo	Cristão	4	NR	Sim	Sim	Sim

Fiona	15	F	Preta	Cristã	4	3	Sim	Sim	Sim
Flower	14	F	Parda	Cristã	5	3	Sim	Sim	Sim
Kamukro	15	M	Branco	Cristão	4	4	Sim	Não	Sim
Katie	15	F	Parda	Cristã católica	4	NR	Sim	Sim	Sim
Madrugá	14	M	Branco	Cristão evangélico	4	4	Sim	Sim	Sim
Meredith	14	F	Parda	Cristã evangélica	4	4	Sim	Sim	Sim
Mérida	14	F	Branca	Cristã católica	3	NR	Sim	Sim	Sim
Mérlia	14	F	Branca	NR	4	NR	Sim	Não	Sim
Mirosvaldo	14	M	Pardo	Cristão evangélico	4	NR	Sim	Sim	Sim
Monalisa	14	F	Parda	Cristã	4	4	Sim	Sim	Sim
Pardinho	15	M	Pardo	NR	7	NR	Sim	Sim	Sim
Patata	16	F	Parda	Cristã evangélica	4	1	Sim	Não	Sim
Patati	15	F	Parda	Cristã católica	6	NR	Sim	Sim	Sim
Rapunzel	14	F	Parda	Cristã católica	4	4	Sim	Sim	Sim
Reginaldo Rossi	15	M	Pardo	Cristão evangélico	5	3	Sim	Sim	Sim
Shrek	14	F	Parda	Cristã	3	2	Sim	Sim	Sim
Sol	14	F	Preta	Cristã	5	4	Sim	Sim	Sim
Tião Carreiro	15	M	Pardo	Cristão	4	4	Sim	Sim	Sim
Truco	14	M	Pardo	Cristão	5	3	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário inicial da pesquisa

A turma contava com alunos/as na faixa etária entre 14 e 16 anos de idade, sendo 14 alunas e 11 alunos. A cor declarada predominante é a parda, e todos/as que responderam são cristãos. No geral, as famílias são pequenas e a renda familiar é baixa. Todos/as têm acesso à internet e smartphone e a maioria tem o hábito de ler textos digitais em seu cotidiano.

2.3.2 Professora pesquisadora

Há 9 anos, sou professora regente de Língua Inglesa na escola em que a pesquisa foi realizada. Como a pesquisa foi feita em uma turma de 9º ano, eu já conhecia a maioria dos/as participantes, pois eles/as haviam sido meus/minhas alunos/as no ano anterior. O critério de escolha da turma foi a participação dos/as alunos/as e o número de frequência nas aulas. Como meu objetivo era discutir e refletir criticamente sobre o material gerado, o número maior de

participantes proporcionaria um material mais rico e diversificado para discussão. Além disso, a alta frequência nas aulas indicava um maior engajamento e envolvimento dos/as alunos/as.

Nesse contexto, a pesquisa foi concebida com enfoque na educação linguística crítica, buscando contribuir para uma abordagem mais democrática e esclarecedora sobre as práticas linguísticas críticas na educação. Durante a pesquisa, procurei observar não só as ações dos/as meus/minhas alunos/as, como também as minhas práticas em sala de aula.

2.4 Fontes de pesquisa

Para a geração do material empírico, ministrei um total de oito aulas e fiz uso das seguintes fontes: questionário, interações de sala de aula (gravadas em áudio), produções dos/as alunos/as, diário de pesquisa e roda de conversa.

2.4.1 Questionário

De acordo com Moreira e Caleffe (2008), o questionário de pesquisa oferece diversas vantagens, como a otimização do tempo e a facilitação da coleta de dados e a capacidade de alcançar muitos/as participantes. A geração de material empírico foi realizada por meio de três questionários: questionário inicial e dois questionários sobre atividades da pesquisa.

O questionário inicial (Apêndice C) foi aplicado para conhecer melhor o perfil dos/as participantes, e os/as 25 alunos/as o responderam. As perguntas abordaram os seguintes temas: nome fictício, idade, sexo, cor, religião, número de integrantes na família, renda familiar, acesso à internet, leitura de textos digitais e acesso ao smartphone. Esses temas foram pensados para capturar uma ampla gama de informações que são essenciais para compreender as nuances do contexto social dos/as participantes.

O segundo questionário foi referente à atividade relacionada ao gênero textual *meme*, na qual os/as alunos/as escolheram um meme para apresentar e expressar sua visão sobre ele. No questionário, há apenas uma pergunta “Why did you choose this meme?” [Por que você escolheu este meme?] com o propósito de compreender os motivos que despertaram o interesse dos/as alunos/as na seleção do texto. Essa pergunta foi respondida durante as apresentações dos memes realizadas pelos/as alunos/as.

O terceiro questionário foi destinado a gerar informações sobre a atividade de memes que apresentam estereótipos. Os/as participantes expressaram suas opiniões por meio das perguntas: “What do you think about the construction of *stereotypes*?” [O que você pensa sobre

a construção de *estereótipos?*] e “What comes to your mind when you hear the word *stereotype?*” [O que lhe vem à mente quando você ouve a palavra estereótipo?]. Essas indagações foram feitas para compreender suas reflexões e associações pessoais relacionadas aos estereótipos.

2.4.2 Interações de sala de aula (gravadas em áudio)

Segundo Freire (1999), a interação em sala de aula é essencial para promover uma educação crítica, pois o diálogo entre os/as participantes cria um espaço de construção coletiva de conhecimento e reflexão transformadora. Nesse sentido, as interações ocorridas durante as oito aulas foram fundamentais para alcançar esse objetivo, abrangendo tanto as apresentações dos memes quanto as trocas comunicativas entre os/as alunos/as. As gravações em áudio desses dois momentos foram feitas por meio do celular da pesquisadora e apresentaram boa qualidade principalmente pelo fato de eles/as terem se comprometido em colaborar com a pesquisadora, participando das atividades propostas. Optei pela gravação em áudio para que os/as alunos/as se sentissem mais confortáveis ao se expressar, considerando que alguns/mas deles/as eram tímidos/as e pareceram mais à vontade quando disse que as aulas seriam gravadas nesse formato. Gravar as aulas em áudio correspondeu às minhas expectativas, visto que meu objetivo principal era captar as falas dos/as alunos/as.

2.4.3 Produções dos/as alunos/as

Freire (1999) fala sobre a importância de considerar as experiências e as produções dos/as alunos/as como uma forma legítima de conhecimento, permitindo uma construção dialógica e crítica. Ele defende que o/a educador/a deve partir do conhecimento prévio dos/as alunos/as para construir novos saberes, valorizando suas produções e entendimentos. Assim, a produção de memes pelos/as alunos/as representa uma parte central da pesquisa, permitindo observar como os/as estudantes retomaram as discussões feitas anteriormente focalizando questões sociais, utilizando elementos visuais e textuais para expressar seus entendimentos e perspectivas. Essas produções serviram como fontes ricas para análise, evidenciando as interações entre o conteúdo pedagógico, o contexto social e as subjetividades dos/as participantes.

2.4.4 Diário de pesquisa

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o diário de pesquisa permite uma reflexão contínua ao longo do processo de estudo. Ele oferece um espaço para registrar pensamentos, observações e dúvidas que surgem durante o desenvolvimento da pesquisa. Esse registro contínuo facilita uma compreensão mais completa e detalhada dos fenômenos estudados. Utilizar um diário de pesquisa ajuda a documentar todo o processo de investigação, desde a formulação das hipóteses até as observações diárias e as mudanças de direção no estudo. Isso cria um registro cronológico que pode ser revisitado para analisar a evolução do pensamento e da metodologia ao longo do tempo. Essa forma de registro foi essencial para a minha pesquisa, pois nem sempre consegui captar de imediato certos detalhes. No entanto, ao parar para escrever no diário, me lembrava das aulas e tinha percepções que não tinha tido na hora da aula. Além disso, fiz questionamentos sobre a minha prática e essas reflexões foram essenciais para a compreensão das atividades que realizei na minha pesquisa.

2.4.5 Roda de conversa

Segundo Moura e Lima (2014), a roda de conversa é uma fonte de material empírico no contexto da pesquisa, caracterizado pelo diálogo coletivo em um ambiente propício à partilha, escuta e reflexão. Esse método permite que os/as participantes/as construam suas falas a partir da interação com os pares, promovendo a construção e reconstrução de conhecimentos. Inspirada em práticas dialógicas, a roda de conversa valoriza a memória coletiva e individual, potencializando a produção de dados ricos em significado ao proporcionar um espaço de troca de experiências e de interação colaborativa, essencial para compreender fenômenos sociais e educativos.

Como última atividade do estudo, realizei uma roda de conversa com os/as alunos/as, com o objetivo de entender como foi essa experiência de participação na pesquisa para eles/as, explorando os desafios e as dificuldades enfrentados. A roda de conversa foi importante para minha pesquisa, pois permitiu um diálogo aberto sobre suas percepções e reflexões acerca do trabalho realizado. Dos 25 alunos/as, 21 participaram, expressaram suas opiniões e discutiram as nuances encontradas ao analisarem os memes. Os resultados dessa roda de conversa foram incluídos nas considerações finais.

2.5 Quadro do trabalho realizado

No quadro a seguir, descrevo as atividades que foram realizadas nas oito aulas consideradas para pesquisa, mas apenas algumas dessas atividades foram discutidas na análise.

Quadro 3 – Informações resumidas sobre as aulas

Aulas	Datas	Atividades de sala de aula	Material de sala de aula	Fontes de pesquisa
Introdução à pesquisa	19/09	- Apresentação da pesquisa - Questionário inicial - Discussão inicial sobre memes - Tarefa de casa: escolher um meme em inglês na internet para ser discutido na aula seguinte	- Termos de consentimento e assentimento - Questionário inicial - Questionário sobre memes (What is a meme?)	- Questionário inicial
Memes escolhidos pelos/as alunos/as	25/09	- Discussão dos memes em inglês escolhidos pelos/as alunos/as - Tarefa de casa: escolher um meme com foco em estereótipos para ser apresentado na aula seguinte	Memes em inglês escolhidos pelos/as alunos/as	- Interações de sala de aula (gravadas em áudio) - Diário de pesquisa
Memes sobre estereótipos escolhidos pelos/as alunos/as	27/09 e 29/09	- Discussão de memes sobre estereótipos escolhidos pelos/as alunos/as - Tarefa de casa: produzir um meme individualmente ou em dupla para ser apresentado na aula seguinte	Memes sobre estereótipos em inglês escolhidos pelos/as alunos/as;	- Interações de sala de aula (gravadas em áudio) - Diário de pesquisa
Memes produzidos pelos/as alunos/as	02/10 e 06/10	Produção de memes (trabalho individual e em duplas)	Memes produzidos pelos/as alunos	- Produções dos/as alunos/as - Interações de sala de aula (gravadas em áudio) - Diário de pesquisa
Roda de conversa	09/10 e 11/10	Discussão sobre o trabalho realizado	---	- Interações de sala de aula (gravadas em áudio) - Diário de pesquisa

Fonte: elaborado pela autora com base nas atividades realizadas na pesquisa.

A seguir, passo à discussão do material de pesquisa.

CAPÍTULO 3

DISCUSSÃO DO MATERIAL DE PESQUISA

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção, problematizo como ocorreu a interação a partir de memes escolhidos pelos/as alunos/as. Na segunda, discuto a interação sobre memes também selecionados pelos/as alunos/as, com foco em estereótipos culturais. Na terceira seção, analiso a apresentação dos memes produzidos pelos/as alunos/as que reforçam estereótipos ou abordam temas crítico, bem como produções que não se configuram como memes.

3.1 Problematizando a interação sobre memes escolhidos pelos/as alunos/as

Nesta seção, problematizo como ocorreu a interação a partir de memes escolhidos pelos/as alunos/as. Na aula do dia 25/09, os/as alunos/as trouxeram memes em inglês que consideravam interessantes para compartilhar com a turma e, desde o momento em que entrei na sala, pude perceber a atmosfera de entusiasmo e nervosismo entre eles/as, como registrei em meu diário:

Ao adentrar a sala, notei que alguns/mas alunos/as estavam ansiosos/as e entusiasmados/as para o início da aula, enquanto outros/as demonstravam nervosismo. Alguns expressaram preocupação em relação à leitura em inglês, manifestando receio de errar a pronúncia e sentindo-se apreensivos/as por essa situação (Diário, 25/09/2023).

É importante destacar que, em nenhum momento houve a imposição de realizar a leitura dos memes. Propus a atividade com liberdade para que aqueles/as que se sentissem confortáveis pudessem apresentá-los, enquanto aqueles/as que preferissem não se expor estavam igualmente livres para isso. Esse aspecto de liberdade, que está intimamente relacionado ao conceito de agência, foi essencial para garantir um ambiente acolhedor e respeitoso, no qual os/as alunos/as tivessem autonomia para decidir o que compartilhar. O que busquei enfatizar foi que a participação não era obrigatória, mas, sim, um meio de aprendizagem, e que o objetivo da atividade não era avaliar o conhecimento linguístico dos/as alunos/as, mas sim entender como eles/as interagem e interpretam os conteúdos que encontram nas redes sociais.

A questão da agência surge aqui, pois a escolha de participar ou não da apresentação dos memes reflete o grau de liberdade que cada aluno/a sente para se expressar dentro do ambiente escolar. Contudo, como Pennycook (2007) observa, a agência não é uma escolha puramente

individual, pois é moldada por relações de poder e influências externas, como as estruturas sociais e culturais nas quais os sujeitos estão inseridos. Essa liberdade, portanto, precisa ser vista também dentro de um contexto de limitações, seja pelo medo de julgamento, pela falta de confiança ou até mesmo pelas relações de poder presentes na sala de aula. Ao transitar entre os conceitos de agência e liberdade, reconheço que a verdadeira escolha dos alunos/as não ocorre de forma totalmente isenta de influências externas.

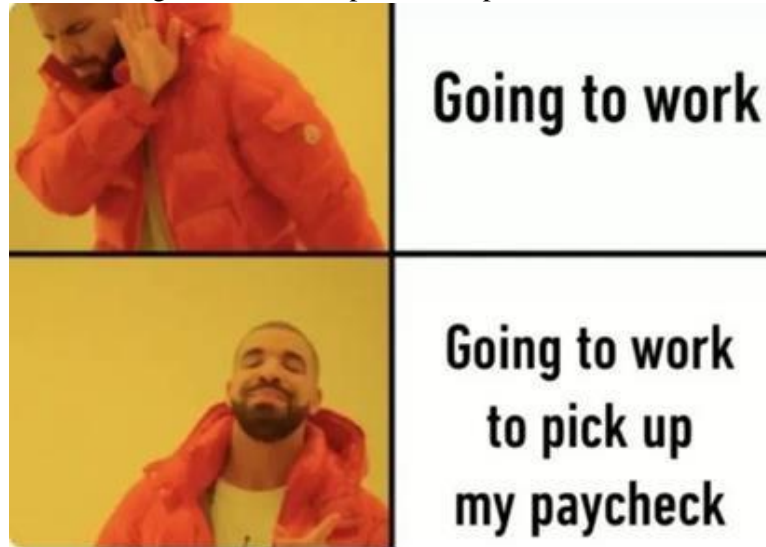
Para criar um ambiente mais encorajador, discutimos coletivamente a importância da participação, destacando como a troca de ideias pode ser uma ferramenta na aprendizagem. Foi interessante notar que a interação dos/as alunos/as com os memes escolhidos provocou reflexões mais profundas e, em alguns casos, críticas construtivas. A seleção desses memes levou em conta o engajamento que despertaram, considerando que a participação ativa dos/as estudantes nem sempre ocorre nas aulas de inglês na escola pública. O sucesso dessas atividades não se deve apenas à variedade de temas abordados, mas, sobretudo, à capacidade dos conteúdos de promover debates reflexivos e questionadores entre os/as jovens. O critério para a seleção foi baseado no envolvimento desses/as estudantes com esses memes e com as discussões em sala de aula, estimulando reflexões sobre temas como saúde, estética, questões trabalhistas, avanços tecnológicos, política brasileira e desigualdade social.

Essa diversidade de temas não apenas reflete os interesses dos/as alunos/as, mas também os desafios e debates contemporâneos que fazem parte de suas realidades sociais. Ao escolher esses memes, procurei evidenciar como a participação ativa dos/as alunos/as sugere o impacto do letramento digital na formação crítica deles/as.

A seleção dos memes seguiu critérios específicos, focando aqueles que não apenas geraram maior engajamento, mas também promoveram discussões significativas e reflexões críticas entre os/as alunos/as. Esses memes foram escolhidos por sua capacidade de provocar um envolvimento ativo da turma, evidenciado pelo número de comentários e pela profundidade das discussões geradas. Esse processo está alinhado com o objetivo de estimular uma análise crítica das questões sociais contemporâneas, como defendido por Pennycook (2007). Ao invés de apenas servir como ponto de partida para a reflexão, os memes funcionaram como um convite para que os/as alunos/as se engajassem diretamente com as problematizações das questões sociais que permeiam seu cotidiano, promovendo uma conexão entre o inglês e as experiências vividas.

Patata começou apresentando o meme e lendo as frases: “going to work” [indo para o trabalho] e “going to work to pick up my paycheck” [indo para o trabalho para pegar meu pagamento]:

Imagem 1 – Meme apresentado pela aluna Patata



Fonte: chiefNightV3 (s.d).

Após a leitura, ela traduziu e explicou o porquê da escolha do meme. Muitos/as alunos/as se identificaram com esse meme e a aluna Flower disse: “É o meme da minha vida”. Patati explicou sua escolha, ressaltando que o meme reflete a realidade de muitos/as brasileiros/as que se sentem motivados/as a trabalhar pelo retorno financeiro. Nesse momento, muitos alunos/as levantaram a questão de que, mesmo os trabalhos cansativos podem se tornar mais suportáveis quando há a expectativa do pagamento no final. Essa provavelmente é a realidade dos/as alunos/as, que vivem em famílias que têm renda familiar de 1 a 4 salários mínimos (com se pode ver no Quadro 2) e evidencia a importância do dinheiro em um mundo capitalista, onde muitas vezes as pessoas não gostam de seus trabalhos cansativos, mas acabam ficando empolgadas ao receberem o pagamento, pois é crucial para garantir necessidades básicas. Essa reflexão proporcionou uma discussão mais abrangente sobre as dinâmicas econômicas e sociais que permeiam o mundo do trabalho. Nesse sentido, a aluna Shrek contou: “Minha mãe trabalha em três turnos, e ela ganha um salário super baixo, bem menos do que deveria. E o pior é que ela trabalha aqui em Abadia de Goiás, sem carteira assinada, então o salário é ainda mais baixo. É uma loucura!”

Pardinho, em seguida, continuou: “Olha, depois que, que eles recebem o salário, mal dá tempo de ver o dinheiro, sabe? Porque logo some com, com as contas, tipo, aluguel, energia, água, comida tudo! E o pior é que o salário é tão baixo, e o custo de vida tão alto é complicado demais”. A capacidade dos/as alunos/as de relacionar o meme com o contexto em que vivem chamou minha atenção como relatado em meu diário de pesquisa:

por meio dessa atividade, os/as alunos/as conseguiram mencionar o exorbitante valor do aluguel em Abadia de Goiás, relacionando o tema com suas próprias experiências locais. Além da identificação inicial com o meme e o humor que ele evoca, essa discussão revelou aspectos específicos sobre o papel do trabalho e a relação com o dinheiro em uma sociedade capitalista. A identificação dos/as alunos/as com o meme refletiu uma vivência que vai além da rotina exaustiva ou da busca pelo pagamento, pois possibilitou uma reflexão maior sobre realização pessoal e motivação profissional (Diário, 25/09/2023).

Em um sistema econômico onde o dinheiro é central, a motivação para muitos trabalhadores é moldada mais pela necessidade financeira do que pela realização pessoal no trabalho. Como Marx (2004) argumenta em sua teoria da alienação, o trabalhador, ao se dedicar a atividades que não promovem um sentido real de realização pessoal, acaba se distanciando do produto do seu próprio trabalho, vendo-se motivado apenas pelo pagamento e pela sobrevivência, e não pelo envolvimento genuíno com o que produz. A estudante Sol faz uma reflexão nessa linha:

quando eu penso em um trabalho, a primeira coisa que vem na minha cabeça é quanto vou ganhar, sabe? Se vai dar pra pagar as contas, viver bem... Eu até queria fazer algo que eu gostasse, mas, na real, nem sempre dá pra trabalhar com o que a gente ama, porque o dinheiro é necessário (Sol, interação de sala de aula, 25/09/2023).

O meme foi importante para abrir uma discussão sobre valores e expectativas de vida. O aluno Truco comentou que o “valor do aluguel em Abadia de Goiás está muito alto”, o que mostra como as condições econômicas locais influenciam as perspectivas de vida dos/as estudantes e suas aspirações profissionais. A fala dele ajuda a entender como o custo de vida e o salário mínimo impactam a visão dos/as alunos/as sobre o futuro. Sobre isso, fiz a seguinte nota no meu diário: “esse tipo de diálogo pode proporcionar um espaço importante em aulas de inglês para discutir não só a escolha de uma carreira, mas também as condições de vida em uma sociedade moldada pelo capitalismo” (25/09/2023). Esse tema é explorado por Harvey (2005), que observa como esse sistema influencia as motivações pessoais e profissionais dos indivíduos ao impor a remuneração e o consumo como principais formas de realização.

Assim, o trabalho com memes em sala de aula não serviu apenas para que os/as alunos/as percebessem o uso real da língua por meio de uma estrutura verbal (going to) vocabulário (go and paycheck) e uma expressão idiomática (pick up), mas também possibilitou uma análise reflexiva do contexto capitalista e da centralidade do dinheiro no que diz respeito à motivação profissional e ao conceito de sucesso. Muitos/as alunos/as podem ter pais ou parentes que enfrentam longas jornadas de trabalho em busca de sustento, o que naturalmente os leva a

refletir sobre o valor do trabalho e sobre a possibilidade de alcançar realização nas escolhas profissionais que farão no futuro. Foi essa a reflexão que fiz meu diário:

Ao relacionar esses temas com o aprendizado de uma língua estrangeira, penso ter criado oportunidades para que os/as alunos/as questionassem os discursos que circulam em nossa sociedade e desenvolvessem uma consciência crítica em relação ao sistema capitalista e suas implicações. Dessa forma, além de aprender inglês, os/as estudantes tiveram a chance de discutir as dinâmicas que influenciam suas vidas, promovendo uma formação cidadã que pode tê-los os encorajado a refletir sobre o tipo de vida que desejam levar e sobre o que estão dispostos a fazer para alcançar realização pessoal e profissional (Diário, 25/09/2023).

Essa conexão entre o meme e a realidade vivenciada por eles/as ressalta a relevância das discussões sobre economia e trabalho no contexto em que vivem. Nesse sentido, essa abordagem ressoa com a perspectiva de que o letramento não pode ser compreendido de forma neutra, conforme defendido por Castell, Luke e MacLennan (1986), e sublinha a ideia de Soares (1998) de que as habilidades de leitura e escrita se relacionam a contextos específicos. Essas reflexões enfatizam a necessidade de uma educação que leve em consideração as práticas sociais e a realidade vivenciada pelos/as alunos/as, para que compreendam mais significativa e criticamente o mundo ao seu redor.

Mattos (2011) argumenta que o/a professor/a ocupa uma posição central no embate entre o global e o local, mediando e selecionando textos que servem de base para o aprendizado da língua-alvo. Nesse processo, o/a docente não apenas escolhe conteúdos, mas também possibilita que esses textos abram espaços para discussões sobre questões locais, incentivando reflexões que convidem ao questionamento de verdades absolutas. Ao relacionar o meme com suas próprias vivências e seus contextos, os/as alunos/as não apenas demonstraram uma compreensão sensível da interação entre o global e o local, mas também protagonizaram a construção do conhecimento ao reinterpretarem o texto a partir de suas próprias perspectivas. Esse protagonismo revela, como destaca Menezes de Souza (2011), uma prática de leitura na qual os alunos “lêem-se lendo”, isto é, refletem sobre suas próprias realidades e experiências enquanto interpretam o texto. Além disso, a mediação docente foi fundamental para criar um ambiente em que os saberes locais se entrelaçaram com os globais, promovendo uma leitura crítica e contextualizada que incentiva a ação e a transformação social.

