UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO

MANUELA DA SILVA ALENCAR DE SOUZA

DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA OFICINA DE CRIAÇÃO COLABORATIVA DE MEMES COM ESTUDANTES DA EJA/EPT:

Uma pesquisa-ação à luz da Teoria Sociocultural e dos Multiletramentos

São Leopoldo
2024

MANUELA DA SILVA ALENCAR DE SOUZA

DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA OFICINA DE CRIAÇÃO COLABORATIVA DE MEMES COM ESTUDANTES DA EJA/EPT:

Uma pesquisa-ação à luz da Teoria Sociocultural e dos Multiletramentos

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Prof.ª Dra. Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2024

S729d Souza, Manuela da Silva Alencar de.
Desenvolvimento de língua inglesa em uma oficina de criação colaborativa de memes com estudantes da EJA/EPT : uma pesquisa-ação à luz da teoria sociocultural e dos multiletramentos / Manuela da Silva Alencar de Souza. – 2024.
193 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2024.
"Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch."

1. EJA – Educação de jovens e adultos. 2. EPT – Educação profissional e tecnológica. 3. Língua inglesa. 4. Memes. 5. Tecnologias digitais. 6. ZDP – Zona de desenvolvimento proximal. I. Título.

CDU 81'33

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

MANUELA DA SILVA ALENCAR DE SOUZA

"DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA OFICINA DE CRIAÇÃO COLABORATIVA DE MEMES COM ESTUDANTES DA EJA/EPT: UMA PESQUISA-AÇÃO À LUZ DA TEORIA SOCIOCULTURAL E DOS MULTILETRAMENTOS"

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 25 DE MARÇO DE 2024

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. REINILDES DIAS - UFMG
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROFA. DRA. PATRÍCIA DA SILVA CAMPELO COSTA BARCELLOS - UFRGS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROFA. DRA. CRISTIANE MARIA SCHNACK - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH – UNISINOS
(Orientadora)

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-750 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
Fone: (51) 3590-8450 Fax: (51) 3590-8132 http://www.unisinos.br

AGRADECIMENTO À CAPES

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

Aos meus pais, Manoel e Elini,

e ao meu esposo, Josias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por sua infinita bondade, permitindo que eu vivesse esse momento.

Aos meus pais, Manoel e Elini, por sempre acreditarem em mim e por me sustentarem com amor e orações.

Ao meu amado Josias, esposo, amigo, meu porto seguro.

Aos meus irmãos Éricka, Gustavo e Lucas, e à Lisania, que demonstram amor por mim nas simples atitudes.

Às crianças mais lindas da minha vida, meu sobrinho Isaac e minhas sobrinhas Lara e Keren, pelos afagos e sorrisos que também me preenchem.

À querida orientadora, Prof.ª Dra. Dorotea Frank Kersch, que me conduziu nos dois últimos anos desta pesquisa, sendo amiga, conselheira e incentivadora nesta jornada. Obrigada por me receber e supervisionar no estágio docente, pelas oportunidades no grupo de pesquisa FORMLI. Aprendi muito com você.

À querida Prof.ª Dra. Marília dos Santos Lima, que me acolheu desde o mestrado e me incentivou a continuar, iniciando comigo a etapa do doutorado. Serei sempre grata a você.

Aos professores do PPGLA, em especial à Prof.ª Dra. Christine Siqueira Nicolaides, que também me orientou em parte desta jornada.

Às Professoras Dra. Reinildes Dias, Dra. Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos e Dra. Cristiane Maria Schnack, pela leitura atenta e pelas contribuições valiosas que, desde a banca de qualificação, foram fundamentais para o resultado desta tese.

À Prof.ª Dra. Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos, por me acolher como aluna especial durante um ano. As leituras e discussões foram essenciais para a construção da fundamentação teórica desta tese.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa FORMLI, pelas discussões teóricas e pela amizade.

À amiga Mariana Backes Nunes, pela leitura do texto, pela disponibilidade para conversar sobre as preocupações da pesquisa e pela parceria desde o mestrado.

Ao IFSul, pela concessão de afastamento docente para a realização do doutorado.

Aos estudantes da EJA/EPT que participaram desta pesquisa e permitiram que seus processos de aprendizagem fossem observados.

À Unisinos, pela excelência da formação oferecida.

À Capes.

[...] Feliz é quem acha a sabedoria; feliz é aquele que alcança entendimento. Porque o lucro que a sabedoria dá é melhor do que o lucro da prata, e a sua renda é melhor do que o ouro mais fino. A sabedoria é mais preciosa do que as joias, e tudo o que você possa desejar não se compara com ela (Bíblia Sagrada, 2019, Provérbios 3, 13-15, p. 1084).

RESUMO

O currículo de inglês na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT) não é dado a priori, porém, o documento base (Brasil, 2007) preconiza que seja estruturado na formação humana integral do indivíduo. Assim, o ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional (ILA) mediado pelas tecnologias digitais (TD) pode ser propulsor de avanços para esses aprendizes, inclusive porque as TD, conforme Gomes Junior *et al.* (2022), já se configuram como instrumentos para ensinar e aprender inglês no Brasil. Ainda, as práticas de leitura e escrita modernas requerem a comunicação nas mídias digitais, reivindicando uma prática pedagógica pautada nos multiletramentos, conforme Cazden *et al.* (1996), Kalantzis e Cope (2012) e Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020), e nos princípios vygotskianos da Teoria Sociocultural (TSC), que enfatiza o papel da interação no desenvolvimento humano (Vygotsky, 1978; Vygotsky *et al.*, 2006; Lantolf, 2000; Lantolf; Thorne, 2006; Lantolf *et al*., 2015). Considerando o contexto das práticas modernas de interação em que as TD protagonizam a mediação das relações, buscou-se construir o aporte teórico desta tese sob a combinação dos seguintes pressupostos: a) TSC e o ensino-aprendizagem de ILA; b) princípios da tarefa colaborativa e do diálogo colaborativo; c) multiletramentos e intersecções com a semiótica social, a multimodalidade e a construção de significado como um processo de *design*; d) TD, gêneros digitais e ensino-aprendizagem de língua adicional; e) conceito de meme, remix, meme da internet e meme *image macro*. Logo, o objetivo desta tese é investigar como a tarefa colaborativa com o gênero meme mediada pelas TD, à luz da TSC e dos multiletramentos, pode influenciar o processo de aprendizagem de ILA no ambiente digital e o desenvolvimento de aprendizes *designers* na EJA/EPT. A metodologia deste estudo é qualitativa e interpretativa, cujo procedimento investigativo é a pesquisa-ação, pautando-se na formulação de categorias analíticas seguindo o modelo aberto, pois não foram dadas a priori, mas emergiram no decorrer da análise. Desse modo, buscou-se triangular, analisar e discutir os diálogos colaborativos, os memes produzidos pelos participantes, seus diários, as sessões de recordação estimulada e avaliação acerca de um *workshop* remoto em que os aprendizes da EJA/EPT leram e produziram o gênero digital meme em língua inglesa com a mediação das TD. Os resultados apresentam indícios de que os aprendizes se envolveram no *designing* colaborativo, pois avançaram no espaço dinâmico de suas ZDPs em busca do *redesigned* colaborativo, os memes em inglês. Portanto, a tese traz indícios de que a prática situada, na qual os participantes construíram significado a partir do gênero digital meme, o qual serviu de base para que pudessem refletir e utilizar o significado construído em outro contexto,

possibilitou o desenvolvimento de uma prática transformada, promovendo-os a *designers* de conteúdo digital, como também a aprendizes com certa autonomia para a aprendizagem de inglês mediada pelas TD.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de ILA mediado por TD; construção de significado como um processo de *design*; ZDP; meme; EJA/EPT.

ABSTRACT

The English language curriculum in Youth and Adult Education integrated with Professional and Technological Education (EJA/EPT) is not pre-designed. However, the base document prescribes that the curriculum should be structured to help learners develop as individuals (Brasil, 2007). According to Gomes Junior *et al.* (2022), digital technologies are already recognized as effective in Brazil. Thus, they can be used to teach and learn English as an additional language. Furthermore, communication nowadays largely takes place by means of digital media, which demands a pedagogical approach based on multiliteracies (Cazden *et al.*, 1996; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) and on the sociocultural theory of Vygotsky, which in turn highlights the importance of interaction in human development (Vygotsky, 1978; Vygotsky *et al.*, 2006; Lantolf, 2000; Lantolf; Thorne, 2006; Lantolf *et al*., 2015). Taking into account the context of modern interaction practices in which digital technologies play a role in mediating relationships, we sought to build the theoretical support of this thesis under the combination of the following assumptions: a) teaching and learning English as an additional language based on Sociocultural Theory; b) collaborative tasks and collaborative dialogue principles; c) multiliteracies and intersections with social semiotics, multimodality, and meaning-making as a design process; d) digital technologies, digital genres, and additional language teaching-learning; and e) concept of meme, remix, internet meme, and macro image meme. Thus, this study aims to investigate how collaborative tasks based on the digital genre meme, mediated by digital technologies, can help learners improve their English language skills in cyberspace. The methodology of this study is qualitative and interpretative, whose investigative procedure is action research, based on the formulation of analytical categories following the open model, as they were not given a priori, but emerged during the analysis. In this way, we sought to triangulate, analyze, and discuss the collaborative dialogues, the memes produced by the participants, their diaries, the stimulated recall, and evaluation sessions about a remote workshop in which EJA/EPT students read and produced the digital genre meme in English with the mediation of digital technologies. The results present evidence that the learners were involved in collaborative designing, as they advanced in the dynamic space of their Zone of Proximal Development (ZPD) in search of the collaborative redesign, memes in English. Therefore, the thesis provides evidence that the situated practice, in which participants constructed meaning from the digital meme genre, which served as a basis for them to reflect and use the meaning constructed in another context, enabled the development of a

transformed practice, promoting them to digital content designers, as well as learners with a certain autonomy for learning English mediated by digital technologies.

Keywords: Teaching and learning English as an additional language mediated by digital technologies; meaning-making as a design process; ZPD; meme; EJA/EPT.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Os dois "múltis" dos multiletramentos	38
Figura 2	Os processos de conhecimento com base no projeto de aprendizagem por *design*	41
Figura 3	O processo de significado pelo *design*	48
Figura 4	Aprendizagem e Transformação	50
Figura 5	*Designing* e *re(designed)* colaborativos	51
Figura 6	Meme em formato *"GIF"*	53
Figura 7	Meme em formato "Tirinha"	62
Figura 8	Meme em formato "Frases do *Twitter*"	63
Figura 9	Meme em formato "Fotolegenda"	63
Figura 10	Meme remix - formato tirinha + formato fotolegenda	65
Figura 11	Meme remix - *hashtag + frases do Twitter + captura de GIF*	65
Figura 12	Sequência de memes *Side-eying Chloe*	66
Figura 13	Sequência de memes *Disaster girl*	67
Figura 14	Meme *LOLcat*	72
Figura 15	Gerador de memes *image macro*	72
Figura 16	Interface para criar o meme *image macro*	73
Figura 17	Meme *image macro* criado no gerador *makeameme.org*	73
Figura 18	Tela inicial do aplicativo *meme generator*	117
Figura 19	Tela galeria de memes no aplicativo *meme generator*	118
Figura 20	Tela para criar meme personalizado no aplicativo *meme generator*	119
Figura 21	Tela opção de meme *image macro* com legenda no topo	120
Figura 22	Tela opção de meme *image macro* com legendas no topo e na parte inferior	121
Figura 23	Meme *You must have courage* criado por Joana e Davi	122
Figura 24	Meme *When you think you are going to be on the Internet all day* criado por Joana e Davi	124
Figura 25	Meme *Life is not easy without the Internet* criado por Joana e Davi	127
Figura 26	Meme *Technology will change our lives* criado por Joana e Davi	129
Figura 27	O processo de significado pelo *design* na construção dos memes	133
Figura 28	Indícios do envolvimento de Joana no *designing* colaborativo	156
Figura 29	Indícios do envolvimento de Davi no *designing* colaborativo	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Critérios para definir “tarefa” como plano de trabalho	32
Quadro 2	Componentes da Pedagogia dos Multiletramentos	40
Quadro 3	Significados para *design*	47
Quadro 4	O meme no ensino-aprendizagem de língua adicional no catálogo da Capes	76
Quadro 5	Perfil dos participantes	88
Quadro 6	Orientação da recordação estimulada	91
Quadro 7	Entrevista semiestruturada da avaliação do *workshop*	92
Quadro 8	Instrumentos de geração de dados e TD empregadas	92
Quadro 9	Etapas Recordação estimulada e Avaliação do *workshop*	92
Quadro 10	Etapas de elaboração e desenvolvimento do *workshop* e TD empregadas	93
Quadro 11	Categorias de análise	96
Quadro 12	Articulação entre os componentes da pedagogia dos multiletramentos e os processos de conhecimento nas tarefas do *workshop*	100

LISTA DE SIGLAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AW	Avaliação do *workshop*
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA/EPT	Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica
ELBT	Ensino de Língua baseado em Tarefa
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ILA	Inglês como Língua Adicional
LA	Língua Adicional
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
L2	Segunda Língua
PP	Professora-pesquisadora
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RE	Recordação estimulada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Tecnologias Digitais
TSC	Teoria Sociocultural
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 22
2.1 TSC E ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL 22
2.2 TAREFA COLABORATIVA E DIÁLOGO COLABORATIVO 31
2.3 MULTILETRAMENTOS 35
2.3.1 Multiletramentos, semiótica social e multimodalidade 43
2.3.2 Multiletramentos e construção de significado como um processo de *design* 46
2.4 TECNOLOGIAS DIGITAIS, GÊNEROS DIGITAIS E LÍNGUA ADICIONAL 52
2.5 MEME, REMIX, MEME DA INTERNET E MEME *IMAGE MACRO* 58
2.6 MEMES E PESQUISAS BRASILEIRAS EM LÍNGUA ADICIONAL 75
3 METODOLOGIA 83
3.1 O CONTEXTO DE PESQUISA 84
3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS 86
3.3 GERAÇÃO DE DADOS 87
3.3.1 Os instrumentos de geração de dados 87
3.3.2 Etapas de elaboração do *Workshop* e as TD empregadas 93
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 95
4.1 TAREFAS DO *WORKSHOP* 97
4.2 DIÁLOGOS COLABORATIVOS 101
4.3 MEMES PRODUZIDOS PELOS PARTICIPANTES 116
4.3.1 *Designing* do meme *You must have courage* 122
4.3.2 *Designing* do meme *When you think you are going to be on the Internet all day* 124
4.3.3 *Designing* do meme *Life is not easy without the Internet* 126
4.3.4 *Designing* do meme *Technology will change our lives* 129
4.4 DIÁRIOS DOS PARTICIPANTES 134
4.5 RECORDAÇÃO ESTIMULADA 146
4.6 AVALIAÇÃO DO *WORKSHOP* 153
5 CONSIDERAÇÕES 161
REFERÊNCIAS 168
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO 177
APÊNDICE B - UNIDADE DIDÁTICA 179
APÊNDICE C - PERGUNTAS NORTEADORAS DOS DIÁRIOS 186

APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO 190
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE . 191
ANEXO A - CRITERIA FOR DEFINING A TASK-AS-WORKPLAN 192
ANEXO B - MODELO DAS OPERAÇÕES TEXTUAIS-DISCURSIVAS NA PASSAGEM DO TEXTO ORAL PARA O TEXTO ESCRITO 193

1 INTRODUÇÃO

O Brasil sofre, há décadas, com as desigualdades sociais, potencializadas pelo analfabetismo, analfabetismo funcional e pela exclusão digital (Fernandes *et al.*, 2023). Para dirimir essas diferenças, o governo federal, ao longo do tempo, vem realizando a implantação de diversas propostas educacionais de alcance nacional que passaram pelos modelos presencial, híbrido, remoto e de educação a distância, no intuito de contemplar a educação de jovens e adultos (EJA). Desse modo, tecnologias analógicas e digitais - desde as escolas radiofônicas, o uso da TV até as tecnologias digitais de informação e comunicação - foram utilizadas para que essas propostas fossem executadas. Como artefatos, essas tecnologias possibilitaram novas relações entre os indivíduos envolvidos, ou seja, entre estudantes e professores/mediadores/tutores, bem como entre os indivíduos e o conhecimento (Fernandes *et al.*, 2023).

É com base nessa realidade que esta tese de Doutorado, inserida no contexto da EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica – EJA/EPT que, desde 2005, faz parte do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja[1] (Brasil, 2006, 2007), tem a preocupação de refletir sobre como tornar a aprendizagem de inglês significativa para esse público, pois o estudante da EJA é um sujeito de direitos, e estes devem lhe ser dados de forma a atender aos anseios que tem nessa fase da vida.

Por sua vez, o currículo de língua inglesa da EJA/EPT não é dado a priori no documento base; todavia, de forma global, o documento preconiza o estabelecimento de um currículo estruturado na formação humana integral, posto que o "homem é um ser histórico-social" que age sobre a sociedade produzindo conhecimento; como também na valorização "da experiência do aluno na construção do conhecimento", de modo a "trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade do educando, tornando-o mais participativo" (Brasil, 2007, p. 49). Isso posto, torna-se fundamental que o professor de inglês da EJA lance um olhar sensível às realidades e anseios presentes em sala de aula, considerando suas motivações e evitando expor esses alunos a emoções negativas que possam diminuir sua motivação ou até mesmo extingui-la (Souza, 2020). Ainda, o estudo de Souza (2020) evidenciou que alunos da EJA/EPT, em sala de aula de inglês como língua adicional, pode desenvolver algum tipo de emoção negativa quando experimentam a realização de uma tarefa

[1] Ao longo deste trabalho, no lugar de 'Proeja' adotaremos o termo 'EJA/EPT', que vem sendo mais comumente utilizado no âmbito dos Institutos Federais.

em que precisem produzir a língua adicional sozinhos, oral ou escrita.

Por outro lado, a conjuntura mundial esteve, recentemente, em uma corrida acelerada contra um vírus (Covid-19), que exigiu uma drástica mudança de comportamento e causou, nas escolas, conforme Ludovico *et al.* (2021), em um primeiro momento, uma mudança abrupta do ensino totalmente presencial para o ensino remoto emergencial (ERE), inclusive na EJA/EPT. Desse modo, mais acostumados com as dinâmicas das interações mediadas pelas tecnologias digitais (doravante TD), tornou-se necessário repensar a oferta de ensino em todos os níveis; no entanto, ainda é um desafio alcançar alunos da EJA que, além das exclusões já amplamente conhecidas e debatidas, estão, em grande parte, excluídos também do acesso.

Desse modo, tendo em vista que as TD já se configuram como instrumentos para ensinar e aprender inglês no Brasil (Gomes Junior *et al*., 2022) e que a comunicação global foi alterada pela presença delas, é pertinente também destacar que, após o advento da internet e sua consequente popularização, o ensino também vem sofrendo mudanças significativas. O *New London Group* (Cazden *et al.,* 1996) convoca-nos a pensarmos na adoção de uma nova pedagogia dos letramentos, os multiletramentos, ou seja, é preciso e é urgente ensinar para agir em uma sociedade globalizada ou não estaremos formando cidadãos letrados para a atual conjuntura social. As discussões e os trabalhos de pesquisa que já se debruçaram sobre o tópico são inúmeros; no entanto, ainda precisamos avançar no que concerne ao ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional (ILA)[2] à luz dos multiletramentos por aprendizes da EJA/EPT.

Partindo desses pressupostos, esta tese se compromete com o que se estabelece na preconização de um currículo integrado que busca a formação integral do indivíduo da EJA/EPT (Brasil, 2007). Para isso, busca-se a articulação entre conceitos basilares importantes que nortearão a discussão e a análise dos dados desta pesquisa, quais sejam: a aprendizagem de inglês como língua adicional mediada por TD, enfatizando princípios da Teoria Sociocultural (doravante TSC), como mediação, regulação do outro, regulação do objeto, autorregulação, zona de desenvolvimento proximal (ZDP), internalização, andaimento (Vygotsky, 1978; Vygotsky *et al.*, 2006; Lantolf, 2000; Lantolf; Thorne, 2006; Lantolf *et al*., 2015; Aljaafreh; Lantolf, 1994; Lantolf; Kurtz; Kisselev, 2017; Luitel *et al.*, 2023; Swain; Lapkin, 2000; Figueiredo, 2019); princípios do ensino de língua inglesa baseado em tarefa

[2] Com base em Jordão (2014), a terminologia Inglês como Língua Adicional (ILA) é adotada neste estudo por se aproximar da abordagem de ensino-aprendizagem a que nos propomos investigar, que é o ensino-aprendizagem que acontece na escola pública brasileira, considerando a existência de estudantes multilíngues, inseridos na cibercultura e que podem usar a língua inglesa para comunicação global e local. As terminologias Língua Estrangeira (LE) e/ou Segunda Língua (L2) são mantidas quando citadas nos trabalhos aos quais fazemos referência.

(Ellis, 2018; Willis; Willis, 2007); tarefa colaborativa e diálogo colaborativo (Lima; Costa, 2010; Lima 2011; Figueiredo, 2019); multiletramentos e intersecções com a semiótica social, a multimodalidade e a construção de significado como um processo de *design* (Cazden *et al*., 1996; Kress, 2010; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Kersch; Lesley, 2019); discussões sobre as TD e a incorporação dos gêneros digitais ao ensino de língua adicional (Marcuschi, 2010a; Dias, 2008; Barcellos, 2014; Barcellos, 2015; Barcellos; Nunes, 2017; Silva; Carvalho; Dias, 2022); o meme como gênero digital motivador da aprendizagem em ambiente digital, discutindo o conceito de meme, meme da internet e meme *image macro* (Dawkins, 2006 [1976]; Blackmore, 2000; Shifman, 2013; Knobel; Lankshear, 2007; Lankshear; Knobel, 2019; Nunes, 2020); e a ideia de remix (Knobel; Lankshear, 2008; Buzato *et al.*, 2013). Por fim, com o intuito de apresentar possibilidades acerca do potencial do meme no campo do ensino-aprendizagem de língua adicional mediado pelas TD, apresentamos um recorte de pesquisas brasileiras realizadas entre 2017 e 2021[3] com foco nessa temática: Arruda (2017), Dantas (2018), Pereira (2018), Nunes (2020), Frade (2020) e Batista (2021).

Desse modo, buscando a articulação dos pressupostos teóricos mencionados na prática, esta tese apresenta a elaboração de uma Oficina de Criação Colaborativa de Memes (*Collaborative Memes Workshop*), desenvolvida com estudantes da EJA/EPT de forma remota, através de tarefas colaborativas com o gênero meme, mediada pelas TD, de modo a compreender como esses elementos articulados podem contribuir para o desenvolvimento[4] dos aprendizes como *designers* de significado em língua inglesa como língua adicional e *designers* de suas próprias aprendizagens ao longo do processo de leitura e produção do gênero meme em língua inglesa. Ainda, é importante acrescentar que as tarefas do *workshop* foram organizadas com base no tema tecnologia, de maneira a inserir os estudantes em práticas de leitura e escrita contextualizadas com nosso tempo e vivências modernas. Assim, o tema foi distribuído em uma unidade didática intitulada *Technology in everyday life*, tendo o meme como gênero digital motivador das discussões e produções das tarefas. Por sua vez, a escolha desse gênero digital se deve ao fato de que

[3] A busca foi realizada no Catálogo de teses e dissertações da Capes, nos dias 08 e 09/06/2022. A discussão sobre esse recorte encontra-se na seção *2.6 Memes e pesquisas brasileiras em língua adicional.*

[4] "O desenvolvimento pode ocorrer ao longo de meses, anos ou até ao longo de toda a vida de um indivíduo ou um grupo, porém também pode ocorrer em períodos curtos de tempo, em que a aprendizagem pode ocorrer durante uma interação, por exemplo, entre os pais e a criança ou entre o estudante e o professor. Além disso, o desenvolvimento surge na interação dialógica que acontece entre os indivíduos (incluindo o falar sozinho quando se está envolvido em alguma atividade difícil ou aprendendo um idioma) enquanto colaboram em uma atividade na ZDP" (Lantolf; Thorne; Poehner, 2015, p. 215). Tradução livre da autora.

> O gênero digital meme, devido à sua ampla circulação em ambientes digitais, em que os/as estudantes frequentam, e por permitirem a integração de vários modos semióticos em sua tessitura, pode ser utilizado em uma abordagem multimodal de compreensão e produção nas práticas pedagógicas de línguas (Silva; Carvalho; Dias, 2022, p. 26).

Diante disso, duas perguntas de pesquisa norteiam a presente tese:

1) De que maneira a tarefa colaborativa mediada por tecnologias digitais pode influenciar a aprendizagem de inglês como língua adicional por estudantes da EJA/EPT?

2) Como o processo de leitura e produção colaborativa do gênero meme em língua inglesa, em ambiente digital, pode influenciar o desenvolvimento de aprendizes *designers* na EJA/EPT?

Com essas perguntas de pesquisa em mente, o objetivo geral desta tese é investigar como a tarefa colaborativa com o gênero meme mediada pelas TD, à luz da TSC e dos multiletramentos, pode influenciar o processo de aprendizagem de ILA no ambiente digital e o desenvolvimento de aprendizes *designers* na EJA/EPT. As respostas a essas perguntas poderão contribuir para as discussões no campo da Linguística Aplicada sobre o ensino-aprendizagem de ILA, unindo tecnologias digitais e ensino de ILA na EJA/EPT.

Desse modo, para organização dos preceitos basilares desta tese, foram estabelecidas as seguintes seções. O capítulo 2, *Fundamentação Teórica,* apresenta os princípios da Teoria Sociocultural relacionados ao ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional; abordagem de ensino-aprendizagem de línguas por meio de tarefas colaborativas e do diálogo colaborativo; a pedagogia dos multiletramentos e sua relação com a semiótica social, a multimodalidade e a aprendizagem como um processo de *design*; a relação entre tecnologias digitais, gêneros digitais e ensino-aprendizagem de língua adicional; conceito de meme, remix e o meme *image macro*; e uma amostra de pesquisas brasileiras que articulam ensino de língua adicional e o trabalho com o gênero meme. O capítulo 3, *Metodologia*, apresenta os procedimentos éticos e o contexto de pesquisa, bem como os instrumentos de geração de dados, as etapas de elaboração do *workshop* e as tecnologias digitais empregadas. No capítulo 4, *Análise e discussão dos dados*, são apresentadas seções que foram nomeadas segundo os dados gerados, assim, são descritas e analisadas as tarefas do *workshop*; os excertos de exemplares dos diálogos colaborativos; o processo de *designing* dos memes produzidos pelos participantes; os diários; as sessões de recordação estimulada; e a avaliação dos participantes acerca do *workshop*. Por fim, em resposta às perguntas de pesquisa, o capítulo 5, *Considerações,* traz as impressões e conclusões sobre os dados investigados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seguir, serão abordadas algumas escolhas teóricas que embasam este estudo. Assim, serão discutidos alguns conceitos da Teoria Sociocultural (TSC), como mediação, colaboração, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), regulação, andaimento atrelados ao ensino-aprendizagem de línguas; abordagem de ensino-aprendizagem de língua por meio de tarefas colaborativas e do conceito de diálogo colaborativo voltado ao ensino de língua adicional; estudos dos multiletramentos e sua relação com a semiótica social, a multimodalidade e a aprendizagem como um processo de *design*; a relação entre tecnologias digitais, gêneros digitais e ensino-aprendizagem de língua adicional; conceito de meme, remix e meme *image macro.* Para encerrar o capítulo, apresentaremos uma amostra de pesquisas brasileiras que articulam ensino de língua adicional e o trabalho com o gênero meme.

2.1 TSC E ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

A Teoria Sociocultural[5] (TSC), desenvolvida pelo psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), tem inspirado o desenvolvimento da ciência em várias áreas do conhecimento, em especial nas ciências humanas. Os pressupostos da teoria que focam no desenvolvimento da linguagem têm feito o campo se desenvolver ainda mais e, por conseguinte, também as pesquisas sobre Aquisição de Segunda Língua (ASL)[6]. Um dos estudiosos de Vygotsky na atualidade, James P. Lantolf, tem sido uma âncora na investigação dos conceitos vygotskianos concernentes à aplicação na aprendizagem de língua adicional. O autor acredita que a psicologia histórico-cultural vygotskiana, conhecida como Teoria Sociocultural nos estudos da Linguística Aplicada e de ASL, oferece uma abordagem através da qual a cognição pode ser investigada sistematicamente, sem que seja necessário separá-la do social (LANTOLF; THORNE, 2006). O autor destaca, porém, que, apesar de sua terminologia, a TSC não consiste em uma teoria que descreve aspectos sociais e culturais da existência humana; ao invés disso,

[5] "Pesquisadores de Vygotsky também usam o termo Teoria da Atividade Histórico-Cultural. Contudo, a maioria das pesquisas sobre aprendizagem de L2 amparadas pela tradição Vygotskiana usam o termo sociocultural [...]". (Lantolf *et al*., 2015, p. 207). Tradução livre da autora. Adotaremos o termo Teoria Sociocultural (TSC) neste estudo.

[6] Ellis (2020), para descrever aspectos abordados pela ASL em mais de 50 anos, dividiu-a em 5 fases. Na 4ª fase, está a Virada Social (década de 1990 em diante), na qual está inserida a ASL Sociocultural, que sofre influência teórica da TSC (Vygotsky, 1978, 1986) e da Teoria Sociocognitiva (Atinkson, 2014). Para os estudiosos dessa fase, a aprendizagem de L2 começa no externo (no social), com a interação. Seus conceitos-chave são: mediação; fala privada; ZDP; internalização; diálogo colaborativo; linguagem; avaliação dinâmica (Ellis, 2020).

ela é uma teoria da mente, a qual reconhece o papel central que as relações sociais e os artefatos culturalmente construídos exercem na organização de formas de pensamento essencialmente humanas (Lantolf; Thorne, 2006). Por isso, semelhante a Lantolf e Thorne (2006), acreditamos que a TSC é uma teoria do desenvolvimento mediado da mente, o que a torna mais apropriada aos estudos sobre a linguagem, já que não está focada em estruturas formais, mas, sim, na comunicação, no desenvolvimento cognitivo e no significado construído durante a interação.

