

## O DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DO USO DE MEMES\*

Kenya Tatiana Frade Morais (Universidade Federal de Minas Gerais)

**Resumo:** A era digital tem promovido uma resignificação nas concepções de texto e nas formas de produzir conhecimento a partir dele. A construção de sentidos não é mais realizada de forma individual, concentrada, objetiva e estável, mas vai de encontro a características da pós-modernidade, tais como colaboração, distribuição, subjetividade e instabilidade, por exemplo (DUBOC, 2011). Tais aspectos são facilmente encontrados num texto multimodal, como o *meme*, gênero digital este que faz parte do universo dos aprendizes e carrega ideias, pontos de vista, “assuntos considerados polêmicos, envolvendo questões sociais, políticas” (LIMA e CASTRO, 2016, p. 48), assim como “ideologias sociais incorporadas” (GUERREIRO; SOARES, 2016, p. 192). Dessa forma, pensou-se na necessidade de trabalhar a percepção crítica dos educandos de forma que esses possam adotar, diante dos textos que têm acesso, um posicionamento crítico. Tal proposta vai de encontro de documentos oficiais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular, e também com diversos autores brasileiros, como Soares (1999), Duboc (2011, 2015), Mattos (2012), Mattos e Valério (2010), Jordão (2013), Monte Mór (2013), dentre outros, que contribuem com a teoria dos novos letramentos e buscam possibilidades ao desenvolvimento da criticidade e cidadania do indivíduo. Assim, considerando que o ensino da língua inglesa na escola deve ser expandido para além do código linguístico, a necessidade do trabalho de LC em atividades de leitura e a emergência de novos gêneros textuais multimodais, como o *meme*, pode-se considerar que esse gênero ofereça oportunidades para associar o ensino da língua inglesa e promova a percepção crítica dos educandos.

Palavras-chave: língua inglesa; letramento crítico; meme.

### 1 Introdução

O advento das novas tecnologias tem possibilitado novas formas de produzir conhecimento e sentido na era digital. Anteriormente, na sociedade tipográfica, o conhecimento era produzido de forma individual, concentrado, objetivo e estável. No entanto, o entendimento de como esse conhecimento é construído mudou na sociedade pós-tipográfica. Atualmente a formação de sentidos está voltada mais para aspectos como colaboração, distribuição, subjetividade e instabilidade, por exemplo (DUBOC, 2011).

A concepção de texto também sofreu uma resignificação. Antes voltado ao código da escrita, o texto passa agora a ser multimodal. A união de signos visuais, sonoros, espaciais, acrescidos de links e hiperlinks complexificam a forma de como a mensagem é transmitida e de como ela pode ser interpretada.

A leitura de um texto multimodal possibilita aos aprendizes produzir novas formas de conhecimento (DUBOC, 2011). Sendo assim, é preciso compreender de que forma os alunos se posicionam diante desse tipo de texto e como eles estão produzindo sentido a partir desse tipo de leitura. Busca-se também entender de que forma atividades de leitura de textos multimodais, em especial o *meme*, com foco no desenvolvimento da criticidade do educando pode interferir no processo de construção de sentidos.

---

\*XIV Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online

Dessa forma, pensou-se na necessidade de trabalhar a percepção crítica dos educandos de forma que esses possam adotar, diante dos textos que têm acesso, um posicionamento crítico. Assim, diante da necessidade do desenvolvimento da criticidade do aprendiz, esse artigo se volta, portanto, à reflexão de possibilidades que possam agregar às aulas de língua inglesa em escolas de ensino regular.

## **2 Documentos oficiais e o ensino crítico no Brasil: uma breve contextualização**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída pela Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) traz em seu texto como uma das finalidades do ensino médio o desenvolvimento do pensamento crítico do educando. Nos últimos quinze anos, outros documentos oficiais também incluíram a perspectiva de ensino que considera a importância de desenvolver o senso de cidadania e a criticidade do aprendiz. Dentre eles podemos citar as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2018) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Dentre esses documentos as OCEM são os que apresentam e exploram esses conceitos de forma mais detalhada e os relaciona ao ensino que busca e preza pela formação de indivíduos. Segundo as orientações (BRASIL, 2006), o desenvolvimento do senso de cidadania é promovido por meio da compreensão e reflexão sobre a posição que o aluno ocupa na sociedade. E acrescenta que é compreendendo a linguagem como prática sociocultural que a noção de cidadania terá mais oportunidade de ser expandida nas atividades de leitura. Segundo esse entendimento, “é nessa prática social que se encontram as ideologias, as relações de poder, as entrelinhas, as ironias” (*Ibid.*, p. 95).