Outro meme que também provocou uma reflexão crítica, assim como o da aluna Patata, foi o da aluna Mérida:

Imagem 2 – Meme apresentado pela aluna Mérida



Fonte: New power (2013)

A aluna Mérida, que é bem participativa nas aulas de inglês e consegue ler frases, textos e diálogos, iniciou sua apresentação enfatizando, em inglês, que o meme escolhido traz consigo uma crítica social. Logo após, fez uma pausa, expressando seu nervosismo: “Eu estou muito nervosa, teacher”, ao que respondi que era normal se sentir assim durante uma apresentação, e aguardei até que ela se sentisse pronta para continuar. Em seguida, Mérida prosseguiu com a leitura das frases “Pray for the starving children while I hold this gold cross” e em seguida fez a tradução para a turma: “[Ore pelas crianças famintas enquanto eu seguro esta cruz de ouro]”. Quando a questioneei sobre a escolha desse meme, Mérida explicou: “Eu escolhi esse meme por se tratar da realidade, pois muita gente rica pede para as pessoas orarem pelas crianças pobres, famintas, mas apesar dessas pessoas terem dinheiro, elas não fazem nada pelos que são carentes”. Mérida faz uma generalização do meme, pois a crítica parece se dirigir especificamente à Igreja Católica. De fato, o papa pede orações para as crianças que passam fome enquanto segura uma cruz de ouro, objeto que representa a riqueza dessa instituição religiosa, ou seja, a Igreja Católica não poderia fazer mais pelas pessoas que passam fome do que apenas pedir orações? Embora Mérida não tenha direcionado a sua análise para a igreja católica, alguns/mas alunos/as se remeteram às igrejas evangélicas. Madruga, por exemplo, explicou: “Eu achei esse meme interessante, porque é a realidade de muitas igrejas evangélicas. Tem gente que pega o dinheiro que poderia usar para pagar as contas e dá para a igreja. E o poder dos pastores é tão grande que tem gente que prefere ir em evento da igreja do que ir para

a escola”. Nesse momento Fiona completou, dizendo: “As igrejas acumulam tanto dinheiro, mas nem sempre ajudam as pessoas que precisam”. Em seguida, Apolo afirmou: “Eles falam de ajuda, mas a única coisa que eles querem é mais dinheiro”. Essas falas ilustram como os/as estudantes conseguem conectar o meme a questões mais amplas de poder, dinheiro e desigualdade social, refletindo uma análise crítica das práticas das instituições religiosas no contexto social.

É importante destacar que a maioria dos/as alunos/as que participou dessa pesquisa é evangélica, como demonstrado no Quadro 2. Ou seja, eles/as convivem nesse meio e, de certa forma, sabem como funcionam as dinâmicas e exigências desse ambiente. Essa proximidade com as igrejas evangélicas possibilita que os/as alunos/as reconheçam e reflitam sobre as questões críticas levantadas pelo meme, como a exploração financeira e o poder das instituições religiosas.

Essas conexões que os/as alunos/as conseguiram estabelecer entre relações locais e macroestruturas sociais me remete a Pennycook (2021), que defende a importância de estabelecer conexões entre as relações locais — como sala de aula, textos e conversas — e as macroestruturas sociais, como capitalismo, colonialismo, gênero, racismo e classe. Além disso, ele destaca a relevância de explorar como as práticas de linguagem estão intimamente relacionadas a sistemas globais, como a expansão do inglês. No contexto dessa atividade, os/as alunos/as foram capazes de discutir o meme de maneira crítica, conectando a imagem com questões de poder, desigualdade social e exploração econômica, que são reflexos de estruturas sociais maiores. Essa capacidade de análise não se limita à interpretação linguística, mas envolve uma compreensão crítica das práticas sociais e ideológicas que permeiam sua realidade, o que demonstra como eles/as foram capazes de articular sua reflexão a contextos mais amplos, como proposto por Pennycook (2021). Essa discussão me fez refletir sobre alguns aspectos, como relatei em meu diário de pesquisa:

fiquei realmente surpresa com os comentários feitos pelos/as alunos/as. Como trabalho em uma cidade pequena, onde a maioria dos/as estudantes é evangélica, não imaginei que eles/as mesmos fossem criticar o sistema dessa forma. No entanto, por meio dessa atividade, percebi que muitos/as deles/as conseguem refletir criticamente sobre questões sociais e de poder. Isso me mostrou que, apesar do contexto religioso predominante, os/as alunos/as são capazes de questionar práticas institucionais e reconhecer as dinâmicas de poder presentes em suas próprias realidades. Foi um momento importante da pesquisa, que me fez enxergar o potencial transformador do letramento crítico, mesmo em contextos que muitas vezes são vistos como homogêneos ou limitados (Diário de pesquisa, 25/09/2023).

O terceiro meme que gerou discussões críticas na turma foi o de Kamukro, relacionado ao uso do smartphones, que é unânime entre os/as integrantes do grupo, uma vez que todos/as possuem acesso a esse dispositivo, conforme evidenciado no Quadro 2.

Imagem 3 – Meme apresentado pelo aluno Kamukro
 Me: i'm going to sleep early
 tonight
 Also me at 2am:



Fonte: Vinícius (2023).

O meme apresentado pelo aluno Kamukro trata de uma situação bem comum, e que faz parte do nosso dia a dia, pois muitas vezes dizemos “Eu vou dormir cedo hoje” e acabamos passando a noite conectados no smartphone. A frase, aparentemente simples, reflete a ironia da nossa relação com a tecnologia e as redes digitais, criticando nossa tendência em procrastinar o sono em prol de atividades on-line. No entanto, para surpresa da turma, Kamukro anunciou que seu meme não continha crítica alguma e disse: “Eu escolhi esse texto, porque achei engraçado, não tanto pra dizer a verdade, mas o texto é curto e foi fácil traduzir, mas para mim ele não critica nada não.” Essa afirmação desconcertante provocou reações diversas na turma. Monalisa, uma das alunas, expressou sua perplexidade “Como assim não tem crítica?” Sua intervenção revelou a percepção diferenciada dos/as alunos/as em relação ao meme. Enquanto alguns/mas imediatamente identificaram a crítica à dependência tecnológica, Kamukro interpretou o meme apenas como uma piada, sem considerar sua camada mais profunda de sentido. Outros alunos, como, por exemplo, Tião Carreiro concordou com ele em partes e disse: “O meme critica o uso do celular, mas não tem graça”. Nesse momento, pude perceber como as leituras dos memes variam conforme as experiências e o entendimento de cada aluno/a sobre o tema, como registrei em meu diário:

a falta de humor para Tião Carreiro refletiu uma desconexão com a proposta crítica do meme, enquanto Kamukro, ao focar apenas na superficialidade da piada, ou no texto curto, não se atentou ao contexto social e à reflexão que o meme propõe sobre o uso excessivo da tecnologia. Essa diversidade de interpretações demonstrou que, embora o meme tenha sido escolhido simplesmente para realizar uma atividade proposta, a forma como os/as alunos/as o interpretaram foi muito influenciada pelo seu próprio contexto e pelas diferentes maneiras com que cada um/a lida com a questão da dependência tecnológica em seu cotidiano, ou com o que eles/as consideram ser humor (Diário de pesquisa, 25/09/2023).

A discordância entre as percepções de Kamukro e dos/as outros/as alunos/as destacou a multiplicidade de leituras possíveis e a complexidade da interação dos/as estudantes com o conteúdo digital. Essa variação de entendimentos mostra que cada aluno/a traz para a atividade sua própria perspectiva e experiência de vida, o que enriquece o debate e amplia o potencial educativo do meme. Ao apresentar um olhar mais literal e humorístico, Kamukro estimulou uma reflexão sobre como cada um/a interpreta os memes: para alguns/as, eles são uma forma de crítica social, enquanto para outros, servem como puro entretenimento.

Sobre essa mesma temática, temos o meme de Shrek:

Imagem 4 – Meme apresentado pela aluna Shrek



Fonte: r/im14andthisisdeep (2020).

A aluna Shrek fez a leitura da frase em inglês “Height of mobile addiction”, que pode ser traduzida como [O ápice da dependência móvel]. Imediatamente após a leitura, Shrek iniciou uma discussão, em português, sobre a dependência excessiva das pessoas em relação aos seus dispositivos smartphones dizendo: “Meu meme traz o mesmo tema do meme do Kamukro”. Posteriormente, Shrek continuou: “a dependência de celular é um problema sério. As pessoas ficam tão viciadas nos seus aparelhos que não conseguem nem esperar o smartphone

carregar antes de usar de novo. Isso acontece com todo mundo”. Em seguida, Denzin continuou: “As pessoas não largam o celular nem para ir ao banheiro”. Essa observação ressoou entre os/as colegas, que começaram a compartilhar suas próprias experiências sobre o tema. Meredith, por exemplo, falou: “Eu não me imagino ficando sem o meu celular, pra mim, é uma necessidade. Eu trabalhei durante um ano inteiro para poder comprar meu iPhone, porque queria muito ter um aparelho bom. E agora fico o tempo todo com ele, não consigo ficar sem”. Essa fala gerou uma reflexão entre os/as outros/as alunos/as, que também começaram a relacionar a dependência dos celulares com suas próprias experiências e escolhas.

Alguns/as alunos/as, no entanto, mencionaram que não teriam coragem de comprar um iPhone, pois acham o aparelho muito caro. Como disse Alexa: “Eu não compraria um iPhone, é muito dinheiro para um celular. Prefiro gastar meu dinheiro em outras coisas”. Essas afirmações, apesar de parecerem simples, estão ligadas à realidade econômica de muitos/as dos/as alunos/as, como ficou claro no questionário inicial. Para a maioria, a renda familiar é baixa, o que torna a compra de um produto tão caro um objetivo distante. Esse contexto financeiro influencia não apenas suas percepções sobre o valor dos produtos, mas também suas prioridades e decisões de consumo. Ao refletirem sobre suas limitações financeiras, os/as alunos/as conseguem, de maneira implícita, criticar um sistema que valoriza tanto bens materiais, muitas vezes inatingíveis, enquanto muitas pessoas enfrentam dificuldades para suprir necessidades básicas.

Durante a discussão, a turma também abordou a representação do homem no desenho do meme e como sua postura curvada em direção ao celular destaca os efeitos físicos negativos dessa dependência. Nesse sentido, Alexa comentou: “Depois o homem não sabe o porquê de ter acordado todo quebrado”. Essa interação exemplifica os desafios discutidos por Lankshear, Snyder e Green (2000) no campo educacional, destacando a necessidade de uma abordagem equilibrada em relação ao uso da tecnologia, como ressaltai em meu diário:

Os/As alunos/as reconheceram os benefícios que a tecnologia pode oferecer à educação e a necessidade de manter uma consciência crítica dos potenciais efeitos adversos, buscando formas de mitigá-los e promover um uso saudável e consciente da tecnologia no ambiente educacional e na vida cotidiana (Diário, 25/09/2023).

A discussão sobre a “dependência móvel” suscitada pela aluna Shrek não só trouxe à tona o tema da relação com a tecnologia, mas também gerou reflexões entre os/as alunos/as sobre possíveis mudanças de atitude em relação ao uso do smartphone. Durante a conversa, alguns/mas alunos/as começaram a questionar seus próprios hábitos, como exemplificado por Katie, que disse: “Professora, apesar da gente saber dos impactos negativos do uso do celular

antes de dormir, eu sinto a necessidade de ver minhas redes sociais, principalmente o TikTok”. Essa dificuldade apresentada pela aluna me fez refletir sobre o contexto tecnológico dos/as meus/minhas alunos/as:

a fala de Katie me fez refletir sobre como a dependência digital pode ser interpretada como um reflexo da ansiedade gerada pela necessidade de estar constantemente conectado. A fala da aluna revela uma tensão entre o conhecimento sobre os malefícios dessa prática e a pressão interna de não querer perder as interações ou atualizações nas redes sociais. Esse comportamento não é isolado, pois muitos/as dos/as meus/minhas alunos/as demonstram uma similar dependência, o que aponta para questões relacionadas à forma como as redes sociais e a cultura digital estão moldando as relações sociais e prendendo cada vez mais a atenção dos jovens (Diário de pesquisa, 25/09/2023).

A turma também refletiu sobre a importância de preservar a saúde física e mental, reconhecendo que o uso prolongado e constante do smartphone podia contribuir para problemas como dores nas costas e uma sensação de cansaço mental. Esses pontos fizeram com que alguns/mas alunos/as sugerissem estabelecer limites para o uso dos dispositivos, como tentar reduzir o tempo de tela à noite¹. Ao compartilhar essas ideias, eles/as demonstraram uma consciência crítica sobre os efeitos da tecnologia em suas vidas, indo além do reconhecimento da dependência e começando a considerar atitudes práticas para mitigá-la.

O sinal tocou para o intervalo entre as aulas, mas a turma permanecia entusiasmada, ansiosa para compartilhar os memes que haviam selecionado. Alguns/as alunos/as até sugeriram trocar de aula com o próximo professor para terem a oportunidade de apresentar seus memes. A aluna Monalisa foi a primeira a se manifestar: “Teacher, troca de aula com o outro professor”, seguida por Pardinho, que concordou: “Poderia trocar mesmo”. Essa fala revela o quão fundamental é o engajamento dos/as alunos/as nas aulas, que é influenciado por diversos fatores, como o interesse pela discussão, a relação do material com as vivências dos/as estudantes e, sobretudo, a autonomia concedida a eles/as. Entendo que esse engajamento seja um elemento crítico no contexto da escola pública, já que rompe com a norma naturalizada de que os/as alunos/as desse contexto não se interessam pelo ensino de inglês.

Esse episódio ressalta a abordagem pedagógica proposta por Freire (1999), a qual defende a importância da autonomia dos/as alunos/as no processo educacional, reconhecendo sua capacidade de se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento. Além disso, a

¹ No final de 2024, foram aprovados projetos de lei na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e no Plenário do Senado que proíbem o uso de smartphones por alunos/as dos ensinos infantil, fundamental e médio, ressaltando que o afastamento das telas pode contribuir para a melhoria do desempenho educacional. Caso a proposta seja sancionada pela Presidência, o uso desses dispositivos será permitido apenas para fins estritamente pedagógicos.

interação dos/as alunos/as durante a apresentação dos memes também pode ser analisada em relação aos aspectos cognitivos da leitura. Conforme discutido por Kleiman (2009), ao se envolverem com os memes e compartilharem suas experiências e percepções, os/as alunos/as estão não apenas decodificando o texto, mas também atribuindo significados pessoais e construindo novos conhecimentos a partir da interação com o conteúdo. Esse processo demonstra como a leitura vai além da simples decodificação de palavras, envolvendo uma complexa interação entre o texto, o/a leitor/a e o contexto social e cultural em que estão inseridos.

Outro meme que gerou uma discussão crítica foi o escolhido pelo aluno Truco, que faz referência à eleição de um presidente “iletrado”. O meme critica a escolha do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, destacando sua falta de formação acadêmica. Esse comentário suscitou debates sobre a relação entre educação, política e a percepção social acerca da capacidade dos líderes políticos de governar a nação, muitas vezes baseada em seus títulos acadêmicos.

Imagem 5 – Meme apresentado pelo aluno Apolo



Fonte: Bubble Green (s.d.).

O meme apresentado pelo aluno Apolo, com a frase “Brazilians after realizing they elected an illiterate president” [Brasileiros depois de perceberem que elegeram um presidente analfabeto] e uma imagem de um cachorro cercado por fogo, provocou uma rica discussão política em sala de aula. Ao traduzir a frase, Apolo demonstrou seu apoio à crítica implícita ao presidente, dizendo: “É isso, professora, o Brasil elegeu um presidente que não tem estudo”, e Tião Carreiro rapidamente concordou: “Errado ele não está”. Essa concordância inicial levou a uma discussão intensa, com divergências que refletiam a polarização política do país.

O meme funcionou como um ponto de partida para que os/as alunos/as expressassem suas próprias perspectivas sobre os presidentes Jair Bolsonaro e Luiz Inácio Lula da Silva.

Muitos/as, embora com uma compreensão limitada de política, trouxeram opiniões alinhadas com as de seus familiares ou influenciadas pelo ambiente social em que vivem. Por exemplo, alguns/mas alunos/as como Mirosvaldo, Pardinho, Truco e Apolo manifestaram apoio a Bolsonaro, ao passo que Tião Carreiro destacou seu envolvimento com o agronegócio, ressaltando a expansão do setor agropecuário durante o mandato de Bolsonaro: “Professora, ele fez o agro crescer, ou vai negar isso também?”. Por outro lado, outros/as alunos/as defenderam Lula, mencionando seu apoio ao Nordeste, região onde muitos de seus familiares residem. Um exemplo disso é a fala de Flower: “O Lula fez muita coisa boa pro pobre no Brasil... Minha Casa Minha Vida, Bolsa Família e pros alunos das escolas públicas também”.

Ao considerar as falas dos/as alunos/as, podemos relacioná-las com a ideia de Pennycook (2021) sobre o letramento crítico, que envolve estabelecer conexões entre as práticas de linguagem e os sistemas sociais mais amplos, como a ideologia e as estruturas de poder. Nesse contexto, é importante questionar: o comentário de Tião Carreiro é realmente crítico, ou apenas reforça a estrutura de poder existente? Quando ele afirma que “ele [Bolsonaro] fez o agro crescer”, ele está refletindo de maneira crítica sobre as políticas, ou apenas validando a narrativa dominante associada ao agronegócio e ao governo de Bolsonaro? De acordo com Pennycook (2021), um comentário crítico seria aquele que questiona e desafia as estruturas de poder, e não aquele que as reforça. Assim, a discussão gerada pelo meme e as opiniões expressas pelos/as alunos/as podem ser vistas como uma oportunidade para refletirmos sobre como as práticas discursivas dentro da sala de aula podem tanto reproduzir quanto questionar as dinâmicas de poder, ideologia e classe na sociedade.

Outro comentário relevante é o de Apolo, que afirmou: “o Brasil elegeu um presidente que não tem estudo”, direcionando uma crítica à falta de formação acadêmica de um líder político, no caso, Lula. Contudo, é necessário refletir sobre o que Apolo entende por “estudo”: ele estaria se referindo à educação formal ou estaria questionando o conhecimento técnico e político necessário para governar? A afirmação de Apolo pode não refletir uma análise completa das habilidades e competências de Lula como líder, já que ele é amplamente reconhecido por sua habilidade de articular um diálogo com diferentes grupos e setores da sociedade – uma competência essencial para liderar um país. Dessa forma, a afirmação de Apolo pode não levar em conta uma visão completa das qualidades de Lula, já que essas habilidades, embora não se enquadrem no conceito convencional de “estudo” acadêmico, são fundamentais para o exercício eficaz da política em larga escala.

Além disso, essa crítica de Apolo parece estar enraizada em um discurso que reforça uma visão hegemonicamente aceita de poder e autoridade, onde a educação formal,

representada pelo diploma universitário, é considerada a única forma legítima de qualificação para liderar. Isso pode ser interpretado como uma forma de reforçar o jogo de poder hegemônico, no qual aqueles/as que não possuem uma educação acadêmica formal são vistos/as como desqualificados/as, mesmo possuindo outras formas de conhecimento e habilidades, como a capacidade de negociação política e liderança popular. Em outras palavras, a crítica de Apolo não apenas questiona a falta de “estudo” de Lula, mas também está inserida em uma lógica que valoriza a educação formal, e, por consequência, as estruturas de poder e prestígio que elas sustentam.

A relevância dessa discussão em uma aula de inglês vai além da aprendizagem linguística; ela representa uma oportunidade para a formação crítica dos/as alunos/as. O uso de memes politicamente carregados permitiu que os/as alunos/as confrontassem pontos de vista e questionassem as informações que consomem, exercitando sua capacidade de análise crítica e entendendo a pluralidade de perspectivas que compõem o debate público. Essa experiência possibilitou o desenvolvimento não só habilidades de expressão em inglês, mas também um olhar mais informado e reflexivo sobre o contexto político, reforçando o papel da escola como um espaço para o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, conforme preconizado pela BNCC (Brasil, 2018).

Nesse sentido, essa discussão ilustra o argumento de Maciel e Takaki (2015) de que os memes não são passíveis de neutralidade, pois refletem as visões e os posicionamentos de quem os cria. Ao expor uma crítica à eleição de Lula, um presidente considerado iletrado, o meme provocou reações emocionais e intensificou o debate político na sala de aula. Essa dinâmica ressalta a importância de abordar temas sociais e promover um ambiente de discussão respeitosa, onde diferentes perspectivas possam ser consideradas e debatidas de maneira construtiva. Buscando promover o letramento crítico entre os/as alunos/as, fiz uma questão provocativa: “Mas por que vocês defendem o governo do Bolsonaro ou do Lula? Fale sobre uma ação que foi realizada no governo deles que fez vocês gostarem da sua gestão”. Nesse momento, exceto pelo aluno Tião Carreiro, que destacou o crescimento no setor agropecuário, a maioria expressou seu apoio ao presidente Bolsonaro, atribuindo esse apoio à influência da família. A aluna Monalisa, por sua vez, mencionou: “O Bolsa Família foi criado durante o governo Lula, mas isso não me faz apoiar o atual presidente Lula”.

Essa interação revelou a complexidade das identidades políticas dos/as alunos/as, influenciadas por fatores contextuais, como a família e as políticas governamentais. Ao questioná-los/as sobre as motivações por trás de seus apoios políticos, busquei estimular uma reflexão crítica, fundamentada na premissa de Cervetti, Pardales e Damico (2006) de que o

letramento crítico promove a análise reflexiva sobre as próprias convicções, fomentando transformação e ação. No contexto da pesquisa, essa abordagem efetivamente promoveu nos/as alunos/as uma maior consciência política e os encorajou a pensar criticamente sobre o papel dos líderes políticos e as políticas que impactam suas vidas e comunidades, como evidenciado nas discussões e nas reflexões expressas durante as atividades.

O meme seguinte traz o personagem Tom, do desenho Tom e Jerry, representado em uma situação cômica ao tentar entrar em um jeans apertado após a quarentena, simbolizando os desafios físicos enfrentados nesse período. Essa representação contrasta com o meme anterior sobre o presidente eleito Lula, considerado iletrado, mas ambos exploram estereótipos, seja pela aparência ou pela percepção social, para gerar humor e reflexão sobre questões contemporâneas.

Imagem 6 – Meme apresentado pela aluna Patati e pelos alunos Tião Carreiro e Mirovaldo



Fonte: epiclikebro_2019 (2020)

Patati, uma aluna notoriamente dedicada, parecia um pouco nervosa, evidenciando seu comprometimento com a atividade proposta. Ela iniciou sua apresentação com a frase “Good morning, my name is Patati” [Bom dia, meu nome é Patati], provocando risos na sala pela divertida escolha de nomes fictícios. Em seguida, ela fez a leitura do meme em inglês, explicando que havia praticado em casa, ouvindo atentamente cada palavra no Google Tradutor. Após ler a frase “Me trying to put on my jeans after quarantine” [Eu tentando colocar minha calça jeans depois da quarentena], ela fez a tradução para a turma. Em seguida, compartilhou sua justificativa para a escolha do meme, relacionando-o à ansiedade provocada pelo período

de isolamento social, que levou muitas pessoas a comer mais e ganhar peso. Durante sua apresentação Patati disse:

eu escolhi esse meme, pois trata a realidade... muitas pessoas ficaram desleixadas na quarentena e deixaram de se cuidar, porque pensavam que não iriam ver ninguém. Então não se importavam muito, e no final tiveram uma surpresa. Foi uma coisa que aconteceu comigo no finalzinho da quarentena, foi quando começou a acontecer e foi por isso que escolhi esse meme, porque me identifiquei com ele (Patati, interação de sala de aula, 27/09/2023).