Neste estudo, o significado é tido como algo conceitual que medeia o pensamento, pois a TSC é uma teoria do desenvolvimento das funções mentais superiores. Nesse sentido, forma e significado são totalmente dependentes um do outro, e considerá-los de forma separada levaria à distorção do que é a própria língua (Lantolf; Thorne, 2006). Os autores destacam que a linguística cognitiva é atraída pela TSC, uma vez que aquela traz significados culturalmente organizados para o centro da questão, pois língua e cultura são consideradas uma coisa só. Os autores referem-se à união orgânica entre língua e cultura proposta por Agar (1994), unindo os termos em *línguacultura.*

O neologismo criado por Agar (1994) traz a ideia de restabelecer a unidade entre indivíduos e o artefato simbólico fundamental, a linguagem. Ou seja, a construção de significados construídos por uma comunidade se dá por meio da construção de conceitos, a qual ocorre por meio de atividades que possuem um objetivo comum e que são mediadas pela linguagem/língua (Lantolf; Thorne, 2006). Dessa forma,

> A partir da perspectiva de línguacultura e da linguística cognitiva, aprender um novo idioma é mais do que adquirir novos significantes para significados já existentes (por exemplo, a palavra em espanhol para '*fork*' é '*tenedor*'). É sobre adquirir um novo conhecimento conceitual e/ou modificar um conhecimento já existente como uma maneira de mediar novamente a interação com o mundo e com a própria ação psicológica do indivíduo (Lantolf; Thorne, 2006, p. 5)[7].

O principal conceito da TSC é que a mente humana é mediada (Lantolf, 2000; Lantolf; Thorne, 2006). Vygotsky argumentava que os seres humanos não agem diretamente no mundo físico, pois, para agirem nele, é necessário lançar mão de instrumentos e atividades de trabalho, os quais nos permitem transformar o mundo e, com eles, modificar as circunstâncias em que vivemos (Lantolf, 2000). Para agir no mundo, portanto, precisamos usar instrumentos simbólicos que irão mediar e regular nossas relações interpessoais, modificando, dessa forma,

[7] No original: "From the perspective of languaculture and cognitive linguistics, learning a new language is about Much more than acquiring new signifiers for already given signifieds (for example, the Spanish word for 'fork' is *tenedor*). It is about acquiring new conceptual knowledge and/or modifying already existing knowledge as a way of re-mediating one's interaction with the world and with one's own psychological functioning" (Lantolf; Thorne, 2006, p. 5).

a natureza dessas relações (Lantolf, 2000). Instrumentos físicos e instrumentos simbólicos (ou psicológicos) são artefatos criados pela cultura humana ao longo do tempo e que ficam disponíveis de uma geração para outra. Por sua vez, esses artefatos podem ser modificados por essas gerações antes de passarem para a próxima geração (Lantolf, 2000). Ou seja, cada geração irá adaptar os artefatos construídos pela geração anterior, adequando-os aos seus propósitos e às suas necessidades presentes.

Os instrumentos simbólicos (ou psicológicos) são os sistemas numérico e aritmético, a música, a arte e, o mais importante de todos, a língua. Segundo Figueiredo (2019, p. 38-39), "a função mediadora da língua ou de outros sistemas simbólicos é conhecida na teoria sociocultural como mediação semiótica". Assim como necessitam usar instrumentos físicos, os seres humanos também usam os artefatos simbólicos para estabelecer uma relação indireta, ou mediada, com o mundo (Lantolf, 2000). Exemplificando, seja para descascar uma maçã com uma faca ou cortar uma folha de papel com uma tesoura para agir no mundo físico, no mundo psicológico precisamos da linguagem, do idioma que internalizamos para conseguirmos estabelecer relações com o mundo conceitual, ou seja, precisamos usar o artefato simbólico para agir no mundo conceitual (ou psicológico).

A psicologia de Vygotsky, portanto, visa compreender como a atividade humana mental e social se organiza por meio de artefatos construídos culturalmente. Nesse sentido, é possível dizer que os seres humanos residem em dois mundos: um é composto por sinais e símbolos, gerenciado principalmente por meio da linguagem; o outro é o mundo dos objetos materiais, conduzido sobretudo por meio das mãos e do cérebro (Hanrré; Gillett, 1994, p. 100-101). Portanto, a principal tese de Vygotsky é que as formas superiores da atividade da mente humana são mediadas por meios auxiliares construídos culturalmente (Lantolf; Thorne, 2006). Vygotsky (1999b) compreende que o desenvolvimento humano é produto de um sistema mais abrangente do que apenas funções individuais de uma pessoa, mas, sobretudo, sistemas de conexões e relações sociais, de formas de comportamento coletivo e de cooperação social.

Tendo em vista que os artefatos culturalmente construídos se tornam efetivos durante a cooperação social, a interação e a colaboração são conceitos fundamentais para a base teórica deste estudo. Nesse sentido, torna-se importante promover espaços de aprendizagem de línguas centrados na interação entre os aprendizes com foco na realização de tarefas colaborativas. Conforme Lightbown e Spada (2006), em ambientes instrucionais cujos currículos são de abordagem comunicativa e baseados em tarefa, os tópicos discutidos são geralmente focados em algo que seja interessante para o aprendiz, como, por exemplo, elaborar um currículo on-line em inglês ou um portfólio para se candidatar para um intercâmbio. Embora, neste estudo,

as tarefas não tenham sido propostas com base em interesses específicos do grupo de alunos, foram planejadas de modo a facilitar a leitura e a produção de um gênero digital (o meme) presente no cotidiano de todas as pessoas conectadas, seja por meio das redes sociais, a partir de aplicativos de mensagem instantânea em seus *smartphones,* seja nas mídias de entretenimento. Assim, buscou-se unir o gênero meme à temática "tecnologia" para as discussões das tarefas, buscando promover um ambiente de aprendizagem mais favorável à interação e ao trabalho colaborativo.

Na TSC, a regulação é uma importante forma de mediação cujo conceito descreve as mudanças que ocorrem no desenvolvimento de atividades humanas controladas (ou reguladas), como aprender uma língua. Segundo teóricos da TSC, a atividade humana pode ser regulada por um objeto, por outro indivíduo e por si mesmo (Lantolf *et al*., 2015).

A atividade regulada pelo objeto requer artefatos disponíveis que possibilitem a atividade cognitiva, por exemplo, consultar palavras desconhecidas no tradutor on-line enquanto lê ou escreve. A atividade regulada pelo outro requer a disponibilidade de outro indivíduo para que o processo cognitivo aconteça, por exemplo, um professor dando um *feedback*[8] explícito ou implícito sobre uma forma gramatical ou fazendo comentários corretivos em uma avaliação escrita. A autorregulação, por fim, requer que o indivíduo já tenha internalizado formas de mediação externa (regulação do objeto e regulação de outro indivíduo), conseguindo por si só executar ou completar uma tarefa (Lantolf *et al*., 2015). Observando o que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito que causou bastante impacto no desenvolvimento da psicologia, da educação e da linguística aplicada (Lantolf *et al*., 2015), o professor poderá descobrir qual tipo de mediação externa é mais indicada, e isso dependerá do quanto o professor estará atento ao processo de aprendizagem do estudante e à sua ZDP.

A ZDP é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado por aquilo que o indivíduo consegue desempenhar de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, na qual, para solucionar o problema, o aprendiz necessita ser instruído por um adulto ou ter a colaboração de um par mais competente do que ele (Vygotsky, 1978). Portanto, além de observar a ZDP do aprendiz, que não é algo mensurável, todavia pode ser percebido na interação, é importante oferecer oportunidades de regulação pelo objeto e por outro indivíduo (colega ou professor) para que este aprendiz alcance o estágio de autorregulação no qual ele consiga monitorar suas próprias escolhas de aprendizagem de acordo com os seus

[8] Analisar o *feedback* corretivo não está entre os objetivos desta pesquisa, porém, indicamos a dissertação de Knecht (2012), que apresenta uma investigação acerca do *feedback* corretivo na escrita em segunda língua.

interesses imediatos. Nesse sentido, "a ZDP não é apenas um modelo do processo de desenvolvimento, mas também uma ferramenta conceitual que educadores podem usar para compreender aspectos das capacidades emergentes dos estudantes que se encontram nos primeiros estágios de maturação" (Lantolf *et al*., 2015, p. 214)[9].

Para Vygotsky, a instrução, em especial a instrução formal na escola, não só precede, mas molda o desenvolvimento (Lantolf *et al*., 2015). Dessa forma, torna-se fundamental que os professores de línguas lancem mão do conceito de ZDP em suas práticas, usando-o como uma ferramenta com a qual é possível estabelecer condições favoráveis que possibilitem formas específicas de desenvolvimento futuro (Lantolf *et al*., 2015). No entanto, "determinar a ZDP do aprendiz é 'um ato de descoberta negociada, que só pode ser efetivado por meio do diálogo", o qual pode se estabelecer entre os aprendizes (sendo um deles mais experiente), entre o aprendiz e seus pais (no caso de crianças), e entre o aprendiz e seus professores (Figueiredo, 2019, p. 44-45). Nesse sentido, é possível dirigir uma tarefa colaborativa a um grupo ou pares de aprendizes, bem como estabelecer um diálogo com o aprendiz durante a realização da tarefa, partindo do conhecimento já desenvolvido por ele(s) e mapeando um caminho (fornecendo os andaimes necessários) para que ele(s) se autorregule(em) e alcance(em) seus propósitos comunicativos.

Nesse sentido, o conceito de andaimento (em inglês, *scaffolding* = andaime), cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976), pode ser empregado quando se percebe que, na ZDP, são necessárias intervenções cognitivas para que o aprendiz consiga desenvolver uma tarefa. Assim, o andaimento

> [...] se refere a técnicas instrucionais usadas por professores, ou por parceiros mais experientes, como apoio temporário para que os aprendizes obtenham progressivamente compreensão sobre como realizar determinada tarefa e possam, posteriormente, realizá-la de forma independente (Figueiredo, 2019, p. 52).

Portanto, segundo Figueiredo (2019), o andaimento (*scaffolding*) é fundamental no processo de aprendizagem, pois ele se caracteriza pela instrução e orientação que tutores ou professores precisam fornecer aos aprendizes para que se desenvolvam. Assim, o andaimento (*scaffolding*) "é descrito como um processo que possibilita ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa, ou atingir um objetivo que estaria além de seus esforços, caso não tivesse ajuda de outra pessoa" (Figueiredo, 2019, p. 52).

---

[9] No original: "[...] the ZPD is not only a model of the development process but also a conceptual tool that educators can use to understand aspects of students' emerging capacities that are in early stages of maturation" (Lantolf *et al*., 2015, p. 214).

Considerando, portanto, andaimento como um processo que se realiza na ZDP, Aljaafreh e Lantolf (1994) e Lantolf, Kurtz e Kisselev (2017) enfatizam a importância de observar as respostas fornecidas pelos aprendizes quando estão sendo regulados. A capacidade de resposta à mediação do professor ou tutor é chamada de reciprocidade (*reciprocity*), uma categoria utilizada por Alfaafreh e Lantolf (1994). Contudo, os autores defendem o desenvolvimento em uma língua adicional como um processo revolucionário que progride de forma não-linear, podendo, às vezes, parecer cessar ou regredir; no entanto, mesmo em ocasiões de regressão, é improvável que o desenvolvimento volte para o início do processo (Alfaafreh; Lantolf, 1994; Lantolf; Kurtz; Kisselev, 2017). Assim, ao observarmos a capacidade de resposta do aprendiz, é necessário ter em mente que, mesmo após a regulação do outro ou do objeto, em determinados casos será necessário repeti-las, pois o desenvolvimento é um processo oscilante até que o aprendiz possa se autorregular.

Isso posto, Lantolf, Kurtz e Kisselev (2017) consideram desenvolvimento como performance e como capacidade de responder à mediação. Para eles, refere-se à habilidade do aprendiz para usar a forma correta, para se autocorrigir ou usar metalinguagem apropriadamente ao responder à mediação. Já por desenvolvimento como reciprocidade à mediação refere-se às contribuições do aprendiz realizadas durante a interação que ocorre em sua ZDP.

Por sua vez, Poehner (2008) foi quem primeiro investigou a capacidade de resposta à mediação por parte do aprendiz (reciprocidade), em estudos de língua adicional. Com base nas categorias de Poehner (2008), Lantolf, Kurtz e Kisselev (2017) utilizaram cinco categorias de reciprocidade do aprendiz para analisar suas respostas em relação à mediação oferecida pelo tutor: 1) negociar mediação; 2) usar o mediador como recurso; 3) criar oportunidades para o desenvolvimento; 4) buscar aprovação do mediador; e 5) rejeitar a mediação. Assim, Lantolf, Kurtz e Kisselev (2017) acreditam que a autonomia do aprendiz pode ser demonstrada por episódios de reciprocidade, ou seja, pelas contribuições do aprendiz durante a interação que ocorre em sua ZDP.

Lantolf, Kurtz e Kisselev (2017) usaram essas concepções de desenvolvimento (performance e capacidade de responder à mediação) para analisar os dados de Aljaafreh e Lantolf (1994) cuja pesquisa foi realizada em curso avançado de oito semanas de leitura e escrita em inglês como segunda língua, com uma hora semanal, para três estudantes, em uma universidade americana. Nas sessões de uma hora cada, o tutor focava em questões gramaticais dos ensaios escritos dos participantes, como tempo verbal, *modal verbs*, preposições e artigos. Posto que Lantolf, Kurtz e Kisselev (2017) compreendam que o trabalho com um grupo de estudantes com baixo nível na língua adicional não invalidaria a replicação do estudo de

Aljaafreh e Lantolf (1994), e, por conseguinte, dos conceitos; considerando também que, embora o foco desta pesquisa não seja especificamente na forma linguística, julgamos ser pertinente utilizar as concepções de desenvolvimento como performance e desenvolvimento como capacidade de responder à mediação (episódios de reciprocidade) para analisar o processo de andaimento presente nas interações entre a professora-pesquisadora e os participantes do *workshop*.

Dessa forma, em consonância com o estudo de Luitel *et al.* (2023), para fornecer andaimento eficiente a aprendizes que não possuem uma base sólida na LA, pode ser necessário fornecer andaimento na língua materna compartilhada pelos interagentes do processo ensino-aprendizagem. Tendo em vista os participantes desta pesquisa serem alunos da EJA-EPT, cujos contextos culturais e de vida são diversos e ao mesmo tempo excludentes em relação a diversos espaços, inclusive os de aprendizagem de línguas, queremos discutir um pouco sobre o uso da língua materna (LM) como instrumento mediador na ministração da oficina colaborativa de memes que gerou os dados desta pesquisa. Ainda, enfatizamos a importância dessa discussão não apenas por causa do contexto da EJA, pois, segundo Paiva (2011), é necessário superar a crença de que em escolas públicas brasileiras não é possível aprender uma língua adicional, neste caso, o inglês.

Com base em Vygotsky, Baker (2011) defende que o uso de uma língua com a qual se está familiarizado, não necessariamente a LM do aprendiz, é capaz de mediar cognitivamente a aprendizagem da língua adicional. De modo semelhante, Swain e Lapkin (2000) também defendem a língua materna como instrumento de mediação, considerando que, no diálogo colaborativo, tanto a LA quanto a LM podem mediar a aprendizagem de LA. Já Luitel (2017) verificou o uso da L1 pelo ponto de vista dos aprendizes com baixo nível em inglês, em tarefas de compreensão leitora, identificando que a L1 pode criar uma ponte, sendo uma estratégia mais eficaz do que outros tipos de facilitação.

Ainda, em estudo recente (Luitel *et al.*, 2023), foram observadas as aulas de professores de inglês como língua adicional e pesquisados os argumentos que justificavam o uso da L1[10] em sala de aula, em que professores e aprendizes compartilhavam a mesma língua, o nepalês, em suas relações cotidianas. Conforme Luitel *et al.* 2023 (p. 250-251), os resultados foram classificados pelos autores em dois argumentos observados pelos professores participantes: 1)

[10] No estudo de Luitel *et al.* (2023), "a L1 é definida como uma língua que os aprendizes e os professores, como membros da mesma comunidade, usam predominantemente e confortavelmente em sua comunicação cotidiana, no caso o nepalês, não necessariamente sua 'língua materna' (Ohyama, 2017), ou outra que eles tenham primeiramente 'adquirido em casa' (Richards; Schmidt, 2010)" (Luitel *et al.*, 2023, p. 259). Tradução livre da autora.

"ponto de vista e justificativa dos participantes (*participants' views and rationalization)*"; 2) "propósitos para usar a L1 (*purposes of using the L1)*". Em relação ao primeiro argumento, os resultados mostraram que os professores usavam a L1 devido ao nível de inglês dos estudantes; no caso da referida pesquisa, os professores percebiam o nível de inglês muito baixo entre os alunos, e argumentavam, portanto, que não havia sentido em usar unicamente o inglês se a maioria dos alunos não conseguia se comunicar apenas nessa língua, sem o uso da L1. Assim, adotavam o uso combinado de L1 e inglês como uma estratégia para facilitar a aprendizagem (Luitel *et al.*, 2023).

O segundo argumento dos professores nepaleses foi subdividido por Luitel *et al.* (2023) em três propósitos para usar a L1 na instrução em sala de aula: "1) verificar compreensão (*checking understanding*); 2) facilitar a performance da tarefa (*facilitating task performance*); 3) melhorar a compreensão dos aprendizes (*increasing student's understanding*)" (Luitel *et al.*, 2023, p. 251-254). O primeiro propósito para usar a L1 na instrução em sala de aula seria verificar a compreensão dos aprendizes em relação ao conteúdo (quando o professor pede, na L1, que o estudante expresse o que entendeu), facilitando que o professor forneça o *feedback* corretamente. Além disso, o uso da L1 para verificar a compreensão do que foi ensinado/ requisitado em inglês vai além do nível palavra-significado, pois também revela até que ponto, de fato, o aluno compreendeu o assunto (Luitel, *et al.*, 2023).

O segundo propósito trata de facilitar a performance da tarefa para os aprendizes, ou seja, os professores nepaleses relataram que os aprendizes com um baixo nível de conhecimento em inglês demonstravam falta de esperança e desencorajamento para aprender ao se depararem com aulas nas quais os professores usavam unicamente o inglês. Nesse sentido, o uso do nepalês tornou-se uma ferramenta que permitia aos aprendizes desenvolverem as tarefas em sala de aula (Luitel *et al.* 2023).

O terceiro propósito, melhorar a compreensão dos aprendizes, mostrou que os professores utilizaram a L1 para ensinar diferentes aspectos da língua inglesa. São eles (Luitel *et al.*,2023):

1) conteúdo: segundo relatos dos professores nepaleses, os aprendizes tendiam a aprender o conteúdo quando era explicado em nepalês ao invés de inglês;

2) vocabulário: após usar paráfrases, sinônimos, antônimos para explicar um determinado item lexical em inglês, os professores percebiam que os aprendizes não conseguiam alcançar a compreensão; dessa forma, relataram usar a L1 para ensinar vocabulário tendo em vista que usar unicamente a língua adicional não garantiria a compreensão por parte dos estudantes;

3) gramática: o estudo revelou que os professores usavam o princípio de 'transferência de aprendizagem' em que o conhecimento em gramática da L1 é utilizado como suporte para aprender a gramática da LA, comparando, contrastando e conectando conceitos gramaticais;

4) história: professores relataram a importância de usar a L1 junto com o inglês, posto que o aprendiz presta menos atenção quando se conta ou se ensina uma história totalmente em inglês. Uma das formas de promover a compreensão de uma história em inglês, relatada por uma professora, foi pedir para o aprendiz recontar a história, primeiramente, na L1, e depois, em inglês, fazendo com que o aluno desenvolva mais segurança no momento de se comunicar em inglês;

5) poema: professores relataram a necessidade de usar a L1 para favorecer a compreensão de poemas pelos estudantes. Os professores acreditam que usar o inglês como único meio de instrução para trabalhar com poemas em sala de aula pode ser totalmente ineficaz em um contexto de aprendizes com baixo nível de conhecimento na língua, visto que, para se trabalhar com poesia, é necessário agregar outros conhecimentos, como construções e significados linguísticos diferentes dos usuais e figuras de linguagem. Assim, explicar o sentido do poema na L1 seria uma estratégia apropriada.

6) conceitos culturais: professores relataram se sentirem mais confortáveis em elucidar conceitos culturais usando a L1, considerando ser mais fácil e rápido explicá-los (Luitel *et al.*, 2023).

Portanto, o estudo de Luitel *et al.* (2023) demonstra que o uso de L1 ou LM na sala de aula de inglês como língua adicional pode servir como um instrumento de mediação eficaz e motivador da aprendizagem.

Há, ainda, estudos recentes que defendem o uso da L1 no processo de ensino-aprendizagem de LA, como Madrinan (2014); Paker e Karaagac (2015); Michel (2016); Alshehri (2017); Orfan (2023); Sharma (2023) entre outros. No entanto, para fins deste estudo, não iremos discuti-los, mas enfatizamos a importância do uso da L1 no ensino-aprendizagem de LA para aprendizes com baixo insumo no idioma, posto que a língua, seja L1/LM ou LA, é um recurso cognitivo do qual o indivíduo dispõe e, portanto, um recurso das funções mentais superiores (Vygotsky, 1978) cujo uso é viável e pode ser benéfico em contextos como o da presente pesquisa.

Assim como a LM pode funcionar como uma ponte na aprendizagem de uma língua adicional (Luitel *et al.*, 2023), ou seja, como mediadora da aprendizagem, neste estudo, a TSC contribuirá para observarmos também outros elementos mediadores envolvidos no processo de aprendizagem da ILA, considerando a ZDP dos estudantes no processo de elaboração de suas

produções. Visto que a tarefa será realizada de forma colaborativa, por meio de diálogo colaborativo, a interação também será um aspecto importante baseado no que a TSC defende sobre a importância das relações sociais para o desenvolvimento humano, por conseguinte, de suas funções mentais superiores. Ainda, acreditamos que as concepções da TSC sobre os tipos de regulação - do objeto, do outro e a autorregulação – bem como o conceito de andaimento podem se configurar como categorias de análise para investigar indícios de desenvolvimento no processo de aprendizagem de ILA presentes no diálogo colaborativo e na tarefa colaborativa, os quais discutiremos na seção a seguir.

2.2 TAREFA COLABORATIVA E DIÁLOGO COLABORATIVO

Segundo Ellis (2018), incluir tarefas no currículo para o ensino de línguas surgiu com o movimento do *Communicative Language Teaching (CLT)* – Ensino Comunicativo de Língua, entre as décadas de 1970 e 1980. O *Task-based Language Teaching* (*TBLT*) – Ensino de Língua baseado em Tarefa (ELBT)[11] – cresceu nesse movimento e com as contribuições dos estudos iniciais sobre Aquisição de Segunda Língua (ASL). O ELBT, então, tornou-se uma abordagem considerada apropriada para o ensino de línguas, pois compreende a integração de questões metodológicas e de conteúdo, bem como a negociação sobre o conteúdo do curso entre professores e estudantes (Prabhu, 1987; Breen, 1989; Ellis, 2018). Prabhu (1987) também defendia que

> [...] o desenvolvimento de competência em uma segunda língua não requer a sistematização do insumo da língua ou o aperfeiçoamento de práticas planejadas, ao invés disso requer a criação de condições nas quais os aprendizes se envolvam no esforço para se comunicarem (Prabhu, 1987, p. 1).[12]

Nesse sentido, Ellis (2018) considera que a melhor maneira de se criar essas condições seria possibilitando aos estudantes executarem tarefas. Já Willis e Willis (2007) destacam que planejar tarefas seja a maneira mais efetiva de ensinar uma língua, pois elas levam os aprendizes a se engajarem com o uso real dela.

O termo ‘tarefa’, bastante usado no ensino, pode trazer contradições e confusões quanto ao seu significado, pois muitas vezes é usado como sinônimo de ‘atividade’, ‘exercício’ ou ‘trabalho’, os quais também necessitariam de distinção. Contudo, com foco na tarefa que se

[11] A partir daqui usaremos a sigla ELBT para nos referirmos ao Ensino de Língua baseado em Tarefa.
[12] No original: “[...] the development of competence in a second language requires not systematization of language input or maximization of planned practice, but rather the creation of conditions in which learners engage in an effort to cope with communication” (Prabhu, 1987, p. 1).

realiza em contexto de ensino de línguas, conduzido para o desenvolvimento da língua em uso por parte do estudante, o conceito de Breen (1989, p. 187) torna-se essencial para compreendermos o sentido de tarefa neste estudo. Uma tarefa é "um plano estruturado que provê oportunidades para o refinamento do conhecimento e das habilidades que estão envolvidos em uma nova língua, bem como o uso dessa língua durante a comunicação"[13].

Apesar de haver várias definições sobre tarefa, neste campo de estudo ainda permeia a dúvida sobre o que pode ser considerado uma tarefa. Ellis (2018, p. 12) também se preocupou com essa distinção, atentando para o fato de que, "do ponto de vista do desenho do curso, da testagem e da pesquisa em língua, o ponto de partida precisa ser a tarefa como plano de trabalho, incorporando a tentativa de criar um contexto para o uso comunicativo e intencional da L2"[14].

Dessa forma, Ellis (2018) apresenta uma definição de tarefa como plano de trabalho segundo os critérios de Ellis e Shintani (2014), conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Critérios para definir 'tarefa' como plano de trabalho

Critérios	**Descrição**
O foco principal é no sentido	O plano de trabalho tem o objetivo de garantir que os aprendizes estejam preocupados principalmente em compreender e/ou produzir mensagens para um propósito comunicativo.
Existe um tipo de lacuna	O plano de trabalho é formulado de maneira que apresente uma lacuna que precisa ser preenchida quando a tarefa é executada. A lacuna cria a necessidade de transmitir informações, raciocinar ou expressar uma opinião.
Aprendizes contam principalmente com recursos linguísticos e não-linguísticos próprios	O plano de trabalho não inclui apresentação da linguagem necessária para executar a tarefa, embora ele possa fornecer o insumo que pode ser "emprestado" durante a execução da tarefa. Os aprendizes precisam se apoiar em seus próprios recursos linguísticos (potencialmente a L1 e a L2) e não-linguísticos[15] (ex.: gestos, expressões faciais) para compreensão e/ou produção.
Existe um resultado comunicativo claramente definido	O plano de trabalho especifica o resultado comunicativo da tarefa. Portanto, a realização da tarefa não deve ser avaliada por terem usado a língua corretamente, mas se o resultado comunicativo foi alcançado.

Fonte: Ellis (2018, p. 12)[16]. Tradução livre da autora.

Assim, a definição de tarefa como plano de trabalho (Ellis, 2018) contém critérios que nos auxiliaram na elaboração da sequência de tarefas para o *workshop* desta pesquisa, de modo

[13] No original: "[...] a structured plan for the provision of opportunities for the refinement of knowledge and capabilities entailed in a new language and its use during communication" (Breen, 1989, p. 187).
[14] No original: "[...] from the perspective of course design, language testing and research, the starting point needs to be the task-as-workplan, which embodies the attempt to create a context for the communicative and purposive use of the L2" (Ellis, 2018, p. 12). Tradução livre da autora.
[15] O que Ellis e Shintani (2014) chamam de recursos não-linguísticos, do ponto de vista da semiótica social e da multimodalidade, conforme Kress (2010), chama-se de modos semióticos, que serão discutidos mais adiante, quando falaremos da importância desses recursos para a compreensão do gênero meme.
[16] O quadro original encontra-se no Anexo B.

que o intuito foi conduzir os aprendizes a refletirem e discutirem sobre o tema *Technology in everyday life* por meio da leitura de memes, necessitando que se esforçassem para preencherem a lacuna da tarefa, ou seja, interpretando e expressando opinião acerca dos questionamentos sobre os memes, os quais envolviam aspectos da nossa relação cotidiana com a tecnologia, usando, para isso, seus próprios repertórios linguísticos-discursivos como principal veículo de interação, seja na língua materna ou em língua adicional. Segundo Willis e Willis (2007), tarefas planejadas, as quais incluem discussões, problemas, jogos etc., requerem que os aprendizes utilizem a língua para si mesmos e, por isso, são apropriadas para promover o engajamento dos aprendizes no uso real do idioma.

Ainda, Willis e Willis (2007) acreditam que, embora o senso comum compreenda o foco do ELBT na oralidade, ele também pode ser útil para a prática de leitura e escrita. Nesse sentido, os autores defendem que tarefas são criadas para inserir os aprendizes em momentos de aprendizagem significativa, contribuindo para aumentar o engajamento e o interesse sobre o tópico proposto. Assim, tarefas que envolvem discussões de textos, por exemplo, podem motivar os estudantes a expressarem suas opiniões, dar ideias e compará-las com as de seus colegas, além de prepará-los para futuras produções.

Dessa forma, as tarefas propostas para a realização desta pesquisa basear-se-ão nos princípios de Ellis (2018) e Willis e Willis (2007), contudo, não seguirão uma sequência pré-estabelecida, posto que são formuladas como um *design* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Para isso, serão considerados o contexto dos participantes, suas ZDPs, a diversidade de TD incluídas, que requerem uma leitura não-linear, o gênero digital escolhido como texto motivador, o meme, e habilidades necessárias (pré-existentes e em desenvolvimento) tanto para sua elaboração e desenvolvimento, quanto para o próprio processo de aprendizagem.

Um conceito importante neste estudo é o de tarefa colaborativa, pois estudos mostram que através dela é possível estimular a aprendizagem e a consciência sobre a língua, levando ao desenvolvimento linguístico em qualquer situação de aprendizagem (Lima; Costa, 2010; Lima, 2011). Ainda, o papel das tarefas colaborativas é relevante porque promove interação, sendo esta fundamental dentro de uma perspectiva sociocultural de aprendizagem de língua (Lima, 2011). Assim, "tarefas colaborativas são atividades planejadas com um propósito comunicativo para alcançar um objetivo específico" (Lima, 2011, p. 841)[17].