Dessa forma, a leitura passa a ser entendida como um processo de construção de sentidos, “inclusive a partir de informações que não constam no texto” (BRASIL, 2006, p. 93). E, com isso, a promoção da criticidade e do senso de cidadania está atrelado a “desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo” (*Ibid.*, p. 98).

Assim, as teorias dos novos letramentos e do letramento crítico (doravante LC) “representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos” (*Ibid.*, p. 116).

## **3 Os novos letramentos e o letramento crítico: contribuições de autores brasileiros**

De acordo com Soares (1999, p. 18), letramento (*literacy*) é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. E faz uma distinção em relação ao alfabetizado, como “aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (*Ibid.*, p. 19). A autora ainda acrescenta que o indivíduo pode ser analfabeto, mas ser também letrado, de certa forma. Isso se dá se ele ouve a leitura de jornais ou cartas, realizada por terceiros ou então dita textos para que outros os escrevam. Assim, o indivíduo participa de práticas sociais de leitura e escrita, apesar de não ler e escrever.

Na acepção convencional, letramento “é entendido como a habilidade de ler e escrever um código linguístico” (DUBOC, 2011, p. 15). No entanto, “os novos letramentos constituem uma expansão daquela acepção de forma a considerar os aspectos sócio-ideológicos inerentes às práticas de leitura” (*Ibid.*, p. 15). Assim, de acordo com esse novo entendimento em

relação a letramento, compreende-se que “aprendizagem de língua não se reduz ao domínio de um código ou técnica de escrita” (DUBOC, 2011, p. 15). Segundo as OCEM (BRASIL, 2006, p. 90), é observado

falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses.

Sendo assim, as propostas de produção do conhecimento mais compatíveis com as necessidades da sociedade atual, segundo Mattos (2012), envolve a formação de indivíduos como cidadãos críticos, independentes e participativos. A autora acrescenta que o desenvolvimento do senso de cidadania aliado às teorias de LC promovem a conscientização e o empoderamento do educando, preparando-o para participar de forma efetiva e produtiva na sociedade. As OCEM (BRASIL, 2006, p. 91) reiteram que a disciplina de língua estrangeira na escola “visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais”.

Como forma de expandir o ensino da língua inglesa e associá-la ao desenvolvimento da criticidade do aprendiz, Mattos e Valério (2010, p. 154), estabelecem comparações entre o ensino comunicativo e o LC e descrevem elos de convergência entre eles. Como conclusão, as autoras sugerem que as práticas sejam trabalhadas de maneira complementar, pois “mostram-se perfeitamente compatíveis e conciliáveis”. Segundo as pesquisadoras, “a crítica social pressupõe o controle do código e a negociação de significados é uma prática social que, como tal, é potencialmente transformadora” (*Ibid.*, p. 153). Assim, o ensino de línguas baseado nas duas práticas é capaz de atingir ambos os objetivos da competência comunicativa quanto da formação cidadã do indivíduo.

Tendo em vista a importância desse estudo para a área, as autoras recentemente propuseram uma releitura (VALÉRIO; MATTOS, 2018) dessa pesquisa (MATTOS; VALÉRIO, 2010) e chegaram às mesmas conclusões anteriores acerca da compatibilidade e complementaridade da abordagem comunicativa e do LC no ensino de inglês.

Outro estudo comparativo de práticas de ensino-aprendizagem é desenvolvido por Jordão (2013). Nessa pesquisa a autora compara a abordagem comunicativa, o LC e a pedagogia crítica com o objetivo de ilustrar as suas diferenças no processo educacional.

A união de práticas e abordagens proposta por Mattos e Valério (2010) e Valério e Mattos (2018) vai de encontro com a condição de pós-método, segundo Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006). Segundo o autor, a insatisfação com os conceitos convencionais de método propiciaram a “busca por uma alternativa ao método, ao invés de um método alternativo” (*Id.*, 1994, p. 29, tradução minha). Esse novo olhar à noção de método empodera os educadores a construir práticas específicas aos seus contextos de ensino.

Em consonância a essa perspectiva, Duboc (2015, p. 214) descreve que, ao invés de trazer um novo método que atenda às tendências contemporâneas, prefere pensar sobre a idéia de brechas. E complementa que o professor não deve se limitar “ao ensino de conceitos e conteúdos linguísticos, homogêneos, objetivos e estáveis”, e tampouco “jogar fora” (*Ibid.*, p. 216) o livro didático quando esse não fornece de forma explícita problematizações. Mas sim expandir a “unidade para além da constatação de informações e de uma abordagem trivial, propondo algumas reflexões” (*Ibid.*, p. 217) aos alunos.