A fala de Patati acabou gerando vários relatos dos/as alunos/as, que também reconheceram experiências semelhantes em suas próprias vidas. Alguns/as compartilharam como a falta de interação social durante a pandemia os fez descuidar da aparência, um tema que eu mesma pude concordar, admitindo que também ganhei peso devido à ansiedade e incerteza desse período desafiador. Outro ponto importante do discurso de Patati em relação à questão do ganho de peso e à associação com o “desleixo”. De fato, ao observar a fala de Patati, é importante considerar que, como adolescente, ela está inserida em um contexto em que as escolhas vocabulares muitas vezes não estão acompanhadas de uma reflexão crítica profunda sobre questões sociais mais complexas, como o estigma em torno do corpo e as várias razões que podem levar ao ganho de peso. Patati é uma aluna dedicada e engajada, mas como qualquer jovem, seu discurso reflete uma compreensão limitada do mundo a sua volta.

Nesse momento, como pesquisadora, meu papel foi o de respeitar a sua posição, ao mesmo tempo em que busquei levantar as questões subjacentes que podem explicar o que ela chama de “desleixo”, como a ansiedade e o pânico provocados pela quarentena. Além disso, é fundamental destacar que o ganho de peso nem sempre acontece por desleixo ou falta de cuidado, já que fatores como genética e condições de saúde também desempenham um papel significativo. Nesse momento, a aluna Alexa argumentou: “Com tantas coisas pras pessoas se preocuparem na pandemia, por exemplo, continuarem vivas, o peso é fichinha” e Blair Waldorf, uma menina considerada a mais bonita da sala, continuou: “Professora, as pessoas têm coisas mais importantes pra preocupar... eu sou vaidosa, gosto de cuidar do meu cabelo e da minha unha, mas na pandemia, eu não ligava muito não”. Após esse comentário, algumas meninas riram e percebi um certo desconforto por parte de Blair, pois Meredith continuou: “Com coisa que você precisa, já é linda!”. Com esse comentário, Blair prosseguiu: “E isso fez eu ter poucas amigas”. Nesse momento, fiquei curiosa e questionei: “Por quê?”. Blair respondeu: “Muitas meninas implicavam comigo por eu ser bonita e por ser vaidosa, achavam que eu era metida”. De fato, Blair, mesmo sendo uma aluna participativa nas realizações das atividades, sempre foi mais introvertida e conversava com poucos/as alunos/as na sala.

Na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC), a discussão apresentada nesse meme e a discussão que houve a partir dele podem ser consideradas parcialmente crítica, uma vez que trazem reflexões relevantes sobre padrões sociais e culturais que moldam as interações e percepções individuais, mas também carecem de uma análise mais profunda sobre como esses padrões estão inseridos em sistemas de poder. A fala de Alexa, que desvaloriza a preocupação com o peso em favor de questões mais urgentes durante a pandemia, como a sobrevivência, demonstra um questionamento das normas sociais que priorizam a aparência em detrimento de necessidades mais fundamentais. Já o comentário de Blair, que conecta vaidade a sua experiência de exclusão social, aponta para a construção social de padrões de beleza e a maneira como eles podem gerar desigualdades e preconceitos, como a percepção de que sua vaidade indicava arrogância.

No entanto, embora os comentários levantem questões importantes, eles não chegam a desafiar ou questionar criticamente as estruturas de poder subjacentes aos padrões de beleza ou às pressões sociais sobre o corpo feminino. Da mesma forma, o meme “Eu tentando colocar minha calça jeans depois da quarentena” pode ser interpretado como uma reprodução de preocupações normativas relacionadas ao corpo e à aparência, reforçando ideais de magreza e autocobrança. Para que tanto o meme quanto a discussão em sala sejam considerados verdadeiramente críticos, seria necessário que houvesse uma exploração das implicações socioculturais e políticas dessas questões, bem como uma problematização dos discursos de poder que as sustentam, como os padrões estéticos impostos pela mídia e suas conexões com sistemas econômicos e sociais.

Portanto, o que Patati e outros/as alunos/as expressaram reflete uma visão subjetiva, própria de sua faixa etária, que exige uma análise crítica para compreender as dinâmicas sociais, culturais e psicológicas que moldam essas percepções. No entanto, os questionamentos que propus não suscitaram a discussão que eu esperava que ocorresse. Naquele dia, argumentei em meu diário:

é fundamental abordar essas questões de forma cuidadosa para evitar que essas visões se consolidem em estigmas ou preconceitos, como a gordofobia, que é um problema socialmente enraizado. Quando não discutimos e questionamos as associações simplistas entre ganho de peso e desleixo, corremos o risco de reforçar ideias que marginalizam pessoas com corpos fora dos padrões estéticos impostos pela sociedade. Tais estigmas podem perpetuar formas de exclusão e discriminação, afetando negativamente a autoestima e o bem-estar de indivíduos, principalmente daqueles que já enfrentam outras formas de vulnerabilidade social (Diário, 27/09/2023).

Um ponto importante e que merece ser observado é que, mesmo antes de Patati traduzir a frase para o restante da turma, a maioria dos/as alunos/as já estava rindo. Isso se deve ao fato

de terem compreendido o sentido do meme por meio da imagem e de algumas palavras que fazem parte do cotidiano deles/as. Esse episódio ressalta a capacidade de comunicação dos memes, muitas vezes transcendendo as barreiras linguísticas. Essa observação ecoa o que Kleiman (2009) defende sobre a linguagem como uma prática social e comunicativa, na qual a compreensão vai além das palavras, que, nesse caso, envolve também imagem, gestos e contexto.

Ressalto que alguns/mas alunos/as optaram pelos mesmos memes, como exemplificado por Tião Carreiro e Mirovaldo, que selecionaram o mesmo meme escolhido por Patati, mas a interpretação, apesar de ser parecida, não foi idêntica. Tião Carreiro afirmou resumidamente: “É, escolhi esse meme, porque aconteceu isso comigo, eeee é isso” e, quando perguntei a Mirovaldo: “Why did you choose this meme?” [Por que você escolheu esse meme?], ele respondeu “I chose this meme for two reasons: the increase in food consumption during this quarantine period and the increase in the obesity rate” [Escolhi esse meme por dois motivos: o aumento do consumo alimentar nesse período de quarentena e o aumento do índice de obesidade]. Cabe ressaltar que, dos/as alunos/as que apresentaram esse meme, Mirovaldo foi o único que tentou explicar, em inglês, o porquê da escolha desse meme. Posteriormente, ele continuou sua apresentação em português, argumentando: “A angústia e o medo por causa da doença, junto com o estilo de vida sedentário que muita gente adotou durante quarentena... que na verdade passou de 40 dias, contribuíram muito para o aumento da obesidade na pandemia”.

Vale ressaltar que a maneira como Mirovaldo direcionou sua apresentação está diretamente relacionada a sua própria vivência, uma vez que ele é um apaixonado por futebol e atleta, preocupado com sua forma física, pois aspira se tornar jogador ou fisioterapeuta esportivo. Sua resposta claramente reflete seu estilo de vida e interesses específicos. Além disso, a análise do meme por Mirovaldo revela um posicionamento que, embora crítico, ainda se alinha a padrões sociais estabelecidos. Ao relacionar a obesidade ao medo, à angústia e ao estilo de vida sedentário, ele reforça o discurso predominante que associa o aumento de peso a fatores individuais ou comportamentais durante a pandemia. Essa perspectiva acaba por invisibilizar fatores estruturais mais amplos, como as desigualdades de acesso a alimentos saudáveis, a precariedade das condições de vida ou a falta de políticas públicas que promovam a saúde de forma equitativa.

Ao mesmo tempo, sua fala também reflete uma internalização de padrões estéticos e de saúde que são amplamente propagados na sociedade, especialmente no meio esportivo ao qual ele está vinculado. Assim, embora tenha trazido um olhar pessoal e relevante para o tema, Mirovaldo não desafiou diretamente os padrões discursivos dominantes sobre corpo e saúde,

mas, sim, os reforçou ao privilegiar uma narrativa que prioriza mudanças individuais em detrimento de uma análise das condições sociais e culturais que contribuíram para o cenário discutido.

O próximo meme retrata uma interação cotidiana entre mãe e filho, usando expressões exageradas para ilustrar a dinâmica familiar:

Imagem 7 – Meme apresentado pela aluna Monalisa

mom calls my name

Me: "YES MOM?"

no answer

Me: "YEEEEES MOOOOOOOM?"



Fonte: StopmotionMaestro (2023).

Monalisa, aluna extremamente extrovertida, que se destaca por seu bom relacionamento com a turma e sua participação ativa nas aulas, mostrando um grande entusiasmo pelo inglês, iniciou sua apresentação com um alegre “Good morning! My name is Monalisa, I chose this meme, este é o meme que eu vou ler”. Em seguida, começou a ler o meme, e o diferencial de sua apresentação foi que, conforme avançava na leitura, ela adaptava sua entonação de acordo com o contexto das frases, sempre com um sorriso no rosto. Nesse momento, a maioria dos/as alunos/as começou a rir, talvez pela própria piada do meme ou pelo jeito divertido como Monalisa o apresentava, destacando sua personalidade cativante. A apresentação se tornou ainda mais divertida quando Monalisa começou a explicar o meme, dizendo: “This meme remember my mom when she grita with me”. Ela leu de forma tão natural e, logo em seguida, começou a rir, pois estava misturando inglês com português, fazendo todos/as rirem junto com ela. O mais importante é perceber que ela foi compreendida, pois durante sua fala utilizou gestos e expressões faciais para garantir a compreensão.

A postura de Monalisa e a maneira como ela se expressou, contribuíram para que a maioria dos/as alunos/as entendesse a mensagem, e esses recursos de linguagem e humor criaram um ambiente empático e descontraído. Embora não tenha havido uma análise específica da multimodalidade na apresentação, o uso de gestos, expressões faciais e a mescla dos idiomas demonstraram a relevância desses elementos na construção do entendimento e na criação de um vínculo afetivo com o público. No entanto, o foco principal dessa atividade foi compreender o contexto social e relacionar a experiência do meme com as vivências pessoais dos/as alunos/as, como no caso de Monalisa, que identificou o humor do meme com suas próprias experiências familiares. Esses aspectos permitem que a aprendizagem se conecte com a realidade dos/as alunos/as, reforçando o valor do humor, da empatia e da troca cultural nas interações em sala de aula.

Na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC), a apresentação de Monalisa traz características importantes de engajamento e interação, mas carece de um aprofundamento crítico, como relatei no meu diário de pesquisa:

Monalisa demonstrou habilidades comunicativas, criatividade e empatia, ao utilizar elementos multimodais (gestos, expressões faciais, mescla de idiomas) para tornar sua apresentação acessível e divertida. Isso é significativo, pois reforça a ideia de que a comunicação vai além do verbal, destacando a importância da multimodalidade no ensino de línguas. No entanto, sua análise do meme permaneceu limitada à identificação de uma relação pessoal e humorística com a situação apresentada, sem problematizar os discursos culturais, sociais ou ideológicos implícitos no meme (Diário, 27/09/2023).

Monalisa não conseguiu relacionar o comportamento de sua mãe ao “gritar” com ela às dinâmicas familiares, aos estereótipos culturais associados aos papéis parentais ou às relações de poder presentes na educação doméstica. Essa ausência de questionamento mostra que, embora a apresentação tenha sido engajante, ela não alcançou o nível de criticidade que propõe o trabalho crítico. Isso me leva a refletir sobre o que eu poderia ter feito de maneira diferente para promover esse aprofundamento.

Ao concluir a atividade, observei que as apresentações e discussões abordaram uma ampla variedade de temas, como mercado de trabalho/capitalismo, religião, cultura digital, cobranças estéticas e relações familiares. Os/as alunos/as demonstraram interesse em explorar esses assuntos por meio do humor, um aspecto fundamental nos memes, o que facilitou o engajamento inicial. No entanto, promover a reflexão crítica apresentou desafios, especialmente nos momentos em que a atividade exigia que os/as alunos/as analisassem os estereótipos e implicações sociais retratados, indo além do riso. Nesses momentos, a natureza leve e cômica dos memes nem sempre sustentava o interesse dos/as alunos/as, o que resultava em resistência

ou desinteresse ao discutir temas mais complexos e potencialmente desconfortáveis. No entanto, esses momentos de resistência também mostram que eu poderia ter usado estratégias pedagógicas para incentivar uma participação mais ativa e interessada, conciliando humor e reflexão crítica para tornar a aprendizagem mais acessível e significativa. De maneira geral, a atividade reforçou a eficácia dos memes como ferramenta de letramento crítico e como meio de expressar identidades e vivências, promovendo um espaço de aprendizagem onde os/as alunos/as puderam explorar temas de seu cotidiano e, em alguns casos, desenvolver discussões críticas sobre os memes.

3.2 Problematizando a interação sobre memes que focalizam estereótipos culturais

Nesta seção, discuto a interação sobre memes também selecionados pelos/as alunos/as. Assim, pude observar como os/as alunos/as conseguiram identificar e discutir esses estereótipos de maneira criativa e perspicaz por meio dos memes selecionados. Essa atividade proporcionou uma reflexão sobre a influência da mídia na formação de preconceitos e na perpetuação de estereótipos, destacando a importância de uma análise mais crítica e consciente das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação. Shifman (2014) destaca que os memes têm o poder de criar um senso de pertencimento entre os/as usuários/as da internet, uma vez que são frequentemente compartilhados e discutidos por eles/as nas redes sociais. A autora ainda enfatiza que os memes ajudam a moldar a percepção pública sobre determinados temas e eventos que ocorrem na sociedade.

Como professora e pesquisadora, percebi que o uso de memes em sala de aula, especialmente nas aulas de inglês, oferece uma oportunidade valiosa para abordar temas complexos de maneira acessível e contextualizada. No entanto, nem todos/as os/as alunos/as se engajaram de forma igual ao explorar e questionar estereótipos através desses memes. Durante as apresentações, observei que alguns/mas estudantes se sentiram mais à vontade para expressar suas opiniões e interpretações pessoais, usando os memes como uma ferramenta para discutir questões sociais e culturais de forma democrática. No entanto, também enfrentei desafios, como a dificuldade de alguns/mas alunos/as em fazer análises mais críticas, limitando-se a respostas superficiais ou apenas à apreciação do humor presente nos memes. Além disso, a diversidade de perspectivas, embora enriquecedora, também tornou o processo mais complexo, já que alguns/mas estudantes interpretaram os memes de maneira mais crítica e reflexiva, enquanto outros/as não conseguiram estabelecer conexões mais relevantes com os temas discutidos.

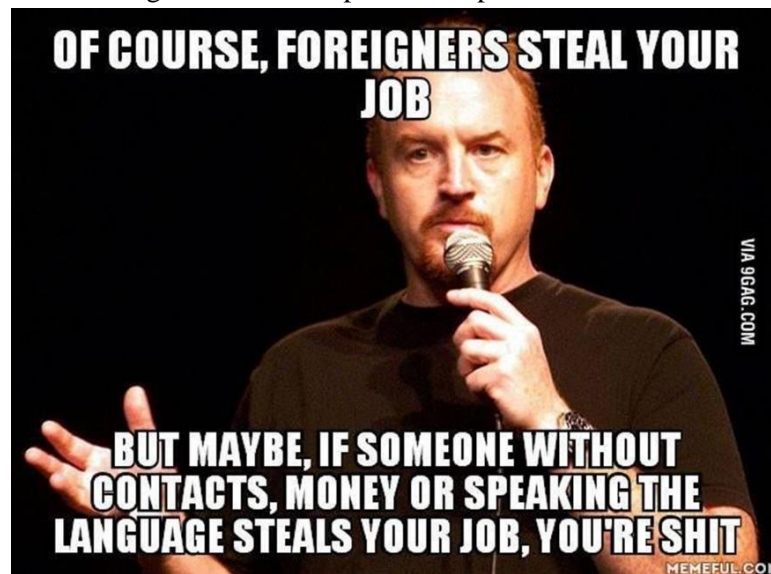
Segundo Adichie (2019), os estereótipos surgem a partir de histórias únicas, ou seja, narrativas simplificadas que reduzem grupos sociais a uma visão limitada e incompleta. Esse processo desumaniza os indivíduos ao reforçar preconceitos e impedir a compreensão de suas múltiplas identidades. Como consequência, a disseminação dessas narrativas mantém desigualdades sociais, uma vez que bloqueia a empatia e dificulta o reconhecimento da diversidade, aspectos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa.

Assim, trago alguns dos memes apresentados pelos/as meus/minhas alunos/as para ilustrar a atividade realizada em sala de aula. Os memes escolhidos, em sua maioria, trouxeram à tona estereótipos que chamaram muito a atenção dos/as estudantes, pois tocaram em questões que, muitas vezes, são pouco discutidas de forma aberta. A partir disso, organizei o material da atividade, selecionando os memes que geraram mais discussões críticas e despertaram maior interesse. Separarei os memes por temas, já que, apesar de apresentarem abordagens diferentes, muitos tratavam de questões semelhantes, como os estereótipos relacionados a um determinado país e à maneira como a mulher é vista na sociedade.

Alguns memes, por exemplo, abordaram a forma como a mulher é muitas vezes reduzida a um estereótipo de subordinação ou superficialidade, enquanto outros trataram de estereótipos sobre países e culturas, reforçando ideias preconcebidas sobre um determinado grupo social. A partir dessas discussões, foi possível perceber como o humor e a ironia dos memes podem servir como um ponto de partida para reflexões mais profundas sobre questões sociais e culturais, especialmente quando mediadas por um olhar crítico e pedagógico.

Esses momentos de análise também revelaram a importância de guiar os/as alunos/as em uma reflexão mais consciente sobre as imagens e mensagens presentes nos memes, promovendo um espaço em que eles possam questionar estereótipos e, ao mesmo tempo, ampliar sua compreensão sobre questões sociais em jogo. Assim o meme apresentado pela aluna Flower traz uma reflexão sobre a forma discriminatória que os/as imigrantes são tratados/as.

Imagem 8 – Meme apresentado pela aluna Flower



Fonte: rshd_13 (2014).

O meme apresentado por Flower é provocativo, uma vez que diz: “Of course, foreigners steal your job but maybe, if someone without contacts, money or speaking the language steals your job, you're shit” [Claro, estrangeiros roubam seu emprego, mas talvez, se alguém sem contatos, dinheiro ou sem falar o idioma rouba seu emprego, você é uma porcaria.]. A aluna começou sua apresentação ressaltando uma questão importante sobre a responsabilidade e a percepção em relação ao mercado de trabalho: “concordo com a mensagem transmitida, pois muitas vezes as pessoas tendem a culpar os outros por sua própria falta de iniciativa e qualificação”. Ela disse também que essa mentalidade é especialmente evidente quando olhamos para os refugiados, como os venezuelanos que agora vivem aqui no Brasil, e continuou sua explicação dizendo: “é notável que muitos desses refugiados acabam ocupando empregos que são desvalorizados socialmente, como caixas de supermercados ou diaristas”. Nesse momento, Cafex acrescentou dizendo: “professora... é complicado, eu sei que todos têm que família para alimentar e tal, mas tem um monte de gente desempregada no Brasil e ficar aceitando pessoas de fora só complica pra gente”. Mas Mérlia apresentou uma visão diferente de Cafex: “Professora, não concordo que os imigrantes tiram nossos empregos, pois o que mais tem é gente pedindo dinheiro na rua, mas se oferece um lote para limpar não querem. Então, deixa o povo trabalhar”. Flower, por sua vez, diz: “A gente precisa entender que esses empregos que são ocupados por imigrantes são desvalorizados. Além disso, as pessoas que têm qualificações não querem trabalhar em supermercados e nem ficar capinando lote...né?” Eu mesma quero estudar pra não precisar trabalhar com isso”. O diálogo entre Cafex, Mérlia e

Flower sobre os imigrantes e o mercado de trabalho me fez refletir sobre como essas discussões revelam diferentes perspectivas sobre questões sociais e econômicas:

Cafex, ao expressar sua preocupação com a chegada de imigrantes, destacou o medo de que isso aumentasse a competição por empregos, especialmente em um país como o Brasil, que enfrenta altos índices de desemprego. Sua fala reflete um pensamento que, muitas vezes, é alimentado por uma visão de escassez de recursos, onde a chegada de pessoas de fora é vista como uma ameaça. Por outro lado, Mérlia trouxe um ponto importante ao argumentar que os imigrantes não estão “roubando” empregos, mas que muitos/as brasileiros/as também se recusam a ocupar certas funções, como a de limpar lotes ou trabalhar em supermercados. Sua observação expõe uma realidade desconfortável, mas verdadeira: muitos empregos, apesar de necessários, são vistos como desvalorizados, o que leva a um ciclo de desemprego e subemprego, onde poucos querem trabalhar nessas funções. Quando Flower entrou na conversa, ela trouxe uma reflexão mais profunda sobre a desvalorização dos empregos ocupados por imigrantes. Sua fala foi necessária, pois destacou que muitos desses empregos, como os de limpeza e trabalho em supermercados, são desprestigiados na sociedade, e muitas pessoas, incluindo as qualificadas, não os veem como uma opção. Isso me fez pensar sobre como a sociedade valoriza certos tipos de trabalho e como isso afeta a forma como vemos tanto os/as imigrantes quanto os/as brasileiros/as em busca de uma oportunidade (Diário, 02/10/2023).

Para finalizar sua apresentação, Flower disse: “É hora de reconhecer o valor de todos os tipos de trabalho e garantir que todos tenham oportunidades justas de emprego, independentemente de sua origem ou condição social”. No entanto, apesar de enfatizar a importância de valorizar todos os tipos de emprego, Flower mesma havia deixado claro, anteriormente, que está estudando justamente para não precisar trabalhar em funções que são comumente desvalorizadas, como as ocupadas por muitos/as imigrantes. Essa contradição me fez refletir sobre como até mesmo aqueles/as que defendem a valorização de empregos menos prestigiados buscam, na verdade, evitar esse tipo de trabalho por aspirar a um status social mais elevado, o que demonstra a complexidade e as tensões presentes nas discussões sobre trabalho, classe e valorização social.

Essa discussão remete ao que Pennycook (2021) afirma acerca do ensino de inglês para refugiados/as, que, muitas vezes, se concentra apenas em habilidades básicas de comunicação, limitando suas oportunidades de emprego e privando-os/as de acesso a trabalhos mais qualificados e bem remunerados. Ao discutir a questão dos/as refugiados/as e imigrantes, ficou evidente que, em vez de culpar essas pessoas pela suposta “competição” por empregos, é fundamental analisar as estruturas sociais e os sistemas educacionais que perpetuam as desigualdades. Após essa discussão, o aluno Kamukro trouxe um meme que ilustra a visão separatista que muitos estadunidenses têm, especialmente sobre a construção de um muro entre os Estados Unidos e o México:

Imagem 9 – Meme apresentado pelo aluno Kamukro



Fonte: Tee Shirt Palace. s.d.

O meme compartilhado por Kamukro trouxe novamente a questão dos/as imigrantes nos Estados Unidos, destacando o projeto de Trump de construir um muro na fronteira entre os Estados Unidos e o México. No entanto, Kamukro reconheceu que não entendeu o sentido do meme de imediato. Ele leu as frases: “Let's make America great again” [Vamos tornar a América grande novamente] e “Let's make America great again! By making a wall” [Vamos tornar a América grande novamente! Construindo um muro]. Sua interpretação foi superficial, sem captar o contexto político e histórico por trás dessas palavras, o que ficou evidente em sua fala: “Professora, vou ser sincero... eu escolhi esse meme, porque achei que era mais fácil a leitura e a tradução, mas não entendi o contexto”. Nesse momento, expliquei:

esse meme faz referência a um slogan utilizado pelo ex-presidente Donald Trump durante sua campanha, que defendia a construção de um muro na fronteira com o México. Essa proposta se baseava na ideia de limitar a entrada de imigrantes, especialmente os mexicanos, e é uma crítica à visão de que eles/as representam uma ameaça à ‘grandeza’ dos Estados Unidos. Esse tipo de discurso político circula muito na mídia, e entender o contexto é essencial para captar o verdadeiro sentido do meme (Professora, interação de sala de aula, 02/10/2023)

Rapunzel, ao ouvir a explicação, comentou: “Ah, agora entendi! O meme é uma crítica a essa ideia de que os/as imigrantes são o problema, como se um muro fosse resolver alguma coisa. Isso é bem comum na política americana, né?” Reginaldo Rossi, por sua vez, acrescentou: “É, mas eu não acho que o problema seja os/as imigrantes. O problema está mais em como as pessoas usam essas falas para dividir a sociedade e criar inimigos onde não deveria ter”.