Outro conceito importante neste estudo é o de diálogo colaborativo, o qual pode se tornar "mediador da aprendizagem de LE ou L2, pode ser observado na execução de tarefas

[17] No original: "Collaborative tasks are then seen as activities designed with a communicative purpose to reach a specific goal" (Lima, 2011, p. 841).

colaborativas que promovem a produção na língua alvo e impulsionam ocasiões de aprendizagem" (Lima; Costa, 2010, p. 171). Diálogo colaborativo, conceito cunhado por Swain (2000), "é o diálogo onde os falantes estão engajados na solução de problemas e na construção de significado. Ele aumenta o potencial de explorar a produção", ou seja, "o diálogo colaborativo medeia a resolução conjunta de problemas e a construção de conhecimento"[18] (Swain, 2000, p. 102).

Desse modo, o diálogo colaborativo é um instrumento no qual é possível observar, na ZDP dos aprendizes, as estratégias usadas por eles para negociarem sentido e solucionarem problemas. Tal esforço de negociação, estabelecido na interação, articula-se com as funções mentais superiores, nas quais usamos a memória voluntária, o raciocínio, a atenção, que são atividades mentais mediadas e, ao mesmo tempo, emergem nas atividades do mundo externo onde os aprendizes interagem. Assim, a partir das atividades que os indivíduos participam no mundo externo (interações sociais) acontece a internalização do conhecimento, ou seja, os processos psicológicos são estabelecidos primeiramente nas interações, na cooperação com outros indivíduos e, posteriormente, torna-se conhecimento individual. Todo esse processo, por sua vez, é mediado por instrumentos semióticos, dos quais a língua é um dos mais importantes (Swain, 2000).

No Brasil, estudos sobre o desenvolvimento da língua adicional por meio de tarefas colaborativas têm sido bastante frutíferos e demonstrado que há um grande campo a ser explorado. Pesquisas têm sido realizadas nas universidades, com estudantes de Licenciatura em Letras, por exemplo Lima (2011); Barcellos (2014); Vieira-Abraão (2014); Nunes (2020). Assim, neste estudo, pretende-se observar como a aprendizagem de ILA por meio de tarefas colaborativas pode acontecer em contexto de Educação Básica, especificamente na EJA/EPT. Acreditamos, ainda, que o ensino de ILA baseado na tarefa colaborativa atrelada às TD (Dias, 2008; Barcellos; Nunes, 2017) e aos tópicos do mundo real dos aprendizes, como ler e produzir gênero digital vinculado à cultura pop - o meme (Knobel; Lankshear, 2007; Lankshear; Knobel, 2019; Nunes, 2020) ou seja, trabalhar com multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), tendo o objetivo comunicativo claro e definido (Ellis, 2018), aumentam as chances de os aprendizes desenvolverem mais autonomia em seus percursos de aprendizagem do idioma.

Nesse sentido, a ideia de diálogo colaborativo é importante neste estudo, pois é durante esse diálogo que os estudantes podem se engajar para solucionar problemas e construir

[18] No original: "Collaborative dialogue is dialogue in which speakers are engaged in problem solving and knowledge Building. It heightens the potential for exploration of the product. (...) collaborative dialogue mediates joint problem solving and knowledge building" (Swain, 2000, p. 102).

conhecimento, procurando estabelecer uma relação dialógica na qual os sentidos são construídos em conjunto (Swain, 2000). O estudo de Lima (2011) mostrou que, durante as iniciativas de participação no diálogo colaborativo, houve negociação de sentido e forma, repetições e incorporação das ideias negociadas pelas duplas. Ainda, em sessões de autoscopia[19], os participantes do estudo disseram ter aprendido novo vocabulário, confirmado hipóteses sobre regras linguísticas, e consideraram a interação com os colegas uma experiência gratificante. Em Lima (2011), o diálogo colaborativo mostrou-se como um elemento mediador importante no processo de aprendizagem de língua adicional. Dessa forma, acreditamos que, no presente estudo, à semelhança de Lima e Costa (2010), as tarefas colaborativas podem atender ao objetivo de estimular os estudantes a refletirem sobre a LA enquanto reformulam sua produção, corrigem a si mesmos e a seus pares e negociam entre si para alcançarem o objetivo comum.

Cabe ressaltar que, o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no Rio Grande do Sul, no qual está inserida a presente pesquisa, destaca-se com produções de pesquisas de Mestrado e Doutorado abordando a tarefa colaborativa, das quais podemos destacar Eich (2012), Pinho (2013), Barcellos (2014), Busetti (2014), Gonçalves (2015), Natel (2015) e Nunes (2020).

Em conformidade com a TSC, que destaca a importância do aspecto social como fundamental para a aprendizagem, a tarefa e o diálogo colaborativo são propulsores de interação. Desse modo, na próxima seção, discutiremos os multiletramentos como prática social e suas intersecções com a semiótica social, a multimodalidade e a construção de significado como um processo de *design*.

2.3 MULTILETRAMENTOS

Letramento é um conjunto de práticas sociais de uso da leitura e da escrita, incluindo as escolares (Kleiman, 2005). A abrangência desse conceito envolve a compreensão de que essas práticas deveriam ser o espelho do letramento que precisa ser desenvolvido na escola. Ler e escrever na contemporaneidade é ter habilidades diversas, indo além de apenas ler e escrever o código escrito (Mirra *et al*., 2018; Kersch; Marques, 2018). Desse modo, é necessário

[19] "A autoscopia vale-se do recurso de videogravação de uma prática, visando à análise e autoavaliação por um ou mais protagonistas dessa prática. Por meio da videogravação objetiva-se apreender as ações do ator (ou atores), o cenário e a trama que compõem uma situação. O material videogravado é submetido a sessões de análise a posteriori da ação os quais se destinam à apreensão do processo reflexivo do ator (ou atores), através de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas" (Sadalla; Larocca, 2004, p. 419).

lançarmos mão de um conceito mais abrangente de letramento, o qual pode abarcar as práticas de uso da leitura e da escrita no mundo em que vivemos hoje. Precisamos, portanto, compreender o que são os multiletramentos sob a perspectiva dos atuais formatos de trabalho e de como ser cidadão no século XXI. Para trabalharmos com os letramentos hoje, é necessário considerar os princípios defendidos pelo *New London Group – NLG* (Cazden *et al.*, 1996) e reconhecermos a necessidade de abordar as diferentes formas de ser empregado e empregador, de ser aluno e professor, de transformar e de ser transformado pela sociedade, pelas culturas que hoje estão presentes no mundo quase totalmente globalizado e, acima de tudo, agir com respeito e empatia (Cazden *et al.*, 1996; Grupo Nova Londres, 2021).

Dessa forma, para explicar o que seriam os multiletramentos, Cazden *et al*. (1996) trazem o conceito de *design*. Os autores consideram que, assim como o mundo corporativo adotou a ideia do *design*, a escola também precisa reformular suas práticas para se adaptar ao mundo moderno. Os autores defendem que esses professores *designers* seriam desenvolvedores de processos e ambientes de aprendizagem.

Segundo Cazden *et al.* (1996), a pedagogia do letramento tem sido tradicionalmente compreendida como ensinar e aprender a ler e a escrever por meio de padrões oficiais da língua nacional. A pedagogia do letramento teria ficado restrita a formas de linguagem monolíngues, monoculturais e conduzidas por regras. No entanto, na obra *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuros sociais (A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures)*, Cazden *et al.* (1996) trazem uma abordagem mais ampla para a compreensão de letramento e de ensino e aprendizagem em direção a uma concepção que inclui a negociação de uma multiplicidade de discursos. Para tanto, os autores destacam dois aspectos dessa multiplicidade: em primeiro lugar, pretende-se estender a ideia e o escopo da pedagogia do letramento para dar conta do contexto de nossas sociedades diversificadas cultural e linguisticamente e cada vez mais globalizadas, transitando por múltiplas culturas que se inter-relacionam e por uma pluralidade de textos que ali circulam. Em segundo lugar, a pedagogia do letramento deve explicar agora o crescimento de uma variedade de textos associada a tecnologias de multimídia e de informação (Cazden *et al.,* 1996).

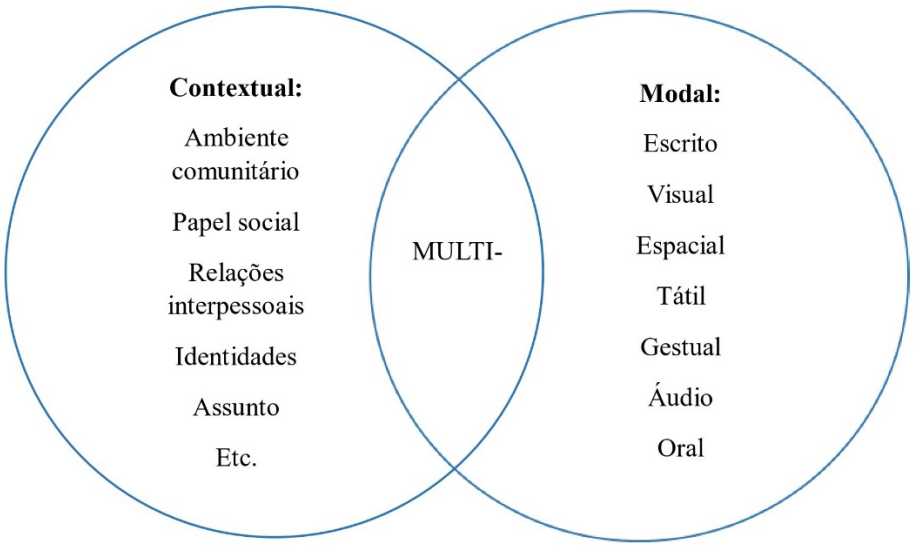
Dessa forma, Cazden *et al*. (1996) decidiram agrupar em uma palavra, multiletramentos, dois importantes argumentos que emergem de uma ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e mídias e uma crescente relevância da diversidade cultural e linguística. Para os pesquisadores, a noção de multiletramentos complementa a pedagogia de letramento tradicional ao relacionar esses dois aspectos de multiplicidade textual.

Por isso, argumentam que o mero letramento é pautado na compreensão de língua como o centro da questão, geralmente considerando-a como uma forma estável, nacional e baseada em regras, por exemplo, de correspondência som-letra. Por outro lado, a pedagogia dos multiletramentos está centrada em modos de representação muito mais amplos do que apenas na língua. Esses modos de representação, por sua vez, diferem de acordo com a cultura, o contexto e possuem efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos (Cazden *et al*., 1996). Os multiletramentos também criam um novo tipo de pedagogia, aquela em que a língua e outros modos de significado constituem recursos dinâmicos de representação, constantemente reformulados por seus usuários à medida que se esforçam para alcançar seus objetivos culturais (Cazden *et al*., 1996).

Assim, para justificar os multiletramentos como um novo tipo de pedagogia, dois argumentos principais surgiram nas discussões desse grupo. O primeiro diz respeito à crescente multiplicidade e integração de modos significativos de criação de significado, em que o texto também está atrelado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental etc. Isso é particularmente importante nos meios de comunicação de massa, multimídia e na hipermídia eletrônica. Em segundo lugar, ficou decidido usar o termo multiletramentos como uma maneira de focar nas realidades do crescimento da diversidade local e da conexão global. Tal abordagem, portanto, leva à reflexão de que lidar com diferenças linguísticas e culturais tornou-se, na prática, central em nossa vida profissional, civil e privada (Cazden *et al*., 1996).

Por sua vez, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) atualizaram as duas ideias embutidas no termo multiletramentos (Figura 1) cunhado pelo *NLG* (Cazden *et al.*, 1996), demonstrando duas concepções fundamentais acerca da construção de significado:

Figura 1 - Os dois ‘múltis’ dos multiletramentos



Fonte: Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20.

O primeiro ‘multi’ refere-se à “diversidade social”, ou seja, cada vez mais estamos interagindo com grupos de diferentes culturas, pois o mundo contemporâneo, por meio das tecnologias digitais e das novas mídias que nos informam e entretêm, requer a modificação em nossa maneira de ler, escrever e de nos relacionarmos. Tal mudança requer o uso de “múltiplas linguagens”, múltiplas formas de falar a nossa língua e outras, que são “padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19-20). Nesse sentido, Kersch e Lesley (2019) orientam para que seja feita uma análise ética das novas mídias nas quais os aprendizes são estimulados a realizarem uma investigação das dinâmicas de poder presentes na tela, como também fora e além dela.

Já a segunda concepção, ou o segundo ‘multi’, refere-se à uma junção de linguagens ou de diferentes modos que usamos para nos comunicarmos. Hoje, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), estamos transformando nossa comunicação em virtude também da interferência dos novos meios de comunicação (mídias), nos quais construímos significados por meio da união do escrito com o visual, o sonoro, o espacial, o gestual, o comportamental entre outros.

Segundo Cazden *et al.* (1996), é necessário abordar ‘o quê’ e ‘o como’ dessa nova pedagogia de letramento, ou pedagogia dos multiletramentos. ‘O que’ refere-se àquilo que o aluno precisa aprender, e ‘o como’ refere-se ao conjunto de aprendizagens apropriadas que se relacionam. Ou seja, para desenvolver multiletramentos, como concebido pelo *NLG*, é preciso

movimentar uma série de conhecimentos prévios dos estudantes e desenvolver outros para que se possa alcançar o objetivo maior, que é formar um indivíduo multiletrado.

Kersch e Lesley (2019) acreditam que a abordagem dos multiletramentos está alinhada com o letramento midiático crítico, a qual dá espaço às formas contemporâneas de comunicação que incluem a análise de textos da cultura popular, como publicidade, notícia, mídias de transmissão e internet. É o caso, por exemplo, do gênero meme, que está presente tanto nas interações da vida privada, como simples forma de entretenimento, quanto em diversos espaços sociais, como em redes sociais de políticos e de profissionais liberais (médicos, professores, comediantes) nas mídias digitais de comunicação.

Do ponto de vista de Cazden *et al*. (1996), a mente, a sociedade e a aprendizagem estão baseadas na suposição de que a mente humana é corporificada, situada e social, ou seja, o conhecimento humano não se desenvolve primeiro no abstrato, mas, sim, inserido em contextos sociais, culturais e materiais. Ainda, para Cazden *et al*. (1996), o conhecimento humano se desenvolve como parte e parcela de interações colaborativas com outras pessoas, à semelhança de Vygotsky (1999b), as quais possuem habilidades, experiências e perspectivas diversas, que se unem em uma comunidade epistêmica específica, ou seja, uma comunidade de aprendizes engajada em práticas comuns voltadas a um domínio de conhecimento específico, que, por sua vez, é histórico e socialmente constituído.

Portanto, Cazden *et al*. (1996) acreditam que o conhecimento humano colocado em prática está situado principalmente em ambientes socioculturais e fortemente contextualizados em domínios e práticas específicas de conhecimento. Por sua vez, esse conhecimento está atrelado à capacidade de reconhecer e agir a partir de padrões e da experiência, processo esse que é adquirido unicamente por meio da vivência. Isso se deve ao fato de que esses padrões necessários são fortemente vinculados e ajustados ao contexto, ao mesmo tempo que também são sutis e complexos, não podendo ser descritos ou explicados de maneira completa e eficaz por ninguém.

Dessa forma, Cazden e colaboradores (1996) afirmam que o ser humano é um ator com a capacidade de reconhecer padrões socioculturais e de contextos. Essa capacidade de reconhecer padrões, portanto, o habilita a agir de forma flexível e adaptável em determinado contexto, levando-o a alcançar a excelência em sua prática.

Assim, Cazden *et al*. (1996) estabeleceram quatro componentes da pedagogia dos multiletramentos que não estão sobrepostos, contudo, estão relacionados de maneira complexa, podendo ocorrer simultaneamente ou, por vezes, tendo predomínio de um ou outro. Esses componentes são a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática

transformada. Os pesquisadores descreveram esses quatro componentes conforme resumimos no Quadro 2:

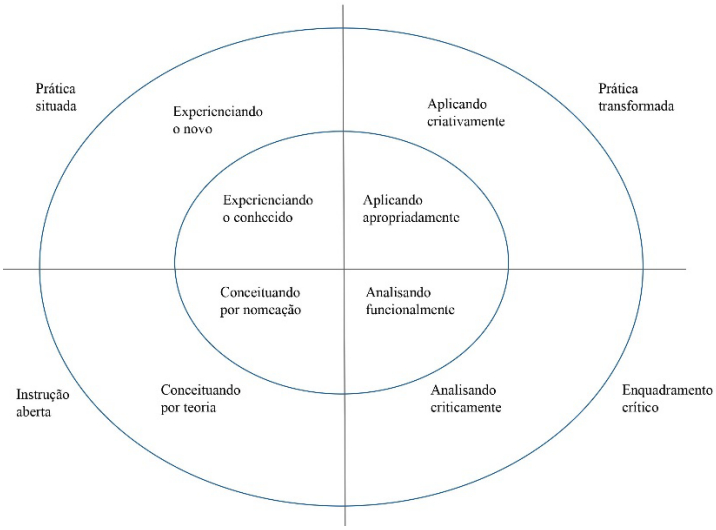
Quadro 2 - Componentes da Pedagogia dos Multiletramentos

Prática Situada	Imersão na experiência e utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles que fazem parte da vida dos estudantes e simulações dos relacionamentos encontrados nos locais de trabalho e nos espaços públicos.
Instrução aberta	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevam e interpretem os elementos de *design* de diferentes modos de significado.
Enquadramento Crítico	Interpretação do contexto social e cultural de determinados *designs* de significado. Isso envolve a postura adotada pelos alunos de voltar ao que estão estudando, observando-o criticamente em relação ao contexto do estudo em questão.
Prática Transformada	Transferir o processo de construção de significado para a prática, ou seja, colocar o significado transformado para funcionar em outros contextos ou espaços culturais.

Fonte: Cazden *et al*. (1996, p. 88). Tradução livre da autora.

Avançando nos estudos, Kalantzis; Cope (2012) e Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020) acreditam na necessidade de revermos nossas abordagens a fim de desenvolvermos os letramentos que coadunam com as novas formas de produção de significado no mundo contemporâneo, ou seja, é necessário incluir a multimodalidade, bem como as diferentes formas de interação e comunicação, inseridas em contextos sociais e culturais diversos, com as quais estamos lidando cotidianamente. Assim, os autores propõem que os componentes da Pedagogia dos Multiletramentos sejam amparados por uma classificação em quatro orientações, baseados no projeto de aprendizagem por *design*, reformulando as concepções inseridas nesses quatro componentes em processos de conhecimento. Desse modo, conforme ilustra a Figura 2, as concepções estabelecidas originalmente pelo *The New London Group* (*NLG*) - prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada - foram (re) contextualizadas por Kalantzis e Cope (2012) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) para uma melhor compreensão de como utilizar essas concepções nas práticas de sala de aula. Assim, a prática situada corresponderia ao processo de conhecimento ‘experienciando o conhecido e o novo’; a instrução aberta, ao processo de conhecimento ‘conceituando por nomeação e por teoria’; o enquadramento crítico, ao processo de conhecimento ‘analisando funcional e criticamente’; e a prática transformada corresponderia ao processo de conhecimento ‘aplicando apropriada e criativamente’ (Kalantzis; Cope, 2012, p. 358; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 73).

Figura 2 – Os processos de conhecimento com base no projeto de aprendizagem por *design*



Fonte: Kalantzis e Cope (2012, p. 358); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 73).

Todavia, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) chamam a atenção para que professores não compreendam o trabalho com os processos de conhecimento como uma sequência predeterminada de conduta a ser implementada em sala de aula; antes, devem ser concebidos como possibilidades para refletirem sobre seus contextos escolares específicos, tendo em vista que escolas e grupos de alunos são muito distintos culturalmente, tornando-se fundamental que o professor consiga adaptar o seu projeto de trabalho, iniciando ou finalizando por aspectos mais conceituais ou mais experienciais, conforme for a necessidade de aprendizagem do estudante ou grupo.

Assim, o projeto de aprendizagem por *design* remete à centralidade no aprendiz, destacando a necessidade de construir conhecimento, focando-se no desenvolvimento de suas habilidades para aprender de forma autônoma. Nesse sentido, Kersch e Lesley (2019) defendem que a aprendizagem centrada no estudante desenvolve, além dos letramentos fundamentais, outras competências e qualidades de caráter, como colaboração, pensamento crítico, habilidade de comunicação dentre outras extremamente importantes para atuar plenamente na sociedade atual. Daí também a importância de proporcionar aos estudantes momentos de aprendizagem por meio da tarefa e do diálogo colaborativos. Em uma sociedade globalizada e conectada, é necessário que os professores de hoje compreendam a importância de estimular a autonomia dos estudantes, incentivando-os que se envolvam em tarefas colaborativas (Lima; Costa, 2010; Lima, 2011; Barcellos, 2014), pois também são requisitos para ser e estar no mundo contemporâneo. Sem autonomia, ou seja, não ter a capacidade de “administrar seu aprendizado”

(Nunes; Souza; Barcellos, 2022, p. 470), bem como sem o senso de colaboração, os estudantes serão sempre dependentes de alguém que os diga o que devem, como e quando fazer, sem questionarem a veracidade, o valor, a ética, a justiça e sem compreenderem seu papel transformador por meio da linguagem.

Ainda, segundo Kersch e Lesley (2019), o letramento é concebido, fundamentalmente, como uma prática social que implica produção e transformação, e enfatizam a importância de uma educação de cidadãos imersos em uma sociedade plural e, por isso, devem ser desenvolvidas competências com os estudantes cujo objetivo seja prepará-los para atuarem na sociedade. Portanto, para desenvolver essas competências, é fundamental compreender que

> Nossos estudantes não são apenas consumidores de textos e de mídia, mas também produtores e distribuidores de textos, pontos de vista, histórias de vida, conhecimento e informação. Se os estudantes estiverem conscientes que mensagens veiculadas na mídia são construídas, semióticas, carregam valores, preconceitos e crenças, refletem as relações de poder e possibilitam que diferentes leituras sejam feitas a partir do posicionamento do público, eles serão capazes de se envolver em ações sociais (Kersch; Lesley, 2019, p. 46)[20]. Tradução livre da autora.

Assim, a sala de aula também é um espaço para ler textos midiáticos digitais, pois, assim, os estudantes poderão desenvolver uma consciência crítica em um espaço que lhes oportunize analisar e identificar preconceitos, desigualdades e injustiças, e poderão exercer transformação diante desse contexto (Kersch; Lesley, 2019; Bishop, 2014).

Por isso, acreditamos que os componentes da pedagogia dos multiletramentos e os processos de conhecimento podem estar presentes simultaneamente em unidades didáticas que prezam pela centralidade no aprendiz, visando inseri-los em práticas de leitura e escrita situadas historicamente, socialmente e culturalmente. Desse modo, o ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional atrelado aos multiletramentos pode contribuir para a inclusão dos estudantes em práticas letradas da atual sociedade conectada. Além disso, é possível dizer que o gênero meme, presente nos mais diversos espaços da sociedade por meio das mídias, em diferentes espaços de afinidade (Gee, 2004), possui características de criação, produção e propagação que exigem do criador as habilidades do século XXI. Logo, o gênero meme envolve a compreensão do uso das tecnologias digitais contemporâneas, ou seja, implica em saber como produzir memes por meio de aplicativos e como publicá-los em plataformas e redes sociais; bem como perceber e interpretar as nuances de ordem cultural presentes na linguagem e que

[20] No original: "Our students are not just consumers of texts and media, but also producers and distributors of texts, worldviews, life stories, knowledge, and information. If the students are conscious that media messages are constructed, semiotic, laden with values, bias, beliefs, reflect power relations, and enable different readings based on the positionalities of the audience, they will be able to engage in social action" (Kersch; Lesley, 2019, p. 46).

permeiam nossa vida privada e social, ou seja, consumir, produzir e publicar memes requerem multiletramentos.

Trataremos, em momento oportuno, na análise dos dados, como os componentes da pedagogia dos multiletramentos e os processos de conhecimento podem estar embutidos nas tarefas propostas na oficina. Na seção seguinte, discutiremos a relação entre multiletramentos, semiótica social e multimodalidade.

2.3.1 Multiletramentos, semiótica social e multimodalidade

Construir significado requer conhecimentos diversos, pois implica reconhecermos os aspectos necessários para uma boa e eficaz comunicação. Ninguém consegue se comunicar sem uma linguagem; dessa forma, acreditamos que, por meio dela, "o significado surge em ambientes e interações sociais" (Kress, 2010, p. 54). Para Kress (2010), a origem do significado está no social, como também os processos e formas semióticas, daí uma teoria chamada por ele de semiótica social.

O autor explica que a unidade da semiótica é o signo, ou seja, o signo é a junção entre forma e significado. Segundo o autor, os signos existem em todos os modos, portanto, todos os modos são fundamentalmente importantes na construção de um sistema complexo de signos (Kress, 2010). Assim, "na semiose - construção ativa de signos em inter (ações) sociais – signos são criados ao invés de usados" (Kress, 2010, p. 54), sendo mais importante a construção de significado do que o uso que se faz dos signos, e isso é o que diferencia a semiótica social de outros tipos de semiótica (Kress, 2010).

Portanto,

> Na compreensão de significado, a partir da perspectiva da semiótica social, indivíduos, com suas histórias sociais, socialmente construídas, localizadas em ambientes sociais, usando recursos socialmente construídos e culturalmente disponíveis, são agentes e produtores na construção de signos e na comunicação (Kress, 2010, p. 54)[21].

Com isso em mente, gostaríamos de enfatizar a escolha do gênero meme por seu caráter multimodal, pois a junção de modos utilizados tanto na leitura quanto na produção de um meme

[21] No original: "In a social-semiotic account of meaning, individuals, with their social histories, socially shaped, located in social environments, using socially made, culturally available resources, are agentive and generative in sign-making and communication" (Kress, 2010, p. 54). Tradução livre da autora.

requer, também, a compreensão do que é vivenciado e compartilhado socialmente entre os indivíduos, nas interações. Por isso, defendemos que

> O meme, que é uma unidade da cultura, passando uma ideia de uma mente para outra, pode ser uma ferramenta de grande potencial de aprendizagem de línguas à medida que une diferentes linguagens, mescla visões de mundo diversas e está inserido numa cultura contemporânea que privilegia a brevidade do que é dito (Souza; Silva; Winck, 2023, p. 271).

Ainda, Kress (2010) explica que os signos são sempre criados novamente na interação social, ou seja, os signos são 'motivados' (há uma razão), pois não há relações arbitrárias entre a forma e o significado; a relação 'motivada' entre a forma e seu significado se baseia e surge nos interesses daqueles que criam o signo. As formas (significantes) usadas na construção dos signos são construídas na interação social e se tornam parte do repertório semiótico de uma cultura, podendo ser tanto uma palavra quanto um meme.

Portanto, as imagens (ou representações) que criamos em nossa mente, ao ouvirmos ou lermos determinados discursos, são recriadas quando interagimos com alguém, ou seja, quando nos comunicamos, as representações vêm à tona por meio de alguma experiência vivenciada. Conforme Kress (2010), a representação seria algo que precisa de uma realização material, que tenha sentido tangível (imaginável) no mundo material. Exemplificando, não conseguiríamos compreender o humor em um meme cujo conteúdo linguístico seja de uma língua que desconhecemos a não ser que existam representações compartilhadas entre as culturas que possibilitem a compreensão, no todo ou em parte. Nesse sentido, as imagens mentais (representações) que possuímos são frutos de nossas experiências. Kress (2010, p. 51) explica que

> A representação está focada no eu, é construída por minhas histórias sociais, pelo meu atual lugar social, por meu interesse em dar uma forma material a algum elemento do meio através de recursos socialmente disponíveis. A comunicação está focada na inter-(ação) social, em uma relação social que há entre mim e os outros, como também está focada na minha ação em relação a alguém, em um ambiente social específico, com específicas relações de poder (Kress, 2010, p. 51)[22].

[22] No original: "Representation is focused on me, shaped by my social histories, by my present social place, by my focus to give material form through socially available resources to some element in the environment. Communication is focused on social (inter-)action in a social relation of me with others, as my action with or for someone else in a specific social environment, with specific relations of power" (Kress, 2010, p. 51). Tradução livre da autora.

Desse modo, é possível dizer que a leitura e a produção de memes requer representações compartilhadas entre os indivíduos, pois sem tais representações não há interação; logo, não há comunicação.

Para Kress (2010, p. 1), "a multimodalidade é o estado normal da comunicação humana", pois cada modo exerce uma tarefa específica. Em um signo que contenha três modos, por exemplo, escrita, imagem e cor, a escrita nomeia aquilo que seria difícil de mostrar, a imagem mostra o que levaria muito tempo para ser lido e a cor pode destacar aspectos específicos da mensagem que se deseja comunicar. Nesse sentido, Kress (2010) defende que os modos possuem tipos diferentes de trabalho semiótico, pois cada um tem potenciais de significado, podendo até, em casos específicos, o significado carregado pela imagem se sobrepor ao da escrita.

Na contemporaneidade, em que as TD são imperativas em nosso cotidiano, trata-se, portanto, de inserir o segundo multi dos multiletramentos – a multimodalidade – em nossas práticas pedagógicas que, segundo Dias (2015, p. 307), "implica no uso de vários modos de representação para expressar sentidos em textos de variados gêneros na modalidade oral e na escrita por meio das *affordances* (possibilidades) das tecnologias digitais".

Conforme Kress (2010), nas abordagens socio-semióticas da multimodalidade, há um consenso de que os modos possuem diferentes papéis. Fala e escrita, por exemplo, nomeiam; a imagem retrata; o gesto encena, indica ou enfatiza algo. Já o *layout* não nomeia nem retrata, contudo, organiza e indica aspectos do status social das representações, ou seja, o *layout* permite que se compreenda se o que está disposto na tela é algo familiar/conhecido ou se é algo novo/desconhecido. Cabe, portanto, relembrar o processo de conhecimento para o trabalho com multiletramentos, no qual *experienciando o novo e o conhecido* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) são processos de aprendizagem considerados como *prática situada*.