#### **4 O desenvolvimento da criticidade e o gênero *meme***

A habilidade crítica, de acordo com Monte Mór (2013, p. 45), é um processo gerado pelo desenvolvimento de “habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção do conhecimento, de promoção de agência, de cidadania ativa”, dentre outros. Para a autora, o LC parte do pressuposto do viés político presente na linguagem devido às relações de poder nela entrelaçadas. E acrescenta que todo discurso é repleto por ideologias e assim, inexistem textos neutros. Da mesma forma, Luke e Dooley (2009) definem o LC como a análise e transformação das relações de poder culturais, sociais e políticas por meio do uso de textos.

As atividades de leitura devem, assim, considerar que os alunos construam “sentidos a partir do que lêem” (BRASIL, 2006, p. 115), numa tentativa de promover o ensino linguístico e crítico da língua. A língua estrangeira, segundo Duboc (2015), torna-se uma das disciplinas mais relevantes para promover a formação crítica e ética do aluno, uma vez que juntamente ao processo de aprendizagem, são também apresentados aspectos identitários, culturais, sociais, e ideológicos da língua. O ensino da língua apresenta-se, de acordo com Mattos e Valério (2010, p. 154), como “um meio para atingir ambos os objetivos: o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz e a formação do indivíduo cidadão”. Assim sendo, considera-se relevante associar o LC às aulas de língua inglesa.

O desenvolvimento da percepção crítica dos educandos também pode ser possibilitado por meio da variedade e da diversidade de gêneros textuais em sala de aula. Segundo Mattos e Valério (2010, p. 143), “a noção de gênero textual se relaciona à ideia de heterogeneidade para a sala de aula de língua estrangeira”. E, essa ideia, além de contribuir para a competência discursiva do aluno, propõe uma análise de modo a “permitir-lhe uma visão ainda mais ampla do texto – o exame de seu caráter ideológico” (*Ibid.*, p. 144).

No contexto das novas tecnologias novos gêneros textuais surgiram, por exemplo, os *tweets*, os *gifs* e os *memes* (OLIVEIRA *et al.*, 2017). Esses novos gêneros multimodais levaram à novas formas de leitura, de construção de sentidos e de produção do conhecimento. De acordo com Santos e Pimenta (2014, p. 302), “o campo da multimodalidade pretende explorar a produção de significados, levando em consideração os vários modos e meios possíveis de significação à disposição dos atores socioculturais”.

As autoras Santos e Pimenta (2014, p. 299) também analisam a semiologia dentro dos textos multimodais: “quem produz um signo escolhe o que considera ser a representação mais apropriada do que se quer significar, ou seja, o interesse orienta a seleção dos atores sociais guiados pelos meios formais de representação e comunicação”.

No que diz respeito ao gênero multimodal *meme*, Lima e Castro (2016, p. 39) descrevem alguns aspectos relacionados à produção e compreensão de sentidos desse texto, e os distinguem de duas maneiras:

(1) unidade de memória que pode ser compartilhada rapidamente, *grosso modo* a informação *per se*, veiculada por meio da aprendizagem, o que é imitado (copiado), podendo constituir noções socialmente instituídas, como ideias, instruções, valores, comportamentos; e (2) *meme* como artefatos cultural e textual do ambiente virtual, isto é, elementos que, nas redes sociais, transportam informações e carregam ideias, emoções, argumentos, pontos de vista, configurando-se de maneira diferenciada e se consolidando como gênero discursivo.

Sendo assim, podem-se reunir algumas características que permitem considerar o *meme* como um gênero que oferece oportunidade para o desenvolvimento da percepção crítica do educando em aulas de língua inglesa. Uma característica inicial é o fato de os *memes* poderem “integrar modalidades diversas, abordar assuntos diversos, entre eles, assuntos considerados polêmicos, envolvendo questões sociais, políticas, entre outras” (LIMA; CASTRO, 2016, p. 48). Outro aspecto importante consiste em os *memes* apresentarem “ideologias sociais incorporadas” e “a exploração dos significados que vão além do texto, da

imagem e do humor por ele produzido” (GUERREIRO; SOARES, 2016, p. 192). Essas são apenas algumas características que motivaram a escolha do uso desse gênero textual. E, somado a esses aspectos, observa-se poucos estudos na área voltados para o *meme*.

Em consonância às práticas em sala de aula, Oliveira *et al* (2017) avaliaram as contribuições oferecidas pelo *meme* às aulas de Língua Portuguesa do ensino médio. Segundo os autores, as atividades de leitura e escrita de *memes* forneceram um estímulo à motivação e criatividade dos educandos. No entanto, concluem que mais pesquisas sobre o tema são necessárias na área. Da mesma forma, Guerreiro e Soares (2016, p. 205), ao analisarem dois tipos diferentes de *memes* descrevem:

[...] verificamos o quanto esses textos carregam ideologias e conceitos que são introduzidos no momento da produção, mas nem por isso são aceitos e interpretados da mesma maneira pelos leitores que precisam de um conhecimento cultural e prévio para compreendê-los.