A dificuldade que Kamukro enfrentou ao interpretar o meme é compreensível, pois, como se trata de um meme político, ele exige não apenas a compreensão das questões políticas, mas também do contexto histórico dos Estados Unidos. Contudo, Kamukro se viu perplexo com

a ideia por trás do meme, questionando por que o ex-presidente estava tão determinado a construir um muro. Aproveitando o fato de a escola ter levado os/as alunos/as ao cinema para assistir ao filme *Besouro Azul*, que aborda o preconceito contra os/as mexicanos/as nos Estados Unidos, pude contextualizar a relação entre essa postura discriminatória e a exploração da mão de obra mexicana. Expliquei como, apesar de os EUA recorrerem aos mexicanos quando lhes convêm, muitas vezes é para desempenhar trabalhos pouco atrativos, com baixa remuneração.

Durante a discussão, o aluno Apolo comentou: “Eu não sabia que a coisa do muro tinha tanto a ver com trabalho também, sempre ouvi falar mais sobre a imigração ilegal”. Já o aluno Mirovaldo refletiu: “É como se usassem os mexicanos quando precisam deles, mas depois querem barrar a entrada deles, é injusto”. Ambos reconheceram a complexidade do tema e se mostraram mais atentos às implicações sociais e econômicas por trás de atitudes como a construção de muros.

Essa reflexão sobre a política migratória levou a uma análise mais ampla dos estereótipos culturais presentes em muitos discursos sobre imigração e nacionalidade. Nessa mesma linha, o aluno Reginaldo Rossi trouxe um meme que aborda um estereótipo comum associado ao Brasil:

Imagem 10 – Meme apresentado pelo aluno Reginaldo Rossi



Fonte: xxxuser (2021).

Reginaldo Rossi leu a primeira frase do meme, “I don’t like soccer.” [Eu não gosto de futebol.]. Ao ler a segunda, demonstrou indignação: “You aren’t Brazilian” [Você não é brasileiro.], e continuou: “Como assim, se não gostar de futebol, você não é brasileiro?”. Sua explicação foi direcionada ao estereótipo de que, no Brasil, se alguém não joga futebol ou não acompanha o esporte, perde o direito de ser considerado brasileiro. Ele deixou claro que não

concorda com essa ideia, destacando que ele próprio não é fã de futebol. Kamukro, complementando a discussão, disse: “Eu concordo com o Reginaldo. Todo mundo acha que ser brasileiro é só gostar de futebol, mas ser brasileiro é muito mais que isso”. Shrek, por sua vez, acrescentou: “E tem também o estereótipo do brasileiro só saber dançar samba, como se ninguém tivesse outras coisas pra fazer. Eu mesma não sei dançar nada”.

Outro ponto relevante da conversa foi a observação dos/as alunos/as sobre como os filmes retratam o Brasil de forma estereotipada. Katie mencionou: “É sempre a mesma coisa, filme de gringo só mostra a floresta e os índios, como se o Brasil fosse só isso.” Madruga, em seguida, completou: “Exatamente, no filme *Crepúsculo* (2008) tem aquele personagem indígena, mas a gente sabe que não é assim. A população indígena do Brasil é muito diferente...

mas eles colocam um índio sarado, todo malhado que parece ator de cinema”. Durante essa discussão, risos surgiram, especialmente quando Shrek lembrou o episódio dos *Simpsons* ambientado no Brasil, onde Homer é assaltado assim que desce do táxi, os macacos são mostrados como uma figura comum no Brasil e as camareiras aparecem com uniformes curtos.

Shrek comentou: “Aquilo foi um exagero! Só faltou aparecer um leão na rua”. Kamukro concordou: “Pois é, eles só mostram o lado negativo, como se o Brasil fosse só violência e macaco. Não falam nada da nossa cultura, da nossa comida, das nossas festas”. Essa reflexão dos/as alunos/as revela como o estereótipo do Brasil, frequentemente associado à violência e à exótica natureza selvagem, é alimentado por representações superficiais e distorcidas.

Além disso, a escolha dos personagens Robin e Batman vai além de um simples diálogo. A relação entre eles carrega uma carga simbólica importante. Durante a discussão, Madruga comentou: “Robin parece sempre ser o fraco que só apanha, enquanto o Batman é o forte que manda em tudo. É como se fosse o Brasil e os outros países”. Essa observação destacou como os/as alunos/as interpretaram os personagens como uma representação das dinâmicas de poder. Robin, representando o sujeito que sofre, e Batman, como o agente da ação, sugerem uma hierarquia implícita, onde o/a brasileiro/a é posicionado como submisso/a, enquanto o/a estrangeiro/a, representado por Batman, detém o controle da situação. A imagem internacional do Brasil como o país do futebol adiciona uma camada cultural relevante à interpretação do meme, reforçando a ideia de que o Brasil é estigmatizado e limitado a um único estereótipo.

A compreensão do significado do meme transcende a análise superficial da linguagem, exigindo uma percepção mais ampla do poder simbólico atribuído aos personagens e do contexto cultural que permeia a relação entre eles. Nessa mesma perspectiva, Katie observou: “A escolha do Batman faz parecer que ele é o ‘herói’ de tudo, enquanto o Robin nunca consegue ser levado a sério. Isso é como tratam o Brasil, como se fosse sempre dependente de outros

países”. Shrek complementou: “Sim, e sempre reforçam que só temos futebol e carnaval, como se isso fosse tudo que define o Brasil”. Essas reflexões destacaram como os/as alunos/as conectaram a dinâmica entre os personagens à construção de estereótipos e às relações de poder entre nações.

Nesse sentido, a linguagem simples e direta do meme serve como um veículo para a transmissão desses sentido, permitindo que a mensagem seja acessível e impactante para o público-alvo. Essa abordagem dialoga com os conceitos de poder discursivo e hegemonia cultural discutidos por Pennycook (2007) e Canagarajah (2013), que enfatizam a importância de considerar as dinâmicas de poder e as interações entre diferentes grupos sociais na análise da linguagem e da comunicação.

Essa discussão sobre os estereótipos presentes no meme anterior se relaciona com outro exemplo de representação superficial: o meme sobre a Austrália, que reforça a ideia de que o país é habitado exclusivamente por animais perigosos. Assim como no caso do Brasil, onde a imagem internacional é reduzida a futebol e carnaval, o meme da Austrália reflete uma visão limitada e sensacionalista, ignorando a diversidade cultural e social do país.

Imagem 11 – Meme apresentado pela aluna Patata



Fonte: Gray (2015).

A apresentação da aluna Patata destacou o estereótipo associado à Austrália por meio do meme popular “Meanwhile in Australia” [Enquanto isso, na Austrália]. Ela comentou: “Parece que na Austrália só tem animais perigosos, como se não tivesse mais nada por lá”. O aluno Madruga acrescentou: “Mas eles têm cidades incríveis, tipo Sidney. Não é só bicho selvagem”. Já Kamukro provocou risos ao dizer: “Acho que os documentários de animais ajudaram a criar essa fama. Só mostram os cangurus brigando ou as cobras gigantes!”. Essas

falas enriqueceram a discussão ao trazer um contraponto ao estereótipo, ampliando a visão dos/as alunos/as sobre a Austrália como um país que vai além dos animais exóticos e perigosos.

Gee (1996) desta a conexão do letramento com as práticas sociais e as relações culturais e institucionais. O autor mostra que, para compreender um texto, temos que entender sua contextualização dentro dos contextos sócio-histórico-culturais. Nesse sentido, ao abordar o meme relacionado à Austrália, os/as alunos/as estabeleceram paralelos com o estereótipo frequente de outros lugares, como alguns países da África. Meredith comentou: “Parece que a África é sempre mostrada como pobreza, mas é muito mais do que isso. Tem história, cultura, muita coisa incrível que eles não mostram”. Shrek completou: “É igual a Austrália, que só aparece pelos bichos perigosos. Mas e as cidades, as pessoas, a música? A gente não vê isso”. Denzin provocou reflexão ao dizer: “A gente vê o que passa na mídia... acho que é isso que cria esses estereótipos”. Essas falas enriqueceram o debate, convidando à apreciação da complexidade e diversidade que caracterizam essas regiões para além dos estereótipos simplistas.

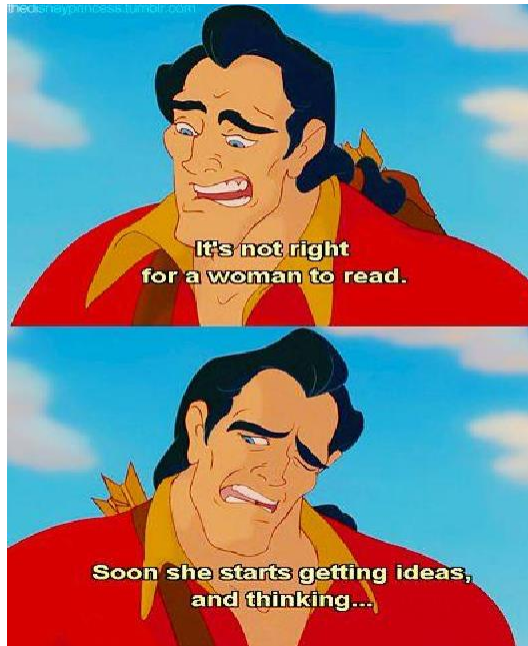
Assim, o que realmente importa é a leitura contextualizada, combinada com os diversos recursos utilizados no texto. Nesse caso específico, o uso da imagem de uma aranha gigante para ilustrar a presença de animais perigosos na Austrália, juntamente com referências a filmes e vídeos que os/as alunos/as assistiram, como, por exemplo, o *Canguru Jack* (2003), mencionado por Denzin, desempenhou um papel fundamental na compreensão do texto. Esses elementos contextuais forneceram aos/as alunos/as uma base sólida para interpretar a mensagem subjacente ao meme.

É importante desmistificar a ideia equivocada, ainda muito presente no ensino de inglês da escola pública, de que o conhecimento das normas linguísticas e a tradução são facilitadores automáticos para a compreensão de um texto. Muitas vezes, é a compreensão contextualizada e a conexão com experiências prévias que verdadeiramente auxiliam os/as leitores/as a compreenderem o que está sendo comunicado. Shrek comentou: “Eu já vi vídeos na internet que mostram Sidney e as praias, mas parece que ninguém fala disso quando pensa na Austrália”. Essa fala revelou como as vivências prévias e o acesso a diferentes fontes de informação ajudaram os/as alunos/as a questionar os estereótipos e a compreender melhor o significado cultural e social do meme.

Essa discussão sobre os estereótipos culturais e a necessidade de uma visão mais ampla e contextualizada nos conduziu ao próximo meme, que aborda questões de gênero. Diferente das associações culturais feitas com lugares como Austrália ou África, o próximo meme explora o preconceito relacionado ao papel das mulheres na sociedade, questionando a ideia retrógrada

de que mulheres não precisam estudar ou saber ler. Essa abordagem promoveu um debate crítico entre os/as alunos/as sobre igualdade de gênero e a importância do acesso à educação para todos/as.

Imagem 12 – Meme apresentado pela aluna Patati



Fonte: imgfave (s.d.).

Patati iniciou sua apresentação com uma reflexão impactante, baseada em um meme amplamente compartilhado nas redes sociais, que traz a frase: “It’s not right for a woman to read. Soon she starts getting ideas, and thinking...” [Não é certo uma mulher ler. Logo ela começa a ter ideias e pensar]. Durante sua explicação, Patati afirmou: “Esse meme é chocante, mas reflete o que muitos homens ainda pensam. A leitura dá poder para as mulheres, e é isso que eles temem”. Sua fala provocou um debate intenso entre os/as alunos/as, que abordaram questões como o impacto de ideologias patriarcais e as restrições impostas às mulheres, não apenas na educação, mas também em outras áreas da sociedade. Fiona complementou: “Minha tia trabalha mais que o marido e ganha menos. Isso também é resultado desse pensamento”. Madruga acrescentou: “E as piadas sobre mulheres que dirigem? Sempre ouvi isso em casa”. Nesse momento Sol complementou a fala de Madruga dizendo: “Ou que chorar é coisa de mulher, porque homem não chora”. Essas observações ampliaram o debate para incluir exemplos cotidianos de desigualdade de gênero, destacando como discursos opressores são normalizados. Esse debate me fez refletir como

esses discursos patriarcais limitam o papel das mulheres na sociedade, desde a disparidade salarial até a perpetuação de comportamentos considerados “aceitáveis”

para homens e mulheres. As falas de Fiona, Madrugá e Sol demonstraram um envolvimento crítico e pessoal com o tema, revelando a relevância de trazer essas questões para a sala de aula. Ao conectar o conteúdo do meme às suas próprias experiências, os/as alunos/as não apenas ampliaram sua compreensão das dinâmicas de poder e gênero, mas também desenvolveram a capacidade de questionar normas e narrativas que perpetuam a opressão. Essa interação reforçou a importância de utilizar materiais críticos e contextualizados para fomentar a consciência social e o pensamento crítico no ambiente escolar (Diário, 02/10/2013).

A discussão provocada pelo meme apresentado por Patati, que aborda a restrição ao acesso das mulheres à educação e ao conhecimento, conecta-se diretamente ao próximo meme, que explora a sobrecarga feminina na sociedade, especialmente em relação à maternidade. Enquanto o primeiro meme destaca a tentativa de limitar a autonomia das mulheres por meio do controle de suas ideias e pensamentos, o segundo aponta para as consequências dessa mentalidade patriarcal, que atribui às mulheres a responsabilidade quase exclusiva pelos cuidados com os/as filhos/as e pela gestão do lar, muitas vezes sem o devido apoio. Ambos os memes expõem diferentes facetas da desigualdade de gênero, evidenciando como discursos e práticas sociais perpetuam a opressão feminina, seja ao restringir suas oportunidades ou ao sobrecarregá-las com demandas injustas. A transição entre esses memes permitiu ampliar o debate sobre os papéis impostos às mulheres e as pressões que enfrentam, convidando os/as alunos/as a refletirem sobre as estruturas de poder que sustentam essas desigualdades. Segue o meme escolhido por Alexa:

Imagem 13 – Meme apresentado pela aluna Alexa
 When you have the day off from work
 but your kids also have the day off from
 school



Fonte: Bored Panda (s.d).

Alexa começou sua apresentação abordando um tema delicado: a percepção atual de que a responsabilidade pela educação dos/as filhos/as está cada vez mais atribuída à escola, já que os pais e as mães parecem preferir evitar passar muito tempo com as crianças. Ela ilustrou isso

com a frase: “Professora, as mães ficam desesperadas quando as escolas entram em greve, porque não aguentam ter as crianças em casa”. A observação de Alexa foi seguida por uma rápida observação de Katie, que questionou: “Já não bastam as férias?”. A troca de comentários provocou risos na sala e gerou uma discussão sobre as dificuldades enfrentadas pelas mães quando os/as filhos/as ficam em casa por longos períodos. No entanto, foi a intervenção de Fiona que se destacou: “Eu sei que muitas mães ficam sobrecarregadas, mas tem pais que dependem da escola para deixar os filhos enquanto trabalham. A escola é a única opção para eles”. Sua fala trouxe uma perspectiva importante, destacando a escola como um suporte essencial para famílias que não têm outra alternativa viável para cuidar dos/as filhos/as durante o dia. Fiona demonstrou uma análise crítica ao considerar diferentes realidades, mostrando que, para algumas famílias, a escola não é apenas um lugar de aprendizagem, mas também uma necessidade prática. Essa discussão sugere que a sobrecarga das mulheres está ligada a diferentes contextos, como a falta de apoio social e familiar, e que as estruturas sociais muitas vezes não oferecem alternativas adequadas para aliviar essa carga.

Em meio à discussão, Tião Carreiro fez uma colocação polêmica: “Se a mulher não quer responsabilidade, que não faça filho”. Sua fala foi entendida como uma ofensa por algumas meninas, como Katie, que prontamente retrucou: “As mulheres não fazem filhos sozinhas!” Nesse momento, a sala se agitou, com vários/as alunos/as começando a falar ao mesmo tempo, o que gerou um conflito intenso. Para restabelecer a ordem e garantir que a discussão prosseguisse de forma construtiva, precisei intervir, pedindo calma para que todos/as tivessem a chance de se expressar de maneira respeitosa. Esse episódio evidenciou como a discussão sobre o papel da mulher na sociedade, especialmente em relação à maternidade, é um tema que provoca reações emocionais fortes, refletindo as tensões e desigualdades ainda presentes nas relações de gênero.

Após a intervenção, a discussão continuou de forma mais ordenada, e outros pontos de vista surgiram. Flower, por exemplo, destacou que a responsabilidade pela criação dos/as filhos/as não deve recair apenas sobre as mulheres: “A criação é de dois, não só da mãe”, afirmou ela, defendendo que os pais e as mães também devem assumir seu papel na educação dos/as filhos/as. Pardino, por sua vez, mencionou que a sociedade ainda impõe uma sobrecarga às mulheres, especialmente no que diz respeito à maternidade: “A mulher tem que ser mãe, dona de casa e trabalhar, enquanto o homem tem mais liberdade”. Alexa completou, afirmando que, embora a sociedade tenha expectativas rígidas para as mulheres, é importante reconhecer que não são apenas as mães que enfrentam desafios: “Ser pai ou mãe é difícil para qualquer um, mas ainda colocam mais peso nas mulheres, além de culpar a gente por tudo”. A discussão,

embora acalorada, refletiu a complexidade das questões de gênero e a desigualdade que persiste na divisão de responsabilidades dentro da família e na sociedade em geral. Ao final, ficou clara a necessidade de mudanças nas percepções sociais sobre o papel da mulher e a colaboração entre homens e mulheres para superar essas desigualdades.

Portanto, ao explorar questões como identidade, gênero e o mercado de trabalho, os/as alunos/as não apenas analisaram e interpretaram o discurso presente nos memes, mas também demonstraram ter consciência das influências sociais e culturais que moldam suas percepções. Esse engajamento com temas significativos estimulou o desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo que os/as estudantes questionassem e desafiassem narrativas dominantes e estereótipos, promovendo uma compreensão mais complexa e empática das questões que os/as cercam. Assim, ao integrar conteúdos relevantes ao universo dos/as alunos/as, esses memes propiciaram posicionamentos mais reflexivos e críticos.

Na aula de 9 de outubro de 2023, após a apresentação dos memes selecionados pelos/as alunos/as, distribuí uma folha contendo um questionário com duas perguntas: “1-What do you think about the construction of stereotypes?” [O que você pensa sobre a construção dos estereótipos?] e “2-What comes to your mind when you hear the word stereotype?” [O que vem à sua mente quando você ouve a palavra estereótipo?]. O objetivo dessa atividade foi estimular uma reflexão crítica sobre como os estereótipos são formados e como influenciam nossa percepção e interação com o mundo ao nosso redor. Quis proporcionar um espaço para os/as alunos/as expressarem suas visões pessoais e promover um debate sobre a importância de reconhecer e desafiar os estereótipos na sociedade contemporânea. Com base nas respostas dos/as alunos/as à primeira questão sobre a construção de estereótipos, observei que 16 dos/as 25 alunos/as ofereceram respostas focalizando a formação de ideias padronizadas, o impacto do preconceito social e político e a influência dos estereótipos na sociedade. No entanto, cinco alunos/as apresentaram respostas confusas ou que não abordaram claramente o conceito de estereótipo, indicando possíveis dificuldades em compreender o tema.

Quanto à segunda pergunta, todos os/as 21 alunos/as que participaram dessa atividade forneceram respostas claras e relevantes. Como a atividade foi desenvolvida integralmente em sala de aula, os/as alunos/as responderam com base em seus próprios conhecimentos e vivências, sem recorrer a pesquisas na internet. As respostas refletiram percepções diversas sobre estereótipos, abrangendo desde aspectos culturais até preconceitos e características atribuídas a diferentes grupos sociais, evidenciando a habilidade dos/as alunos/as de expressar suas ideias de forma autônoma e contextualizada.

Ao analisar as respostas obtidas às duas questões, pude perceber que a primeira questão foi desafiadora e complexa para alguns/mas alunos/as do 9º ano, indicando a necessidade de formular perguntas que melhor se adequem ao nível de compreensão da turma. Essa reflexão aponta para a importância de ajustar atividades de acordo com o desenvolvimento conceitual dos/as alunos/as, assegurando que as questões propostas sejam acessíveis e estimulem uma participação mais efetiva nas discussões em sala de aula.

Antes de discutir as respostas dos/as alunos/as, é importante ressaltar que solicitei que respondessem em português, pois, utilizando a língua com a qual têm mais familiaridade, se sentiriam mais confortáveis para articular suas reflexões. Após ler as respostas, dedicamos um tempo em sala de aula para discuti-las, destacando as diferentes perspectivas apresentadas e promovendo um diálogo sobre a construção e o impacto dos estereótipos na sociedade contemporânea. Durante a discussão, as falas dos/as alunos/as enriqueceram o debate, trazendo reflexões importantes. Mérida, de 14 anos, aluna branca e cristã católica, afirmou: “Eu acho que estereótipos às vezes são usados de forma errada, para julgar as pessoas sem conhecer quem elas realmente são”. Kamukro, de 15 anos, aluno branco e cristão, acrescentou: “É como quando dizem que todos os adolescentes são preguiçosos. Isso não é verdade, mas a gente escuta muito”. Fiona, de 15 anos, aluna preta e cristã, compartilhou: “Muitos estereótipos são usados contra pessoas negras, como se a gente tivesse que ser de um jeito só, mas cada pessoa é diferente”. Monalisa, de 14 anos, aluna parda e cristã, refletiu: “Os estereótipos aparecem até nos memes que a gente compartilha, mas nem sempre percebemos como eles podem machucar alguém”. Essa troca de ideias estimulou o pensamento crítico dos/as alunos/as, ajudando-os/as a identificar as representações midiáticas que reproduzem preconceitos e a se posicionarem de forma mais consciente frente a esses temas.

Ao discutir as respostas com meus/minhas alunos/as, pude identificar diversas reflexões pertinentes sobre a construção e o impacto dos estereótipos. A resposta de Reginaldo Rossi, de 15 anos, aluno pardo e cristão evangélico, foi particularmente marcante: “Eu acho que os estereótipos acabam limitando as pessoas, porque fazem todo mundo pensar que elas têm que ser de um jeito específico”. A discussão também trouxe contribuições importantes de Alexa, 16 anos, aluna preta e cristã evangélica: “Muitos estereótipos estão escondidos em piadas e memes, e isso faz com que as pessoas não percebam o quanto eles podem ser ofensivos”. Essas reflexões mostraram que os/as alunos/as estavam não apenas reconhecendo os estereótipos, mas também questionando suas implicações e compreendendo o papel que essas construções desempenham na sociedade. Essas falas podem ser relacionadas à desconstrução de sentidos discutida por Menezes de Souza (2011b), Jordão (2013) e Monte Mór (2013). Ao reconhecer os estereótipos

como construções sociais baseadas em visões preconcebidas, esses/as alunos/as estão, de certa forma, engajando-se no exercício crítico proposto por esse autor e essas autoras. Ao invés de simplesmente desvelar os sentidos por trás dos estereótipos, os/as alunos/as estão desafiando essas representações simplificadas ao considerar como elas refletem não apenas uma visão distorcida do/a outro/a, mas também uma narrativa que perpetua desigualdades sociais e políticas.