Diante disso, a multimodalidade e a semiótica social juntas podem contribuir para a compreensão de formas apropriadas de comunicação através do *design*, seja no domínio público ou privado, seja para o lazer ou no ambiente de trabalho (Kress, 2010). Por isso, a escolha do gênero meme para esta pesquisa vem ao encontro das novas formas de comunicação impostas pelo mundo globalizado e conectado. O meme, segundo Lankshear e Knobel (2019), tem ultrapassado a esfera do entretenimento e do lazer, passando a estar presente em discussões de cunhos político e ativista. Logo, o meme tem o potencial de movimentar as representações dos aprendizes no intuito de estabelecerem uma comunicação multimodal eficaz nas mídias digitais contemporâneas, dialogando com os temas e anseios da sociedade do seu tempo.

Posto que, ao movimentar suas representações, os aprendizes estão construindo significados para si, na próxima seção discutiremos a relação entre multiletramentos e a construção de significado como um processo de *design*.

2.3.2 Multiletramentos e construção de significado como um processo de *design*

A partir de agora, queremos retomar a discussão sobre "representação" e "comunicação", a fim de chegarmos a uma outra, a de "construção de significado como um processo de *design*" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020 p. 171).

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 166) defendem que a representação corresponde a "narrativas internalizadas", ou seja, "processos de pensamento que usamos para construir sentidos sobre coisas e ações". Já a comunicação corresponde a "narrativas externalizadas", ou seja, "expressões de significado que construímos para outra pessoa". Exemplificando, é como se uma receita de massa de bolo fosse a comunicação (pois externaliza para outra pessoa os passos a serem seguidos para se chegar ao resultado, a massa do bolo) e a ordem aleatória das ações que eu realizo para fazer a massa do bolo fosse a representação (pois, pela experiência que eu já tenho em fazer o bolo, eu não sigo necessariamente a ordem que escrevi na receita, mas vou incluindo os ingredientes conforme eu vou me lembrando deles).

Assim, nos letramentos, a construção de significados (ou semiose/semiótica) compreende, além da representação e da comunicação, a interpretação, sendo esta "o sentido que alguém constrói de uma mensagem comunicada por uma outra pessoa" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 168). Conforme os autores defendem,

> [...] o intérprete só recebe uma mensagem, filtrada pelo prisma das maneiras pelas quais aprendeu a representar o mundo para si mesmo, por meio de suas próprias experiências, interesses e identidades, posto que só ouve ou vê aquilo que pode ou quer ouvir e ver (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 170).

Desse modo, a interpretação é, ao mesmo tempo, um processo interacional, social (pois só é possível interpretar algo que alguém já escreveu, desenhou, falou, cantou, mostrou etc.) e individual, cognitivo (visto que é necessário mobilizar as experiências pessoais para interpretar o que é externo a nós, ou seja, interpretar o que o outro quer comunicar).

O diálogo colaborativo (Swain, 2000; Lima; Costa, 2010; Lima, 2011; Barcellos, 2014), portanto, pode se configurar como um instrumento de aprendizagem que promove a representação e a comunicação à medida que, durante a cooperação entre os aprendizes, na resolução das tarefas, é necessário negociarem sentido, realizarem trocas de suas interpretações

para construírem significado em conjunto. Assim, incorporar o gênero meme a tarefas colaborativas (Nunes, 2020) pode se tornar peça-chave no processo de construção de significado, visto que é necessário, ao leitor desse gênero, movimentar conhecimentos prévios, experiências de vida, leitura de mundo para conseguir interpretar o que está sendo comunicado. Contudo, não sejamos ingênuos em esperar que a interpretação de um meme seja a mesma para todos, pois, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a interpretação dependerá das condições de recepção de quem o interpreta, ou seja, a interpretação estará sujeita àquilo que o intérprete pode ou quer ver, ler, ouvir.

Refletimos e discutimos sobre representação, comunicação e interpretação porque queríamos chegar a um outro ponto, à construção de significado como um processo de *design*. Nesse sentido, a leitura e a escrita, na abordagem dos multiletramentos, é compreendida como um "processo dinâmico", tendo em vista que a comunicação passa por uma "inevitável fluidez de significados", movendo-se entre "suas diferentes interpretações" e "a necessidade de negociar os significados socialmente" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 170-171). É dessa maneira, portanto, que os autores compreendem a construção de significado como um processo de *design*, considerando a maneira com a qual nos comunicamos e as representações ou os processos de pensamento que utilizamos para tal.

De igual modo, é fundamental compreendermos os dois significados para *design* trazidos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), defendendo a dualidade do termo conforme as definições no Quadro 3:

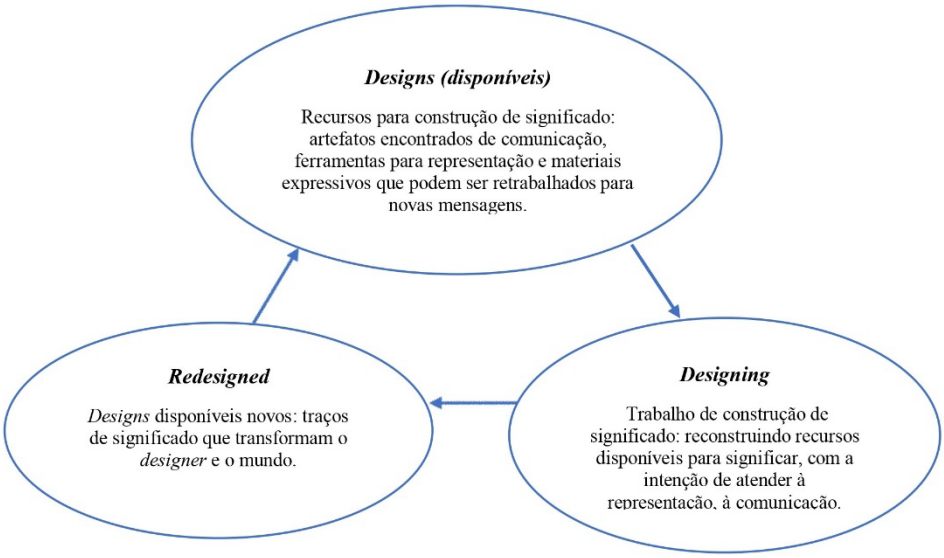
Quadro 3 - Significados para *design*

Design como substantivo	A forma e a estrutura de algo, como os componentes do significado e como eles estão conectados (um texto escrito, um texto falado ou uma imagem, por exemplo).
Design como verbo	Uma sequência de ações, como representação→comunicação→interpretação.

Fonte*:* Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 173).

A partir dessas duas concepções de *design*, a Figura 3 ilustra o *design* como verbo, ou seja, como um "processo de construção de significado em ação" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 173):

Figura 3 - O processo de significado pelo *design*.



Fonte*:* Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 173).

A Figura 3, portanto, mostra-nos o processo de significado pelo *design* como um ciclo, começando pelos *designs* (disponíveis), ou seja, "padrões de significado disponíveis para nós na forma de nossa herança cultural e ambiental, que se traduzem em convenções de linguagem, imagens, sons, gestos, toques e espaço" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 173). Segundo os autores, "vivemos em um mundo de *designs*". Arriscaríamos, ainda, a dizer: vivemos em mundo de memes, pois o que são os memes se não essa herança cultural e ambiental que utilizamos para nos comunicar e que, ao acessá-los, rapidamente nos conectamos com alguma experiência presente ou passada?

Posterior ao acesso aos *designs* (disponíveis), temos o *designing*, que é o processo, ou seja, utilizamos os *designs* disponíveis para nos comunicarmos e para construirmos significado, para interagirmos no mundo. Nesse sentido, o *designing* não é a reprodução do que já existe, mas é o ato de construir novo significado com os *designs* disponíveis para interpretarmos algo que nos foi comunicado e para conseguirmos nos comunicar (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Os autores explicam, ainda, que usamos "blocos de construção para significados que herdamos de nossa cultura" e, por isso, "nossos significados são *derivados*" (p. 174).

De acordo com os autores,

> [...] quando estamos envolvidos no processo de *designing*, nunca nos limitamos a reproduzir *designs* disponíveis, posto que sempre retrabalhamos e revemos o mundo como o encontramos. Por isso, textos, imagens e sons nunca são iguais, mesmo quando esses significados são aparentemente do tipo mais previsível ou até mesmo clichês. (...) Usamos os recursos de significado que nos estão disponíveis, mas sempre adicionamos algo de nós mesmos, na medida em que expressamos esses significados

> como nossos. Nesse sentido, sempre recriamos o mundo de uma forma que diz algo sobre quem somos: uma maneira de falar, um estilo de pensamento, um timbre de voz, uma nuance em nossa postura, um tom de argumentação; tudo isso constitui o tipo único de pessoa que somos, as sutilezas da nossa personalidade, o que torna nossos significados tão distintivos uns dos outros (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 174).

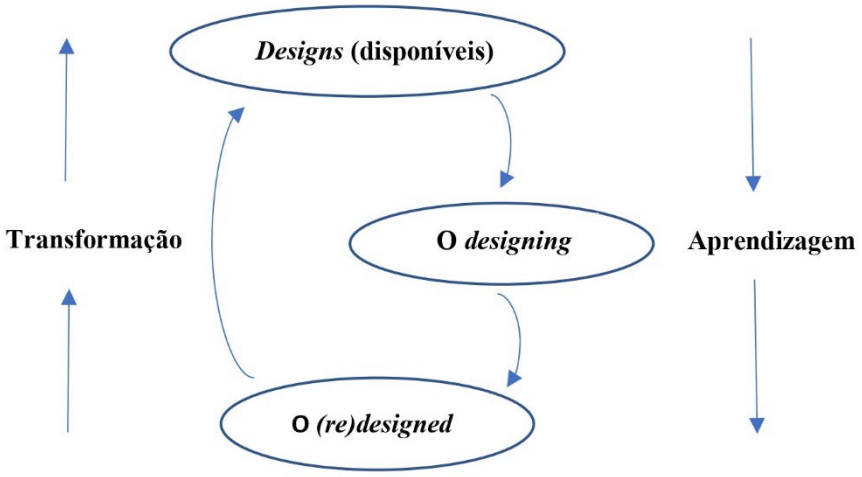
Assim, de acordo com essa ideia, até em uma simples situação, como quando dizemos "obrigada", e a outra pessoa responde "de nada", por exemplo, ambos estão acessando convenções da língua (ou seja, estão usando um bloco pronto) para se comunicarem, porém, não são idênticas a nenhuma outra, são *derivadas* porque carregam consigo marcas individuais, como maneira de falar, timbre de voz, postura etc.

A terceira etapa do ciclo, portanto, é o novo significado, o *redesigned*, construído durante o processo de *designing*. Dessa forma,

> [...] o *redesigned*, algo ouvido, fotografado, filmado ou escrito, é devolvido ao mundo, e esse retorno deixa um legado de transformação que, por sua vez também transforma o próprio *designer*. O *redesigned* é, portanto, um resíduo, um traço de transformação que é deixado no mundo social do significado. Os textos do processo de *designing* se tornam, desse modo, recursos novos ressignificados (*redesigned*) para a construção do significado no jogo aberto e dinâmico de subjetividades e significados, isto é, o *designing* de uma pessoa se torna um recurso no universo de *designs* disponíveis de outra pessoa" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 175-176).

Logo, os autores defendem que, "à medida que o processo de *design* chega a um encerramento momentâneo, o mundo vai sendo transformado", porque se deixa para trás algo que foi comunicado, um "traço tangível", que pode ser "uma imagem, um objeto, um enunciado oral ou um texto escrito" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 175). O *redesigned* é, portanto, um novo significado gerado, construído, que volta para o ciclo (ou para o mundo) em forma de *design* disponível; e, ao completar o ciclo, acontece a aprendizagem e a transformação, conforme ilustrado na Figura 4:

Figura 4 – Aprendizagem e transformação

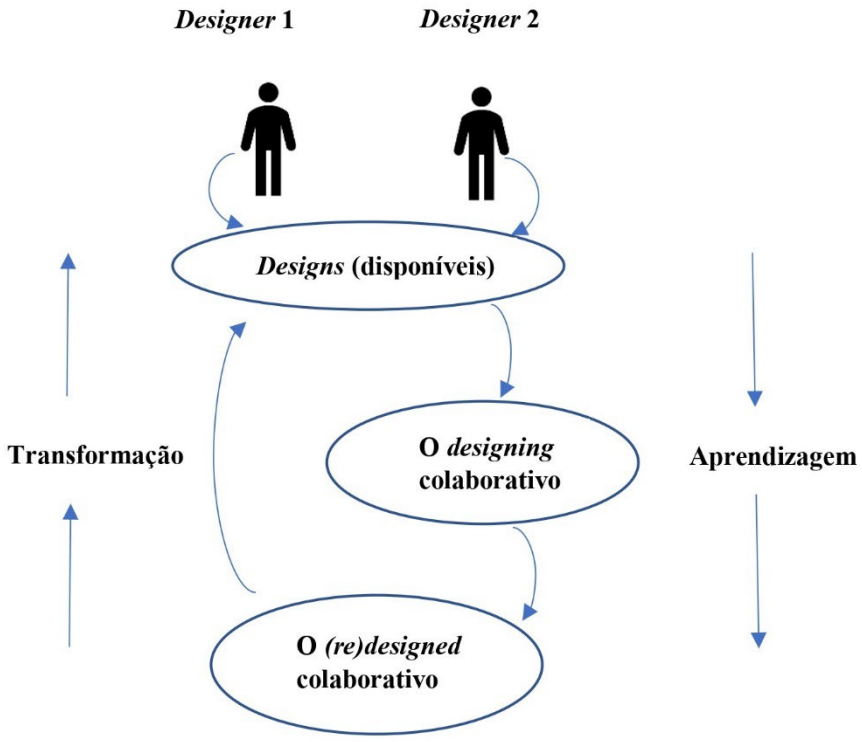


Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 173).

Em vista disso, se compreendemos o processo de significado como *design* e o adotamos como prática pedagógica, rapidamente perceberemos que os aprendizes estão construindo significado a todo momento. Inclusive, quando adotamos a tarefa colaborativa/diálogo colaborativo (Swain, 2000; Lima; Costa, 2010; Lima, 2011) para mediar a aprendizagem da língua adicional, é possível perceber os *designings* acontecendo a todo instante, posto que os aprendizes precisam negociar sentido para se comunicarem, na língua materna ou na língua adicional e, portanto, constroem um processo de significado nunca elaborado antes pelos envolvidos e, dessa forma, um novo significado é constituído.

Visto que cada aprendiz é único, o *designing* realizado durante a tarefa colaborativa contará com os *designs* disponíveis de ambos, gerando, por conseguinte, um *designing* colaborativo (Figura 5), o qual não será possível dizer que é de apenas um deles, pois o diálogo colaborativo é gerado na interação, embasado nas experiências culturais e ambientais de cada indivíduo participante do *design*, os *designers*. Nesse sentido, é possível dizer que o *designing* colaborativo, ou seja, a aprendizagem do par de *designers*, é derivado dos *designs* disponíveis de seus criadores, os quais tornam aquelas negociações de sentido em novas formas de construir sentido para eles, deixando, portanto, uma marca em si mesmos e no mundo (o *redesigned*). Em suma, durante a tarefa/diálogo colaborativo, cada *designer* é instigado a acessar seu repertório de *designs* disponíveis e a transformá-lo, negociando-o, para se comunicarem; logo, enquanto se comunicam, aprendem e modificam seus repertórios de *designs* disponíveis reciprocamente.

Figura 5 – *Designing* e *re(designed)* colaborativos



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Ao acessarem os *designs* disponíveis, os *designers* constroem representações únicas para conseguirem se comunicar durante a interação. Dessa forma, a construção de significado torna-se em *designing* colaborativo, visto que, sem a interação com o outro, aquele *designing* não seria o mesmo, pois a construção de significado estaria pautada nas experiências e repertório de uma única pessoa. Quando os aprendizes participam de tarefas colaborativas, em que precisam negociar sentido para solucionar problemas, precisam acessar seus repertórios únicos, porém, ao entrarem no jogo da interação, um novo repertório vai sendo construído pelos dois, a fim de construírem o significado conjuntamente, deixando uma marca no universo semiótico, ou seja, o legado deixado por eles, ao se envolverem no trabalho de *designing* colaborativo é o *redesigned* colaborativo, posto que pertence aos dois. Ao encerrar-se momentaneamente o ciclo, o *redesigned* colaborativo, por sua vez, também retorna para o mundo, passando a fazer parte dos *designs* disponíveis que eles poderão acessar futuramente (conforme Figura 5).

Tendo em vista que neste estudo a produção do gênero meme é concebida como um processo de *designing* em que o ambiente digital é um dos mediadores das tarefas colaborativas

em língua adicional, a seguir, discutiremos a relação entre tecnologias digitais, gêneros digitais e ensino-aprendizagem de língua adicional.

2.4 TECNOLOGIAS DIGITAIS, GÊNEROS DIGITAIS E LÍNGUA ADICIONAL

O advento da Internet mudou radicalmente o comportamento dos seres humanos expostos a ela. Há mais de uma década, Marcuschi (2010a) dizia que "na atual sociedade da informação, a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo". Ele estava certo, pois a Internet hoje tem moldado a forma como nos comunicamos e agimos no trabalho, na escola, na vida privada ou em qualquer outra organização social. Ao refletir sobre a originalidade, a função e o fascínio que os gêneros digitais da e-comunicação (*e-mail, chat, blog* etc.) exercem sobre os indivíduos em relação aos gêneros tradicionais, Marcuschi (2010a) acreditava que

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

Em que momento nos tornamos pessoas tão apressadas? É possível dizer que a Internet fez isso. De fato, a Internet e a e-comunicação modificaram o comportamento humano em todas as esferas da sociedade e, portanto, vêm transformando os gêneros já consagrados pela escrita tradicional e fazendo surgir outros, como é o caso do meme da Internet. Marcuschi (2010a) enfatizava que "a introdução da escrita eletrônica, pela sua importância, está conduzindo a uma 'cultura eletrônica', com uma 'nova economia da escrita'" (Marcuschi, 2010a, p. 17). Por isso, os gêneros textuais emergentes da tecnologia digital, especialmente aqueles vinculados à comunicação instantânea, como em mensagens de *WhatsApp*[23] e *Telegram*, possuem a tendência de abreviar palavras e expressões, bem como substituí-las por emojis, *GIFs*[24] e memes. Criadores de memes podem até utilizar *GIFs* para produzir seus memes, como pode ser acessado no link que representa a Figura 6.

---

[23] Disponível em: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_BR . Acesso em: 20 mar. 2024.

[24] Imagens em movimento. *GIF* é a abreviação de *Graphics Interchange Format* (Formato de intercâmbio de gráficos). As imagens *GIF* são compactadas usando a técnica de compactação de dados sem perdas *Lempel–Ziv–Welch (LZW)* para reduzir o tamanho do arquivo sem degradar a qualidade visual. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/GIF. Acesso em: 17 dez. 2023.

Figura 6 - Meme em formato '*GIF*'

Fonte: https://knowyourmeme.com/search?context=images&page=7&q=STAR+TREK&sort=relevance. Acesso em: 17 dez. 2023.

Ao refletirmos sobre como a e-comunicação passou a interferir em diversas áreas da sociedade, podemos observar, com um olhar atento, que ela foi incluída por fazer parte do nosso cotidiano, é o caso, por exemplo, de faixas promocionais nas vitrines das lojas, usando as expressões faciais dos emojis e o desenho da mão que dá uma 'curtida (= gostei)'. Durante a pandemia, várias lojas colocaram em suas portas o símbolo e o número do *WhatsApp* para que as pessoas pudessem fazer seus pedidos via aplicativo e retirá-los posteriormente na loja física; também em nossas conversas com amigos e familiares podemos facilmente perguntar a frase 'Você curtiu/curte? = Você gostou/gosta?'. Dessa forma, vale salientar que Marcuschi (2010a) concordava com Erickson (1997), pois este acreditava que "a interação on-line tem a propensão para acelerar a evolução dos gêneros", tendo em vista que, no meio tecnológico, "uma interação on-line é altamente participativa por natureza" (Erickson, 1997, p. 2).

Portanto, é apropriado utilizar aplicativos de mensagens instantâneas, como *WhatsApp* e *Telegram*, para a produção de tarefas colaborativas, uma vez que são espaços extremamente ricos de interação, em que a escrita, a oralidade e outros elementos semióticos convergem para a produção de sentido na busca de soluções durante a realização de determinada tarefa. Segundo Silva, Carvalho e Dias (2022, p. 22) as TD "são as grandes propulsoras das mudanças da era atual, impactando a linguagem e a comunicação que se tornaram totalmente multimodais". Ainda, o fato de o meme ser um gênero presente e corriqueiro nas interações por aplicativos de mensagens, como o *WhatsApp,* justifica a importância da escolha desse gênero dentro desse suporte (*WhatsApp*) para este estudo, considerando, então, "o gênero como texto situado

histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, 'relativamente estável' do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão bakhtiniana" (Marcuschi, 2010a, p. 20).

Considerando o papel que a cultura exerce sobre a forma como pensamos, julgamos e apreciamos as coisas do mundo, a linguagem é o instrumento que mais consegue expressar as mudanças e evoluções da cultura de uma sociedade. Vivemos a era da cibercultura e, embora este termo seja abordado sob diferentes pontos de vista, é possível dizer que "a cibercultura é um estado de coisas em que a *convergência* entre *formas culturais* e *formas tecnológicas* se explicita em grau máximo" (Felinto, 2008, p.14). O autor ainda afirma que

> Comunicação, cultura e tecnologia formam uma tríade inseparável e indispensável para o entendimento de nossa situação contemporânea. O que Lisa Gitelman chama de "protocolos da mídia" pode ser entendido precisamente como um aglomerado tecnológico-cultural no qual se torna impossível distinguir onde começa um e termina o outro (Felinto, 2008, p. 14).

As TD estão inseridas nessa cibercultura e, para acessá-las, são requeridos multiletramentos. Criadas para atender às necessidades comunicativas, culturais e tecnológicas da época em que vivemos, essas tecnologias são exatamente o espelho do que a sociedade contemporânea se tornou. Elas refletem a necessidade do cidadão do século XXI, por isso a importância de se adotar uma abordagem do ensino-aprendizagem de línguas pautada nos multiletramentos. Tal abordagem apropria-se dos "protocolos de mídia" para o ensino de leitura e produção de textos contemporâneos que unem diferentes linguagens, as quais não podem ser ignoradas sob o risco de esses textos não conseguirem ser interpretados e de não conseguirem atingir o propósito comunicativo de quem os produz. Assim, o som, as imagens, os gestos, a formatação, as cores, as TD, as escolhas linguístico-discursivas convergem com a cultura para que o texto se realize e alcance o seu propósito comunicativo.

Os gêneros digitais emergentes, portanto, são gêneros textuais genuínos, pois são práticas sociais das quais os estudantes participam, refletindo comportamentos coletivos de uma sociedade absorvida pela cibercultura, dentro e fora da escola. Então, por que não utilizar esses gêneros para ensinar e aprender a língua inglesa? É possível utilizá-los desde que sejam contextualizados dentro dessa cibercultura da qual os aprendizes participam; contudo, "não tomemos a contextualização como um simples processo de situar o gênero em uma situação exteriorizada, mas sim como enquadre cognitivo", pois "os gêneros virtuais", como o meme da internet, "são formas bastante características de contextualização" (Marcuschi, 2010a, p. 21).

Dias (2008 [2002], p. 95) afirma que,

> Embora os recursos tecnológicos, incluindo os emergentes da era digital, possam fazer parte dessas decisões do professor, eles não resolvem, por si só, problemas educacionais. Em tais decisões, acham-se implícitas relações com o contexto, aspectos de custo-benefício, níveis de adequação e satisfação do público-alvo, por exemplo, no processo de conceber, desenvolver, implementar e avaliar soluções para um determinado problema educacional em relação à língua estrangeira (Dias, 2008 [2002], p. 95).

Portanto, muitos são os aspectos a serem considerados quando se pretende usar as TD no processo de ensino-aprendizagem de língua adicional, que vão desde o acesso básico de professores e estudantes aos dispositivos necessários, como computadores portáteis e *smartphones*; acesso à rede de internet móvel, individual e/ou institucional; nível[25] de letramento digital do grupo de alunos a ser atendido, que, segundo Barcellos (2015), pode ser fomentado pelas tarefas colaborativas; hábitos de determinada faixa-etária até conhecer os gostos pessoais, ou seja, a lista poderia ser bem maior e, portanto, a inserção dos recursos tecnológicos digitais no ensino de línguas precisa refletir as especificidades de cada grupo, buscando atender suas necessidades de longo e curto prazo.

Ao falarmos de necessidades de longo e curto prazo, queremos dizer que o ensino de língua adicional pode e deve ser pautado na formação de indivíduos atuantes na sociedade presente, que estão em contato com gêneros e práticas sociais da cibercultura, bem como também deve preocupar-se com o desenvolvimento de habilidades para ser cidadão do século XXI. Trata-se de uma "mudança das práticas educativas sem repetição dos velhos paradigmas educacionais, pois remodelar o 'velho' com a simples incorporação de recursos tecnológicos não inclui as dimensões humanas e sociais de aprendizagem" (Dias, 2008, p. 95).

Dias (2008, p. 100) defende ainda que

> [...] a incorporação de tecnologias da *web* ao contexto educativo de ensino de inglês pode influenciar positivamente a interação aluno/informação (conhecimento), contribuindo para a criação de múltiplos caminhos de significação no percurso da aprendizagem (Dias, 2008, p. 100).

Acreditamos que os múltiplos caminhos de significação aos quais a autora se refere podem ser estimulados tanto pelo professor quanto por um colega mais competente, ou até mesmo pelo colega com menor nível de letramento que venha a questionar determinada

---

[25] "Com base na proposta do continuum (Tfouni, 1994), podemos dizer que, de diferentes formas, sofremos a influência de um sistema de escrita e, em função disso, todos alcançamos algum nível de letramento, mesmo os não alfabetizados" (Tfouni *et al*., 2018, p. 17). Semelhantemente, compreendemos que o indivíduo inserido em uma sociedade letrada e imersa na cibercultura pode possuir diferentes níveis de letramento digital, que variam desde saber apenas escrever, ler e compartilhar mensagens via aplicativo de celular no *WhatsApp*, por exemplo, até um tipo de uso mais avançado, como ensinar linguagem de programação em um curso universitário de Informática, por exemplo.

atividade ou tarefa. Essas também podem ser ocasiões de aprendizagem mútua, na relação estudante-estudante ou estudante-professor à medida que fazem emergir situações ou questionamentos com os quais não haviam se deparado até terem tido a oportunidade de realizar uma tarefa on-line colaborativa, por exemplo. Desse modo, Dias (2008, p. 100) defende que

> [...] uma das grandes contribuições do espaço cibernético está na possibilidade de se criar comunidades virtuais que possam facilitar a comunicação entre os participantes, tendo em vista um aprendizado colaborativo *online* em que todos podem contribuir, e são convidados a fazê-lo, para a melhoria do trabalho do outro. Tais comunidades tanto podem ser utilizadas como complemento às atividades presenciais, quanto servir aos objetivos de um curso oferecido totalmente a distância (Dias, 2008, p. 100).

Portanto, a incorporação das TD ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa torna-se necessária. Dezesseis anos após a fala de Dias (2008), tendo em vista as desigualdades existentes no nosso país, essa integração vem ocorrendo lentamente. No entanto, pode-se planejar aulas de inglês, em muitos casos, considerando o uso de dispositivos populares, como o *smartphone*, o uso da internet móvel, e procurar acessar as TD mais intuitivas e gratuitas, como os aplicativos de mensagem instantânea *WhatsApp* e *Telegram*, por exemplo. Com um plano econômico de internet móvel, torna-se, muitas vezes, inviável baixar os aplicativos de aprendizagem de idiomas no celular ou acessar *Podcasts*[26], porém o uso desses aplicativos populares de mensagem instantânea pode se constituir em ferramenta poderosa para o professor e o aluno escreverem, lerem e até gravarem áudios e vídeos para ensinarem e aprenderem a língua inglesa. Segundo Dias (2008, p. 110),

> Ao construir uma articulação estreita entre tecnologia e educação, com a incorporação dos recursos tecnológicos digitais à sua prática educativa, o professor de inglês efetiva um rompimento com a lógica transmissiva e unidirecional das relações da sala de aula convencional em direção ao estabelecimento de redes colaborativas de aprendizagem, abrindo mais espaço ao diálogo, à participação e à criatividade. [...] No trabalho colaborativo *online*, no estar junto à distância, o aluno tem aumentadas as chances de interações de melhor qualidade (e quantidade) no percurso de uma aprendizagem mais significativa (Dias, 2008, p. 110).

À época, com acesso a *chats* e mensagens por SMS, Dias (2008) já vislumbrava e incentivava a articulação entre tecnologia e ensino de língua inglesa. O aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, por exemplo, surgiu em 2009, um ano após Dias (2008) ter dito essas palavras. É claro que a incorporação dessa nova tecnologia às aulas demoraria um pouco, até

[26] Para saber o que é um *Podcast*: Disponível em: https://www.uol.com.br/tilt/faq/o-que-e-podcast.htm . Acesso em: 21 jul. 2022.

porque muitos de nós ainda nem possuíamos celulares com sistema *Android*[27]. Mas o importante é nos perguntarmos: o que estamos fazendo hoje com essa tecnologia em nossas mãos? Aliás, nas mãos de quase todos, professores e alunos? Acreditamos que é possível fazer muito. Silva, Carvalho e Dias (2022, p. 19) acreditam na importância de "inserir em nossas práticas pedagógicas os recursos tecnológicos como suportes no processo de aprendizagem, de modo que os/as estudantes assumam protagonismo em suas ações de aprender". Ainda, acreditamos ser possível criar uma rede colaborativa de aprendizagem mútua, entre aluno e professor e alunos entre si, na qual todos interajam de forma horizontal, tragam suas contribuições, suas dúvidas e construam conhecimento coletivo (*designing* colaborativo) a partir das experiências e dos letramentos individuais dos membros envolvidos.