Sendo assim, considerando os discursos produzidos, Oliveira *et al* (2017, p. 75) concluem que o uso desse gênero possibilita ao aluno “reconhecer recursos verbais e não verbais utilizados; relacionar opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos; deduzir quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo”.

Para exemplificar as teorias e práticas discutidas, foram selecionados dois memes (Figura 1 e Figura 2) em que o LC poderia ser oportunizado nas aulas de língua inglesa. Os memes escolhidos abordam a temática das fake news e, para guiar esse trabalho, é tão importante a atitude do docente quanto o material escolhido. Caetano (2020), reuniu de outros autores (2002 apud Mc LAUGHLIN; DeVOOGD, 2004, p.17-18) alguns princípios que caracterizam essa atitude crítica em relação às atividades a serem propostas para os alunos. Segundo a autora (*Ibid.*, 2020), é importante construir junto com os alunos o entendimento do texto para eles obterem diferentes perspectivas, assim como realizar a análise dos múltiplos pontos de vista, explícitos ou não, presentes no discurso. Da mesma forma, textos que tenham foco em questões sociopolíticas são úteis para promoverem a reflexão sobre as relações de poder entre os indivíduos, assim como aqueles que promovam uma reflexão sobre as desigualdades que permeiam a sociedade.



Figura 1

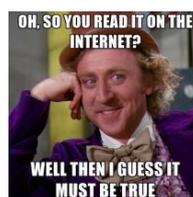


Figura 2

## 5 Considerações finais

Pode-se, portanto, compreender que, as novas acepções sobre letramento buscam uma leitura ampliada em relação à construção de sentidos e à formação cidadã e crítica do indivíduo. Da mesma forma, consideram que o ensino da língua estrangeira na escola deve ser expandido para além do código linguístico. As autoras Mattos e Valério (2010) e Valério e Mattos (2018) propõem, então, conciliar o desenvolvimento da criticidade e do senso de cidadania ao ensino de língua inglesa. Considerando a necessidade do trabalho de LC em atividades de leitura e a emergência de novos gêneros textuais multimodais, como o *meme*, pode-se considerar que esse gênero ofereça oportunidades para associar o ensino da língua inglesa e promover a percepção crítica dos educandos.

## Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9394 de 20 de dez. de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 10 de jun. de 2019.

\_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 3*, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>> Acesso em: 09 de nov. de 2020.

CAETANO, E. A. “But When do I do Critical Literacy?” Perspectives for Designing Critical Literacy Activities in EFL Classrooms. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 20, n. 2, p. 279-300, 2020.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 3 ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 209-229.

DUBOC, A. P. M. O ‘novo’ nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. *Revista Contexturas*, v. 18, p. 9-28, 2011.

GUERREIRO, A.; SOARES, N. M. M. Os *memes* vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. *Revista Texto Digital*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

\_\_\_\_\_. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

\_\_\_\_\_. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press. 2003.

\_\_\_\_\_. *Understanding language teaching: From method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, 258p.

LIMA, G. O. S.; CASTRO, L. G. F. Meme digital: artefato da (ciber)cultura. *Revista (Con) Textos Linguísticos*. v. 10, n. 16, p.38-51, 2016.

LUKE, A.; DOOLEY, K. *Critical literacy and second language*, New York, v. 2, 2009.

MATTOS, A. M. A. Education for citizenship: introducing critical literacy in the EFL classroom. In: GILLIES, R. M. (Ed.). *Pedagogy: new developments in the learning sciences*. New York: Nova Science Publishers, 2012. cap. 10, p. 191-212.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

OLIVEIRA, M. A. *et al.* Práticas de Letramento e Multimodalidade: uma análise sobre o uso do gênero “meme” na sala de aula. *Revista do GELNE*, v.19, n.2, 2017.

SANTOS, Z. B.; PIMENTA, S. M. O. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. *Cadernos de Semiótica Aplicada*, v.12, n.2, p. 295-324, 2014,

SILVA, E. D. Hermenêutica-fenomenológica como metodologia em linguística aplicada. *Revista InterteXto*. v. 7, n. 1. p.1-20, 2014.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 15-25.

VALÉRIO, K. M.; MATTOS, A. M. A. Critical Literacy and the Communicative Approach: Gaps and Intersections. *Rev. Bras. Linguist. Apl.*, v. 18, n. 2, p. 313-338, 2018.