Nesse sentido, a análise de Reginaldo Rossi contribui para a compreensão da leitura que fazemos sobre o/a outro/a e para o reconhecimento de nosso próprio percurso interpretativo, conforme proposto por Menezes de Souza (2011b). Ao refletir sobre a construção de estereótipos, os/as alunos/as estão, de certa forma, discutiram sobre suas próprias visões e preconceitos e como eles/as influenciam a forma como interpretam o mundo ao seu redor. Já Flower, de 14 anos, aluna parda e cristã, reconhece os estereótipos como produtos de ideias e imagens padronizadas. Em suas palavras: “A gente aprende esses estereótipos desde pequeno, mas nem sempre percebe como eles acabam reforçando preconceitos”. Essa fala evidencia como essas representações simplificadas podem perpetuar o preconceito na sociedade. Sua resposta sugere uma compreensão da natureza complexa e multifacetada dos estereótipos, que envolvem não apenas preconceitos individuais, mas também dinâmicas sociais mais amplas. Patati, de 15 anos, aluna parda e cristã católica, ao destacar o impacto dos estereótipos na autoimagem e na autoestima das pessoas, traz à tona a dimensão psicológica e emocional desse fenômeno: “Os estereótipos não são apenas construções sociais, eles afetam a maneira como nos vemos e nos sentimos”. Sua resposta ressalta como os estereótipos não apenas moldam a percepção externa, mas também afetam o indivíduo, especialmente no que diz respeito às normas de beleza impostas pela sociedade. A visão de Blair Waldorf sobre estereótipos como “visões precipitadas” destaca a necessidade de questionar e problematizar nossas percepções automáticas sobre outras pessoas e culturas: “Às vezes, as primeiras impressões que a gente tem de alguém são formadas quando julgamos antes de conhecer a pessoa”.

A análise das reflexões de Reginaldo Rossi, juntamente com as contribuições dos/as alunos/as, oferece uma compreensão valiosa sobre a forma como os estereótipos moldam nossa visão de mundo e influenciam nossas interpretações sobre os/as outros/as. As falas de alunas, como a de Flower, que reconhece os estereótipos como construções aprendidas, e a de Patati, que aponta o impacto dos estereótipos na autoimagem e autoestima, revelam a complexidade desse fenômeno. Elas indicam que os estereótipos não se limitam a concepções individuais, mas estão enraizados em estruturas sociais, culturais e históricas que reforçam preconceitos. A visão de Blair Waldorf, por sua vez, chama a atenção para a importância de questionarmos

nossas percepções automáticas e de refletirmos sobre os julgamentos precipitados que fazemos. Em conjunto, essas contribuições ampliam a compreensão do papel dos estereótipos, não apenas como erros de julgamento, mas como elementos que perpetuam dinâmicas de poder e afetam a forma como nos relacionamos com o/a outro/a e conosco mesmos/as.

Madruga, ao observar o papel dos memes na perpetuação de estereótipos, destaca a influência da cultura popular e da mídia na disseminação dessas representações simplificadas. No entanto, é importante refletir: será que o trabalho com memes não acaba, inadvertidamente, reforçando esses estereótipos? Caso não seja feito um esforço consciente para desafiar essas construções, a utilização dos memes pode, de fato, perpetuar preconceitos. Ao explorar as reflexões feitas em sala de aula, busquei justamente instigar os/as alunos/as a questionar e problematizar essas representações. A prática de análise crítica dos memes, realizada durante as atividades, visou promover uma compreensão maior sobre como a cultura visual e a produção de conteúdo on-line não apenas reproduzem, mas também têm o potencial de desafiar os estereótipos, quando abordados de maneira reflexiva e crítica.

A resposta do aluno Apolo ofereceu à turma uma rica base para discutir a construção da imagem dos/as asiáticos/as. Segundo ele, “[a] construção de estereótipos é algo ruim, porque cria imagens falsas que acabam gerando preconceito”. Ele ressaltou que “[e]sses estereótipos não apenas mudam a realidade, mas também contribuem para a formação de atitudes ruins e discriminatórias”. Ao mencionar os/as chineses/as como um exemplo de um grupo altamente estereotipado, Apolo disse: “Os asiáticos são frequentemente vítimas de preconceitos”. Ele associou essa estereotipização aos doramas, séries de TV populares na Ásia e, atualmente, no Brasil também, que “frequentemente mostram imagens iguais, como se todo chinês ou coreano fosse bonito ou apaixonado”. Nesse sentido, Fiona acrescentou: “Até parece que só tem homem bonito na Coreia”, o que gerou risadas na turma. Nesse momento, Cafex comentou: “O Brasil é conhecido por ter as mulheres mais lindas, mas é só olhar pro lado que a gente vê que não é bem assim”, provocando mais risos entre os/as colegas/as. A discussão seguiu com os/as alunos/as refletindo sobre como os estereótipos de beleza, seja em relação a culturas asiáticas ou brasileiras, são construções superficiais que não correspondem à realidade diversa e complexa de cada sociedade.

Nesse sentido, procurei promover uma reflexão sobre a questão do que é considerado belo, destacando que a noção de beleza é, muitas vezes, resultado de padrões estabelecidos pela sociedade. Esses padrões, ao serem amplamente difundidos, acabam excluindo ou marginalizando indivíduos que não se encaixam neles, gerando discriminação e reforçando estereótipos prejudiciais. Além disso, ao abordar a construção desses ideais superficiais de

beleza, como os associados às culturas asiática e brasileira mencionados pelos/as alunos/as, foi possível incentivar uma análise crítica sobre como tais padrões impactam a percepção da diversidade e contribuem para a perpetuação de preconceitos e atitudes discriminatórias.

Após a discussão em sala de aula sobre as respostas dos/as alunos/as, observei um avanço significativo na capacidade de compreensão crítica deles/as em relação às questões sociais e culturais:

ao final da atividade, fiquei satisfeita em ver que os/as alunos/as estavam não só questionando as imagens simplistas, mas também refletindo sobre as suas próprias percepções e experiências. Esse avanço na reflexão crítica foi um indicativo de que o trabalho com memes e a análise de estereótipos pode ser uma ferramenta eficaz para desenvolver o pensamento crítico e a compreensão das questões sociais que envolvem preconceitos e representações culturais (Diário, 10/10/2023).

Durante a atividade, trabalhamos com estereótipos relacionados a gênero, raça e classe social, destacando como essas representações simplificadas afetam a percepção de si e dos/as outros/as. Ao confrontar esses temas e discutir diferentes perspectivas, os/as alunos/as ampliaram sua consciência sobre a complexidade dos estereótipos e o impacto que eles exercem na sociedade.

Para aproveitar essa compreensão em minhas aulas, promovi discussões direcionadas e dinâmicas colaborativas, que permitiram aos/às alunos/as não apenas compartilhar suas opiniões, mas também analisá-las criticamente, recebendo feedback dos/as colegas e de mim como docente. Essa abordagem valorizou o diálogo e a troca de ideias, incentivando a empatia e o respeito mútuo. Com o olhar de pesquisadora, percebi como a aprendizagem colaborativa impulsiona o desenvolvimento de habilidades do pensamento crítico, à medida que os/as alunos/as questionavam e desafiavam representações simplificadas e discutiam temas que envolvem identidade e diversidade.

Entretanto, realizar essa atividade também apresentou desafios, considerando a diversidade de uma turma plural de adolescentes do 9º ano. Nem sempre a temática envolvia todos/as, e percebi uma divisão entre aqueles/as que se engajavam em reflexões sobre aspectos que antes não haviam percebido e aqueles/as que viam os memes apenas como uma forma de diversão. Um exemplo disso foi Kamukro, que enxergava os memes principalmente como uma fonte de entretenimento: “Ah, eu só acho engraçado, não fico pensando muito sobre essas coisas. Meme é pra rir, né?” Esse posicionamento mostrou como a percepção dos memes pode variar de acordo com o interesse e a disposição de cada aluno/a para explorar questões relacionadas a eles.

Por outro lado, alguns/as alunos/as afirmaram que o exagero e os estereótipos eram essenciais para o humor, concordando com a ideia defendida por Denzin e Cafex. Durante a discussão, Denzin afirmou: “Sem o exagero, o meme nem teria graça. É isso que faz a gente rir”. Cafex complementou: “Os estereótipos são parte do humor. A gente sabe que não é a realidade, mas é engraçado justamente porque é uma versão exagerada dela”. Essas falas revelaram como, para parte da turma, os elementos caricatos dos memes eram vistos como indispensáveis para a construção da comédia e o engajamento humorístico. Minha tarefa foi, então, balancear a análise crítica com o entendimento de que o humor nos memes muitas vezes utiliza estereótipos como recurso, sem que os/as alunos/as deixassem de refletir sobre os impactos negativos dessas representações.

Ao final dessas discussões, muitos/as alunos/as fortaleceram sua capacidade de desconstruir estereótipos e enxergar a sociedade de forma mais inclusiva e pluralista, compreendendo que, embora o humor faça parte do uso dos memes, ele pode ser construído sem reforçar preconceitos. Esse processo não apenas ampliou o entendimento deles/as, mas também ajudou a construir um ambiente de sala de aula mais participativo e sensível às diferenças.

3.3 Problematicando as produções textuais e as apresentações dos/as alunos/as

Na aula do dia 11 de outubro de 2023, propus aos/às alunos/as que, em duplas, produzissem um meme em inglês, sem delimitar um tema específico, com o intuito de analisar as produções textuais e as apresentações dos/as alunos/as, com foco em memes que abordam temas críticos e produções que não se configuram como memes. Antes dessa produção, revisamos os memes que havíamos discutido em aulas anteriores, para que os/as alunos/as pudessem perceber como o humor pode ser ofensivo quando reforça estereótipos culturais ou sociais. Esse exercício de leitura e análise crítica foi essencial para sensibilizar os/as alunos/as quanto à carga de preconceito que pode estar presente nos memes e na linguagem humorística em geral.

Esse processo de leitura e análise crítica encontra respaldo nas reflexões de Adichie (2019), que alerta para os perigos de reproduzirmos narrativas simplificadas que reforçam estereótipos ao apresentar grupos sociais de forma limitada e incompleta. Assim como as histórias únicas desumanizam ao reduzir a diversidade de experiências, os memes que perpetuam preconceitos atuam de maneira semelhante, cristalizando imagens distorcidas de determinadas identidades. Ao produzir seus próprios memes, os/as alunos/as não apenas exercitaram a criatividade, mas também tiveram a oportunidade de desconstruir essas

representações simplistas, compreendendo que o humor pode tanto reforçar estereótipos quanto servir como ferramenta para questioná-los. Esse movimento crítico os/as aproximou da compreensão de que, assim como as histórias, os memes também carregam discursos que merecem ser lidos e interpretados de maneira consciente.

O foco principal da atividade foi analisar as apresentações feitas pelos/as alunos/as que produziram os memes, observando como eles/as explicaram suas escolhas e articularam os conceitos trabalhados nas aulas anteriores. No entanto, em alguns momentos, destaco comentários feitos por outros/as alunos/as da turma durante essas apresentações, por considerar que tais intervenções trouxeram reflexões relevantes para a pesquisa. Ainda assim, na maioria das apresentações, mantive o foco nos/as alunos/as responsáveis pela produção dos memes, para respeitar o objetivo inicial de compreender o processo criativo e as reflexões deles/as.

Durante essa revisão, enfatizei a importância da construção do meme, destacando a interação entre elementos verbais e não verbais, e orientei os/as alunos/as a pensarem em algo que quisessem expressar de maneira leve e divertida, mas que refletisse um pensamento crítico. A proposta de criação dos memes visava promover um momento em que os/as alunos/as pudessem se expressar por meio do humor, com uma reflexão sobre os estereótipos que havíamos estudado. Solicitei também que eles/as usassem os smartphones para pesquisar e utilizar aplicativos para a criação dos memes.

Dessa forma, organizei as produções textuais em três categorias principais: primeiramente, os memes que, ao focarem mais no humor, acabaram por reforçar os estereótipos, evidenciando a dificuldade de desconstruí-los mesmo em um contexto reflexivo; em seguida, os memes críticos, nos quais os/as alunos/as demonstraram um maior engajamento com as discussões realizadas, utilizando o humor como ferramenta para questionar e problematizar os estereótipos estudados; e, por fim, as produções que não se configuraram como memes, mas ainda assim trouxeram contribuições importantes ao explorarem a criatividade e a reflexão dos/as participantes de maneiras distintas.

3.3.1 Memes que reforçam estereótipos

O primeiro meme que reforça estereótipos sobre o Brasil foi criado pelas alunas Patati e Patata:

Imagem 14 – Meme produzido pelas Alunas Patati e Patata

expectation**reality**

Fonte: arquivo da pesquisadora.

No momento em que Patati e Patata apresentaram o meme à turma, risos surgiram imediatamente, devido ao contraste entre estereótipos idealizados e realidades caricaturadas, o que provocou humor. Apesar de haver um problema na organização das imagens, já que a segunda, da esquerda para a direita, não parece se enquadrar na categoria de “expectativa”, eles/as entenderam o objetivo do meme, que é o de contrastar as expectativas em relação ao Brasil e realidade do país. Por exemplo, a terceira imagem retrata uma “mulher que você espera encontrar no Brasil”, associada a uma figura glamourosa, enquanto a quinta representa as mulheres “que você encontra”, caracterizadas como figuras comuns. Essa representação, marcada pela ironia e pelo uso de elementos familiares, gerou risadas, destacando o caráter cômico e provocativo do meme.

Em seguida, as duas autoras do meme comentaram que aquelas imagens representavam a realidade brasileira de forma mais autêntica e diversa. Assim, Patati explicou:

Professora, mesmo que algumas expectativas que a gente tem do Brasil seja verdadeira, na maioria das vezes a realidade é outra. O Brasil recebeu e ainda recebe pessoas de vários países e não existe um padrão único de beleza feminina; tem muita mulher gordinha, ou muito magra, mas o povo foca nas atrizes malhadas ou nessas influencers, aí não serve de base (Interação de sala de aula, 11/10/2023).

Patata reforçou essa ideia, destacando que é muito difícil encontrar essas mulheres malhadas, pois a realidade das mulheres é dura: “A grande maioria mal tem dinheiro para pagar as contas, e não sobra pra ir à academia ou comprar comidas mais fit. Sem contar a questão dos

filhos, que não tem com quem deixar”. Dessa forma, Patata trouxe à tona a realidade financeira e social de muitas mulheres, ressaltando como os padrões de beleza impostos pela mídia estão distantes da vivência cotidiana da maioria da população, especialmente das mulheres que enfrentam desafios econômicos e familiares. Essa discussão me levou à reflexão de que,

embora elas [Patati e Patata] tenham tentado quebrar o estereótipo da mulher brasileira como símbolo de beleza idealizada, acabaram, na verdade, reforçando imagens negativas sobre o Brasil. A associação do país a figuras como macacos e a repetição de estereótipos relacionados às paisagens e à beleza física das mulheres reforçaram visões simplificadas e, muitas vezes, distorcidas. No entanto, durante a apresentação, as alunas conseguiram gerar uma discussão crítica, ao questionarem como essas representações não refletem a diversidade real do Brasil, trazendo à tona questões sobre os padrões de beleza e as realidades sociais do país. O meme também foi eficaz ao gerar humor, o que tornou a reflexão mais acessível e envolvente para a turma, evidenciando como é possível, mesmo quando se reforçam estereótipos, provocar uma reflexão crítica através da mistura de crítica social e diversão (Diário, 11/10/2023).

Patata ainda mencionou: “A gente escolheu a imagem de um homem vestido de mulher para provocar risos e mostrar outros perfis de mulheres que temos no Brasil”. Logo em seguida, Patati afirmou: “Queríamos mostrar, de forma engraçada, a cultura brasileira, porque aqui a gente tem tantas formas de ser mulher que não dá para resumir a uma única imagem”. Patata comentou sobre a capacidade dos brasileiros de transformar tragédias em momentos de diversão, dizendo: “Aqui no Brasil, a gente tem uma habilidade incrível de fazer piada com tudo, até com as tragédias”. Patati mencionou o exemplo de um homem surfando na enchente, destacando: “Essa imagem é um símbolo da resiliência e do espírito brincalhão do povo brasileiro, que, mesmo em situações difíceis, sabe dar um jeito de fazer graça e lidar com os problemas com humor”. Nesse momento, o aluno Cafex brincou, dizendo que o brasileiro é realmente “da hora”, pois sempre vê algo positivo. Ele comentou: “O mundo pode estar desmoronando, mas sempre vai ter um brasileiro fazendo graça”. Elas comentaram que o texto do meme, com apenas duas palavras, conseguiu transmitir mais do que muitos textos longos que costumam ler nos livros didáticos. E exemplificaram essa questão ao citarem a reação imediata da turma ao ler o meme.

Seguindo a temática de estereótipos que as pessoas criam sobre o Brasil, Monalisa e Rapunzel apresentaram o seguinte meme para a turma:

Imagem 15 – Meme produzido pelas alunas Monalisa e Rapunzel



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Aproveitando o engajamento da turma, Monalisa e Rapunzel começaram sua apresentação lendo a frase do meme: “from the series, things that only happen in Brazil” [da série, coisas que só acontecem no Brasil]. Monalisa explicou: “Na imagem, vemos um macaco sentado em uma mesa de bar como se fosse um homem, com uma cerveja Heineken a sua frente e um copo cheio, além de ter uma expressão reflexiva”. Continuou dizendo que “criamos esse meme como uma forma de destacar algumas características únicas e peculiares do Brasil”. Em seguida, Rapunzel disse: “O uso do macaco sentado em um bar como se fosse um cliente humano é só pra representar a visão de algumas pessoas sobre o Brasil, como se isso realmente acontecesse no Brasil”. Ela mostrou, por meio dessa imagem, o jeitinho brasileiro de lidar com situações inesperadas, utilizando o humor para mostrar a flexibilidade e a criatividade presentes na cultura local.

Mirosvaldo comentou a fala de alguns/mas atores/atrizes de filmes de ação que vêm divulgar seus filmes e acabam ofendendo Brasil; ele lembrou do episódio em que o Sylvester Stallone veio para o Brasil divulgar o filme *Mercenários* (2010) e acabou criticando os/as brasileiros/as. Mirosvaldo disse: “Professora, o Stallone chamou a gente de macaco, ele disse que no Brasil você pode explodir tudo e ainda leva um macaco pra casa”. Nesse momento, Pardinho citou o filme *Velozes e furiosos 5* (2011): O Toretto quando estava na praia, aqui no Brasil, levanta os braços e um monte de gente levanta as armas e ele fala: ‘Aqui é o Brasil’; ele quis dizer que aqui não tem polícia, que é tudo “liberado”. A reação da turma ao meme, com

risos e comentários, demonstrou que Monalisa e Rapunzel conseguiram alcançar o objetivo de, por meio do humor, promover discussões sobre identidade cultural.

Assim, a apresentação de Monalisa e Rapunzel, apesar de ser baseada em um meme que reforça alguns estereótipos sobre o Brasil, cumpriu seu papel de provocar uma discussão crítica na turma. Embora o humor tenha sido o elemento principal, o meme se tornou um ponto de partida para refletir sobre a percepção externa do Brasil e a identidade cultural nacional. Através dessa atividade, as alunas conseguiram unir a leveza do humor à profundidade da crítica social, demonstrando como os memes, mesmo quando reforçam estereótipos, podem ser usados como ferramentas para questionar e refletir sobre a realidade de um país e seu povo.

O próximo meme produzido pelo aluno Pardinho teve como objetivo quebrar estereótipos relacionados aos muçulmanos, mas, inadvertidamente, acabou reforçando outro estereótipo. Ao escolherem a imagem de um rottweiler, uma raça de cachorro comumente associada a comportamentos agressivos, ele acabou fazendo uma conexão que, embora não intencional, reforçou o estigma de que certos grupos, assim como o cão, são naturalmente “perigosos”. Essa escolha gerou uma reflexão interessante sobre como estereótipos podem surgir de forma sutil, mesmo quando a intenção é desafiá-los.

Imagem 16 – Meme produzido pelo aluno Pardinho



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Antes de apresentar seu meme, Pardinho explicou: “Eu produzi esse meme pensando nos muçulmanos... as pessoas não podem ver um muçulmano que já acham que são homens bombas. Eu escolhi essa raça de cachorro por ser considerada perigosa também”. Após uma pausa, ele prosseguiu: “Mas o olhar do cachorro e a expressão dele não mostra violência, assim como a maioria dos muçulmanos que não são homens bombas”. Logo em seguida, ele ressaltou que a percepção de perigo associada aos rottweilers reflete o estigma que as pessoas muçulmanas enfrentam, onde o medo e a desconfiança são baseados em estereótipos e preconceitos, e não na realidade: “Muitos filmes quando vão mostrar terroristas, mostram homens bombas, pessoas do Islamismo, e muita gente não conhece a religião e acha que ela prega isso mesmo: violência”. Um ponto que chamou minha atenção na apresentação de Pardinho foi sua percepção nos detalhes como ele mesmo mencionou: “expressão triste do rottweiler no meme representa a tristeza e a exclusão que os/as muçulmanos/as muitas vezes sentem devido a preconceitos que outras pessoas têm sobre a religião deles/as”. Pardinho destacou que, apesar de não ser muçulmano, ao compartilhar essa realidade com um toque de humor, ele convida as pessoas a refletirem sobre suas próprias percepções e preconceitos em relação aos/às muçulmanos/as e a outras religiões.

Por fim, Pardinho concluiu sua apresentação incentivando a turma a refletir sobre como os muçulmanos são tratados tanto fora quanto dentro do Brasil, destacando a necessidade de combater o preconceito e promover o respeito por todas as religiões: “Eu escolhi falar da religião islâmica, mas isso serve para outras também, tem gente que fala mal da Umbanda, Candomblê e várias outras”.

3.3.2 Memes que abordam temas críticos

A aula do dia 23 de outubro de 2023 começou com a apresentação do meme criado por Katie e Alexa.

Imagem 17 – Meme criado pelas alunas Katie e Alexa



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Katie explicou para a turma a escolha da frase utilizada no meme, destacando sua intenção de provocar reflexão: “Escolhemos essa frase para chamar a atenção para o racismo cotidiano que muitas pessoas negras enfrentam”, e Alexa complementou: “Sabemos que parece engraçado, mas, na verdade, ela revela uma verdade dolorosa sobre os preconceitos e o racismo que afetam a vida das pessoas negras todos os dias”. Em seguida, Alexa destacou: “É muito importante que a gente perceba e questione esses preconceitos, porque eles estão em coisas do dia a dia”. Katie continuou explicando: “Ao usar essa frase no meme, a nossa intenção era fazer vocês pensarem em como comentários que parecem inofensivos podem, na verdade, ofender e machucar as pessoas que são vítimas de racismo e discriminação”. Para concluir, Katie incentivou a reflexão: “A gente precisa olhar para nossas próprias atitudes e falas no dia a dia” e Alexa reforçou: “É um jeito de perceber os preconceitos, que, às vezes, a gente reproduz sem nem notar, as famosas ‘brincadeiras’”.

Um fato que chamou minha atenção foi Katie ter mencionado que o texto verbal presente no meme é um exemplo de frases que ela cresceu ouvindo de seu pai “pretos parados são suspeitos, correndo são condenados”. Nesse momento, a turma começou a rir e essa atitude me causou certa aflição, pois o racismo estrutural no Brasil é tão forte que frases como essas são normalizadas e repassadas de geração a geração como se fossem verdades ou apenas brincadeiras.

A reação da turma ecoa o argumento de Van Dijk (2008) quando afirma que o discurso racista está profundamente enraizado nas estruturas sociais e cognitivas, perpetuando

estereótipos e preconceitos que são aceitos sem questionamento. O autor ainda argumenta que o racismo discursivo é uma prática social que reflete e reforça o poder e a dominação racial, tornando-se uma parte “natural” da comunicação cotidiana. Essa normalização do racismo fica evidente na forma como a frase foi recebida pela turma.