Barcellos (2014), ao investigar o contexto de formação de professores de língua adicional, elaborando colaborativamente tarefas mediadas pelas tecnologias digitais, enfatiza que é "inevitável" incorporar os meios digitais nas práticas de sala de aula, pois são "uma decorrência natural das práticas externas dos alunos" (Barcellos, 2014, p. 138). Ainda, Barcellos e Nunes (2017), ao discutirem sobre o conhecimento que os aprendizes podem construir por intermédio das mídias digitais, enfatizam as mudanças decorrentes dessas mídias que interferem na forma como os indivíduos aprendem fora da escola. As autoras acreditam que

> Tais mudanças se devem ao fraturamento do espaço e do surgimento de uma nova mentalidade. O fraturamento do espaço seria relacionado à concepção de ciberespaço como um espaço que não depende do ambiente físico. Ciberespaço é um espaço onde todo elemento de comunicação está em contato virtual com todos, interconectando virtualmente todas as mensagens digitais em tempo real (Barcellos; Nunes, 2017, p. 15).

Desse modo, é possível compreender que a leitura e a produção de memes na internet ocorrem nesse espaço fraturado, apoiadas em uma nova mentalidade, visto que são construídos, publicados, lidos e compartilhados on-line. Logo, as práticas sociais de propagação de memes on-line acontecem em uma dimensão de produção e transmissão cultural, ou seja, "os memes são padrões de informação cultural que se replicam, passam de uma mente para outra, geram e moldam diretamente as mentalidades e as formas significativas do comportamento e das ações de um grupo social"[28] (Lankshear; Knobel, 2006, p. 199).

---

[27] Para entender o que é sistema *Android*: Disponível em: https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-o-android-entenda-a-diferenca-para-o-ios-do-iphone/ Acesso em: 21 jul. 2022.

[28] No original: "Memes are contagious patterns of 'cultural information' that get passed from mind to mind and directly generate and shape the mindsets and significant forms of behavior and actions of a social group". (Lankshear; Knobel, 2006, p. 199). Tradução livre da autora.

Nunes (2020) também investigou o contexto de formação de professores de Inglês, e seu estudo envolveu a leitura e a produção do gênero meme, presente nas práticas sociais dos estudantes de licenciatura em Letras. O fato de ter trazido o meme para o estudo incentivou os futuros professores a observarem esses textos de forma mais crítica e analítica à medida que passaram a se perceber não só como consumidores, mas também como criadores desse gênero digital.

Barcellos (2014) e Nunes (2020) investigaram o contexto de produção colaborativa em ambiente digital pautado em sequências/unidades didáticas e unidades temáticas visando à formação de professores, ou seja, com o intuito de que essas práticas professorais alcançassem a ponta, a sala de aula. Por isso, a presente pesquisa traz discussões à comunidade acadêmica sobre colaboração, diálogo colaborativo, incorporação das TD nas aulas de inglês como língua adicional, leitura e produção de gênero digital em língua adicional no ciberespaço, à luz da TSC e dos multiletramentos.

Portanto, para continuar e complementar a discussão, justificando a escolha do gênero meme como motivador para a elaboração da oficina proposta aos participantes, discutiremos como os memes podem ser potenciais textos mutissemióticos que enriquecem o ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional na Educação Básica, em especial na EJA/EPT.

2.5 MEME, REMIX, MEME DA INTERNET E MEME *IMAGE MACRO*

Primeiramente, é importante esclarecer que esta seção discutirá o conceito de Meme a partir de Dawkins (2006, [1976]), Blackmore (2000) e outros, especificamente o meme da internet e suas características, conforme Knobel e Lankshear (2007) e Lankshear e Knobel (2019). Assim, não nos comprometeremos em descrever e exemplificar uma lista exaustiva de tipos de memes, tipologia nem de como se estruturam como gênero, mas enfatizaremos o aspecto social que há nos memes da internet, buscando observá-los como prática social que requer letramentos.

Para falarmos de memes, nos encaminharemos a Richard Dawkins, autor do livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta), o qual defende que a transmissão cultural pode ser comparada com a transmissão genética, uma vez que, embora conserve sua forma básica, pode dar origem a uma nova versão do gene original (Dawkins, 2006). Richard Dawkins é um biólogo britânico que busca defender a evolução do homem moderno e, portanto, a evolução cultural, por meio do conceito de meme, fazendo uma comparação com o conceito biológico do gene humano. Devido à capacidade de replicação, o autor utiliza o termo gene apenas como analogia. Para

Dawkins, músicas, ideias, frases de efeito, roupas da moda dentre outros, são exemplos de memes. Ele defende que, assim como os genes podem ser transmitidos de um indivíduo para outro, na formação de um novo ser, os memes também se propagariam de um cérebro para o outro através da imitação (Dawkins, 2006). Assim, a imitação seria a maneira como os memes conseguem se replicar; no entanto, da mesma maneira que os genes não são tão bem-sucedidos ao se replicarem, alguns memes seriam mais bem-sucedidos do que outros, e isso ocorreria devido a uma seleção natural (Dawkins, 2006).

De maneira geral, algumas características seriam necessárias para que essa replicação ocorresse de forma a obter um alto nível de sobrevivência: longevidade, fecundidade e capacidade de reproduzir uma cópia fidedigna (Dawkins, 2006). Para exemplificar a replicação do meme, Dawkins ilustra dizendo que, se o meme fosse uma ideia científica, sua replicação dependeria da aceitabilidade dessa ideia por parte da comunidade científica, e sua sobrevivência poderia ser aferida pelo número de sucessivas citações em revistas científicas ao longo do tempo. Ainda, em defesa do exemplo da ideia científica, Dawkins esclarece que, ao passar a ideia adiante, quem vai replicar irá alterá-la de alguma maneira, enfatizando ou omitindo o sentido de alguma parte dessa ideia inicial, ou até misturando com suas próprias ideias. Assim, ao se transmitir um meme, ele estará sujeito a mutações constantes.

Dawkins defende que "o meme, como ideia, seria uma entidade capaz de ser transmitida de um cérebro para o outro" (Dawkins, 2006, p. 196). Nesse sentido, músicas populares e o salto fino, por exemplo, também seriam exemplos de memes (Dawkins, 2006), pois podem passar por diversas transformações, dependendo de quem os transmite, em que época foram produzidos, se houve grande ou pequena aceitação, se houve muita ou pouca propagação ou se conservaram semelhanças reconhecíveis com o modelo original.

Ainda, Dawkins chama atenção para o caráter competitivo dos memes, pois, como o intuito é obter a atenção do cérebro humano, é necessário competir. Assim, Dawkins defende que o meme competia com o tempo de rádio e televisão, jornais e até livros na prateleira da biblioteca. Contudo, com o advento da internet e de tantas plataformas digitais existentes hoje, nas quais os memes se proliferam, o meme estaria realmente em uma competição com esses suportes ou ele se utiliza deles para se propagar? Na verdade, Knobel e Lankshear (2007) trazem à discussão que o conceito de meme já se confunde hoje com a expressão 'meme da internet', visto que se tornaram uma tradição na internet e que se baseiam na cultura da internet.

Por sua vez, Blackmore (2000) propõe um estudo do meme a partir do ponto de vista do próprio meme, o que, segundo a autora, mudaria tudo. A psicóloga britânica, autora do livro *The Meme Machine* (A Máquina de Meme), defende que, do ponto de vista do meme, cada

indivíduo seria uma máquina de fabricar memes, ou seja, um veículo para propagação, uma oportunidade para replicação e esse mesmo indivíduo seria o recurso pelo qual os memes podem competir entre si. Nessa concepção, não seríamos agentes livres racionais, criando cultura, arte, ciência e tecnologia para nosso próprio prazer; ao invés disso, seríamos parte de um grande processo evolutivo no qual os memes, sim, é que estariam em evolução, e nós seríamos as máquinas de memes. Contudo, Blackmore (2000) reconhece que a Memética é uma ciência nova, lutando por espaço e sendo alvo de muitas críticas. Blackmore entende que algumas críticas são falhas por não compreenderem o papel replicador dos memes e continua seu argumento dizendo que os memes são informações armazenadas nas memórias, nas ações e nos artefatos especificamente humanos. A cientista entende que nem todo meme é um conteúdo mental, pois nem todo meme foi copiado de outra pessoa. Ao defender esse argumento, ela acredita que se todos os memes que possuímos em nossa mente fossem removidos, ainda assim teríamos percepções, emoções, imaginações, habilidades aprendidas que não foram adquiridas por outra pessoa e que são unicamente nossas.

Há o contraditório quanto a considerar a Memética como ciência. Bribiesca (2001) defende que, embora existam defensores ardentes da "Ciência Memética", ainda não existe demonstração científica de um replicador imaterial. Jeffreys (2000), por sua vez, argumenta que não há uma definição clara do conceito de meme, pois ninguém sabe o que essa unidade de transmissão cultural realmente é. Logo, a vagueza de definição abre precedentes para que a lista de elementos que podem ser chamados de memes seja indefinida e arbitrária e, desse modo, não há possibilidade de definir a composição básica dessa unidade (Jeffreys, 2000). Ainda nesse sentido, Bribiesca (2001) argumenta contra a 'Ciência Memética', citando o trabalho de Blackmore (2000) no qual ela estabelece que memes e categorias complexas de memes variam desde histórias, lendas urbanas e mitos até estilos de corte de cabelo e piercing. Dessa maneira, Bribiesca (2001) critica a analogia de memes com genes, alegando que a unidade do gene pode ser submetida ao escrutínio científico objetivo, ao passo que o meme não. Para Bribiesca (2001), se os memes realmente existem, são apenas um conjunto de entidades imaginárias muito heterogêneas que não podem ser submetidas à investigação nem à experimentação rigorosas. O fato é que, embora haja descrença em relação ao meme como objeto de estudo, ele está presente na comunicação contemporânea.

Como vimos anteriormente, desde que Dawkins cunhou o termo em 1976, definindo memes como unidades de cultura que se espalham de pessoa para pessoa, os memes têm sido alvo de constante debate acadêmico, escárnio e até mesmo excluídos das discussões (Shifman, 2013). No entanto, o conceito temporariamente rejeitado vem à tona por meio dos usuários da

internet. Eles denominam popularmente “meme da internet” qualquer conteúdo como piadas, rumores, vídeos ou sites que possam ser propagados na internet de uma pessoa para outra. De acordo com essa noção popular, o meme pode se espalhar na sua forma original ou por meio de seus derivados criados pelos próprios usuários (Shifman, 2013). A era em que vivemos é marcada pela convergência das plataformas midiáticas (Jenkins, 2006), desencadeando o trânsito veloz de conteúdo de uma para outra e, assim, coloca o meme como protagonista nos estudos atuais da comunicação (Shifman, 2013). Nesse sentido, Chagas (2021) defende que

> O fato de que as abordagens sobre o conceito de meme se concentraram em tentar compreender como a informação era passada adiante, somado ao modo como o termo teve ampla aceitação nos meios de divulgação científica desde a sua origem, ajuda a explicar as razões por que, anos depois, entusiastas das tecnologias digitais se apropriaram dessa mesma categoria para designar os conteúdos materiais que compartilhavam entre si no ambiente de comunidades e fóruns online. Essa apropriação vernacular do conceito foi, em grande medida, responsável não apenas por popularizar o fenômeno, mas também por refundar o conceito, que passa, a partir de então, a ser objeto crescente de interesse de cientistas sociais e estudiosos da comunicação (Chagas, 2021, p. 7).

Dessa forma, como não há comunicação sem o uso da linguagem, o meme também vem se tornando objeto de interesse no campo dos estudos educacionais e linguísticos. Sendo os estudos de letramento a área de interesse neste trabalho, discutiremos como Knobel e Lankshear (2007) e Lankshear e Knobel (2019) vêm compreendendo o gênero digital meme dentro de uma visão mais sociocultural e qual o seu potencial para desenvolver os letramentos dos estudantes.

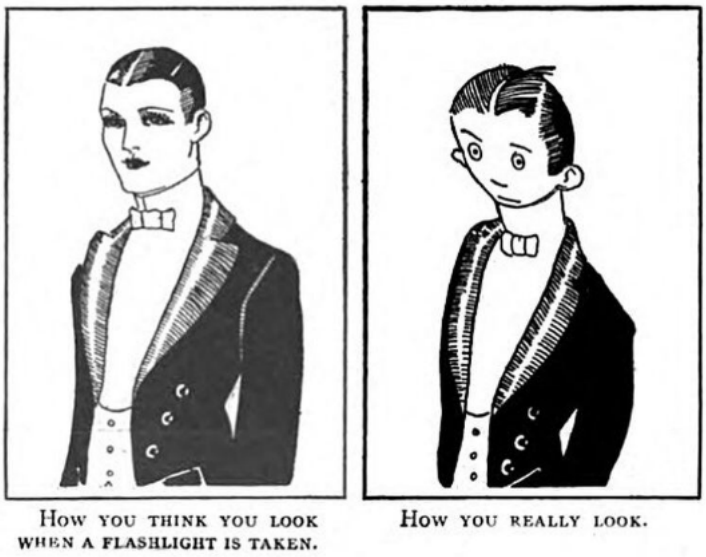
Para Knobel e Lankshear (2007), a propagação de memes on-line é uma prática social situada na dimensão de produção e transmissão cultural. Por isso, seria limitante considerar o conceito de meme apenas por uma busca na internet, uma vez que esse conceito o define como “um termo popular para descrever ideias ou fenômenos chamativos e amplamente propagados” (p. 201). Ao invés disso, os autores definem os memes como padrões contagiosos de informação cultural que passam de uma mente para outra, gerando e moldando diretamente tanto a mentalidade quanto as formas significativas de comportamento e ações de um grupo social. À vista disso, os memes podem ser músicas populares, frases de efeito, moda de vestuário, estilos arquitetônicos, maneiras de fazer as coisas, ícones, *jingles* e similares (Knobel; Lankshear, 2007).

Por sua vez, os memes da internet, por se estabelecerem no ciberespaço, moldam a mentalidade dos indivíduos que dele participam. Ao discutirem sobre a nova mentalidade que se forma no ciberespaço, Barcellos e Nunes (2017) defendem que

> a nova mentalidade seria a mentalidade ciberespacial, que possui como característica o mundo descentrado, em que o leitor é convidado a interferir no texto fazendo as suas próprias escolhas. Assim, o espaço de letramento torna-se aberto, favorecendo a pluralidade de discursos trazidos também pelo leitor e tornando o texto contínuo, uma vez que as relações entre diferentes textos podem ser inesgotáveis (Barcellos; Nunes, 2017, p. 15).

Assim, "memes da internet podem aparecer de várias formas, utilizando diferentes mídias digitais e circulando em plataformas diversas. São exemplos de memes da internet vídeos, frases, *hashtags*[29], fotolegendas, tirinhas, montagens, frases do *Twitter*, entre outros" (Nunes, 2020, p. 42). A seguir, as Figuras 7, 8 e 9 exemplificam memes nos formatos tirinha, frases do *Twitter*[30] e fotolegenda, respectivamente:

Figura 7 – Meme em formato 'Tirinha'



Fonte: https://knowyourmeme.com/news/twitter-user-unearths-relatable-meme-from-1921 . Acesso em: 17 dez. 2023.

[29] "*Hashtags* são compostas pela palavra-chave do assunto antecedida pelo símbolo cerquilha (#)", ou jogo da velha. "As *hashtags* viram hiperlinks dentro da rede, indexáveis pelos mecanismos de busca. Sendo assim, outros usuários podem clicar nas *hashtags* (ou buscá-las em mecanismos como o *Google*) para ter acesso a todos que participaram da discussão. As *hashtags* mais usadas no *Twitter* ficam agrupadas no menu *Trending Topics*, encontrado na barra lateral do microblog". Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Hashtag. Acesso em: 17 dez. 2023.

[30] O *Twitter* é a atual rede social mundial *X*. Disponível em: https://twitter.com. Acesso em: 20 abr. 2024.

Figura 8 – Meme em formato ‘Frases do *Twitter*’

Fonte: https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2023/11/24/ofertas-da-black-friday-geram-memes-nas-redes-sociais-se-nao-comprar-o-desconto-e-maior.ghtml. Acesso em: 17 dez. 2023.

Figura 9 – Meme em formato ‘Fotolegenda’

Fonte: https://www.dicionariopopular.com/imagens-engracadas-whatsapp/. Acesso em: 18 dez. 2023.

Por sua vez, os memes derivados podem ser infinitos, uma vez que cada indivíduo pode interferir no meme original de acordo com seus interesses, experiências, cultura e com as línguas e os letramentos que possui. Uma vez que os memes derivados podem sofrer alterações por meio da intertextualidade entre referentes, em que cada criador dispõe de recursos para inserir, excluir e substituir referentes de acordo com suas escolhas e interesses, é fundamental

destacar o conceito de *remix*[31], pois o meme da internet se utiliza de intertextualidade virtual para se estruturar e compor um significado novo. Assim, segundo Knobel e Lankshear (2008, p. 22),

> Remixar envolve a combinação e a manipulação de artefatos culturais para transformá-los em combinações criativas novas (...). Atualmente, remixar é incluir música, som, imagens estáticas ou em movimento, extraídos de filmes, televisão, internet, arquivos pessoais e outros (Knobel; Lankshear, 2008, p. 22)[32].

Os autores compreendem o *remix* como uma "prática significativa de letramento" (Knobel; Lankshear, 2008, p. 22) e, segundo Buzato *et al.* (2013),

> [...] a característica fundamental de todo remix é sua filiação a uma obra original, à qual se reporta de alguma maneira, com graus variados de diferenciação. Os *mashups*, por sua vez, são remixes caracterizados pela combinação de elementos de duas ou mais fontes numa nova obra, produto ou serviço, que pode ou não retomar explicitamente essas fontes (Buzato *et al.*, 2013, p. 1196).

Por isso, o ato de criar memes, a nosso ver, constitui-se em um rico recurso para desenvolver múltiplos letramentos, visto que todo meme, seja o original ou o derivado, é construído a partir do *remix*, visto que um meme original também é criado a partir da combinação de diferentes elementos.

A Figura 10 exemplifica um meme remixado a partir dos tipos tirinha e fotolegenda, além de mostrar a intertextualidade com o meme da Figura 7:

---

[31] Tendo em vista o interesse desta pesquisa em observar os letramentos que podem ser desenvolvidos pelos aprendizes ao produzir o gênero meme, traremos brevemente o conceito de *remix* sem aprofundar os seus tipos. Para saber mais sobre o conceito e os tipos de *remix*, sugerimos a leitura de Knobel e Lankshear (2008) e Buzato *et al.* (2013).

[32] No original: "Remix means to take cultural artifacts and combine and manipulate them into new kinds of creative blends (...). Recently, however, remix has been expanded to include music and sound as well as moving and static images taken from films, television, the Internet, personal archives, and elsewhere (Knobel; Lankshear, 2008, p. 22).

Figura 10 – Meme remix - formato tirinha + formato fotolegenda

Fonte: https://www.tecmundo.com.br/internet/129370-voce-realmente-meme-famoso-internet-existia-1921.htm .Acesso em:17 dez. 2023.

A Figura 11 exemplifica um meme remixado a partir da junção de uma *hashtag*, frases do *Twitter* e da captura de uma imagem *GIF*:

Figura 11 – Meme remix – *hashtag* + *frases do Twitter* + *captura de GIF*

Fonte: https://www.bol.uol.com.br/memes/listas/a-hashtag-era-para-ser-uma-brincadeira-mas-virou-uma-aula-de-portugues.htm. Acesso em: 17 dez. 2023.

Para este estudo, contudo, não faremos a distinção entre remix e *mashups*, posto que *mashups* são tipos de *remix*, conforme Buzato *et al.* (2013). Consideraremos *remix* todas as combinações, alterações, inserções utilizadas na construção do meme que possam transformá-lo em um novo recurso de comunicação multissemiótica.

Considerando as formas como a ciência memética tem usado termos como “unidade”, “padrão, “ideia”, “estrutura” e “conjunto” para definir memes, Knobel e Lankshear (2007, p. 201) acreditam, portanto, que os memes são reconhecíveis, sendo fenômenos que desencadeiam efeitos materiais no mundo e que podem, sim, ser examinados. Logo, os autores corroboram com as características dos memes trazidas por Dawkins para mapearem um conjunto de memes de acordo com três características que definem o meme como bem-sucedido: fidelidade, fecundidade e longevidade. Para os autores, as características criadas por Dawkins são um ponto de partida para o estudo dos memes on-line.

Assim, “a fidelidade refere-se a qualidades do meme que possibilitam que ele seja copiado e repassado prontamente de uma mente para outra de maneira relativamente intacta” (Knobel; Lankshear, 2007, p. 201). Dessa forma, a possibilidade de algo se tornar meme vem de ideias facilmente compreendidas e ‘pegajosas’ que constituem um significado comum aos indivíduos, podendo ser facilmente imitadas e reproduzidas (Knobel; Lankshear, 2007). É o caso, por exemplo, de trechos de música, de filmes, de vídeos caseiros ou até de conversas em aplicativos de mensagens. Tomemos como exemplo o famoso meme *Side-eying Chloe*[33], cuja imagem da criança com olhar desconfiado foi capturada a partir de um vídeo[34] caseiro feito por sua mãe, em 2013, ao fazer uma surpresa para sua irmã mais velha, *Lily*, levando-as para um passeio ao parque de diversões da Disney. *Chloe*, na época com cinco anos de idade, não entendeu a situação e reagiu com a expressão que virou o meme *Side-eying Chloe*, gerando muitos derivados depois dele, conforme Figura 12:

Figura 12 – Sequência de memes *Side-eying Chloe*

Fontes: A sequência de memes foi elaborada pela autora a partir de memes disponíveis em: Memes 1 e 2: https://www.redemagic.com/blog/internet/memes-classicos-origem-meme-chloe/; Meme 3: https://www.reddit.com/r/securityquestions/comments/13b0ada/when_you_are_caught_on_camera_sideeyes_chloe/. Acesso em: 09 dez. 2023.

[33] Para saber detalhes de como surgiu o meme *Side-eying Chloe:* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9F_j6n-aAVk. Acesso em: 09 dez. 2023.
[34] Acesse o vídeo: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9F_j6n-aAVk. Acesso em: 09 dez. 2023.

É possível perceber, nos memes derivados, que a expressão desconfiada ou confusa da menina é central para o entendimento das legendas, mostrando o potencial do meme *Side-eying Chloe* ser utilizado para representar diversas situações do cotidiano. A expressão da menina é tão facilmente reconhecida como 'desconfiada' ou 'confusa' que se torna praticamente impossível mensurar a quantidade de memes derivados de *Side-eying Chloe* ao redor do mundo.

A segunda característica, 'fecundidade' ou 'replicabilidade', refere-se à capacidade do meme em ser copiado e de se espalhar rapidamente. Nesse sentido, a suscetibilidade, embora não definida ou reconhecida por Dawkins, é um fator do meme atrelado à fecundidade. A suscetibilidade refere-se ao momento ou localização do meme em relação à abertura das pessoas em reconhecer o meme e ser "infectado" por ele. Nesse sentido, se o meme estiver conectado com eventos da atualidade, ou se ele fizer relações com memes já existentes ou com valores e interesses das pessoas inseridas nos espaços onde o meme é veiculado, mais propensão ele terá para se replicar (Knobel; Lankshear, 2007).

O estudo de Knobel e Lankshear (2007) mostrou um mapeamento de memes considerados bem-sucedidos, segundo a característica 'fecundidade' ou 'replicabilidade' do meme (ou seja, sua capacidade de se replicar), com o intuito de identificar e reunir aspectos gerais que tornam os memes da internet uma categoria de práticas de criação de memes (*meming*). Os autores descobriram que muitos dos memes da internet identificados não foram repassados intactos, mas sofreram modificações ao serem misturados com outros referentes e recursos expressivos. Abaixo, a Figura 13 exemplifica a característica 'replicabilidade' do meme da internet:

Figura 13 – Sequência de memes *Disaster girl*

Fontes: A sequência de memes foi elaborada pela autora a partir de memes disponíveis em: Meme 1: https://knowyourmeme.com/photos/130-disaster-girl; Meme 2: https://www.reddit.com/r/memes/comments/bdwbn4/you_evil_little_girl/; Meme 3: https://knowyourmeme.com/photos/12960-disaster-girl. Acesso em: 07 dez. 2023.

É importante destacar, em primeiro lugar, que, no exemplo da Figura 13, o primeiro meme da sequência é, de fato, o meme original, e outros memes poderiam ter sido incluídos na sequência dada a 'fecundidade' ou replicabilidade alcançada pelo meme *Disaster girl*[35]. Assim, os memes derivados (*You evil little girl* e *Disaster Takagi*) foram selecionados de maneira aleatória, sem a preocupação de se investigar ou seguir a ordem cronológica de publicação.

O meme original *Disaster girl* surgiu de uma foto capturada pelo pai (*Dave*) da menina (*Zoe*), enquanto a observava assistindo a uma casa em chamas durante um treinamento próximo a sua casa, na Carolina do Norte, nos Estados Unidos. A foto foi intitulada pelo pai, inicialmente, de *Firestarter*, e disponibilizada no *Zoomr*[36], em janeiro de 2007. A imagem ganhou visibilidade somente em novembro do mesmo ano, quando *Dave* participou da competição *Emotion Capture,* da *JPG Magazine,* tendo sua foto publicada na edição de Fevereiro/ Março de 2008.

A partir de então, a foto da menina *Zoe* passou a ser associada a situações diversas, mas geralmente a imagens de desastres, como é o caso da replicação do meme *You evil little girl*. Esse é um exemplo interessante, pois mostra a necessidade de o interagente interpretar a representação presente naexpressão facial da menina, associando-a ao prédio que está em chamas na mixagem feita, sugerindo indiferença ou satisfação da menina em relação ao desastre na igreja, dando a ideia de que seria a responsável pelo incêndio. Se o leitor não conhece o significado da Catedral de Notre-Dame de Paris, na França, ou não acompanhou o noticiário sobre a fatalidade do incêndio que ocorreu em 2019, o leitor do meme não conseguirá construir significado(s) para si. O meme 2 não possui recurso verbal, porém a leitura visual e de mundo são fundamentais para a compreensão do cenário multissemiótico do meme criado no *remix*, ou seja, a presença de um humor sarcástico tendo em vista a importância da Catedral de Notre-Dame de Paris. O título do meme 2, no entanto, aponta para a interpretação humorística de que a menina seja a suposta culpada, isto é, seja a responsável pelo desastre na catedral.

Já o meme *Disaster Takagi* é um remix do meme *Disaster girl* com a imagem da personagem *Takagi* do mangá *Teasing Master Takagi-san* (*Takagi* A mestra das pegadinhas)[37] exibindo uma expressão facial semelhante à de *Zoe*. Assim como o meme 2, o meme 3 também não possui recurso verbal, porém o título é remixado, de *Disaster Zoe* passa a ser *Disaster*

---

[35] O detalhamento sobre a origem do meme *Disaster girl*, bem como de outros memes famosos, seu histórico e memes derivados podem ser encontrados em https://knowyourmeme.com/memes/disaster-girl. Acesso em: 07 dez. 2023.

[36] *Zoomr* é um repositório de arquivos que funciona dentro do *Wayback Machine*, no *Internet Archive*, uma iniciativa para construção de uma biblioteca digital gratuita de sites da internet e outros recursos culturais em formato digital. Disponível em: https://web.archive.org/web/20230000000000*/zoomr. Acesso em: 07 dez. 2023.

[37] Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Karakai_Jozu_no_Takagi-san. Acesso em: 07 dez. 2023.

Takagi, já que a imagem da menina *Zoe* é removida e substituída pela personagem nipônica *Takagi*. Como o título do mangá em português sugere, a mixagem no meme 3 aponta para a interpretação de que *Takagi* seja a responsável pelo fogo no prédio, já que ela é a mestra das pegadinhas e, possivelmente, o meme 3 foi construído baseado no conhecimento da comunidade leitora dos mangás japoneses dessa personagem.

Dessa forma, percebe-se que os memes remixados (*You evil little girl* e *Disaster Takagi*) passaram por transformações semióticas que podem resultar em diferentes interpretações, ou seja, o *designer* do meme *Disaster girl* comunicou-se através de uma foto, tendo como algumas das respostas os memes *You evil little girl* e *Disaster Takagi*, nos quais os recursos semióticos utilizados são decorrentes de interpretações de seus *designers*, baseadas em suas culturas, seus hábitos, suas experiências, seus letramentos.

A Figura 13 mostra como permanecem alguns aspectos do meme *Disaster girl* nos memes *You evil little girl* e *Disaster Takagi*. No meme *You evil little girl* permanece a imagem da menina (a imagem de *Zoe* sorrindo, na circunstância da foto, estabelece a ideia que a associa à responsabilidade pelo incêndio). Já no meme *Disaster Takagi* permanecem a casa original em chamas e a semelhança entre a expressão facial de *Zoe* e a da personagem *Takagi* (estabelece-se a ideia de que *Takagi*, assim como *Zoe*, seja a responsável pelo incêndio). Logo, existem qualidades no meme que facilitam sua replicabilidade, ou seja, ele permanece relativamente intacto e, por isso, possui, também, a característica 'fidelidade'.

A terceira característica de um meme bem-sucedido é a longevidade. Quanto mais tempo o meme conseguir sobreviver, mais poderá ser copiado e transmitido a outros indivíduos fora do tempo em que ele nasceu e, por isso, poderá ser copiado de forma inovadora, posto que criar memes (*meming*) é uma prática social (Knobel; Lankshear, 2007; Lankshear; Knobel, 2019), portanto situada.

As duas sequências de memes (Figuras 12 e 13) podem comprovar a característica 'longevidade' de um meme bem-sucedido. Tanto *Disaster girl* quanto *Side-eying Chloe* configuram no repertório de aplicativos e plataformas de gerar memes; logo, é possível que memes derivados desses dois exemplos estejam sendo replicados até o momento, em algum lugar do mundo.