Após a apresentação das duas alunas, o aluno Awayten, um menino indígena apresentou o meme seguinte:

Imagem 18 – Meme produzido pelo aluno Awayten



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Ao apresentar seu meme, Awayten explicou: “O texto que escolhi é uma forma de refletir sobre como os indígenas são tratados de forma estereotipada nos filmes”. Ele compartilhou sua experiência pessoal, dizendo: “Como indígena, muitas vezes me sinto desconfortável ou até surpreso ao ver como minha cultura é retratada na mídia, especialmente em filmes produzidos fora das nossas comunidades”. Apontando para o meme, ele acrescentou: “A expressão dos cachorros representa essa sensação de surpresa e choque que eu sinto ao assistir representações que não refletem a realidade das comunidades indígenas.” Para finalizar, ele destacou: “O uso do humor no meme é uma maneira de tentar chamar a atenção das pessoas para um assunto que me incomoda muito, pois não somos assim”. Nesse momento, questionei “Assim como?” E ele respondeu: “Os índios trabalham, mas são chamados de preguiçosos e tal, isso não é verdade”.

Ao compartilhar sua realidade com um toque de humor, Awayten trouxe à tona não apenas os estereótipos enraizados na representação midiática dos povos indígenas, mas também como esses preconceitos se traduzem em injustiças reais, como a marginalização social e econômica. Essa abordagem reflete a pedagogia crítica de Freire (1970), que enfatiza a

importância da conscientização crítica, permitindo que os indivíduos reconheçam e desafiem as desigualdades e injustiças sociais de forma concreta e transformadora.

Além disso, a análise de Awayten dialoga com as ideias de Cummins (2001), que discute a relação entre poder, identidade e linguagem na educação, argumentando que a representação cultural pode reforçar ou desafiar as relações de poder existentes. Ao criar um meme que critica as representações estereotipadas dos indígenas, Awayten está exercendo seu poder de agência, redefinindo sua identidade e questionando as narrativas dominantes. Assim, Awayten concluiu destacando a importância de criar e compartilhar memes que abordem questões culturais e sociais importantes e finalizou sua apresentação, incentivando a turma a refletir sobre como os indígenas são tratados não só fora do Brasil, como também dentro de seu próprio país; afinal de contas, “Nós que somos os primeiros nativos”, afirma ele.

Após discutirmos os memes que abordam estereótipos relacionados à identidade cultural, avançamos para aqueles cuja temática, embora mais leve ou humorística, também traz críticas sociais relevantes que merecem nossa atenção. Assim, Fiona trouxe o seguinte meme:

Imagem 19 – Meme produzido pela aluna Fiona

I and my Friends: "We're going with the best costume of the party for sure".
We:



Fonte: criação da aluna Fiona.

Ela começou sua apresentação lendo o meme e posteriormente traduziu para a turma “Eu e meus amigos: ‘Vamos com a melhor fantasia da festa com certeza.’ Nós:” Em seguida, prosseguiu dizendo: “Decidi criar esse meme porque sempre tive vontade de ir a uma festa à fantasia, mas nunca tive a oportunidade porque minha família não tem o hábito de ir a esse tipo de festa. E prosseguiu “Quando recebi essa tarefa, pensei em como seria engraçado e ao mesmo tempo verdadeiro mostrar o contraste entre a expectativa e a realidade. Muitas vezes, nós

sonhamos grande, mas as circunstâncias nos levam a situações bem diferentes do que imaginamos”. Posteriormente, continuou sua apresentação falando que a ideia de usar uma maquiagem feia e uma fantasia de batata veio da realidade que ela vivencia, onde as opções são limitadas, mas o espírito de diversão e criatividade nunca falta. Ela disse que: “Eu me diverti muito produzindo esse meme e pensando o quanto seria legal ir a uma dessas festas, mesmo que fosse com uma fantasia dessas”, o que gerou risos na turma.

Em seguida, a aluna Shrek compartilhou o seguinte meme com a turma:

Imagem 20 – Meme produzido pela aluna Shrek



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Shrek iniciou sua apresentação lendo o meme em inglês e, em seguida, traduzindo-o para a turma: [Eu acordando da minha soneca de 5 minutos]. Ela explicou que escolheu esse tema porque representa uma situação frequente em sua vida, na qual um cochilo curto de cinco minutos acaba se transformando em horas. Ela disse: “Professora, eu não sei o que acontece comigo, mas eu durmo demais, esse é o principal motivo das minhas faltas na escola”. De fato, a aluna Shrek é muito faltosa. Shrek continuou: “Minha realidade foi a inspiração para a criação do meme, pois mostra minha intenção quando digo que vou dormir e o que realmente acontece quando eu durmo”. Ela prosseguiu dizendo: “Quando recebi essa tarefa, pensei em como seria engraçado e ao mesmo tempo verdadeiro mostrar a diferença entre o que esperamos de um cochilo rápido e o que realmente acontece”.

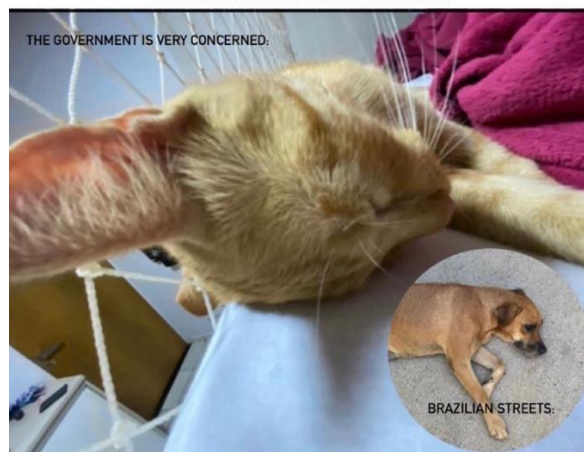
Shrek escolheu intencionalmente uma imagem de um animal com expressão cansada e confusa para representar essa situação. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), as escolhas visuais carregam significados contextuais e culturais, e aqui o uso de um animal enfatiza a leveza e o humor da mensagem, permitindo uma identificação mais universal e divertida entre

os/as colegas. O animal age como um símbolo visual de um estado emocional comum, a exaustão pós-cochilo, o que potencializa o efeito cômico ao afastar a representação de um rosto humano e, ao mesmo tempo, entextualiza uma experiência de forma acessível e humorística.

No aspecto linguístico, Shrek comentou que, apesar de encontrar algumas dificuldades com o inglês, se divertiu ao refletir sobre essas ironias do cotidiano. A escolha da frase curta e direta, que resume a expectativa do cochilo rápido, demonstrou sua habilidade em utilizar a linguagem de forma minimalista para criar um efeito imediato de identificação e humor. A turma reagiu com risadas e expressões de reconhecimento, reforçando o sucesso das escolhas de Shrek tanto na criação visual quanto na textual, que, de maneira integrada, produzem um sentido humorístico e identificável para todos/as.

O meme apresentado por Shrek aborda a temática do cotidiano, especificamente a relação entre as expectativas e a realidade do descanso. Embora o tema seja aparentemente leve e humorístico, ele carrega uma crítica implícita ao esgotamento físico e mental, uma realidade comum entre os/as adolescentes. Em seguida, Flower e Truco apresentaram seu meme à turma, abordando um problema que o/a incomoda profundamente: a grande quantidade de cachorros soltos pelas ruas de Abadia de Goiás, que frequentemente chegam a invadir até mesmo as escolas.

Imagem 21 – Meme produzido pela aluna Flower e pelo aluno Truco
CURRENT BRAZILIAN REALITY



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Após a leitura do texto, em inglês, Flower e Truco traduziram o meme para a turma: “Realidade atual brasileira”, “O governo está muito preocupado” e “Ruas brasileiras”. Em seguida, Flower continuou a explicação: “No meme, aparece um gato com a orelha em pé, destacando que ouvimos muitas promessas, mas a maioria não é cumprida. Em seguida, pensamos em colocar um cachorro deitado, simbolizando a realidade nas ruas”. Truco

prosseguiu dizendo: “Esse meme é referente ao problema que enfrentamos em Abadia de Goiás, onde vários cachorros de rua entram na nossa escola e ninguém resolve o problema”. De fato, a diretora já questionou a Secretaria de Educação, mas nada adiantou. Os/as alunos/as mencionaram que é dever do governo proporcionar locais para acolher esses animais e também garantir que eles não ofereçam riscos à sociedade. Flower enfatizou: “Nós estamos correndo perigo, pois animais podem atacar a gente e, como são cachorros de rua, não são vacinados”.

Outro ponto importante que eles/as mencionaram é que um homem, cujo nome não foi identificado, atropelou um cachorro em Abadia de Goiás e saiu sem prestar assistência. Sendo uma cidade pequena, essa informação se tornou pública e muitos/as alunos/as criticaram a atitude do homem, concordando que ele deveria ter prestado assistência. No entanto, terminam perguntando o que a prefeitura está fazendo para resolver o problema dos animais de rua.

Além disso, Flower trouxe outra questão: “Professora, muitos de nós recorremos ao SUS, porque não temos plano de saúde particular. Então, se uma pessoa atropela um cachorro, onde ela deve levá-lo caso não tenha dinheiro?”. Em seguida, Truco completou: “Faltam campanhas para divulgar essas informações e, às vezes, as pessoas fogem porque não têm dinheiro nem para pagar consultas para elas mesmas, quem dirá para os cachorros”. Fiquei surpresa com o final dessa apresentação, pois eu mesma não sabia dos lugares que atendem animais de graça, mas achei prudentes todas as observações dos/as alunos/as e disse que pesquisaria sobre o assunto. Também sugeri que os/as demais alunos/as fizessem o mesmo para que, depois, pudéssemos compartilhar as informações obtidas.

O meme apresentado por Flower e Truco aborda a temática do abandono e da negligência com os animais de rua, trazendo uma crítica social relevante ao expor a ineficácia das políticas públicas em resolver o problema. A combinação de imagens e frases curtas no meme é estratégica para contrastar a promessa de ações governamentais com a realidade vivida pela população, simbolizada pela figura do cachorro deitado, que representa a precariedade nas ruas. Essa crítica é reforçada pelas falas de Flower e Truco, que apontam tanto os riscos à segurança e saúde da comunidade quanto a ausência de campanhas educativas e assistência para os animais, destacando a responsabilidade do governo nesse contexto. Além disso, o meme reflete uma realidade local de Abadia de Goiás, tornando a crítica mais próxima para os/as alunos/as, que também discutem a questão ética do atropelamento de animais e a falta de recursos da população para lidar com essas situações. Essa análise evidenciou como o meme funciona como um meio de conscientização e reflexão, utilizando humor e ironia para abordar problemas complexos e incentivar o diálogo sobre responsabilidades individuais e governamentais.

Em seguida, as alunas Blair Waldorf e Meredith apresentaram um meme que aborda a pressão estética sobre as mulheres, destacando as expectativas sociais e os desafios enfrentados em relação à estética feminina:

Imagem 22 – Meme produzido pelas alunas Blair Waldorf e Meredith



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Blair começou dizendo: “O nosso meme é composto por duas imagens da boneca Barbie. De um lado, aparece uma Barbie linda, loira, com olhos claros, cabelos longos, loiros e ondulados, representando o símbolo da mulher “perfeita”, acompanhado da frase “Mulheres quando entram em um relacionamento”. Do outro lado, aparece uma Barbie descabelada, com um corte de cabelo “diferente”, segundo Blair, maquiagem borrada, com a frase: “Quando se sentem confortáveis mostrando quem realmente são”. Blair Waldorf continuou: “Nós criamos esse meme para refletir sobre a pressão estética que as mulheres enfrentam, ou seja, ser vaidosa. Sempre pensar se estamos bonitas é muito cansativo”. O meme reflete muito da vivência delas, especialmente da aluna Blair Waldorf, que sempre vem à escola com as unhas arrumadas, maquiada e com o cabelo impecável, o que a fez conquistar o posto de uma das alunas mais bonitas da escola, segundo alguns/mas alunos/as. Ela concluiu: “Não gosto de me preocupar com a opinião dos outros, mas me preocupo”.

Assim, as alunas falaram sobre o quanto esse meme é importante, pois destaca a pressão estética que as mulheres enfrentam na sociedade. Meredith afirmou: “O meme aborda a diferença entre a imagem idealizada e a realidade, nós tentamos mostrar como muitas mulheres se sentem obrigadas a manter uma aparência impecável”. Blair prosseguiu: “Ao contrastar a Barbie ‘perfeita’ com a Barbie ‘real’, a gente tentou fazer uma reflexão crítica sobre as expectativas irreais de beleza e o que está por trás disso”.

3.3.3 Produções que não se configuram como memes

Para finalizar, trago as produções das duplas Mirovaldo e Denzin, Madruga e Kamukro, e Apolo e Tião, respectivamente. Embora suas produções não se configurem exatamente como memes, por não seguirem as características típicas dos memes, como o uso de imagens humorísticas que apresentam um formato visual e textual específico, com a intenção de provocar humor, reflexão ou até mesmo crítica social de maneira rápida e acessível, é fundamental reconhecer que cada uma delas transmite uma mensagem significativa. Na perspectiva da educação linguística crítica, é essencial valorizar todas as produções dos/as alunos/as, compreendendo que cada um/a possui vivências, trajetórias e ritmos de desenvolvimento únicos. Ao acolher e valorizar essas diferenças, criamos um ambiente inclusivo e reflexivo, no qual todos/as os/as estudantes se sentem parte do processo de construção do conhecimento, independentemente da forma como expressam suas ideias. Essa prática não apenas promove o respeito pela diversidade, mas também incentiva o engajamento e a confiança dos/as alunos/as em explorar suas habilidades e perspectivas.

Imagem 23 – Produção criada pelos alunos Mirovaldo e Denzin



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Imagem 24 – Texto criado pelos alunos Madruga e Kamukro



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Imagem 25 – Texto produzido pelos alunos Apolo e Tião Carreiro
a sunny day in São Paulo:



Fonte: arquivo da pesquisadora.

As duplas Mirovaldo e Denzin e Madruga e Kamukro escreveram textos que abordam questões raciais. Mirovaldo, na sua produção, buscou mostrar que, independentemente de ser branco/a ou preto/a, rico/a ou pobre, o tráfico de drogas está em todos os lugares: “Eu quis dizer que não importa sua cor ou classe, o problema do tráfico é algo que atinge a todos, e não tem fronteira”. Contudo, Mirovaldo também ressaltou: “Me preocupei tanto com a crítica social

que acabei esquecendo de colocar o humor que normalmente tem um meme, ficou sério demais”. Já Kamukro e Madruga, em sua tentativa de criticar o racismo, acabaram por reforçá-lo ao colocar um personagem branco chamando um negro de bandido. Madruga justificou sua escolha dizendo: “Eu tentei mostrar que, muitas vezes, o branco é quem aponta o dedo para o preto, como se fosse sempre o culpado, e isso é um reflexo do racismo que existe na sociedade”. Por fim, Apolo trouxe um texto mais focado na temática ambiental, representando um dia nublado como símbolo da poluição em São Paulo, mas é interessante destacar que a foto apresentada em seu texto, não corresponde a São Paulo e sim a Abadia de Goiás. e explicou: “Esse dia nublado representa o impacto da poluição causada pelas indústrias da cidade, que estão acabando com o nosso ar e nossa saúde”.

Embora cada um tenha abordado questões sociais e culturais de maneira diferente, o mais importante é perceber que os alunos se dedicaram nas produções. A intenção de gerar reflexão crítica sobre temas tão relevantes, como o racismo e a poluição, demonstra um compromisso com o pensamento crítico e a conscientização. O esforço e a dedicação de cada um/a, independentemente do formato ou da abordagem, são fundamentais, pois a aprendizagem e a reflexão não dependem apenas da forma, mas do conteúdo e da genuína busca por compreender e problematizar questões sociais.

Com relação às imagens utilizadas na produção dos textos, ao perceber o interesse dos/as alunos/as em utilizar fotos dos/as colegas para criar memes, reservei um tempo da aula para explicar sobre os direitos de imagem e as implicações éticas e socioafetivas que o uso indevido da imagem pode ter para as pessoas.

Ao criarem esses memes/textos, os/as alunos/as trabalharam em duplas, colaborando para combinar elementos visuais e textuais. O uso de frases curtas em inglês possibilitou o desenvolvimento de habilidades linguísticas em um contexto comunicativo e culturalmente significativo, o que, segundo Harmer (2007), é essencial para aumentar o engajamento e a retenção de uma língua estrangeira. Assim, o processo de criação envolveu não apenas o uso das habilidades já adquiridas, mas também uma oportunidade para aplicar novas estruturas e vocabulário, num exercício em que aprender e usar a língua estiveram mutuamente relacionados. No entanto, reconheço que a simples execução da tarefa não garante o conhecimento, pois a aprendizagem ocorre de forma fluida, à medida que eles/as continuam a refletir, revisar e expandir suas compreensões ao longo do tempo.

Destaco que alguns/mas alunos/as não conseguiram terminar os memes no tempo de aula, devido a ausências ou dificuldades. No entanto, o compartilhamento dos memes concluídos proporcionou um espaço rico para discussões e debates, fortalecendo a

aprendizagem coletivo e evidenciando o impacto dessa atividade na prática consciente e crítica do uso da linguagem em textos digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar os desdobramentos do trabalho com memes em uma sala de aula de escola pública, buscando compreender como esses textos podem contribuir para uma educação linguística crítica no ensino de língua inglesa. O material de pesquisa foi discutido em três seções, que evidenciaram que os/as alunos/as, de modo geral, refletiram sobre questões sociais e culturais, analisaram discursos implícitos em memes, problematizaram estereótipos e produziram seus próprios textos digitais com um olhar mais crítico e reflexivo.

Na primeira seção, problematizei como ocorreu a interação a partir de memes escolhidos pelos/as alunos/as. Os/as estudantes demonstraram facilidade em identificar elementos de humor e crítica social presentes nos memes. No entanto, enfrentaram dificuldades em reconhecer discursos implícitos, especialmente no que diz respeito às conexões desses textos multimodais com questões sociais mais amplas. Esses resultados evidenciam que, embora os/as alunos/as consumam memes frequentemente, eles/as tendem a focar em aspectos mais explícitos, sem uma reflexão crítica mais profunda sobre os sentidos subjacentes e os contextos sociais. A mediação pedagógica se mostrou essencial para ampliar as leituras feitas pelos/as estudantes, incentivando a percepção de camadas mais complexas de sentidos nesses textos.

Na segunda seção, discuti a interação sobre memes também selecionados pelos/as alunos/as, com foco em estereótipos culturais. Os/as alunos/as tiveram um bom desempenho em identificar preconceitos explícitos, como representações estereotipadas de gênero, raça e classe social. No entanto, eles/as demonstraram maior dificuldade em conectar essas representações a contextos históricos, culturais e globais, o que apontou para a necessidade de maior suporte teórico e pedagógico durante as discussões. A atividade evidenciou que os estereótipos, muitas vezes reproduzidos de forma acrítica, requerem um trabalho mais intenso para que os/as estudantes possam questionar suas raízes e implicações sociais. Ainda assim, as discussões sobre esses memes ajudaram os/as participantes a desenvolverem um olhar mais crítico para as mensagens implícitas nesses textos.

Por fim, na terceira seção, analisei as produções textuais e as apresentações dessas produções feitas pelos/as alunos/as, com foco em memes que reforçam estereótipos e abordam temas críticos, bem como produções que não se configuram como memes. Os/as estudantes exploraram temas relevantes, como desigualdades sociais, relações de poder e preconceitos. Apesar disso, alguns memes produzidos ainda reproduziram estereótipos, o que evidencia tanto o potencial quanto as limitações do trabalho realizado. Esse processo de criação, entretanto,

revelou avanços importantes no desenvolvimento do pensamento crítico e na capacidade de expressar ideias de forma criativa e multimodal. Além disso, alguns conteúdos, embora não se configurassem estritamente como memes, foram utilizados de maneira significativa pelos/as alunos/as, demonstrando sua habilidade em usar diversas formas de expressão digital para comunicar suas reflexões. Os desdobramentos destacam a importância de continuar investindo em atividades que permitam aos/às estudantes não apenas produzirem discursos críticos, mas também ressignificarem narrativas sociais, promovendo uma postura mais reflexiva e engajada.

Além disso, o estudo proporcionou aos/às alunos/as a oportunidade de questionar a naturalização de determinadas representações e de perceber as influências contextuais nas produções culturais digitais. Os/As alunos/as também perceberam como os memes, ao serem compartilhados, geram uma rede de significados e interações que reflete as complexas relações sociais. Dessa forma, os memes se tornaram veículos de reflexão crítica ao proporcionar uma análise das dinâmicas de poder e das estruturas sociais que os moldam. Assim, foi possível implementar uma abordagem crítica no ensino de línguas, enfatizando a relevância de considerar os aspectos socioculturais, políticos e históricos na educação linguística, de forma a torná-la mais significativa e alinhada às demandas contemporâneas.

Algumas dificuldades mencionadas nas três seções de análise estão em consonância com as percepções dos/as alunos/as na última atividade realizada na pesquisa: a roda de conversa. Essas dificuldades se relacionaram a dois temas: os elementos *humor* e *crítica social*; e o uso da língua. Com relação aos elementos *humor* e *crítica social* presentes nos memes, de modo geral, alguns desafios foram percebidos. Muitos/as deles/as não relacionavam entre esses dois elementos antes de participar das atividades de pesquisa. Mérida, por exemplo, relatou nunca ter pensado no potencial reflexivo dos memes. Sobre a leitura dos memes, Kamukro afirmou ter dificuldade em identificar críticas implícitas nos textos, enquanto Tião Carreiro observou que os memes mais reflexivos não atendiam as suas expectativas de humor. Sobre a produção de memes, Truco e Pardinho apontaram as dificuldades em unir humor e crítica, destacando que criar memes que fossem engraçados e críticos ao mesmo tempo foi um desafio significativo. De fato, alguns/mas demonstraram dificuldades de interpretar e produzir memes críticos, mas as atividades da pesquisa fizeram com que muitos/as alunos/as percebessem que os memes vão além do humor e podem transmitir mensagens críticas sobre questões sociais.

Quanto ao uso da língua inglesa, alguns/mas alunos/as mencionaram que essa foi uma das principais dificuldades enfrentadas. Cafex e Patata, por exemplo, relataram dificuldades relacionadas ao vocabulário e às expressões idiomáticas, reforçando a necessidade de suporte pedagógico contínuo para ampliar a compreensão e a produção de conteúdo em inglês. Por

outro lado, Monalisa mencionou que pensar nos significados dos memes em outra língua ampliou sua percepção sobre a importância do domínio linguístico.

Outro tema relevante e positivo da roda de conversa diz respeito à aprendizagem: muitos/as alunos/as relataram que a experiência de trabalhar com memes estimulou reflexões sobre suas vivências pessoais. Shrek, por exemplo, destacou como um meme sobre dependência tecnológica o fez reconsiderar hábitos relacionados ao uso do smartphone. Essas percepções evidenciam o potencial dos memes para gerar aprendizados significativos e conectar os/as estudantes às dinâmicas sociais de forma mais crítica.

A pesquisa foi desafiadora não só para os/as alunos/as, mas também para mim. A limitação de tempo para implementar todas as etapas planejadas, especialmente em um contexto escolar com carga horária reduzida para o ensino de inglês, exigiu ajustes contínuos no planejamento. Além disso, o engajamento inicial dos/as alunos/as em atividades que demandavam maior reflexão crítica foi desafiador, já que alguns/mas não estavam habituados/as a analisar textos digitais sob essa perspectiva. Por isso, acredito que essa reflexão seja essencial, especialmente em contextos de educação linguística nos quais o conteúdo está pautado por estruturas linguísticas. Com efeito, esse trabalho crítico está previsto no documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, que é a BNCC (Brasil, 2018). Embora apresente limitações ao homogeneizar o ensino e desconsiderar especificidades locais, a BNCC enfatiza competências gerais que se alinham ao letramento digital crítico, como o pensamento crítico e a análise reflexiva de práticas sociais.