Ainda, ao descrever as características fidelidade, fecundidade (ou replicabilidade) e longevidade nos memes, Knobel e Lankshear (2007) e Lankshear e Knobel (2019) identificaram três aspectos que se destacaram: humor, intertextualidade e justaposição inusitada. A maioria dos memes carrega o humor como efeito de sentido esperado; a intertextualidade é a ligação com eventos, artefatos e práticas culturais com as quais os memes

conversam e que torna a sua interpretação mais eficaz; a justaposição inusitada refere-se às combinações de ideias e imagens desconexas, o que pode resultar em surpresa e originalidade, possibilitando também a criação de composições carregadas de ironia ou crítica. Dessa forma, "torna-se importante ensinar os alunos a explorar memes presentes em seu cotidiano, verificando o seu contexto de circulação e identificando os efeitos de sentido que eles causam no leitor" (Nunes, 2020, p. 47).

Diante disso, os exemplos (Figuras 12 e 13) podem atestar o que Knobel e Lankshear (2007) e Lankshear e Knobel (2019) defendem, considerando os memes como completamente sociais, pois precisam de uma rede de receptores humanos para sobreviver, levando à compreensão de que o estudo do meme on-line como um novo tipo de letramento precisa considerar sua natureza social e evitar que pesquisas com memes se limitem ao exame dos processos de leitura e produção de textos estáticos no tempo. De fato, os memes não são repassados intactos.

Dessa forma, Knobel e Lankshear (2007) incentivam que se pense na dimensão social do ato de criar memes (*meming*), ou seja, se objetive alcançar as práticas além da leitura e da escrita. O argumento se fundamenta no fato de que, para produzir um texto multimodal como o meme, dispondo de veracidade, independentemente de seu conteúdo, é preciso possuir uma gama de habilidades e competências técnicas apuradas (Knobel; Lankshear, 2007). Assim, selecionar imagens, uni-las, selecionar a fonte do texto, cores, fazer *photoshop*, incluir efeitos sonoros são habilidades e competências técnicas necessárias para a produção de memes on-line. Assim, como existem múltiplas maneiras de estar no mundo, pode-se dizer que existem múltiplos letramentos (Knobel; Lankshear, 2007).

Isso posto, o mapeamento de memes realizado por Knobel e Lankshear (2007) identificou as interações e práticas sociais que se realizam por meio deles, considerando as experiências, valores, interesses, ou seja, 'espaços de afinidade' dos interagentes ao invés de se centrar apenas no recurso linguístico (Lankshear; Knobel, 2019). O termo 'espaços de afinidade', cunhado por Gee (2004), traz a concepção de espaços físicos ou virtuais, especialmente construídos para fornecer recursos a indivíduos que se unem por interesses em comum, como comunidades ou redes sociais na internet, onde recebem e compartilham conhecimento com diferentes pessoas e em diferentes modalidades, como sites, revistas, salas de bate-papo, vídeos.

Diante disso, é possível afirmar que o meme da internet é um gênero digital que exige do aprendiz a capacidade de unir seus múltiplos letramentos, estreitamente coerentes com a pedagogia dos multiletramentos, defendida por Cazden *et al.* (1996); Kalantzis; Cope (2012);

Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020). Nesse sentido, e no caso deste estudo, ao produzir o meme, o aprendiz poderá desenvolver a habilidade de construir significado levando em conta a diversidade social que requer, hoje, uma constante modificação e apropriação de diferentes maneiras de se comunicar, em razão da sociedade conectada encurtar distâncias, aproximando e misturando línguas e culturas, como também impactando consideravelmente nas formas como utilizamos as línguas. Por outro lado, e a partir da leitura e produção de memes, o aprendiz também poderá compreender as maneiras por meio das quais nos comunicamos hoje (e comunicar-se por meio de memes é uma delas), profundamente moldadas pela incorporação de diferentes linguagens (verbal, sonora, visual, gestual), ou diferentes modos (semioses) articulados nos novos formatos de textos que circulam nas novas mídias alteradas pelas TD.

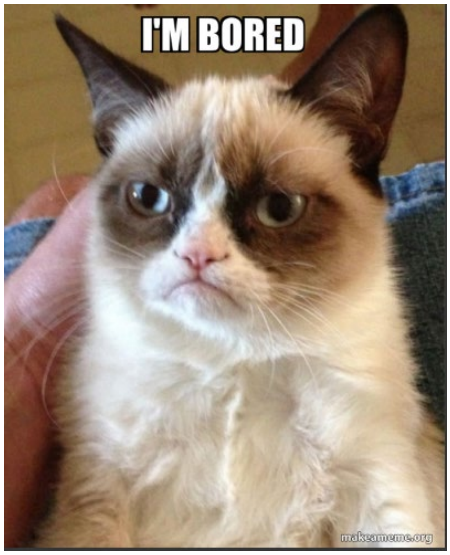
Por conseguinte, os avanços tecnológicos que permitem o acesso à banda larga de internet e a popularização do *smartphone* como uma extensão do nosso computador pessoal tornaram o ambiente da internet propício para o surgimento de aplicativos e plataformas geradores de memes disponibilizados em versões gratuitas, podendo ser baixadas no celular, contribuindo, assim, para a massificação de um tipo de meme da internet chamado "*image macro memes,* no qual o *macro* é a abreviação de *macroinstruction*" (Lankshear; Knobel, 2019, p. 46). Assim,

> [...] os geradores de memes *image macro* disponibilizam uma interface on-line que permite aos usuários fazerem upload de imagens, adicionar texto, publicar e compartilhar o resultado dentro de formatos pré-estabelecidos ou padronizados cujo exemplo típico são os memes *LOLcats*[38]" (Lankshear; Knobel, 2019, p. 46)[39].

[38] "*LOL* é um elemento comum no internetês (linguagem virtual), um acrônimo para *laugh out loud* (que em português significa algo como "muitas risadas"), *laughing out loud* (algo como 'rindo muito alto')". Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/LOL. Acesso em: 18 dez. 2023. Já os "memes *LOLcats* são imagens legendadas de gatos fazendo coisas (...) criados com o objetivo de fazer rir muito" (Lankshear; Knobel, 2019, p. 46).

[39] No original: "Image macro generators provided an online interface enabling users to upload images, add text, and post or share the resulting artefact online. *LOLcats* is the archetypal example" (Lankshear; Knobel, 2019, p. 46). Tradução livre da autora.

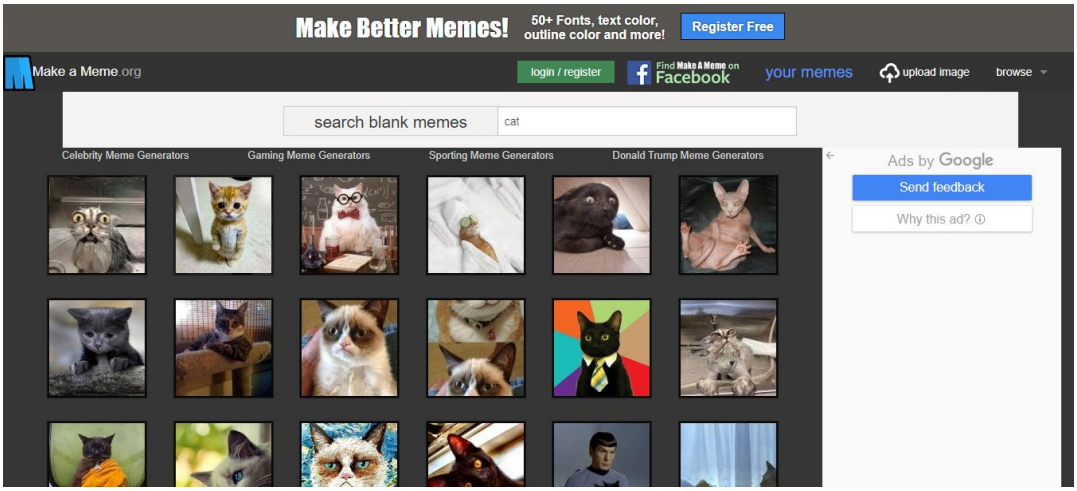
Figura 14 – Meme *LOLcat*



Fonte: Elaborado pela autora a partir do gerador https://makeameme.org/.

Os memes *image macro*, portanto, são formatos de memes que comportam uma instrução intuitiva para seu preenchimento, sendo possível escolher a imagem disponibilizada pelo gerador/aplicativo ou usar uma imagem própria (upload) e inserir a legenda, podendo ser salvo para ser publicado e compartilhado posteriormente, conforme Figuras 15, 16 e 17.

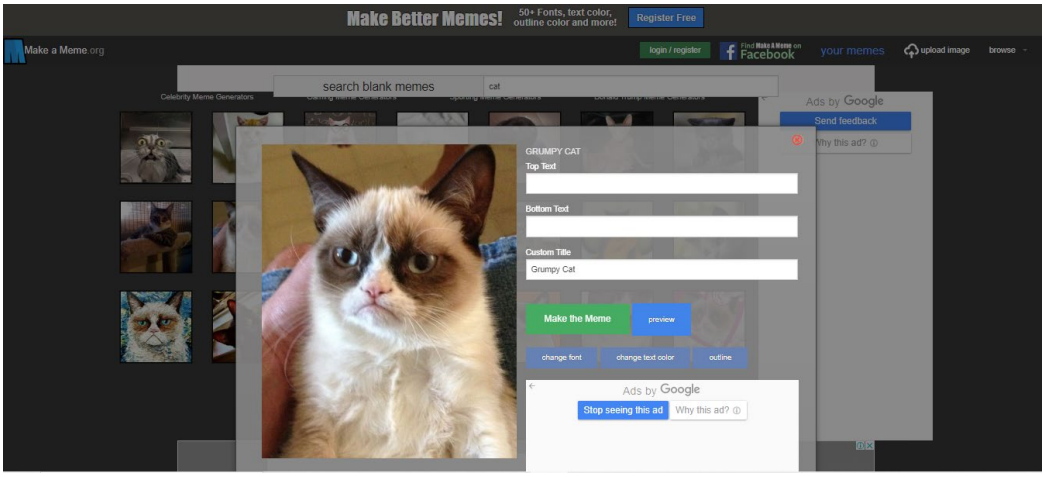
Figura 15 – Gerador de memes *image macro*



Fonte: Captura da tela do site https://makeameme.org/ feita pela autora. Acesso em: 18 dez. 2023.

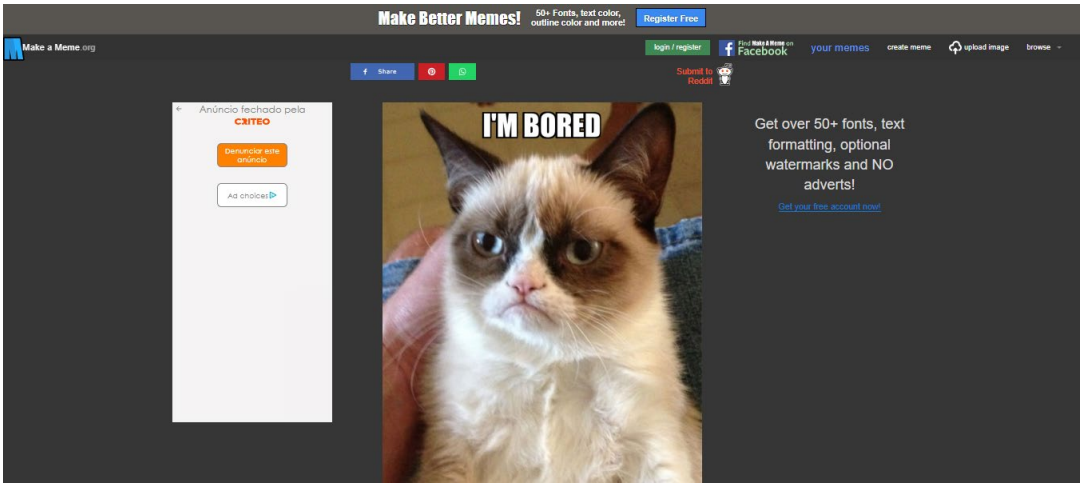
Após a escolha da foto ou do upload de uma foto própria, é possível visualizar a interface de instrução intuitiva, ou seja, preenche-se os espaços indicados com a legenda desejada, conforme Figura 16.

Figura 16 – Interface para criar o meme *image macro*



Fonte: Captura da tela do site https://makeameme.org/ feita pela autora. Acesso em: 18 dez. 2023.

Figura 17 – Meme *image macro* criado no gerador *makeameme.org*



Fonte: Elaborado pela autora a partir do gerador https://makeameme.org/. Captura da tela do site https://makeameme.org/ feita pela autora. Acesso em: 18 dez. 2023.

Portanto, embora não sejam exigidas inúmeras técnicas nem o domínio do uso de *softwares* para se construir um meme, como era inicialmente, ser capaz de utilizar o gerador de memes no computador ou no aplicativo de celular para confeccionar o meme, conseguir construir sentido a partir de imagens disponíveis, integrando sons e texto verbal, até publicá-lo em uma rede social tornam-se habilidades para participar da comunicação contemporânea da cibercultura em que vivemos, conectada por natureza, apropriando-nos de uma nova mentalidade que requer ação e resposta imediatas.

Essa necessidade por respostas imediatas está nítida no gerador em questão, visto que no lado superior esquerdo há três opções de redes sociais onde se deseja publicar (*Facebook*[40], *Pinterest*[41] e *WhatsApp*). No canto superior direito, há a opção de compartilhar diretamente na rede social *Reddit*[42], visto que é uma rede social americana que comporta fóruns sobre diversos assuntos, inclusive há contas de usuários criadas exclusivamente para publicação de memes.

Assim, de acordo com Silva, Carvalho e Dias (2022),

> [...] ao inserir o gênero meme na prática pedagógica é preciso considerar as *affordances* dele no processo de ensino e aprendizagem. Ao se colocarem no papel de *designers*, os(as) alunos(as) assumem autonomia e liberdade para produzirem os seus textos, escolhendo a imagem e o texto para a composição, se querem uma representação com imagem estática ou em movimento, se o texto é mais pessoal, com frases do seu cotidiano ou com teor crítico a algum acontecimento de conhecimento do seu grupo de convívio ou de forma mais ampla (Silva; Carvalho; Dias, 2022, p. 25).

Dessa forma, a chance de produzir memes *online* durante a instrução formal em língua adicional e por meio de aplicativos ou plataformas de gerar memes torna-se uma oportunidade de simulação de comunicação na atual sociedade conectada, a qual exige a habilidade para articular diferentes recursos multissemióticos em plataformas digitais de produção e publicação. Ler memes em inglês e produzi-los no processo de instrução formal, em salas de aula de inglês como língua adicional (interação face a face ou interação on-line), por meio de aplicativos e plataformas de *macroinstruction,* é mobilizar os *designs* disponíveis no campo dos memes, favorecendo o *designing* (aprendizagem), o *redesigned* (produção multissemiótica) e a transformação (devolução da produção multissemiótica ao universo dos *designs* disponíveis), conforme Figura 04.

Posto que, "desde o surgimento dos *LOLcats*, memes *image macro* se tornaram fecundos (replicáveis) on-line e uma prática cotidiana de leitura e escrita de nossos mundos on-line e off-line" (Lankshear; Knobel, 2019, p. 47)[43] e considerando que os geradores de memes *image macro* disponibilizam repertório multissemiótico de ampla circulação, discussão e visualização nas mídias digitais, ao acessar o repertório os estudantes poderão interagir com recursos multissemióticos contemporâneos, carregados de humor, ironia e crítica, onde será

---

[40] Disponível em: https://www.facebook.com/?locale=pt_BR. Acesso em: 18 dez. 2023.

[41] "*Pinterest* é uma rede social de compartilhamento de fotos". Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pinterest e https://br.pinterest.com/ .Acesso em: 18 dez. 2023.

[42] "*Reddit* é um agregador social de notícias". Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Reddit e https://www.redditinc.com/. Acesso em: 18 dez. 2023.

[43] No original: "Since the advent of LOLcats, image macro memes have become fecund online and are now established as an everyday practice of reading and writing our worlds online and offline" (Lankshear; Knobel, 2019, p. 47).

exigida a interpretação do cenário multissemiótico-cultural proposto pela *image macro* e sua integração com o repertório linguístico e multissemiótico-cultural do aprendiz.

Tamanho foi o sucesso de memes do tipo *image macro* que, em 2018, a *Ranker.com*[44] listou os vinte e dois melhores memes do ano, dos quais quinze eram memes do tipo *image macro*, produzidos, inclusive, por aplicativos de celular e plataformas geradoras de memes, tornando-se o tipo de meme predominante naquela década. Além disso, o conceito de meme vem se transformando drasticamente ao ponto de quase tudo ser considerado meme, dependendo de para quem se pergunta (Lankshear; Knobel, 2019).

Contudo, embora a maioria dos memes do tipo *image macro* sejam engraçados, irônicos ou constituam uma brincadeira compartilhada, ocasionando a solidariedade e a empatia no ambiente virtual, a facilidade para se compor um meme *image macro* também pode resultar no compartilhamento de memes que disseminam mensagens de assédio e crueldade (Lankshear; Knobel, 2019), inclusive com uso de imagens sem prévia autorização. Assim, é necessário atrelar o trabalho com memes ao letramento midiático crítico, como concebido por Kersch e Lesley (2019), facilitando o desenvolvimento de um olhar crítico e ético em relação a atitudes preconceituosas, de assédio ou de qualquer tipo de injustiça.

Para fechar a discussão teórica, a seguir, apresentaremos uma busca realizada no Catálogo de teses e dissertações da Capes com o intuito de observar como o gênero digital meme vem sendo articulado com o ensino-aprendizagem de língua adicional, de modo que a presente análise possa contribuir aos estudos já realizados.

2.6 MEMES E PESQUISAS BRASILEIRAS EM LÍNGUA ADICIONAL

O grande número de consumidores de Memes já rendeu ao Brasil, em 2017, o título de potência mundial de Memes[45] e, de acordo com o portal de conteúdo iG[46], o Brasil foi o segundo país a receber o botão *Moments*[47], do *Twitter*. Essa ferramenta é incorporada à barra de opções

---

[44] *Ranker.com* é um classificador de listas sobre aspectos da cultura pop. Disponível em: https://www.ranker.com/. Acesso em: 12 dez. 2023.

[45] Disponível em: https://gente.ig.com.br/cultura/2017-07-25/memes-brasil-grande-potencia.html . Acesso em: 04 jun. 2022.

[46] iG é um portal de conteúdo que funciona como uma revista eletrônica. Disponível em: https://gente.ig.com.br/ . Acesso em: 04 jun. 2022.

[47] Para entender sobre a ferramenta *Moments,* do *Twitter*: Disponível em: https://blog.twitter.com/pt_br/a/pt/2015/twitter-lan-a-no-brasil-o-moments-bot-o-que-permite-encontrar-hist-rias-com-mais-facilidade#:~:text=com%20mais%20facilidade-,Twitter%20lan%C3%A7a%20no%20Brasil%20o%20Moments%2C%20bot%C3%A3o%20que,encontrar%20hist%C3%B3rias%20com%20mais%20facilidade&text=Chega%20a%20partir%20desta%20ter%C3%A7a,da%20plataforma%20com%20mais%20facilidade . Acesso em: 04 jun. 2022.

do *Twitter* e o usuário pode ter acesso aos assuntos mais relevantes do momento, além de poder encontrar conteúdo específico, separados por tópicos (Notícia, Esporte, Entretenimento e Diversão) que agrupam os melhores memes.

Logo, diante de sua popularização no Brasil, os memes tornaram-se objeto de pesquisas ao ponto de ser possível fazer uma busca robusta no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes sobre trabalhos envolvendo esse gênero. No entanto, para concentrarmos nossa atenção nos trabalhos mais recentes sobre o uso de memes e no ensino-aprendizagem de língua adicional, realizamos uma busca com os seguintes filtros no *site* da Capes: Tipo: Mestrado e Doutorado; Ano: 2017-2021; Grande área do Conhecimento: Linguística, Letras e Artes. Ao pesquisar o indexador "Memes" no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, período 2017-2022, foram encontrados 83 trabalhos, indicando que há destaque nesses trabalhos com o referido gênero.

Dentre os 83 trabalhos inseridos na grande área de Letras, Linguística e Artes encontrados nessa busca, realizamos um filtro manual, a fim de encontrar os trabalhos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua adicional com o gênero meme. Foram identificadas seis pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua adicional e/ou à formação inicial ou continuada de professores de língua adicional, tais como língua inglesa, língua espanhola e português como segunda língua para estrangeiros (PL2E), conforme Quadro 4.

Quadro 4 - O meme no ensino-aprendizagem de língua adicional no catálogo da Capes

Origem da busca: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.
Datas: A mesma busca foi realizada nos dias 08 e 09/06/2022.
Indexador: Memes.
Filtros: Período: 2017-2022/ Grande Área do Conhecimento: Linguística, Letras e Artes/
Tipo: Mestrado e Doutorado.
Resultado 1: 83 trabalhos.
Filtro manual: Trabalhos realizados com *Memes* em contexto de ensino-aprendizagem de língua adicional.
Resultado 2 após o filtro manual: 6 trabalhos.

Foco da pesquisa	Título	Nível/ Instituição/ Ano
1. Ensino-aprendizagem de Inglês como língua adicional.	ARRUDA, RAPHAEL BARBOSA LIMA. **Gênero meme e ensino de leitura**: investigando o letramento multimodal crítico de alunos de língua inglesa.	Mestrado em Linguística Aplicada/ UECE/ 2017
2.Ensino- aprendizagem e Formação de professores de Inglês como língua adicional.	DANTAS, ANNE MICHELLE DE ARAUJO. **Os memes na construção identitária do professor de língua inglesa**: um ressoar de vozes no Facebook.	Mestrado em Estudos da Linguagem/ UFRN/ 2018
3.Ensino-aprendizagem e Formação de professores de Espanhol como língua adicional.	PEREIRA, VANESSA VILLARDI. **Letramentos digitais na aula de língua estrangeira a partir de uma proposta de formação contínua de professores de espanhol**.	Mestrado em Linguística Aplicada/ UnB/ 2018

4.Ensino-aprendizagem e Formação de professores de Inglês como língua adicional.	NUNES, MARIANA BACKES. ***Memes, memes everywhere*:** Aprendizagem colaborativa de língua inglesa através da leitura e produção de memes.	Mestrado em Linguística Aplicada/ UNISINOS/ 2020
5.Ensino-aprendizagem e Formação de professores de Português como língua adicional.	FRADE, LIVIA MARIA DIAS DE AZEVEDO. **Driblando as normas:** os memes sobre a cultura brasileira como recurso multimodal no ensino-aprendizagem de PL2E.	Mestrado em Estudos da Linguagem/ PUC-Rio/ 2020
6.Ensino-aprendizagem e Inglês como língua adicional.	BATISTA, DEBORA EVELYN SILVA. **Metodologias ativas e produção colaborativa de gêneros textuais via DIPAC – uma abordagem multinível em aulas remotas de inglês.**	Mestrado em Estudos de Linguagens/ CEFET-MG/ 2021

Fonte: Elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 08 e 09 jun. 2022.

Ainda, fizemos a segunda busca com os seguintes filtros do site da Capes: Tipo: Mestrado Profissional; Ano: 2017-2021; Grande área do Conhecimento: Linguística, Letras e Artes. Ao pesquisar o indexador "Memes", foram encontrados 28 trabalhos, indicando que há destaque nesses trabalhos com o referido gênero; no entanto, todos se referem ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa com foco em estudos específicos, como identidades, leitura e escrita, argumentação, multiletramentos, discurso, tecnologias digitais entre outros. Percebe-se, portanto, que, no Brasil, o desenvolvimento de pesquisas com o gênero Meme tem sido profícuo no campo do ensino-aprendizagem de língua materna, mas o número de pesquisas em contexto de ensino-aprendizagem de língua adicional, especialmente na educação básica, que busque inserir um gênero multimodal tão presente no cotidiano do brasileiro, como é o Meme, ainda é muito pequeno.

A seguir, descreveremos brevemente as seis pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes que abordam, em um mesmo estudo, o gênero Meme e o ensino-aprendizagem de língua adicional: Arruda (2017), Dantas (2018), Pereira (2018), Nunes (2020), Frade (2020) e Batista (2021), respectivamente.

Em sua dissertação de Mestrado, intitulada *Gênero meme e ensino de leitura: investigando o letramento multimodal crítico de alunos de língua inglesa*, Arruda (2017) buscou investigar como se manifesta o letramento visual e multimodal crítico de alunos de Letras Inglês, Letras Português, e de uma professora de inglês da rede estadual do Ceará. Os participantes eram todos de nível intermediário de inglês, e a investigação envolvia observar a compreensão leitora de tarefas com o gênero meme, por uma abordagem social e a partir da perspectiva da Semiótica Social. Arruda (2017) afirma ter escolhido esse público por acreditar

que estão mais aptos a ler e compreender melhor os memes selecionados para o minicurso do que os estudantes de nível básico. Os estudantes faziam parte do Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará (UECE), onde foi oferecido o minicurso intitulado *Leitura de textos multimodais em língua inglesa: uma introdução à análise de imagens em memes*.

Arruda (2017) observou a multimodalidade a partir da Gramática do Design Visual, de Kress e Van Leeuwen (2006); a leitura como interação, com base em Coracini (1995), Leffa (1999) e Amorim (1997); a proposta pedagógica multimodal *Show me Theoretical Framework,* de Callow (2008), analisando as dimensões analíticas afetiva, composicional e crítica na construção de sentido dos memes analisados e na constituição do letramento multimodal crítico dos participantes. Arruda (2017) realizou testes de sondagem inicial e final, pré-teste e pós-teste, questionários de compreensão leitora e transcrição das gravações das aulas. O estudo mostrou que os participantes possuem apropriação quanto ao gênero meme por já fazer parte de diferentes contextos comunicativos; a proposta pedagógica de Callow (2008) foi adequada para orientar os alunos quanto ao sentido de textos imagéticos; bem como os participantes desenvolveram a leitura multimodal crítica, evidenciada por seus posicionamentos críticos frente às imagens e expressando seus sentimentos de forma espontânea e com base em suas práticas sociais. O estudo de Arruda (2017) é especialmente importante por enfatizar aspectos de leitura crítica da imagem; contudo, não foi solicitado aos participantes que produzissem o gênero meme, o que poderia enriquecer o resultado do estudo no campo de formação de professores de língua adicional.

A pesquisa de Dantas (2018) é uma dissertação de Mestrado intitulada *Os memes na construção identitária do professor de língua inglesa: um ressoar de vozes no Facebook*, cujo objeto de estudo contempla os posicionamentos identitários compartilhados por quatro professores de língua inglesa por meio de memes replicados em quatro *fanpages* do Facebook. Os professores eram da rede estadual de ensino no Rio Grande do Norte e pertenciam e compartilhavam as mesmas *fanpages* selecionadas para a investigação. Dantas selecionou cinco memes compartilhados pelos quatro professores para serem analisados segundo a concepção de linguagem dos estudos bakhtinianos, que enfatiza a relação intrínseca entre a linguagem e a esfera social. A pesquisa de Dantas (2018) contribui para o campo de formação de professores de língua inglesa, uma vez que as identidades dos professores nesse estudo condizem com posicionamentos negativos, assimilados pela sociedade em geral e pelos próprios professores de língua inglesa. Dessa forma, a atenção à formação continuada de professores de língua

inglesa no Brasil é necessidade urgente para que se transforme um cenário de desvalorização da profissão por parte da sociedade e do próprio professor de língua inglesa.

O estudo de Pereira (2018), intitulado *Letramentos digitais na aula de língua estrangeira a partir de uma proposta de formação contínua de professores de espanhol*, é uma dissertação de Mestrado cuja metodologia é a pesquisa-ação. A autora elaborou e desenvolveu um curso para os professores do Centro Interescolar de Línguas (CIL) do Distrito Federal. O curso foi presencial e abordou temas sobre tecnologia e letramentos digitais aplicados ao ensino-aprendizagem de línguas, no qual foram contempladas questões sobre o uso de dispositivos móveis, criação de mapas mentais, uso de jogos on-line, recursos on-line para desenvolver trabalhos colaborativos e o gênero meme como recurso didático para o ensino de Espanhol. O curso teve seis encontros e no quinto foi abordado o tema *El uso del memes como recurso didáctico.* Segundo respostas dos participantes acerca do uso de memes como recurso didático, observou-se, após discussões entre a pesquisadora e o grupo de professores sobre o uso de memes, que os participantes passaram a perceber os memes como propiciadores de reflexão sobre o contexto social e de criatividade por parte dos estudantes. Os participantes também perceberam o meme como um gênero aliado dos professores de línguas, visto que pode ser usado com uma vasta possibilidade de temas, tornando seu uso relevante dentro e fora da escola. O estudo de Pereira (2018) contribui bastante para a reflexão no campo de formação continuada de professores de línguas estrangeiras, afinal, é sabido de todos nós professores que a resposta do poder público continua lenta, não só em relação à oferta de formação para o perfil que se espera dos professores de língua adicional no século XXI, mas também em relação ao acesso desses mesmos professores aos dispositivos tecnológicos e à rede de dados, tanto no exercício da profissão quanto em outros contextos de sua vida em sociedade.

A pesquisa de Nunes (2020), dissertação de Mestrado intitulada *Memes, memes everywhere*: *aprendizagem colaborativa de língua inglesa através da leitura e produção de memes*, descreve o desenvolvimento de uma sequência didática com uma turma de 11 estudantes de Letras, em uma universidade federal no Sul do Brasil, a qual tem a pedagogia de projetos como norteadora do ensino de língua adicional. Nunes (2020), em consonância com Welp e Vial (2016), compreende que, nessa abordagem, as reflexões linguísticas em sala de aula propiciam uma maior aproximação com os contextos reais de comunicação na língua adicional, além de possibilitar que o estudante protagonize sua aprendizagem.