Este estudo reforça a relevância de práticas pedagógicas que valorizem os interesses e as experiências dos/as alunos/as, promovendo uma educação linguística crítica e reflexiva. Ao utilizar os memes como ferramenta de ensino, foi possível criar um ambiente de aprendizagem mais conectado às suas realidades culturais e sociais, incentivando reflexões sobre temas como poder, identidade e desigualdades sociais.

Nesse sentido, como aponta Shifman (2014), os memes, por sua natureza dialógica e interativa, têm o poder de incentivar a reflexão sobre as dinâmicas culturais e sociais, mas seu impacto pedagógico depende da habilidade tanto dos/as docentes quanto dos/as alunos/as de se envolver de maneira crítica com esse gênero. Para que os memes cumpram seu papel como ferramenta educativa, é necessário que o/a professor/a desempenhe um papel ativo, mediando as discussões e guiando os/as estudantes na análise de seus significados, impactos e implicações. Isso pode incentivar os/as alunos/as a consumir os memes de forma mais crítica, além de desenvolver habilidades analíticas para identificar as mensagens que eles veiculam e suas relações com questões sociais, culturais e políticas.

Assim, o potencial pedagógico dos memes é maximizado quando há uma abordagem crítica que permita aos/as alunos/as questionar estereótipos, discutir representações de poder e refletir sobre os contextos nos quais esses memes circulam. Dentre os referenciais teóricos que embasaram este estudo, destacam-se as contribuições de Pennycook (2021), que ajudaram a compreender a linguagem como prática social e histórica. Bakhtin (2010) forneceu subsídios para entender os memes como enunciados inseridos em contextos específicos, moldados pelas interações sociais e pela dialogicidade.

Além disso, as práticas de letramento digital crítico propostas por autores/as como Ferraz e Mattos (2018) e Monte Mor (2018) foram centrais para estruturar a pesquisa. A articulação entre as praxiologias acadêmicas e as desenvolvidas em sala de aula se deu por meio da utilização dos memes como ferramentas pedagógicas, alinhando as praxiologias de letramento crítico com a sala de aula. A partir da abordagem de Monte Mor (2018), que destaca a importância de formar sujeitos críticos em um contexto digital, e das contribuições de Ferraz e Mattos (2018), que enfatizam a necessidade de uma reflexão sobre as relações de poder e identidade nos meios digitais, a pesquisa buscou criar um ambiente no qual os/as alunos/as pudessem analisar e produzir memes com um olhar crítico, questionando estereótipos e reflexões sobre as representações sociais. Dessa forma, as praxiologias de letramento digital crítico foram importantes para o desenvolvimento das atividades de interpretação e produção de memes, permitindo que os/as alunos/as desenvolvessem uma postura crítica frente aos conteúdos digitais com os quais interagem cotidianamente.

É importante ressaltar que, durante o período em que desenvolvi as atividades da pesquisa, a escola apresentava maior flexibilidade em relação ao uso da tecnologia e aos conteúdos trabalhados, permitindo a implementação de práticas pedagógicas digitais.

Entretanto, após alguns incidentes relacionados ao mau uso do smartphone por parte de alguns/mas alunos/as, a equipe gestora decidiu proibir o uso desse dispositivo em sala de aula. Atualmente, qualquer atividade que demande o uso do smartphone precisa ser previamente justificada e aprovada, o que limita a aplicação de estratégias que envolvam as novas tecnologias de forma mais dinâmica. Além disso, a crescente pressão para preparar os/as alunos/as para avaliações externas trouxe um engessamento nos conteúdos, que agora são fortemente direcionados para atender às demandas dessas provas. Esse contexto resulta em uma cobrança intensa para que os/as professores/as sigam rigidamente os conteúdos previstos, reduzindo a possibilidade de explorar abordagens pedagógicas mais críticas e contextualizadas.

No futuro, pretendo aprofundar esse estudo sobre o uso de gêneros digitais na educação, incluindo outras modalidades textuais, como vídeos, podcasts e blogs e explorando de maneira

mais ampla como esses gêneros podem ser utilizados para promover uma educação linguística crítica e reflexiva. Além disso, buscarei investigar as interseções entre linguagem, tecnologia e cultura nas escolas públicas com ênfase na análise dos discursos presentes em diferentes formas de comunicação digital, como memes, redes sociais e conteúdos multimodais. A experiência adquirida neste estudo será fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa voltada para as dinâmicas de poder, identidade e inclusão nos ambientes digitais. Pretendo, também, desenvolver melhores estratégias pedagógicas que ajudem os/as alunos/as a se tornarem leitores/as e produtores/as críticos de conteúdos digitais, promovendo discussões sobre as implicações sociais e culturais desses textos. Assim, este estudo é o início de um trabalho que pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação linguística mais crítica, inclusiva e transformadora, alinhada com os desafios contemporâneos da sociedade digital.

Essa jornada acadêmica e a experiência em sala de aula não apenas ampliaram meu conhecimento sobre as ideologias que permeiam a linguagem, mas também reforçaram a compreensão de que a língua não é um instrumento neutro — ela carrega discursos, valores e relações de poder. O trabalho com memes se revelou um ponto de partida para desvelar essas camadas ocultas da linguagem, aproximando os/as alunos/as de uma reflexão mais crítica sobre as práticas sociais que atravessam seu cotidiano digital. Mais do que ensinar estruturas linguísticas, percebo hoje que ser professora é promover um espaço de diálogo, em que a linguagem é reconhecida como meio de participação ativa no mundo. Essa perspectiva transformou minha atuação docente, que agora se orienta por uma práxis pedagógica crítica, consciente das implicações sociais do ensino de línguas. Assim, encerro este ciclo acadêmico não apenas como pesquisadora, mas como uma professora que compreende a sala de aula como um espaço político, onde cada interação discursiva carrega potencial de mudança e resistência.

REFERÊNCIAS

- ABADIA de Goiás. *Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal XXX*: 2022.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BATISTA, Alan G. A. V.; LEITE, Patrícia M. C. C. Ensino de inglês por meio de textos midiáticos. In: RIBEIRO, Fernanda (org.). *Práticas de ensino de inglês*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2022. p. 93-106.
- BEZERRA, Maria das D.; SILVA, José C. *Letramento digital crítico e o ensino de inglês no contexto pandêmico*. São Paulo: Editora Acadêmica, 2021.
- BOA SORTE, Patricia; SANTOS, José L. dos. Memes como ferramentas pedagógicas: uma abordagem crítica para o ensino de línguas. *Revista de Educação e Linguagem*, v. 12, n. 3, p. 1-15, 2020.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 5. ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORED Panda. “What Day Off?!”. *Pinterest*, s.d. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/525232375293693623/>>. Acesso em: 24 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jan. 2025.
- BUBBLE GREEN. Brazilians after realizing they elected an illiterate president. *Pinterest*, s.d. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/48484133473933023/>. Acesso em: 23 set. 2023.
- CALIXTO, Sérgio R. A “zoeira” no ciberespaço: memes como narrativas críticas e pedagógicas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 4, p. 1-20, 2018.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.
- CASTELL, Suzanne de; LUKE, Allan; MACLENNAN, Kieran. On defining literacy. In: LUNSFORD, Andrea A.; O'BRIEN, Helene M. (org.). *The right to literacy*. New York: Modern Language Association, 1986. p. 3-20.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: do conhecimento à informação*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical.

In: MATTOS, Andrea M. de A. (org.). *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. São Paulo: Pontes Editores, 2006. p. 265.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2016.

CHIEFNIGHTV3. Going to work vs. going to work to pick up. *IFunny*, s.d. Disponível em: <<https://br.ifunny.co/picture/going-to-work-28-going-to-work-to-pick-up-IqvNcLsbA>>. Acesso em: 23 set. 2023.

CUMMINS, Jim. *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

DAWKINS, Richard. *The selfish gene*. Londres: Oxford University Press, 1976.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *Handbook of qualitative research*. 1. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

DUBOC, Ana P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 48, p. 10-22, 2019a.

DUBOC, Ana P. M. *O ensino de inglês e a BNCC: uma análise crítica*. São Paulo: Editora Educacional, 2019b.

EPICLIKEBRO_2019. Me trying to put on my jeans after quarantine. *iFunny*, 06 maio 2019. Disponível em: <<https://ifunny.co/picture/me-trying-to-put-on-my-jeans-after-quarantine-J9leywXd7>>. Acesso em: 23 set. 2023.

FERRAZ, Danielle; MATTOS, Angélica. *Educação linguística e o letramento digital crítico*. Brasília: Editora Educacional, 2018.

FIORIN, José L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GEE, James P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Taylor & Francis, 1996.

GRAY, Dylan. Meanwhile in Australia. *Flickr*, 22 jun. 2015. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/114267666@N06/19048642955>>. Acesso em: 11 jul. 2024.

HARMER, Jeremy. *The Practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education, 2007.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.

IMGFAVE. *The disney princess funny, funny disney pictures, disney princess quotes*.

Pinterest, s.d. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/546413367263700276/>. Acesso em: 24 set. 2024.

JANKS, Hilary. *Letramento crítico: teoria e prática*. Tradução de Aline M. Gonçalves. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

JENKINS, Henry. *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: NYU Press, 2006.

JORDÃO, Clarice. Narrativas da diferença e da desigualdade: desafios para a educação em direitos humanos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 2009.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Online memes, affinities and cultural production. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (org.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007. p. 199-224.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LANKSHEAR, Colin; SNYDER, Ilana; GREEN, Bill. *Teacher and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.

MACIEL, Ruberval F.; TAKAKI, Neide H. Novos letramentos pelos memes: muito além do ensino de línguas. In: JESUS, Dánie M.; MACIEL, Ruberval F. (org.). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 53-81.

MARTINO, Luís M. S.; GROHMANN, Rafael. A longa duração dos memes no ambiente digital: um estudo a partir de quatro geradores de imagens online. *Revista Fronteiras - estudos midiáticos*, v. 19, n. 1, p. 94-101, jan./abr. 2017.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MATTOS, Andréa M. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 2011. 262 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MENDONÇA FILHO, José. *BNCC é um marco na educação brasileira*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 1 ago. 2024.

MENEZES DE SOUZA, Lynn M. Estereótipos e representações sociais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, p. 219-233, 2011a.

MENEZES DE SOUZA, Lynn M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (org.). *Formação (Des) formatada: práticas com professores de língua inglesa*. São Paulo: Pontes, 2011b. p. 279-303.

MEY, Jacob L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. *DELTA*, v. 14, n. 2, p. 331-338, 1998.

MOITA LOPES, Luiz P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula de língua estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MONTE MÓR, Walkyria. Estereótipos e identidade de gênero: construções de masculinidades e feminilidades na mídia. *Comunicação, Mídia e Consumo*, v. 10, n. 29, p. 123-141, 2013.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.

MOREIRA, Ana C.; CALEFFE, Luiz G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

MOURA, Adriana B. F.; LIMA, Maria da G. S. B. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *Interfaces da Educação*, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014.

NEW Power Mexicans land donation to church draws fire meme. *New Power*, July 6, 2013. Disponível em: <<https://new-power.org/2013/07/06/mexican-land-donation-to-church-draws-fire/>>. Acesso em: 24 set. 2023.

PACHECO, José. A crítica à Base Nacional Comum Curricular. *Revista Educação*, 2017. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br>. Acesso em: 1 ago. 2024.

PENNYCOOK, Alastair. *Global Englishes and transcultural flows*. London: Routledge, 2007.

PENNYCOOK, Alastair. The politics of pedagogy. In: PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical reintroduction*. 2nd ed. Abingdon: Routledge, 2021. p. 129-149.

PESSOA, Rosane R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V.; MONTE MOR, Walkyria. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 190-191.

RSHD_13. *Of course, foreigners steal your job*. Memedroid, 21 fev. 2014. Disponível em: <<https://pt.memedroid.com/memes/detail/788450>>. Acesso em: 24 set. 2023.

R/IM14ANDTHISISDEEP. Mobile addiction bad. Reddit, 2020. Disponível em: https://www.reddit.com/r/im14andthisisdeep/comments/cu0ces/mobile_addiction_bad/?rdt=64870. Acesso em 23 set. 2023.

SALGADO, Raquel. Desafios e perspectivas do ensino de inglês na BNCC: uma análise crítica. *Revista de Educação Linguística*, v. 5, n. 2, p. 85-99, 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: contribuições para uma crítica da razão pedagógica*. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

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

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Maria C.; SOUZA, Luiz F. Ensino remoto e letramento digital: Desafios e perspectivas no contexto da pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 2, p. 45-67, 2020.

STOPMOTIONMAESTRO. *Mom calls my name*. iFunny, 14 ago. 2023. Disponível em: <https://ifunny.co/picture/mom-calls-my-name-me-yes-mom-no-answer-me-ih1S41vjA>. Acesso em: 23 set. de 2023.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SÜSSEKIND, Maria L. *A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas*. 2019. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2019.

TEE Shirt Palace. Let's America great again: impeach Trump. *Tee shirt Palace*, s.d. Disponível em: <https://www.teeshirtpalace.com/products/make-america-great-again-impeach-trump-anti-trump-t-shirt>. Acesso em: 24 set. 2023.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

VIEIRA, Silvia R. O ensino de inglês na BNCC: críticas e propostas para um currículo inclusivo. *Educação e Linguagem*, v. 22, n. 1, p. 45-60, 2020.

VINÍCIUS, Fernando. Memes em inglês: veja os melhores para aprender o idioma se divertindo. *Letras*, 16 jan. 2023. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/academy/blog/memes-em-ingles/>. Acesso em: 24 set. 2023.

XXXXUSER. O meme abaixo critica. *Brainly*, 22 mar. 2021. Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/39803359>. Acesso em: 23 de set. de 2023.

ZOLNIER, Maria da C. A. P.; MICCOLI, Laura S. O desafio de ensinar inglês: experiências de conflitos, frustrações e indisciplina. *Revista do GEL*, v. 6, n. 2, p. 175-206, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

- Pais/Responsáveis

Você na qualidade de responsável por _____, está sendo convidado(a) a consentir que o(a) adolescente participe, como voluntário(a), da pesquisa *Um trabalho com memes na escola pública: possibilidades para a educação linguística crítica em Língua Inglesa ligada ao projeto Praxiologias críticas, decoloniais e pós-humanistas na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas*, coordenado pela Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Meu nome é *Karine Silva Souza* sou a pesquisadora responsável pelo projeto, e minha área de atuação é Linguística Aplicada – Ensino e aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir na participação do(a) _____ (nome completo do(a) adolescente) neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail xx: [REDACTED] e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: [REDACTED] persistirem as dúvidas sobre os direitos do(a) adolescente como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino. **O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.**

1.1 Informações Importantes sobre a Pesquisa

A presente pesquisa intitulada Um trabalho com memes na escola pública: possibilidades para a educação linguística crítica em Língua Inglesa tem como objetivo geral investigar como o uso dos memes pode contribuir para promover a educação crítica em Língua Inglesa na escola pública. O (A) adolescente sob sua responsabilidade, terá a oportunidade de vivenciar novas práticas metodológicas durante as aulas. Além disso, a pesquisa se configura como uma oportunidade de desenvolvimento profissional para mim, que, além de pesquisadora, sou a professora do grupo.

Sobre os procedimentos da pesquisa, o(a) adolescente responderá a um questionário inicial com suas informações pessoais (nome, idade, sexo, cor/raça, endereço, renda familiar média, religião) e algumas perguntas sobre inglês e memes. Caso o(a) adolescente se sinta constrangido(a) e/ou desconfortável, poderá se recusar a responder as questões do questionário. Além disso, todas as aulas do grupo participante da pesquisa serão gravadas em vídeo e áudio, com a utilização de

câmeras e gravadores fornecidos pela pesquisadora. O(A) adolescente será identificado(a) por nome fictício, para que seja mantido seu anonimato, e suas imagens não serão usadas na pesquisa. A professora-pesquisadora será a única pessoa que terá acesso às gravações em vídeo e em áudio, as quais serão exclusivamente utilizadas para que ela possa refletir sobre as aulas dadas ao grupo durante o semestre. A professora também fará anotações de campo durante a realização das aulas e utilizará materiais produzidos pelos(as) alunos(as). Em qualquer momento, durante as aulas do semestre, caso o(a) adolescente se sinta constrangido(a) e/ou desconfortável pela presença das câmeras e gravadores ou por qualquer outro motivo, poderá pedir para que não seja gravado(a).

Ao final, após a implementação de todas as aulas, será realizada uma entrevista individual com o(a) adolescente acerca da experiência de ter vivenciado novos aspectos metodológicos durante as aulas, entrevista que terá como foco as atividades desenvolvidas em sala de aula. As entrevistas serão, também, gravadas em áudio, com a utilização de gravador fornecido pela pesquisadora. Caso o(a) adolescente se sinta constrangido(a) e/ou desconfortável, poderá se recusar a responder às questões da entrevista.

É necessário ressaltar que a primeira aula da professora com seu grupo será reservada para a apresentação da proposta da pesquisa e entrega dos termos de consentimento e assentimento. O(s) termo(s) deverá(ão) ser devolvido(s) na aula seguinte, aula na qual haverá a aplicação do questionário inicial. No último dia de aula, serão realizadas as entrevistas individuais a respeito da experiência vivenciada pelos participantes no decorrer das aulas.

A participação é voluntária e há a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo ao(à) participante. Para os(as) alunos(as) mais tímidos(as), durante as aulas, pode haver momentos de constrangimento e/ou desconforto, uma vez que haverá a presença de câmeras e gravadores. Além disso, no questionário e na entrevista, precisarão expressar algumas informações pessoais e seus pontos de vista a respeito das aulas dadas. Mas os/as alunos/as que aceitarem participar dessa pesquisa, irão vivenciar novos procedimentos metodológicos, embasados em teorizações de perspectivas críticas, em diálogo com a Linguística Aplicada Crítica, refletindo sobre práticas discursivas e sociais.

Como esta é uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para aqueles(as) que decidirem participar. Não haverá, também, qualquer tipo de ônus caso decidam fazer parte dela. Como possíveis benefícios, os(as) alunos(as) terão a oportunidade de vivenciar novas práticas metodológicas durante as aulas, embasadas em discussões da Linguística Aplicada Crítica.

A participação do(a) adolescente sob a sua responsabilidade é importante para a realização desta pesquisa. Caso o(a) adolescente se sinta constrangido(a), é garantida a total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma. A realização da pesquisa ocorrerá nas dependências da escola

segundo semestre de 2023 (do dia 28 de agosto ao dia 7 de dezembro).

A pesquisa não oferecerá risco físico ou moral ao(à) adolescente. A participação é voluntária e há a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo ao(à) participante. Para os(as) alunos(as) mais tímidos(as), durante as aulas, pode haver momentos de constrangimento e/ou desconforto, uma vez que haverá a presença de câmeras e gravadores. Além disso, no questionário e na entrevista, precisarão expressar algumas informações pessoais e seus pontos de vista a respeito das aulas dadas.

A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação, caso haja despesas, elas serão ressarcidas.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

No início da pesquisa, será pedido aos(às) participantes que escolham nomes fictícios para si, para assegurar que sua identidade seja resguardada.

Após o término da redação do texto final dessa pesquisa, os dados serão descartados e não poderão ser utilizados em pesquisas futuras.

O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação do(a) adolescente na pesquisa será preservada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da coleta é necessário o seu consentimento. Assim, solicito que rubrique entre os parênteses a opção que valida sua decisão.

Será necessário a utilização de um gravador. Faça uma rubrica nos parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a utilização de gravador durante a entrevista do adolescente sob minha responsabilidade.

() Não permito a utilização de gravador durante a entrevista do adolescente sob minha responsabilidade.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito.

Pode haver necessidade de utilizarmos a voz do/a adolescente sob sua responsabilidade em publicações. Faça uma rubrica nos parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito o uso da voz do/a adolescente sob minha responsabilidade.

() Não permito o uso da voz do/a adolescente sob minha responsabilidade.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos a opinião do/a adolescente sob sua responsabilidade em publicações. Faça uma rubrica nos parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da opinião do/a adolescente sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a divulgação da opinião do/a adolescente sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também, a necessidade de utilizarmos a imagem do/a adolescente sob sua responsabilidade em publicações. Faça uma rubrica entre nos parênteses da opção que valida sua decisão

() Permito a divulgação da imagem do/a adolescente sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a divulgação da imagem do/a adolescente sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também, a necessidade de utilizarmos o material produzido durante a pesquisa pelo/a adolescente sob sua responsabilidade em publicações. Faça uma rubrica nos parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação do material produzido pelo/a adolescente sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a divulgação do material produzido pelo/a adolescente sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Eu _____,
CPF ou RG _____ abaixo
assinado, autorizo _____

a participar do projeto intitulado *Um trabalho com memes na escola pública: possibilidades para a educação linguística crítica em Língua Inglesa*. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Karine Silva Souza sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação do(a) adolescente no projeto de pesquisa acima descrito.

Abadia de Goiás, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável



APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *Um trabalho com memes na escola pública: possibilidades para a educação crítica em Língua Inglesa*, ligada ao projeto *Praxiologias críticas, decoloniais e pós-humanistas na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas*, coordenado pela Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Meu nome é Karine Silva Souza, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Linguística Aplicada – Ensino e aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (xxxxxxxxxxxxxxxx@xxxxxxx.xxx) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (xx xxxxx-xxxx). Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62) 3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

1.1 Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa, intitulada *Um trabalho com memes na escola pública: possibilidades para a educação crítica em Língua Inglesa*, tem como objetivo investigar como o uso dos memes pode contribuir para promover a educação crítica em Língua Inglesa na escola pública. Você, participante da pesquisa, terá a oportunidade de vivenciar novas práticas metodológicas durante as aulas. Além disso, a pesquisa se configura como uma oportunidade de desenvolvimento profissional para mim, que, além de pesquisadora, sou a professora do grupo.

Sobre os procedimentos da pesquisa, você responderá a um questionário inicial com suas informações pessoais (nome, idade, sexo, cor/raça, endereço, renda familiar média, religião) e algumas perguntas sobre inglês e memes. Caso se sinta constrangido(a) e/ou desconfortável, poderá se recusar a responder as questões do questionário. Além disso, todas as aulas do grupo participante da pesquisa serão gravadas em vídeo e áudio, com a utilização de câmeras e gravadores fornecidos pela pesquisadora. Você será identificado(a) por nome fictício, para que seja mantido seu anonimato, e suas imagens não serão usadas na pesquisa. A professora-



pesquisadora será a única pessoa que terá acesso às gravações em vídeo e em áudio, as quais serão exclusivamente utilizadas para que ela possa refletir sobre as aulas dadas ao grupo durante o semestre. A professora também fará anotações de campo durante a realização das aulas e utilizará materiais produzidos pelos(as) alunos(as). Em qualquer momento, durante as aulas do semestre, caso você se sinta constrangido(a) e/ou desconfortável pela presença das câmeras e gravadores ou por qualquer outro motivo, você poderá pedir para que não seja gravado(a).

Ao final, após a implementação de todas as aulas, será realizada uma entrevista individual com cada um(a) dos(as) alunos(as) participantes acerca da experiência de ter vivenciado novos aspectos metodológicos durante as aulas. As entrevistas serão, também, gravadas em áudio, com a utilização de gravador fornecido pela pesquisadora. Caso você se sinta constrangido(a) e/ou desconfortável, poderá se recusar a responder às questões da entrevista.

É necessário ressaltar que a primeira aula da professora com seu grupo será reservada para a apresentação da proposta da pesquisa e entrega dos termos de consentimento e assentimento. O(s) termo(s) deverá(ão) ser devolvido(s) na aula seguinte, aula na qual haverá a aplicação do questionário inicial. No último dia de aula, serão realizadas as entrevistas individuais a respeito da experiência vivenciada pelos (as) participantes no decorrer das aulas.

A participação é voluntária e há a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo ao(à) participante. Para os(as) alunos(as) mais tímidos(as), durante as aulas, pode haver momentos de constrangimento e/ou desconforto, uma vez que haverá a presença de câmeras e gravadores. Além disso, no questionário e na entrevista, precisarão expressar algumas informações pessoais e seus pontos de vista a respeito das aulas dadas. Mas os/as alunos/as que aceitarem participar dessa pesquisa, irão vivenciar novos procedimentos metodológicos, embasados em teorizações de perspectivas críticas, em diálogo com a Linguística Aplicada Crítica, refletindo sobre práticas discursivas e sociais.

Como esta é uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para aqueles(as) que decidirem participar. Não haverá, também, qualquer tipo de ônus caso decidam fazer parte dela. Como possíveis benefícios, os(as) alunos(as) terão a oportunidade de vivenciar novas práticas metodológicas durante as aulas, embasadas em discussões da Linguística Aplicada Crítica.

A realização da pesquisa ocorrerá nas dependências da escola [REDACTED], no segundo semestre de 2023 (do dia 28 de agosto ao dia 7 de dezembro) durante o horário das aulas do grupo participante. A participação na pesquisa não é obrigatória e o seu consentimento pode ser retirado a qualquer momento da pesquisa sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo caso decida fazê-lo.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

No início da pesquisa, será pedido aos(às) participantes que escolham nomes fictícios para si, para assegurar que sua identidade seja resguardada.



Após o término da redação do texto final desta pesquisa, os dados serão descartados e não poderão ser utilizados em pesquisas futuras.

Esta pesquisa só pode ser realizada com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da coleta é necessário o seu consentimento. Faça uma rubrica nos parênteses da opção que valida sua decisão.

Será necessário a utilização de um gravador:

Permito a utilização de gravador durante a entrevista.

Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições.

Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica nos parênteses da opção que valida sua decisão:

Autorizo o uso de minha voz em publicações.

Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações. Faça uma rubrica nos parênteses da opção que valida sua decisão:

Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Não permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também, a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações. Faça uma rubrica nos parênteses da opção que valida sua decisão:

Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Não permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também, a necessidade de utilizarmos seu material produzido durante a pesquisa em publicações. Faça uma rubrica nos parênteses da opção que valida sua decisão:

Permito a divulgação do meu material nos resultados publicados da pesquisa.

Não permito a divulgação do meu material nos resultados publicados da pesquisa.



Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu,

.....,
CPF ou RG, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “*Um trabalho com memes na escola pública: possibilidades para a educação crítica em Língua Inglesa*”. Informo ter menos de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pela pesquisadora responsável Karine Silva Souza, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Abadia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

APÊNDICE C – QUADRO 1 – QUESTIONÁRIO INICIAL

1. Nome completo:
2. Idade:
3. Data de nascimento:
4. Gênero:
5. Cor:
6. Qual é a sua religião?
7. Quantas pessoas moram com você na sua casa?
8. Qual é a sua renda familiar aproximada?
9. Com que frequência você utiliza a internet?
10. Você possui acesso pessoal à internet em casa ou em dispositivos móveis?
11. Quais dispositivos você utiliza para acessar a internet? (Marque todas as opções aplicáveis)
() Computador () Notebook () Smartphone () Tablet () Outros (especifique):
12. Com que finalidade você utiliza a internet com mais frequência? (Marque todas as opções aplicáveis)
() Estudos/Trabalho () Entretenimento (vídeos, jogos etc.) () Redes sociais () Leitura de notícias
() Outros (especifique):
13. Você costuma ler textos digitais?
14. Você sabe o que são memes da internet?
15. Com que frequência você consome memes na internet?
16. Qual é o seu meio preferido para consumir memes? (Marque uma opção)
() Redes sociais (por exemplo, Instagram, Twitter, Facebook) () Plataformas de compartilhamento de memes () Grupos de mensagens (por exemplo, WhatsApp, Telegram) () Outros (especifique):
17. Em sua opinião, os memes desempenham algum papel importante na cultura da internet e na comunicação online? Explique brevemente.

Fonte: elaborado pela autora

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO



SECRETARIA
MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO, CULTURA,
ESPORTE, LAZER
E TURISMO



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

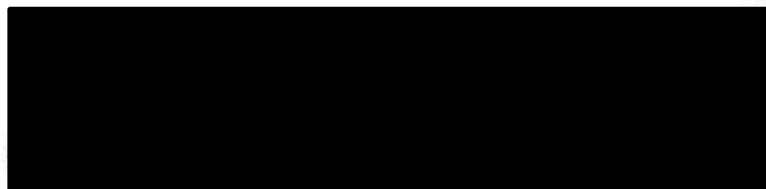
A Secretaria de Educação de Abadia de Goiás está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado *Um trabalho com memes na escola pública: possibilidades para a educação crítica em Língua Inglesa*, coordenado pelo(a) pesquisador(a) *Karine Silva Souza*, desenvolvido em conjunto com a Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG), **nas dependências da escola.**

O projeto está inserido no projeto guarda-chuva coordenado pela Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG), intitulado *Praxiologias críticas, decoloniais e pós-humanistas na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas.*

A Secretaria de Educação de Abadia assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *agosto de 2023 a dezembro de 2023.*

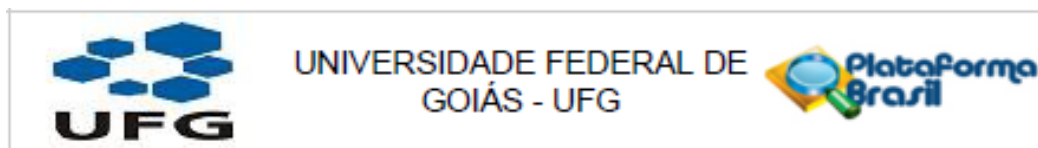
Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Abadia de Goiás, 26 de abril de 2023



Secretaria de Educação de Abadia de Goiás
Secretaria localizada na Rua Campinas, Quadra 01 Lote 18 - Setor Parque Izabel,
Abadia de Goiás-GO,
CEP 75345-000 Telefone (62) 993079468 E-mail
seducabadia@abadiadegoias.go.gov.br

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Praxiologias críticas, decoloniais e pós-humanistas na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas

Pesquisador: Rosane Rocha Pessoa

Área Temática:

Versão: 8

CAAE: 32905420.2.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.310.463

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do documento "Informações Básicas da pesquisa" datado em 14/08/2023.

Desenho:

Esta pesquisa está vinculada a três Grupos de Pesquisa do Diretório do CNPq: Formação de Professoras/es de Línguas, Rede Cerrado de Formação Crítica de Línguas e Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia. Os dois primeiros são liderados por mim e o terceiro é liderado pela Profa. Dra. Walkyria Monte Mór e pelo Prof. Dr. Lynn Mário T. Menezes de Souza, da Universidade de São Paulo (USP). O objetivo geral da pesquisa é problematizar a educação linguística e a formação de professoras/es de línguas em contextos diversos de educação básica e ensino superior. Pretendo, com esse projeto, dar continuidade às nossas praxiologias para construir um corpo de conhecimento que nos permita fazer reflexões mais amplas sobre essas duas áreas da Linguística Aplicada. As metodologias adotadas são críticas, pós-críticas, decoloniais e pós-humanistas. Como a pesquisa é realizada em contextos educacionais, as pessoas com quem construiremos conhecimento nas três áreas podem ser de todas as idades. As que tiverem mais de 18 anos – a maioria – assinarão o Termo de Consentimento e as que tiverem menos de 18 assinarão o Termo de Assentimento. Além do Termo de Assentimento, as/os responsáveis legais pelas/os crianças e adolescentes também

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambala, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambala **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 6.310.483

assinarão o Termo de Consentimento. Quando necessário, serão feitas emendas conforme a especificidade de cada subprojeto. As fontes de pesquisa compreendem narrativas (orais e escritas), planos de aula, interações de sala de aula, intra-ações de sala de aula, notas de campo, material didático, documentos de sala de aula, conversas individuais, diários reflexivos, sessões reflexivas, rodas de conversa e interações espontâneas. O material empírico reunido será discutido com base em praxiologias da Linguística Aplicada Crítica, do Pensamento Decolonial e do Pós-humanismo.

Metodologia Proposta:

Este projeto se insere no campo da pesquisa qualitativa, que compreendemos como "geradora de uma prática democrática radical" (DENZIN; LINCOLN, 2008, p. viii). Isso significa dizer que os resultados dessa pesquisa devem ser usados para ajudar a criar e imaginar uma sociedade democrática livre. Denzin e Lincoln (2008, p. 46) valem-se das ideias de Greenwood e Levin para explicitar o papel de estudiosas/os no mundo póscolonial: "estudiosos têm a responsabilidade de fazer um trabalho que é socialmente significativo e socialmente responsável". Ainda segundo Denzin e Lincoln (2008), pesquisadoras/es devem estar comprometidas/os com práticas que produzam transformações na esfera cívica. Além disso, os sujeitos de pesquisa se tomam coparticipantes do processo investigativo e a pesquisa se torna práxis – ação prática, reflexiva e pragmática – direcionada a resolver problemas no mundo. Esses problemas têm origem na vida dos/as participantes da pesquisa, que juntos/as produzem conhecimento pragmaticamente útil. Para Denzin e Lincoln (2008), ao propor essa forma de pesquisa ação de base pragmática, Greenwood e Levin não estão renunciando às práticas da ciência, mas sim fazendo um convite à reformulação do que é ciência e academia. Para estes autores, essa forma de pesquisa reconceptualiza a ciência como colaborativa, comunicativa, comunitária, centrada no contexto e como um projeto moral. Enfim, propõem "uma ciência pragmática que levará a uma reconstrução radical da relação da universidade com a sociedade, com o estado e com a comunidade nesse novo século" (apud DENZIN; LINCOLN, 2008, p. 47). De acordo com Ulmer (2017), assim como pesquisadoras/es de perspectivas críticas estão buscando metodologias que possam responder à marginalização, opressão e desigualdade, as/os pós-humanistas buscam responder à injustiça em uma escala planetária. Nessa mesma linha, Lather e Pierre (2013) questionam "as categorias que inventamos para organizar e estruturar a metodologia qualitativa humanista – problema de pesquisa, perguntas de pesquisa, revisão da literatura, métodos de coleta de dados, análise dos dados, e representação" –, pois elas posicionam o ser humano como superior e separado da matéria: eu/outro; sujeito/objeto; e humano/não-humano.

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambala, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambala **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 6.310.463

É com os limites das metodologias qualitativas que as ontologias pós se deparam. Assim, nesta pesquisa, buscaremos, na medida de nossa capacidade de desinvenção, rever essas categorias de modo a pensar em outras

possibilidades de vida, na historicidade de nossas práticas e discursos e no entrelaçamento da educação linguística-objetos-espaço-subjetividadesdiscursos. Trata-se não de representar a realidade de pesquisa de forma estática e resistente à mudança, mas de perceber a realidade em seu tornar-se.

Critério de Inclusão:

Os requisitos para a participação no estudo são que os participantes sejam professoras/es, alunas/os e outras/os agentes escolares, tais como coordenadoras/es pedagógicos e diretoras/es.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral desta pesquisa é problematizar educação linguística e formação docente, com base em praxiologias críticas, decoloniais e póshumanistas, nos diversos contextos que envolvem práticas linguísticas.

Objetivo Secundário:

Os objetivos específicos são três desta pesquisa: 1. discutir práxis discursivas e sociais que reproduzem ou confrontam desigualdades sociais (concernentes aos construtos língua, linguagem, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, raça, corpo etc.) em aulas de línguas e em contextos de formação docente; 2. problematizar nossa história colonial e suas conseqüentes colonialidades em aulas de línguas e em contextos de formação docente; e 3. discutir a relação espaço-matéria-discurso na construção da educação linguística e da formação docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não oferecerá risco físico ou moral aos(às) participantes. A participação é voluntária e há a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem prejuízo ao(à) participante. Para os(as) participantes tímidos(as), poderá haver momentos de desconforto, uma vez que haverá a presença de câmeras e gravadores. Além disso, os(as) participantes precisarão dar algumas informações pessoais e expressar seus pontos de vista a respeito dos textos lidos e de suas vivências profissionais. No entanto, o participante é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambala, Edifício K2, sala 110, piso 1
 Bairro: Campus Samambala CEP: 74.690-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-2045 E-mail: cep.ppi@ufg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 6.310.463

Benefícios:

Como esta é uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para aqueles(as) que decidirem participar. Não haverá, também, qualquer tipo de ônus caso decidam por tomar parte dela. Como possíveis benefícios, os(as) participantes terão a oportunidade de vivenciar novos procedimentos metodológicos durante os encontros, embasados em teorizações de perspectivas críticas, decoloniais e pós-humanistas, em diálogo com a Linguística Aplicada Crítica. Além de refletir sobre práticas discursivas e sociais que podem contribuir para a construção de um mundo menos desigual.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma solicitação de emenda sob a seguinte justificativa:

"Justificativa da Emenda:

O conteúdo do projeto original (Número do Parecer: 4.229.961) não sofreu nenhuma alteração nesta última emenda. Todas as informações presentes na primeira versão do projeto, que foi aprovado pelo Comitê de Ética em 21/08/2020, são as mesmas. O único objetivo desta emenda é a inclusão do nome de uma orientanda que entrou recentemente no Programa de Pós-graduação em Letras em Linguística, no qual atua como professora, orientadora e pesquisadora, bem como da instituição na qual ela atua. Segue a lista atualizada com os nomes de todos: 1) Fernanda Caiado da Costa Ferreira 2) Ricardo Regis de Almeida 3) Iury Aragonez da Silva 4) Maria José Lacerda Rodrigues Hoelzle 5) Victor Hugo Oliveira Magalhães 6) Camila dos Passos Araújo Capparelli 7) Karine Silva Souza Eles estão cadastrados na Plataforma Brasil e foram incluídos na equipe de pesquisa, na primeira aba de preenchimento. Como solicitado, está anexado também o termo de compromisso dos pesquisadores com as assinaturas de todos. Por favor, considerem os arquivos enviados na submissão original do projeto. Peço que o novo parecer seja emitido com o título original: Praxiologias críticas, decoloniais e pós-humanistas na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo foi instruído com todos os documentos exigidos em versão original aprovada pelo CEP. Para esta solicitação de emenda foram enviados os seguintes:

- 1) Termo de compromisso da nova pesquisadora (Karine Silva Souza)

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.690-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-2045 E-mail: cep.prpl@ufg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 6.310.463

2) Termo de anuência da instituição onde atua a nova pesquisadora (da escola e da Secretaria Municipal de Educação de Abadia de Goiás);

3) TCLE/Responsáveis

4) TALE

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A coordenadora deste projeto guarda-chuva deverá fazer, nos documentos apresentados para a coleta de dados de sua orientanda Karine Silva Souza, as seguintes adequações:

A) Sobre o TCLE e TALE

1) Padronizar a informação sobre o vínculo da pesquisa em ambos os Termos. No TCLE consta apenas "Um trabalho com memes na escola pública...." No TALE consta o título do trabalho de Karine vinculado ao projeto guarda-chuva de coordenação da profa. Rosane "Linguística Aplicada Crítica....".

RESPOSTA: padronização das informações sobre vínculo na pesquisa nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE): ajustamos as informações relacionadas aos vínculos da pesquisa nos termos TCLE e TALE, garantindo que estejam alinhados e claros para os/as participantes;

SITUAÇÃO: Pendência atendida.

2) Deve constar o mesmo conteúdo no TCLE e no TALE (todas as informações e alternativas de consentimento). O que pode ser alterado é apenas a forma de escrever, a depender da idade dos participantes menores de 18 anos.

RESPOSTA: Gostaria de informar que todas as pendências apontadas em relação ao projeto de pesquisa intitulado Projeto Praxiologias críticas, decoloniais e pós-humanistas na educação linguística e na formação de professoras/les de línguas foram devidamente atendidas, de acordo com as orientações fornecidas pelo Comitê

SITUAÇÃO: Pendência atendida.

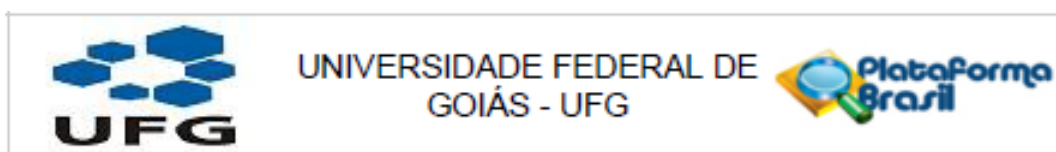
A) TCLE/Responsáveis

1) Sobre o emprego da palavra "Menor"

Nos Termos e demais documentos não utilizar a palavra "menor" para se referir ao participante com menos de 18 anos. Preferir criança, adolescente, jovem, entre outros. O termo "menor" tem sentido pejorativo e remete ao extinto Código de Menores.

RESPOSTA: alteração da terminologia "menor" para "adolescente" no TCLE

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambala, Edifício K2, sala 110, piso 1
 Bairro: Campus Samambala CEP: 74.690-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-2045 E-mail: cep.pri@ufg.br



Continuação do Parecer: 6.310.463

SITUAÇÃO: Pendência atendida.

2) Inserir que a ligação ao pesquisador poderá ser "a cobrar", conforme modelo de TCLE disponível no site do CEP/UFPG.

RESPOSTA: inclusão da opção de ligação a cobrar para os/as participantes que desejem entrar em contato conosco, garantindo uma maior acessibilidade na comunicação;

SITUAÇÃO: Pendência atendida.

3) Inserir todas as alternativas para o responsável rubricar o seu consentimento para cada item: uso de voz, imagem, opinião, material produzido pelos participantes etc, conforme modelo de TCLE disponível no site do CEP/UFPG.

RESPOSTA: alternativas para rubricar o consentimento: implementamos diferentes alternativas para a rubrica do consentimento, permitindo que os/as participantes escolham a forma mais conveniente para eles/as;

SITUAÇÃO: Pendência atendida.

4) Inserir esta frase ao final da lista de alternativas de consentimento, conforme modelo de TCLE disponível no site do CEP/UFPG: Declaro que os resultados da pesquisa serão tomados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

RESPOSTA: acréscimo de frase solicitada pelo Comitê de Ética: inserimos a frase "Declaro que os resultados da pesquisa serão tomados públicos, sejam eles favoráveis ou não", solicitada pelo Comitê de Ética, assegurando que todas as exigências estejam devidamente incorporadas ao projeto

SITUAÇÃO: Pendência atendida.

B) TALE

1) Inserir todas as alternativas para o participante rubricar o seu consentimento para cada item: uso de voz, imagem, opinião, material produzido pelos participantes etc.

Deve constar o mesmo conteúdo no TCLE e no TALE (todas as informações e alternativas de consentimento). O que pode ser alterado é apenas a forma de escrever, a depender da idade dos participantes menores de 18 anos.

Observação: é necessário autorização para gravar e para utilizar a gravação.

SITUAÇÃO: Pendência atendida.

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambala, Edifício K2, sala 110, plo 1
Bairro: Campus Samambala **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prg@ufg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 6.310.463

2) Precisa constar: direito ao ressarcimento, direito a pleitear indenização. Sugere-se consultar os modelos de TCLE e TALE no site do CEP/UFG.

RESPOSTA: Foi inserida a frase "Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei."

SITUAÇÃO: Pendência parcialmente atendida.

3) Inserir esta frase ao final da lista de alternativas de consentimento:

Declaro que os resultados da pesquisa serão tomados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

SITUAÇÃO: Pendência atendida.

Somos pela aprovação da solicitação de emenda CONDICIONADA à inclusão da informação de ressarcimento de despesas, mesmo que não haja previsão de gastos para o participante de pesquisa e retirar o registro do RG e CPF dos TCLE responsáveis e TALE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera a presente solicitação de Emenda APROVADA, pois a mesma foi considerada em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para janeiro de 2026.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_213707_5_E4.pdf	14/08/2023 18:07:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Karine_Souza_TALE_Alunos.pdf	14/08/2023 18:04:52	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Karine_Souza_TCLE_Responsaveis.pdf	14/08/2023 18:03:33	Rosane Rocha Pessoa	Aceito

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambala, Edifício K2, sala 110, piso 1
 Bairro: Campus Samambala CEP: 74.690-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-2045 E-mail: cep.prpl@ufg.br



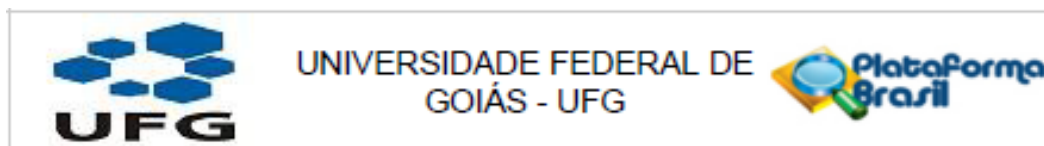
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 6.310.463

Outros	Carta_de_atendimento_as_exigencias_d o_Comite_de_Etica.docx	14/08/2023 17:53:11	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Karine_Silva_Souza_Termo_de_Cmpr omisso_UFG.pdf	08/05/2023 14:54:40	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Karine_Silva_Souza_TERMO_DE_ASS ENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECID O_TALE.pdf	08/05/2023 14:49:43	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Karine_Silva_Souza_TCLE_Responsav eis.pdf	08/05/2023 14:48:30	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Karine_Silva_Souza_Termo_de_anuenci a_da_Escola_Municipal_Paulino_Inacio Rosa.pdf	08/05/2023 14:48:11	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Karine_Silva_Souza_Termo_de_anuenci a_da_Prefeitura_de_Abadia_de_Goiias.p df	08/05/2023 14:47:03	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia_do_IF_Goiano_Ca mpus_Urutai.pdf	12/07/2022 11:03:42	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso_Pesquisadores.pd f	31/07/2021 14:10:05	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Outros	Emenda_Acrescimo_de_orientandos.do cx	31/07/2021 14:09:33	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Rosane_Rocha_P essoa_2020_2025.doc	31/07/2021 14:07:01	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Outros	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_ CEP_4229981.pdf	31/07/2021 13:15:03	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	31/07/2021 13:12:17	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Humanidades_adulto_Dllubia.doc	07/05/2021 20:36:26	DLLUBIA SANTCLAIR MATIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Anuencia_responsaveis_pelo_G EPLIGÔ.pdf	15/03/2021 18:04:54	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Anuencia_CEPFOR_Dllubia.pdf	15/03/2021 18:04:28	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_Humanidades_professoras_Dllubi a.doc	15/03/2021 17:57:16	Rosane Rocha Pessoa	Aceito

Endereço: Rodovia R2, n. 3.051, Parque Tecnológico Samambala, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambala CEP: 74.690-970
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-2045 E-mail: cep.ppl@ufg.br



Continuação do Parecer: 6.310.483

Justificativa de Ausência	TCLE_Humanidades_professoras_Dilubiana.doc	15/03/2021 17:57:16	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Esclarecimento_sobre_o_atendimento_a_s_pendencias.pdf	15/07/2020 16:49:50	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_alunas_entre_10_e_17_anos.doc	15/07/2020 16:46:02	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_ou_responsaveis.docx	15/07/2020 16:43:09	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Educacao_Linguistica.doc	15/07/2020 16:41:33	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Formacao_Deocente.doc	15/07/2020 16:41:07	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_SME.pdf	27/06/2020 16:12:22	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia_Seduc.pdf	27/06/2020 16:12:04	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_UEG.pdf	27/06/2020 16:07:16	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.doc	01/04/2020 16:51:10	Rosane Rocha Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_Faculdade_de_Letras_UFG.doc	01/04/2020 16:45:22	Rosane Rocha Pessoa	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambala, Edifício K2, sala 110, piso 1
 Bairro: Campus Samambala CEP: 74.690-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-2045 E-mail: cep.prpl@ufg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 6.310.463

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

GOIANIA, 19 de Setembro de 2023

Assinado por:
Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambala, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambala **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prl@ufg.br