O tópico da disciplina onde ocorreu a pesquisa era “Vida universitária”, tendo em vista que os futuros professores estavam no início do curso. Esse foi o tema escolhido para a elaboração da unidade didática, e o gênero “meme da internet” foi selecionado devido à familiaridade que os jovens estudantes de Letras já possuíam com esse gênero. A unidade didática foi desenvolvida em quatro encontros presenciais, no laboratório de informática, e os estudantes foram divididos em quatro duplas e um trio. A unidade didática foi hospedada no *Pbworks*[48], ambiente de aprendizagem digital no qual os participantes podiam acessar o material disponibilizado pela pesquisadora para leitura e produção, tanto no laboratório de informática quanto fora da universidade.

Para análise dos dados, a pesquisadora utilizou as anotações dos estudantes de Letras durante as leituras, os memes produzidos, as gravações em áudio das duplas e do trio em suas interações durante a realização das tarefas e as percepções - levantadas a partir das respostas a um questionário no *Google Forms*[49] - dos estudantes quanto às tarefas propostas. Assim, a partir de princípios socioculturais vygotskianos, Nunes (2020) observou os momentos de colaboração entre os aprendizes; identificou as percepções dos alunos quanto ao gênero meme; e verificou as percepções dos estudantes quanto às tarefas colaborativas realizadas durante a pesquisa (NUNES, 2020). A autora concluiu que a integração entre o tópico vida universitária e o gênero meme propiciaram maior interação com práticas do seu dia a dia, como a reflexão linguística - predominante no espaço acadêmico - e a cultura pop – por meio da leitura e produção de memes. Ainda, o estudo evidenciou que os futuros professores de língua inglesa conseguiram apontar as características do gênero meme – replicação, intertextualidade e humor – bem como puderam refletir sobre como os memes podem ser produzidos por qualquer indivíduo e compartilhado mundialmente de forma viral, além de terem experimentado a criação de seus próprios memes, conhecendo e utilizando ferramentas digitais de produção e divulgação (Nunes, 2020).

O estudo de Nunes (2020) é extremamente relevante no que tange à análise do diálogo colaborativo de estudantes de Letras, na realização de tarefas colaborativas em aula de língua inglesa, contribuindo para a compreensão de como os aprendizes de ILA constroem suas hipóteses sobre a língua durante a interação. Além disso, o estudo demonstra que o letramento crítico e digital pode ser desenvolvido por meio de trabalho com projetos em ambiente digital,

---

[48] Disponível em: https://www.pbworks.com/ . Acesso em 05 jun. 2022.

[49] Disponível em: https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/ . Acesso em: 05 jun. 2022.

proporcionando o protagonismo dos estudantes em razão de precisarem pesquisar e discutir a respeito das ferramentas digitais que irão utilizar e do gênero digital que irão produzir.

A nosso ver, é imprescindível que mais pesquisadores se debrucem sobre o diálogo colaborativo no ensino-aprendizagem de língua adicional por professores em formação, pois sem que os professores compreendam o diálogo colaborativo como oportunidade de aprendizagem, não conseguirão dar a devida importância em suas aulas. Nesse sentido, propomos, nesta pesquisa, a investigação do diálogo colaborativo no processo de ensino-aprendizagem de ILA, durante as práticas de leitura e produção de textos multimodais, em especial o meme, por estudantes da educação básica, procurando observar como esses aprendizes testam hipóteses, desenvolvem competências linguísticas e potencializam os letramentos da era digital por meio do uso de ferramentas digitais utilizadas para a pesquisa, produção e compartilhamento de conteúdo.

A pesquisa de Frade (2020), dissertação de Mestrado intitulada *Driblando as normas: os memes sobre a cultura brasileira como recurso multimodal no ensino-aprendizagem de PL2E* apresenta uma análise acerca do conceito de justiça do ponto de vista do brasileiro, destacando o aspecto 'jeitinho brasileiro' para descrever desvios a normas e regras estabelecidas socialmente. O estudo é relevante por pesquisar memes com conteúdo que indique um aspecto cultural brasileiro, a corrupção e outros desvios não aceitáveis. Frade (2020) realizou uma busca manual na internet e selecionou 19 memes com essa temática, sugerindo, ao final da análise de cada meme, uma proposta didática sobre como o gênero multimodal meme poderia contribuir para que o estudante de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E) pudesse desenvolver uma visão crítica quanto a esses desvios de comportamento e quanto aos estereótipos criados e difundidos sobre e pelos brasileiros. A nosso ver, a temática do estudo é relevante e poderia ser replicada a partir de memes em inglês com aprendizes de ILA, pois oferece dados em que é possível analisar a multimodalidade presente nesse gênero e fornece uma proposta didática que pode ser futuramente desenvolvida com estudantes, o que contribuiria para o enriquecimento dos estudos sobre ensino-aprendizagem de língua adicional com textos multimodais.

A pesquisa de Batista (2021), dissertação de Mestrado intitulada *Metodologias ativas e produção colaborativa de gêneros textuais via DIPAC – Uma abordagem Multinível em aulas remotas de inglês*, descreve a realização de nove semanas de aula de língua inglesa em que 21 estudantes de um curso técnico integrado ao ensino médio, da Educação Profissional e

Tecnológica (EPT), no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), leram textos on-line e produziram os gêneros textuais infográfico, slide de apresentação, lista, tutorial e meme, por meio da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC). O ensino de língua adicional na referida instituição é norteado pelo trabalho com gêneros textuais. Anteriormente à realização das aulas, os alunos foram nivelados em básico, intermediário e avançado, por meio de um formulário autoavaliativo que, posteriormente, foi reinterpretado pela pesquisadora. A pesquisa se deu em formato remoto devido ao distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19, por meio de encontros síncronos no *Google Meet* e através de leitura e postagem das produções no *Google Classroom*. Os estudantes foram instigados a desenvolver as tarefas através de realização de atividades individuais, em grupos homogêneos (com estudantes do mesmo nível), bem como em grupos heterogêneos (com estudantes de níveis de proficiência diferentes). O estudo é relevante e mostrou manifestações positivas dos estudantes quanto à experiência que tiveram durante o estudo e ao seu aprendizado de inglês; no entanto, não foi possível avaliar a qualidade da interação entre os estudantes, impossibilitando, a nosso ver, observar a colaboração real ocorrida entre eles. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de haver mais estudos que apresentem, de fato, o desenvolvimento dos estudantes na língua inglesa em momentos de realização de tarefas colaborativas, observando o diálogo colaborativo.

Na seção seguinte, trataremos do percurso metodológico da pesquisa, em que apresentaremos o desenho, os procedimentos éticos, o contexto e como foram gerados os dados.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa-interpretativa, pois, segundo Dörnyei (2007), a abordagem qualitativa é essencialmente interpretativa, isto é, significa dizer que o resultado da pesquisa apresenta a interpretação subjetiva dos dados por parte do pesquisador. Dörnyei (2007) defende que o objetivo da pesquisa qualitativa é descrever o fenômeno social que ocorre naturalmente, pois a pesquisa qualitativa está localizada em um espaço natural, no qual não deve haver tentativas de tentar manipular a situação que se pretende estudar. Em virtude de a pesquisa qualitativa ser mais trabalhosa para o pesquisador, tal abordagem não necessita de um grande número de participantes (Dörnyei, 2007). Portanto, pretende-se observar e analisar os dados gerados por uma dupla de participantes.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador examina os dados mediante uma análise interpretativa ou naturalística (Paiva, 2019). Dessa forma, os textos a serem examinados nesta pesquisa serão diálogos colaborativos gerados na interação entre os participantes; produções da dupla durante o *Collaborative Memes Workshop*[50]; diários individuais dos participantes após a realização de cada tarefa; sessões de recordação estimulada e uma avaliação do *workshop* por meio de uma entrevista semisestruturada. A entrevista semiestruturada incluía perguntas sobre a experiência com a temática escolhida, o gênero digital escolhido, as tecnologias utilizadas no *workshop*, bem como as impressões acerca do trabalho colaborativo.

Buscou-se adotar, como procedimento investigativo, a pesquisa-ação, tendo em vista que, segundo Burns (2009), como o próprio nome sugere, envolve ação e pesquisa. Segundo a autora, a ação está normalmente relacionada a identificar e explorar um problema, uma lacuna que o pesquisador identifica em seu contexto de trabalho, como a sala de aula, por exemplo. Conforme defende Burns (2009), a ação envolve colocar mudanças em prática, ou seja, realizar intervenções com o intuito de melhorar, modificar ou desenvolver uma dada situação. Já a pesquisa, nesse viés investigativo, requer a sistematização na geração de dados, geralmente associada à pesquisa qualitativa. Em uma pesquisa-ação realizada em contexto de uma sala de aula, por exemplo, e, como é o caso deste estudo, uma sala de aula virtual, exige-se o planejamento da ação, o registro sistemático dos dados, reflexão e análise sobre o que os dados podem revelar. Por sua vez, os dados irão basear ações futuras a partir das evidências encontradas.

Sendo assim, pretende-se discutir e analisar os dados por meio da triangulação, pois,

[50] A sequência de tarefas do *workshop* encontra-se no Apêndice B.

segundo Flick (2009, p.32), “a triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância”. Logo, esta pesquisa-ação pautou-se no planejamento de uma ação (*workshop*), que foi colocada em prática; no registro dos dados por meio de diagnóstico dos participantes, dos diários e das produções e por meio das gravações dos encontros síncronos, da recordação estimulada e da avaliação do *workshop*; culminando na discussão e análise dos dados gerados.

Para análise dos dados, a própria natureza da pesquisa nos levou a organizar categorias analíticas seguindo o modelo aberto (Laville; Dionne, 1999), pois não foram dadas a priori, mas emergiram no decorrer da análise. Independentemente do modelo adotado, Laville e Dionne (1999) estabelecem as qualidades para um bom conjunto de categorias; assim, elas devem ser:

> Pertinentes, isto é, convir aos conteúdos analisados; tão exaustivas quanto possível, para englobar o máximo dos conteúdos; não demasiado numerosas, pois que a finalidade perseguida é de reduzir os dados; precisas, isto é, definidas de maneira que se saiba claramente onde colocar as unidades de conteúdo; mutuamente exclusivas — um elemento de conteúdo não podendo encontrar-se senão em uma só categoria (Laville; Dionne, 1999, p. 223).

Desse modo, a categorização da análise dos dados que apresentaremos no capítulo 4 busca dar uma visão panorâmica, de modo a apresentar os exemplares de todos os dados gerados (diálogos colaborativos, produções de memes, diários, recordação estimulada e avaliação do *workshop*), no intuito de conseguirmos observá-los de maneira triangular e, por isso, a mesma categoria pode ser encontrada em dados gerados por instrumentos diferentes. Todavia, a presente análise não é numerosa, visto que, para reduzir os dados e tornar a análise possível, também foi necessário recortar ocorrências que se repetiam dentro de um mesmo instrumento gerador.

3.1 O CONTEXTO DE PESQUISA

O presente projeto de pesquisa foi realizado com dois grupos diferentes, em dois Institutos Federais no Sul do Brasil, com estudantes da EJA/EPT. O grupo da instituição A estava matriculado no curso técnico em Eletrotécnica ao passo que o grupo da instituição B, no curso técnico em Administração, ambos integrados ao Ensino Médio. No grupo da instituição A, dos quatro participantes que trabalharam em duplas fixas, foi possível observar o progresso nas interações de uma dupla que realizou todas as tarefas, bem como o seu desenvolvimento por meio da colaboração. Já no grupo da instituição B, não foi possível

observar a colaboração entre duplas fixas devido à desistência, a problemas pessoais e à falta de acesso à internet de um deles surgido no decorrer da realização do *workshop*, ocasionando trocas de parceria entre três participantes que permaneceram até o final, contudo executando de forma individual tarefas que deveriam ser colaborativas. Portanto, delimitamos para nossa análise a dupla da instituição A por nos fornecer elementos que justificam o objetivo deste trabalho, bem como nossas perguntas de pesquisa, deixando os dados gerados com os participantes da instituição B para uma análise futura.

Neste estudo, o caso a ser estudado é uma dupla de estudantes da EJA/EPT, também conhecido como Proeja, que participaram voluntariamente do Projeto de ensino *Collaborative Memes Workshop*, oferecido como horas complementares em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no Sul do Brasil. Por estar inserida na EJA/EPT, a dupla de participantes esteve regularmente matriculada no Curso Técnico em Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio, no turno da noite.

Lembrando que as atividades presenciais ficaram suspensas desde a confirmação do surgimento da pandemia de Covid-19 no Brasil, em Março de 2020. Em Fevereiro de 2022, dois anos depois, a instituição iniciou o retorno presencial. Vale salientar que a evasão é um dos aspectos que envolve a modalidade EJA. A instituição que acolheu o projeto tinha, no início de 2020, antes de ser anunciada a pandemia, 32 ingressantes pelo processo seletivo 2020.1 e 11 matriculados de processos seletivos anteriores, totalizando 43 estudantes. Quando a divulgação do *workshop* foi iniciada, em junho de 2022, a instituição contava com o total de 12 alunos regularmente matriculados. Portanto, entre janeiro/fevereiro de 2020 e junho de 2022 houve a evasão de 31 estudantes na modalidade EJA-EPT nessa instituição.

É importante destacar que a matriz curricular do curso técnico no qual os estudantes estavam matriculados oferece dois semestres obrigatórios da disciplina de língua inglesa e que o curso técnico inteiro tem duração total de seis semestres. O componente Língua Inglesa 1 está dividido em duas unidades: *Vocabulary* (*Personal information, Family, Describing people, Abilities, Daily routine, Jobs and Time*) e *Grammar* (*Verb to be, Personal pronouns and Possessive adjectives, Genitive case, Adjectives, Modal Can and Simple Present*). O componente Língua Inglesa 2 está dividido em três unidades: *Vocabulary (Quantity, Countable and uncountable nouns, Interrogative pronouns, Numbers, Technical words (words most used in the area); Textual Content (Reading informal and formal e-mails, Reading and writing professional instructions)* e *Grammar (Present Continuous, Simple Past, Future).*

O projeto foi aberto a todos os estudantes matriculados na EJA/EPT da referida instituição, sendo divulgado pelo coordenador do curso, presencialmente, nas dependências da

escola, e na rede social *WhatsApp* das referidas turmas. Após a divulgação do projeto pelo coordenador do curso, os contatos dos estudantes foram compartilhados com a professora-pesquisadora para que pudesse dar continuidade à divulgação e iniciar o projeto. Ainda que o número total de estudantes da EJA/EPT matriculados nessa instituição, no ano de 2022, fosse de 12 alunos, 11 estavam frequentando no momento da divulgação do *workshop*. O curso foi oferecido com o compromisso de certificar horas complementares para a integralização do curso técnico. Seis estudantes se inscreveram e quatro participaram dos encontros síncronos dos quais apenas dois concluíram todas as tarefas propostas. Assim, para este estudo, analisaremos as interações e produções desses dois participantes.

O contexto da EJA-EPT é bastante singular; porém, o fator evasão é semelhante ao da EJA tradicional. No Instituto Federal onde se realizou esta pesquisa, foi aberto edital, durante a pandemia, para inscrição de estudantes que não possuíam computadores ou acesso à internet para que pudessem ter acesso ao ERE, ainda em 2020. Davi e Joana conseguiram participar do ERE sem precisarem ser atendidos pelo edital, pois já possuíam os dispositivos e acesso à internet para continuação dos estudos naquele momento.

3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Considerando que a pesquisa acadêmica envolve dados obtidos a partir do envolvimento do pesquisador com o ambiente escolar, foram tomadas as medidas necessárias para que a integridade dos participantes fosse garantida. A primeira delas foi a assinatura da Carta de Anuência pelos diretores dos campus dos Institutos Federais pesquisados, documento que autoriza a realização da pesquisa nas referidas instituições.

Os alunos inscritos na oficina foram convidados a participar da pesquisa. Para que fosse garantida a preservação de suas identidades, foi solicitada expressa aceitação mediante leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por meio de um *Google Forms,* no qual foram questionados sobre o interesse em participar, tendo as opções 'SIM' e 'NÃO'. No TCLE, constam as principais informações referentes ao projeto, entre elas: os objetivos de pesquisa; os procedimentos de coleta de dados e a utilização dos resultados para a pesquisa, garantida a proteção à identidade dos participantes; a concessão de informações sobre a pesquisa aos participantes; a garantia da possibilidade da desistência dos participantes da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo a eles; a não-interferência nos horários de aulas dos alunos. A resposta 'SIM' foi a confirmação de que concordavam em participar. O TCLE é o documento que confirma a participação voluntária na pesquisa e uma cópia foi enviada

automaticamente para o e-mail do participante. Ao receber a cópia automática, o participante é autorizado a manter uma cópia digital do documento, por meio de um *print* de tela ou edição do documento em formato pdf.[51]

Em virtude de a realização da pesquisa ter sido conduzida de forma totalmente on-line (via *Google Meet e WhatsApp*), foram realizadas gravações de áudio e vídeo. Essas informações foram explicitadas no TCLE e, ao aceitar em participar da pesquisa, o participante estaria autorizando essas ações.

A pesquisa apresentava riscos mínimos e referia-se apenas a possível desconforto causado pela gravação durante a realização das tarefas, sessão de recordação estimulada e entrevista. Caso esse desconforto ocorresse, o participante poderia solicitar a qualquer momento que a professora-pesquisadora interrompesse a gravação e poderia desistir de participar do estudo, se assim o desejasse.

O presente projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Unisinos e aprovado sob o Parecer Nº 5.285.079, de 10 de março de 2022, obtendo autorização para a investigação e utilização dos documentos já elencados acima.

3.3 GERAÇÃO DE DADOS

3.3.1 Os instrumentos de geração de dados

Para conhecer um pouco o contexto de vida dos participantes, bem como seus letramentos prévios, foi aplicado um questionário diagnóstico[52] no primeiro encontro do *workshop*. Neste instrumento, os participantes foram questionados sobre aspectos sociais, bem como sobre sua relação com a leitura, com a internet, com as redes sociais e sobre o uso de TD para estudar inglês. O Quadro 5 representa o perfil resumido dos dois participantes da pesquisa.

[51] De acordo com Comitê de Ética em Pesquisa UNISINOS. Disponível em: https://www.unisinos.br/institucional/comites/comite-de-etica-em-pesquisa . Acesso em: 03 mar. 2022.
[52] O questionário diagnóstico encontra-se no Apêndice A.

Quadro 5 - Perfil dos participantes

Perfil	**Joana**	**Davi**
Idade em 2022	39	40
Autodeclara-se	Parda	Branco
Idade de conclusão do Ensino Fundamental	14	22
Parou de estudar	Não. Concluiu o Ensino Médio.	No Ensino Médio.
Semestre do curso vigente em 2022.2	4º	4º
Relação com a leitura	Lê frequentemente.	Lê somente o necessário.
Usa internet para	Estudos, trabalho, lazer, jogos.	Pesquisar vídeos.
Redes sociais que possui	*WhatsApp, Facebook* e *Instagram.*	*WhatsApp, Facebook* e *Instagram.*
Usa rede social para	Relacionar-se com amigos e familiares, manter-se atualizada com as notícias, compartilhar notícias, preencher o tempo livre, estudar.	Relacionar-se com amigos e familiares, manter-se atualizado com as notícias, estudar.
Usa a internet para estudar inglês	Sim.	Não.
Recursos que usa para estudar inglês	Aplicativo *Lyrics Training*, Dicionários on-line, Aplicativos de celular.	Não usa.
Frequência que usa esses recursos para estudar inglês	Uma ou duas vezes por semana.	Não usa.
Opinião sobre as TD disponíveis para a aprendizagem de inglês	Muitas são gratuitas e com fácil acesso. Possibilita também estudar conforme a disponibilidade de tempo e horários. Acredito que elas ajudam muito nesse sentido.	Facilita mais os estudos e deve ter bastante opções de estudo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conhecer um pouco o perfil dos participantes é importante neste estudo, pois é possível ter uma noção do ponto de partida de cada um. Sendo a ZDP um espaço dinâmico, em que vários conhecimentos são acessados para o seu desenvolvimento e, considerando que o objetivo deste estudo é investigar como a tarefa colaborativa com o gênero meme mediada pelas TD, à luz da TSC e dos multiletramentos, pode influenciar o processo de aprendizagem de ILA no ambiente digital e o desenvolvimento de aprendizes *designers* na EJA/EPT, torna-se fundamental conhecermos o que os estudantes já sabem sobre a aprendizagem de língua inglesa mediada pelas TD, pois, desse modo, podemos observar seus desenvolvimentos com a intervenção do *workshop* proposto.

Com o intuito de desenvolver um *workshop* que contemplasse um maior contato com a língua inglesa e, ao mesmo tempo, desenvolvesse habilidades para o uso de TD gratuitas

voltadas à aprendizagem desse idioma, foi elaborado um *workshop*[53] com uma sequência de tarefas colaborativas cuja temática foi *Technology in everyday life*. Algumas razões levaram a professora-pesquisadora à escolha dessa temática. A primeira delas é que nem sempre se tem noção do quanto a tecnologia afeta a nossa vida diária, não só no ambiente de trabalho ou escolar, mas também nas relações interpessoais e no modo como nos relacionamos com as TD, modificando a maneira como nos relacionamos com as pessoas e com as máquinas. A segunda razão é que, devido à rapidez com que se compartilham gêneros digitais nas redes sociais por meio de dispositivos móveis, como *smartphones*, por exemplo, nem sempre nos damos conta de buscar a veracidade e a fonte das informações recebidas a todo instante. Esse fato já é defendido por pesquisadores que estudam os letramentos digitais e, nesta pesquisa, torna-se fundamental abordarmos este aspecto. O terceiro motivo pelo qual escolhemos essa temática diz respeito ao cuidado em escolher um tema com o qual os participantes pudessem se identificar e, assim, produzir sentido para suas vidas.

Com o objetivo de investigar como a tarefa colaborativa com o gênero meme mediada pelas TD, à luz da TSC e dos multiletramentos, pode influenciar o processo de aprendizagem de ILA no ambiente digital e o desenvolvimento de aprendizes *designers* na EJA/EPT, foram apresentadas tarefas aos participantes para serem realizadas de forma colaborativa em ambiente digital e com o uso de TD. Nessa ocasião, foram criados grupos no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* com as duplas para que a interação pudesse ser realizada e registrada nesse ambiente. Os participantes foram orientados a realizarem todas as discussões sobre as tarefas nesse aplicativo, de forma escrita ou oralmente, através da gravação de áudio de voz. Para ter acesso aos registros dos diálogos e das produções, a professora-pesquisadora também foi incluída nesses grupos.

Para a etapa de produção de memes, a professora-pesquisadora forneceu aos participantes links de sites e tutorial de aplicativo gerador de memes. Por ser a forma mais rápida e fácil de criar memes, a professora-pesquisadora apresentou explicações de como baixar e utilizar o aplicativo gerador de memes no celular durante um dos encontros.

A cada finalização de uma tarefa ou de uma sequência de tarefas, os participantes registraram suas experiências em diários, nos quais foram questionados sobre o aprendizado da etapa concluída, incluindo os conteúdos digitais em língua inglesa selecionados para as tarefas, a relação com as TD envolvidas nas tarefas, suas dificuldades individuais, bem como os benefícios e desafios de trabalhar de forma colaborativa.

---

[53] A sequência de tarefas do *workshop* encontra-se no Apêndice B.

Após a conclusão do *workshop* e finalização das tarefas, os memes produzidos foram publicados na rede social *Instagram* da instituição de ensino. Os estudantes foram avisados sobre a publicação e convidados a compartilhar em seus *stories* e a acompanhar as curtidas e comentários sobre seus memes. Após um período de quinze dias, os participantes foram convidados para a sessão de recordação estimulada e uma entrevista para avaliação do *workshop* conduzida por meio de uma entrevista semiestruturada[54]

Acerca dos dados orais, as gravações dos encontros síncronos no *Google Meet* foram, primeiramente, transcritas por meio da digitação por voz no *Google Docs* e, posteriormente, retextualizadas. Já as gravações de áudio no *WhatsApp*, bem como as gravações da recordação estimulada e da entrevista semiestruturada em que os participantes avaliaram o *workshop* foram apenas retextualizadas. Conforme defendido por Marcuschi (2010b), a retextualização não propõe a transformação de um texto "'descontrolado e caótico' (o texto falado) para outro 'controlado e bem-formado'" (o texto escrito), mas "é a passagem de uma ordem para outra ordem" (Marcuschi, 2010b, p. 47). Nesse sentido, foram adotados princípios do modelo das operações textuais-discursivas de passagem do texto oral para o texto escrito conforme Marcuschi (2010b)[55]. Além disso, não foram descritos os períodos de silêncio entre os turnos nem expressões faciais, gestos ou movimentos dos participantes gravados no *Google Meet*. O intuito das retextualizações, neste estudo, é preservar o conteúdo do que foi dito. Já em relação aos dados escritos, ou seja, os diários dos participantes e turnos escritos no *WhatsApp*, buscou-se manter uma padronização semelhante à retextualização dos dados orais, sem, contudo, eliminar as tentativas de construção de sentido em língua adicional.

Para analisar como se deu a colaboração entre os pares no desenvolvimento das tarefas, mediante as discussões e a criação de gênero digital em língua inglesa, em ambiente digital, as interações entre os participantes foram realizadas e gravadas por meio das TD, *Google Meet e WhatsApp,* sendo posteriormente transcritas e retextualizadas. Os turnos de fala foram numerados para organização da citação dessas falas no corpo da análise.

Ainda, para compreender de forma mais aprofundada todo o processo, foram conduzidas sessões de recordação estimulada (*Stimulated Recall*). A recordação estimulada "é um tipo de metodologia de pesquisa introspectiva, um método usado para encontrar dados qualitativos relacionados aos processos do pensamento associados ao desempenho de uma ação ou à participação em um evento" (Ryan; Gass, 2012, p. 1). O objetivo é conduzir o

[54] As perguntas da entrevista semiestruturada que conduziu a avaliação do *workshop* encontra-se na seção anterior.
[55] O modelo das operações textuais-discursivas de passagem do texto oral para o texto escrito, conforme Marcuschi (2010b), encontra-se no Anexo B.

participante à reflexão com base nos momentos de interação em que a tarefa ocorreu, a partir da observação das tarefas na íntegra através da retomada dos slides apresentados no *workshop*, bem como lendo e ouvindo os diálogos mantidos no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. Para uma otimização do tempo e organização da sessão, foi realizado um filtro manual observando as datas e horários nos quais as interações sobre as tarefas foram desenvolvidas. Esse momento, portanto, foi conduzido a partir da orientação que está no Quadro 6 e gravado no *Google Meet.*

Quadro 6 – Orientação para sessão de Recordação estimulada

Orientação para sessão de Recordação estimulada
Nós vamos rever os diálogos em dupla entre você e seu colega. Nosso objetivo é refletir sobre como o diálogo entre vocês aconteceu. Vamos observar os diálogos do *WhatsApp*. Este momento serve para você **voltar à memória daquele momento e refletir sobre o que vocês desenvolveram e aprenderam juntos, o que pensaram**. O meu papel é o de ajudar você na sua reflexão. Podemos iniciar revendo os diálogos completos de cada tarefa e depois fazer a reflexão e o comentário. Outra opção é você observar o diálogo e parar no momento que quiser para refletir e comentar sobre ele. Vamos começar?
Procedimento: antes de iniciar, enviar pdf dos mini slides por *WhatsApp* para que possam visualizar e relembrar a tarefa da qual estamos falando.
No WhatsApp
Task 1 – 09/07/2022 - tarde, continuação 16/07 - manhã
Task 2 – 16/07/2022 – tarde, continuação 23/07 – entre 13h e 14h
Tasks 3, 4 – 23/07/2022 – tarde, continuação 28/07 – a partir das 16h
Tasks 5, 6, 7 - 06/08/2022 – manhã
Task 8 (em grupo) – na webchamada
Tasks 9, 10 – 06/08/2022 - tarde
Final task – 08/08 a 06/09/2022 – Ela aconteceu de 08/08 até 06/09. Observe no *WhatsApp* quais foram as movimentações e descreva como foi a realização da tarefa final.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a sessão de recordação estimulada, cada participante realizou a avaliação do *workshop* por meio de entrevista semiestruturada gravada no *Google Meet*. As perguntas da entrevista estão no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Entrevista semiestruturada da Avaliação do *workshop*

Avaliação do *workshop*
Entrevista Semiestruturada
1) O que você achou do tema "Tecnologia no dia a dia" para realizar as tarefas do *workshop*?
2) O que você achou da escolha do gênero "Meme" para falar sobre tecnologia?
3) O que você achou da escolha do gênero "Meme" para desenvolver a leitura e a escrita em inglês?
4) Como foi fazer o *workshop* de forma on-line? Como você avalia os encontros síncronos?
5) Como foi trabalhar em dupla pelo *WhatsApp*?
6) Sobre os recursos digitais usados no *workshop*, como você avalia a escolha dessas tecnologias para desenvolver as tarefas em inglês?
7) O que você achou de ter os memes publicados em inglês no *Instagram* da escola?
8) Você já havia publicado textos em inglês nas redes sociais antes? Como foi essa experiência?
9) O que você aprendeu de mais significativo nesse *workshop*?

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 8, a seguir, é um resumo dos instrumentos de geração de dados e respectivas TD utilizadas:

Quadro 8 – Instrumentos de geração de dados e TD empregadas

Instrumentos	**TD**
1.Questionário diagnóstico	*Google Forms*
2.*Collaborative Memes Workshop*	AVA[56] *Moodle/ WhatsApp/ Google Meet*
3.Diálogos colaborativos	*WhatsApp*
4.Produções de Memes	*WhatsApp/* Aplicativo *Meme generator*
5.Diários dos participantes	AVA Moodle
6.Sessões de Recordação estimulada	*Google Meet*
7.Entrevista de avaliação do *workshop*	*Google Meet*
8.Transcrição/ retextualização dos dados orais	*Google Docs* (Digitação por voz)

Fonte: Elaborado pela autora.

Para as sessões de recordação estimulada e para a avaliação (entrevista semiestruturada) do *workshop*, o contato com os participantes foi feito através do aplicativo *WhatsApp.* Para realizar as gravações das sessões e as entrevistas semiestruturadas, foi realizada web-chamada através da ferramenta *Google Meet*, na conta *Google Workspace Individual,* a qual permite a gravação de reunião em mp4, sem limite de tempo, conforme Quadro 9.

Quadro 9 – Etapas Recordação estimulada e Avaliação do *workshop*

Etapa	**Data**	**Ação**	**TD**
Etapa 1	24/09/2022	Contato e agendamento com os participantes.	*WhatsApp*
Etapa 2	08/10/2022	Recordação estimulada; Avaliação do *workshop.*	*Google Meet*

Fonte: Elaborado pela autora.

[56] AVA é a sigla para Ambiente Virtual de Aprendizagem.

No corpo dos textos dos diários, das recordações estimuladas e das avaliações do *workshop* foi inserida a paragrafação numerada para organização da citação dessas falas no decorrer da análise.

3.3.2 Etapas de elaboração do *Workshop* e as TD empregadas

A fim de realizar a oficina de forma totalmente on-line e remota, buscou-se por TD e ferramentas digitais gratuitas para a elaboração e desenvolvimento das tarefas. Contudo, como não conseguiríamos gravar as interações dos momentos síncronos de forma a não interromper a web chamada, utilizamos um plano pago da *Google Workspace*[57] para ter acesso à gravação desses momentos em mp4 sem precisar sofrer interrupções. Assim, para a interação entre a professora-pesquisadora e os participantes nos momentos síncronos do *workshop*, foi utilizada a ferramenta *Google Meet.* Para uma melhor compreensão das etapas de elaboração do *workshop*, bem como das TD utilizadas para o seu desenvolvimento, elas serão detalhadas, em ordem cronológica, no Quadro 10.

Quadro 10 – Etapas de elaboração e desenvolvimento do *Workshop* e TD empregadas

Etapa	**Data**	**Ação**	**TD**
Etapa 1	02/03/2022	Contato com o diretor da instituição para ofertar o *Workshop*	*WhatsApp*
Etapa 2	19/04/2022	Contato com coordenador do curso para solicitar nomes dos estudantes e averiguar período mais indicado para realizar o *workshop*	*WhatsApp*
Etapa 3	26/04 a 13/06/2022	Submissão, trâmites e aprovação de Projeto de Ensino por meio de processo eletrônico, no sistema interno da instituição.	Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)
Etapa 4	21/06/2022	Contato com coordenador do curso para solicitar auxílio na divulgação presencial e contatos dos estudantes para divulgação mais pessoal, via *WhatsApp.*	*WhatsApp*
Etapa 5	27/06/2022	Divulgação do *workshop* entre os estudantes e envio do formulário para inscrição	*WhatsApp* *Google Forms*
Etapa 6	02, 09, 16, 23/07 e 06/08/2022	Desenvolvimento do *Workshop* com os estudantes	*WhatsApp* *Google Docs*[58] *Google Meet*[59] *Google Tradutor*[60] *Google Slides*[61]

[57] Disponível em: https://workspace.google.com/intl/pt-BR/ . Acesso em: 19 set. 2022.
[58] Disponível em: https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/. Acesso em: 19 set. 2022.
[59] Disponível em: https://meet.google.com/. Acesso em: 19 set. 2022.
[60] Disponível em: https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR. Acesso em: 19 set. 2022.
[61] Disponível em: https://www.google.com/slides/about/. Acesso em: 19 set. 2022.

			Slidesgo[62] *Oxfordlearnersdictionaries*[63] *Grammarly*[64] *YouTube*[65] *WordWall*[66] *Makeameme*[67] *Meme Creator*[68] *Meme Generator*[69] *Giphy*[70] *Wakelet*[71]
Etapa 7	13/09/2022	Publicação dos Memes no *Instagram* da instituição escolar	*Instagram*[72]

Fonte: Elaborado pela autora.

[62] Disponível em: https://slidesgo.com/pt/. Acesso em: 19 set. 2022.
[63] Disponível em: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/. Acesso em: 19 set. 2022.
[64] Disponível em: https://www.grammarly.com/. Acesso em: 19 set. 2022.
[65] Disponível em: https://www.youtube.com/. Acesso em 19 set. 2022.
[66] Disponível em: https://wordwall.net/pt. Acesso em: 19 set. 2022.
[67] Disponível em: https://makeameme.org/. Acesso em: 19 set. 2022.
[68] Disponível em: https://www.memecreator.org/. Acesso em: 19 set. 2022.
[69] Disponível em: https://memegenerator.net/. Acesso em: 19 set. 2022.
[70] Disponível em: https://giphy.com/. Acesso em 19 set. 2022.
[71] Disponível em: https://wakelet.com/. Acesso em: 19 set. 2022.
[72] Disponível em: https://www.instagram.com/. Acesso em: 19 set. 2022.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste momento, retomamos as perguntas de pesquisa com o intuito de apresentar a análise e a discussão dos dados de acordo com as categorias suscitadas:

1) De que maneira a tarefa colaborativa mediada por tecnologias digitais pode influenciar a aprendizagem de inglês como língua adicional por aprendizes da EJA/EPT?

2) Como o processo de leitura e produção colaborativa do gênero meme em língua inglesa, em ambiente digital, pode influenciar o desenvolvimento de aprendizes *designers* na EJA/EPT?

Assim, tendo em vista a quantidade de dados textuais gerados e triangulados, foi possível perceber que uma mesma categoria de análise surgiu a partir de dados diferentes. Todavia, optamos por reapresentá-las à medida que foram emergindo, pois o desenvolvimento, como concebido nesta tese, é um processo dinâmico que ocorre na ZDP do aprendiz, um espaço em que a aprendizagem acontece de maneira não-linear e requer movimentos de idas e vindas do processo cognitivo.

Isso posto, também é importante destacar que as categorias não foram dadas a priori, mas foram sendo identificadas mediante a observação atenta dos dados. Desse modo, para organização dos dados e da análise suscitada, estabelecemos seções que nomeamos de acordo com os dados gerados:

4.1 Tarefas do *workshop*;

4.2 Diálogos colaborativos;

4.3 Memes produzidos pelos participantes;

4.4 Diários dos participantes;

4.5 Recordação estimulada;

4.6 Avaliação do *workshop*.

A seguir, no Quadro 11, elencamos as seções e as respectivas categorias de análise suscitadas.

Quadro 11 - Categorias de análise

Seções	**Categorias de análise**
4.1 Tarefas do *workshop*	a) Componentes da pedagogia dos multiletramentos, conforme Cazden *et al.* (1996); b) Processos de conhecimento, conforme Cope e Kalantzis (2012) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).
4.2 Diálogos colaborativos	a) Indícios do papel mediador da LM, conforme Swain e Lapkin (2000) e Luitel *et al.* (2023); b) Indícios de reciprocidade do aprendiz, conforme categorias de Lantolf, Kurtz, Kisselev (2017); c) Indícios de regulação do objeto, regulação do outro e autorregulação, conforme Lantolf *et al.* (2015); d) Indícios do processo de andaimento, conforme Figueiredo (2019); e) Indícios de internalização ocasionada pela negociação de sentido na tarefa colaborativa, conforme Swain (2000), Lima e Costa (2010) e Lima (2011); f) Indício de desenvolvimento de conhecimento em língua adicional no ambiente tecnológico, ou seja, mediado pelas TD, conforme Dias (2008); g) Indícios de letramentos digitais fomentados pela tarefa colaborativa mediada por TD, conforme Barcellos (2015).
4.3 Memes produzidos pelos participantes	a) Indício de prática transformada, conforme Cazden *et al.* (1996); b) Indício de construção de significados derivados, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); c) Indícios do processo de significado pelo *design,* conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); d) Indício de que os aprendizes desenvolvem habilidade para remixar, conforme Knobel e Lankshear (2008) e Buzato *et al.* (2013); e) Indício de desenvolvimento de língua adicional no ambiente tecnológico, ou seja, mediado pelas TD, conforme Dias (2008).
4.4 Diários dos participantes	a) Indícios de desenvolvimento de conhecimento em língua adicional no ambiente tecnológico, ou seja, mediado pelas TD, conforme Dias (2008); b) Indícios de processo de andaimento, conforme Figueiredo (2019); c) Indício de articulação entre o componente da pedagogia dos multiletramentos 'instrução aberta' (Cazden *et al.*,1996) e o processo de conhecimento 'conceituando com nomeação', conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); d) Indício de articulação entre o componente da pedagogia dos multiletramentos, 'prática situada' (Cazden *et al.*, 1996), e o processo de conhecimento 'experienciando o conhecido' e 'experienciando o novo' (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020); e) Indício de articulação entre o componente da pedagogia dos multiletramentos, 'prática transformada' (Cazden *et al.*, 1996) e o processo

	de conhecimento 'desenvolvendo apropriadamente e criativamente' (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020); f) Indício de articulação entre o componente da pedagogia dos multiletramentos 'enquadramento crítico' (Cazden *et al.*, 1996) e o processo de conhecimento 'analisando criticamente' (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020); g) Indício de desenvolvimento de letramento midiático crítico, conforme Kersch e Lesley (2019); h) Indício de letramento digital fomentado pela tarefa colaborativa mediada por TD, conforme Barcellos (2015).
4.5 Recordação estimulada	a) Princípios dos dois múltis dos multiletramentos, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), em que o primeiro multi se relaciona com aspectos contextuais e o segundo, com a multimodalidade.
4.6 Avaliação do *workshop*	a) Indícios do envolvimento dos participantes no *designing* colaborativo, conforme Figuras 5, 24 e 25 elaboradas pela autora com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1 TAREFAS DO *WORKSHOP*

Nesta seção, iremos discutir sobre como os componentes da pedagogia dos multiletramentos, conforme Cazden *et al.* (1996), e os processos de conhecimento, conforme Kalantzis e Cope (2012) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), nortearam a elaboração das tarefas do *workshop*, compreendendo que os componentes e os processos de conhecimento dessa pedagogia não precisam estar dispostos sequencialmente ou pré-determinados, contudo, configuram-se como possibilidades de trabalho em que um ou outro pode estar em maior ou menor evidência em determinados momentos, dependendo das necessidades e objetivos de aprendizagem.

Buscando sensibilizar os estudantes sobre um assunto presente em suas vidas, a unidade temática foi elaborada com base no tema *Technology in everyday life,* pois compreendemos que a tecnologia está presente em nosso cotidiano, de modo que, mesmo aqueles que não possuem um *smartphone* - a tecnologia mais básica hoje para grande parte da sociedade moderna - podem estar utilizando a tecnologia de alguma outra forma.

A tarefa 1 – *Reading images and words* (Apêndice B) apresenta cinco memes com essa temática, procurando orientar os participantes do *workshop* a reconhecerem esse gênero digital multimodal. Os memes trazem o tema tecnologia sob diferentes aspectos, de modo a promover uma reflexão acerca da presença da tecnologia e como nos relacionamos com ela. Assim, ao utilizar o gênero meme da internet, não só na tarefa 1, mas também retomando-os em tarefas

posteriores, partiu-se do componente da pedagogia dos multiletramentos da 'prática situada' (Cazden *et al*., 1996), cujo foco recai sobre uma aprendizagem contextualizada, abarcando uma forma de comunicação virtual presente e usual na contemporaneidade, por exemplo, entre pessoas que possuem um celular com tecnologia Android ou um *Iphone*. A prática situada na tarefa 1 remete ao processo de conhecimento 'experienciar o conhecido' (Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), ou seja, ler memes, e ao 'experienciar o novo' (Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), ler memes em língua inglesa sobre a temática tecnologia. As questões de interpretação e discussão dos memes em língua inglesa motivam os aprendizes a expressarem o que já sabem sobre memes e sobre o conteúdo que eles veiculam, bem como dão pistas dos conhecimentos prévios na língua inglesa que eles já possuem. Dessa forma, 'experienciar o conhecido e o novo', simultaneamente, pode facilitar a aprendizagem, pois se parte do que o aprendiz já sabe ou já conhece.

Em relação ao tópico *Reflecting on language*, incluído nas tarefas 2, 6 e 9, a 'instrução aberta' fica em evidência, pois o foco na reflexão linguística leva os aprendizes a observarem e recordarem estruturas que já conheçam, a observarem os cognatos, bem como a observarem estruturas da língua inglesa desconhecidas para eles, mas que se repetem ao longo das tarefas quando os memes são retomados. Essas tarefas baseiam-se no componente da pedagogia dos multiletramentos caracterizada como 'instrução aberta', na qual cabe a utilização de metalinguagem explícita, posto que o professor e os estudantes se esforçam para ensinar e aprender o funcionamento da língua. Assim, a instrução aberta favorece o processo de conhecimento 'conceituando com nomeação' (Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), visto que os conceitos sobre a língua vão sendo construídos ao longo do processo de interação, através de andaimentos, e das generalizações que os aprendizes conseguem fazer observando os exemplos de estruturas linguísticas presentes nos memes, nos comandos das tarefas e em recursos digitais, como dicionários e plataformas de tradução e de revisão textual on-line gratuitos.

A tarefa 3 – *The Meme Cycle* – busca, primordialmente, seguir no componente da pedagogia dos multiletramentos da 'prática situada', correlacionada ora ao processo de conhecimento 'experienciar o novo', proporcionando aos aprendizes um olhar mais crítico em relação ao gênero meme que lhes possibilite observar como ele é composto, de modo a compreenderem, basicamente, que a elaboração de um meme passa por escolhas pensadas a partir de uma ideia que se deseja transmitir e para quem ele está sendo comunicado; ora correlacionada ao processo de conhecimento 'experienciando o conhecido' no tocante à temática meme. Apresentar o vídeo do *YouTube* na tarefa 3 - *The Meme Cycle* - é uma

oportunidade de levar os aprendizes a refletirem sobre algo que eles já conhecem – os memes - , mas sob uma nova perspectiva, ou seja, a partir da perspectiva de quem cria os memes, da perspectiva de seus *designers*.

No que diz respeito às tarefas 4 e 7 – ambas intituladas *It's time to create your meme* – e à tarefa final – *Creating and sharing memes* - remetem ao componente da pedagogia dos multiletramentos da 'prática transformada' (Cazden *et al.*, 1996), posto que, nessa ocasião, é necessário mobilizar os conhecimentos construídos ao longo das tarefas anteriores, inserindo suas experiências de vida, para realizar algo novo. Logo, esse é o momento que permite ao aprendiz "transferir o processo de construção de significado para a prática, ou seja, colocar o significado transformado para funcionar em outros contextos ou espaços culturais" (Cazden *et al.*, 1996, p. 88). Visto que as tarefas se pautam em uma 'prática situada', a 'prática transformada' requerida nas tarefas 4, 7 e final busca contemplar o processo de conhecimento 'aplicando apropriadamente e criativamente' (Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), que preferimos nomear 'desenvolvendo apropriadamente e criativamente' pela natureza processual da aprendizagem realizada através da construção de significados embutida na produção de meme em plataformas ou aplicativos de geração de memes do tipo *image macro* – ou seja, o processo requer o acesso aos *designs* disponíveis (com base no que estão aprendendo no *workshop* e em suas próprias vivências como consumidores de memes); passa para o processo de criação (o *designing*); encaminhando-se para o *redesigned*, ou seja, a devolução de um novo *design* para o universo multissemiótico. Ademais, acessar um conhecimento prévio é usar uma das funções mentais superiores, a memória voluntária, mobilizando-a para a aprendizagem, como defendido por Vygotsky; logo, preferimos 'desenvolvimento' ao invés de 'aplicação'.

Em relação aos tópicos *Human's and Media's behavior, Fake News, Ethical Attitude, Technology in Pandemic Times,* inseridos nas tarefas 5, 8, 9 e 10, buscou-se sensibilizar os aprendizes sobre atitude ética, promovendo a discussão sobre a ética nas redes sociais e como elas afetam nosso comportamento, sobre *Fake News* e como não as disseminar, e sobre o uso da tecnologia em tempos de pandemia, o que acarretou uma mudança de comportamento na população global. A inclusão desses temas teve o intuito de atender ao componente da pedagogia dos multiletramentos 'enquadramento crítico', em que os aprendizes precisam interpretar contextos culturais dos quais participam e, por conseguinte, inclui o processo de conhecimento 'analisando criticamente', visto que é requerido, nessas tarefas, que analisem os contextos interpretados por eles e posicionem-se de maneira crítica e ética, expressando suas opiniões e pontos de vista, como também avaliando perspectivas alheias, seja do colega com

quem participa da tarefa, seja de outros povos representados nos materiais digitais disponíveis nas tarefas.

Dessa forma, o Quadro 12 é um resumo da interpretação da autora de como os componentes da pedagogia dos multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996) e os processos de conhecimento (Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) estão articulados nas tarefas do *workshop,* salientando que o conteúdo do Quadro 12 contém a descrição do que predomina nas tarefas, sem excluir a prática situada presente em todos os momentos do *workshop* e o entrelaçamento dos componentes mesmo onde há predomínio de um ou outro.

Quadro 12 – Articulação entre os componentes da pedagogia dos multiletramentos e os processos de conhecimento nas tarefas do *workshop*

Tarefas	**Componentes da pedagogia dos multiletramentos**	**Processos de conhecimento nas tarefas do *workshop***
Tarefa 1 *Reading images and words*	Prática situada	Experienciando o conhecido: leitura de memes; Experienciando o novo: leitura de memes em língua inglesa sobre a temática tecnologia e com uso das TD.
Tarefas 2, 6 e 9 *Reflecting on language*	Instrução aberta	Conceituando com nomeação: os conceitos sobre a língua vão sendo construídos ao longo do processo de interação, através de andaimentos, e pelas generalizações que os aprendizes conseguem fazer observando os exemplos de estruturas linguísticas presentes nos memes, nos comandos das tarefas e em recursos digitais para aprendizagem de línguas, como dicionários on-line, ferramentas de atividades on-line, vídeos do *YouTube,* plataformas de revisão textual on-line gratuitas etc.
Tarefa 3 *The Meme Cycle*	Prática situada	Experienciando o conhecido: temática memes; Experienciando o novo: refletir sobre memes a partir da perspectiva de quem cria os memes, da perspectiva de seus *designers*.
Tarefas 5, 8, 9 e 10 *Reflecting on human's and media's behavior* *Fake News and Ethical Attitude* *Reflecting on Ethical attitude* *Technology in Pandemic Times*	Enquadramento crítico	Analisando criticamente: é requerido que analisem os contextos interpretados por eles e posicionem-se de maneira crítica e ética, expressando suas opiniões e pontos de vista, como também avaliando perspectivas alheias, seja do colega com quem participa da tarefa, seja de outros povos representados nos materiais digitais disponíveis nas tarefas.
Tarefas 4,7 e Final *It's time to create your meme* *Creating and sharing memes*	Prática transformada	Desenvolvendo apropriadamente e criativamente: o processo requer o acesso aos *designs* disponíveis (com base no que estão aprendendo no *workshop* e em suas próprias vivências como consumidores de memes); passa para o processo de criação (o *designing);* encaminhando-se para o *redesigned*, ou seja, a devolução de um novo *design* para o universo multissemiótico.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Cazden *et al.* (1996); Kalantzis e Cope (2012) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Logo, na articulação entre os componentes da pedagogia dos multiletramentos e os processos de conhecimento tanto o professor quanto o aprendiz se beneficiam, visto que são promovidas uma prática pedagógica consciente e uma aprendizagem significativa. Por um lado, o professor se beneficia com a ampliação do olhar para a sua prática como um processo rigoroso e, ao mesmo tempo, planejado e dinâmico; já o aprendiz tem o benefício de desenvolver uma aprendizagem pautada em práticas contemporâneas da cultura digital e globalizada em que suas experiências linguístico-discursivas e culturais são mobilizadas.

4.2 DIÁLOGOS COLABORATIVOS

Os excertos apresentados nesta seção trazem ocorrências das categorias que emergiram ao longo da observação atenta dos diálogos colaborativos. Foi realizado um recorte que possibilitasse a apresentação de todas as categorias observadas, de modo a não tornar a seção exaustiva. Desse modo, foram incluídos cinco excertos que se configuram como exemplares das categorias que surgiram e se repetiram ao longo dos diálogos.

O excerto 1 a seguir foi extraído do segundo encontro. No encontro anterior a esse, a professora-pesquisadora havia apresentado os recursos digitais que os participantes precisariam usar para realizar as tarefas. Também lhes apresentou os slides da tarefa 1 (Apêndice B)[73], para que pudessem desenvolvê-la no decorrer da semana através de interação via *WhatsApp*. A intenção era que pudessem realizar as tarefas em dupla, com a mediação das tecnologias digitais sugeridas - que seriam acrescentadas a cada encontro – e de algumas discussões sobre o tema da oficina que seriam realizadas nos encontros síncronos. A professora-pesquisadora iria apenas auxiliá-los em caso de dúvidas quanto ao uso da língua adicional e quanto ao uso das ferramentas digitais. No entanto, foi observado, no decorrer da primeira semana, que as duplas não haviam realizado a tarefa 1. No segundo encontro, um dos estudantes sugeriu que eles pudessem realizar as atividades em dupla durante o momento síncrono, pois, no decorrer da semana, todos trabalhavam durante o dia e estudavam à noite, e outro declarou que seria mais fácil realizar as tarefas com o auxílio da professora-pesquisadora no momento síncrono. Assim, aceitas as solicitações, foi reservado um espaço no momento síncrono da oficina para iniciarem as tarefas colaborativamente e receberem auxílio quanto à realização. A sigla PP refere-se à professora-pesquisadora.

Vejamos como se desenvolveu essa mediação inicial:

[73] A sequência de tarefas colaborativas do *workshop* encontra-se no Apêndice B.

Excerto 1 - Tarefa 1: *Reading images and words* - Encontro síncrono no *Google Meet* – Mediação com Joana e Davi (09/07/2022 – Compartilhando a tela)

1. ***PP**: Tá. Então na aula passada já apresentei a oficina. Eu vou começar da task one. Olha só, pessoal, o que eu peço na task one é o seguinte: o título da tarefa, que é Reading Images and Words, lendo imagens e palavras, já diz o que a gente vai precisar fazer nessa tarefa, tá? A intenção é que vocês tivessem lido esses títulos dessas questões aqui anteriormente, para vocês conseguirem ir identificando o que a questão está pedindo porque isso faz parte da tarefa e da avaliação que eu vou fazer de vocês, tá bom? Então, vocês vão fazer o seguinte: essa primeira pergunta aqui, essa primeira questão In pairs, read the texts below and answer the questions, vocês vão fazer o seguinte: Vocês vão copiar ela lá no aplicativo se vocês não tiverem entendido, vocês vão copiar ela para vocês entenderem o que ela quer dizer, certo? Eu vou dar esse primeiro aqui, tá bom? Em pares, ou seja, em duplas, leiam os textos abaixo, respondam às questões. Então nós temos aqui meme one, meme two. O meme um e o meme dois. Cada meme tem uma frase, um texto, uma imagem que é o que compõe ele e vocês vão responder às seguintes perguntas. Aqui, a continuação da questão tem o meme três, meme quatro, meme cinco. São cinco memes. Então, em duplas, vocês devem ler os textos e responder às questões. Que questões são essas? Estas questões vocês vão responder no Whats, certo? Então a letra a: What texts are they? Have you ever seen one before? Where? Vocês têm ideia do que eu estou perguntando nesta questão? Alguém faz ideia do que é esta questão? What texts are they? Alguém sugere o que é esta pergunta? Abra o microfone tá, e eu não estou vendo mais vocês, vocês têm que falar, vocês podem usar o aplicativo Google Translator, vocês podem usar o Oxford Dictionary aí no celular, no computador e procurar o que é.*
2. ***Joana**: Seria o que há nos textos? Se a gente já viu eles antes?*
3. ***PP**: Se já viu esses textos antes, e onde? Que textos são esses é a primeira pergunta, tá? Então eu já ajudei aí na primeira. Joana também já ajudou os demais. A Joana tem que conversar com o Davi ali no grupo do Whats, a Verônica tem que conversar com a Débora no grupo do Whats e assim vocês vão fazendo com cada uma das perguntas, tá? Porque aqui vocês vão fazer o que? Vocês vão exercitar não somente a leitura de memes em língua estrangeira, mas a leitura de qualquer outro texto, leitura de comandos, como é a leitura dos comandos destas questões que vocês estão recebendo, certo? Então é importante que tentem interpretar que questões são essas. O que está sendo perguntado a vocês, certo? Aqui compreendido?*
4. ***Davi**: Sim*

Para que a língua inglesa fosse desenvolvida, foram apresentados memes autênticos nessa língua, ou seja, os memes foram retirados de sites da internet e não sofreram adaptação antes de serem incluídos na sequência de tarefas. Sabe-se que o repertório linguístico em língua inglesa, por parte da maioria dos estudantes da modalidade EJA, é limitado, e isso requer, do professor, uma atitude de trabalho diferente da que é tomada no ensino regular. Portanto, prezou-se por fornecer insumo na língua adicional por meio da leitura de memes em língua inglesa, bem como pela leitura em inglês nos comandos das tarefas. Para realizarem as tarefas,

os estudantes teriam que compreender os comandos escritos na língua adicional, usando, para isso, tecnologias digitais, como o dicionário monolíngue on-line e o tradutor on-line.

No início desta análise, enfatizamos o papel mediador da língua materna para grupos de estudantes com baixo nível de conhecimento na língua adicional, conforme defendido por Luitel *et al.* (2023), pois, como mencionado no capítulo teórico, o uso de uma língua com a qual o aprendiz tem familiaridade (neste caso é a língua materna) é capaz de mediar cognitivamente a aprendizagem da língua adicional (Baker, 2011). Neste estudo, o uso da LM por parte da professora-pesquisadora teve o objetivo de favorecer um ambiente de abertura aos aprendizes para que se sentissem à vontade em verbalizar compreensão em relação à leitura em língua inglesa dos textos multimodais, os memes, expondo seus pontos de vista em relação ao conteúdo dos textos e sendo capazes de responder à mediação.

No Excerto 1, percebe-se nitidamente a preocupação da professora-pesquisadora com a compreensão da tarefa por parte dos estudantes cujo propósito é **verificar a compreensão durante a instrução** (Luitel *et al*., 2023). Nos turnos 1 e 3 (Excerto 1), a professora-pesquisadora buscou se certificar se eles realmente haviam compreendido os comandos em inglês e quais tecnologias digitais poderiam utilizar para interpretá-los antes de iniciarem a interação. O enunciado 2 (Excerto 1) da participante Joana *"Seria o que há nos textos? Se a gente já viu eles antes?*" denota **reciprocidade**, ou seja, **capacidade de responder à mediação** oferecida no turno 1 por meio de indagações, denotando uma das categorias de reciprocidade de Lantolf, Kurtz e Kisslev (2017), pois **busca aprovação da professora-pesquisadora** em relação à compreensão das questões da tarefa 1 *"a) What kind of texts are they? Have you ever seen one before? Where?"* (Apêndice B). A mediação inicial (excerto 1/ turnos 1 e 3), portanto, foi amparada pelos slides apresentados com a tarefa em inglês ao mesmo tempo em que a professora-pesquisadora verificava, através da língua materna, a compreensão da tarefa. Conforme Lantolf, Kurtz e Kisselev (2017), ser capaz de **verbalizar suas hipóteses em relação às questões em língua adicional** é um indício de desenvolvimento no processo de aprendizagem, tendo em vista que a aprendiz Joana (excerto 1/ turno 2) demonstra, através de sua língua materna, o que conseguiu e o que não conseguiu compreender.

Dessa forma, a resposta de Joana (excerto 1/ turno 2), na interação, fornece à professora-pesquisadora a possibilidade de verificar até que ponto a primeira questão da tarefa 1 foi compreendida, pois Joana verbaliza sua compreensão sobre duas perguntas, das quais uma delas não condiz com o que está sendo solicitado na tarefa 1. Assim, a professora-pesquisadora pode observar, na ZDP de Joana, sua capacidade de compreender uma estrutura complexa da língua inglesa, como *"Have you ever seen one before?"* e, ao mesmo tempo, não compreender

imediatamente estruturas mais simples, como *"What kind of texts are they?"* e um tipo de *interrogative pronoun* ou *Wh-question*, como *"Where?"*. Tal episódio comprova, conforme Lantolf, Kurtz e Kisselev (2017), que o desenvolvimento da língua adicional não é linear, mas um processo revolucionário que ocorre na ZDP.

Por outro lado, a resposta de Joana (excerto 1/ turno 2) imediatamente após o final do enunciado 1, no qual a professora-pesquisadora fornece sugestões de tecnologias a serem usadas para interpretar as questões, é um indício de que a participante mobilizou, nessa interação, certa estrutura da língua inglesa já internalizada *Have you ever seen...?*. A primeira hipótese de Joana *"Seria o que há nos textos?* também é um indício de que está recordando a estrutura já internalizada *Are there...? = existir/ haver* confundindo-a com *...are they?*

Em síntese, a reciprocidade de Joana (excerto 1/ turno 2) na interação permite que a professora-pesquisadora molde a qualidade da mediação seguinte de acordo com o que se observa na ZDP de Joana. Logo, o turno 3 *"Se já viu esses textos antes, e onde? Que textos são esses é a primeira pergunta, tá?"* indica, conforme Lantolf *et al.* (2015), um episódio de mediação. Primeiramente, a professora-pesquisadora repete a frase de Joana no turno 2 (excerto 1), confirmando sua hipótese *"Se já viu esses textos antes,(...)"* (excerto 1/ turno 3), em seguida, rejeitando a resposta *"Seria o que há nos textos?"* (excerto 1/ turno 2), acrescenta explicitamente as duas perguntas que nenhum participante presente se habilitou a responder *"e onde? Que textos são esses é a primeira pergunta, tá?"* (excerto 1/ turno 3).

No caso do estudo em questão, acreditamos que, se houvesse um prolongamento da mediação fornecida pela professora-pesquisadora (LANTOLF *et al.*, 2015), dando exemplos com *Where, What kind of, Are there X Are they*, poderia favorecer ainda mais a aprendizagem na ZDP, porém, demandaria bastante tempo do encontro síncrono. Ainda, considerando que um dos objetivos específicos deste estudo é observar como o uso das TD pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos multimodais em língua inglesa por estudantes da EJA-EPT, em um *workshop* remoto, acreditamos que oferecer aos aprendizes mediação com o uso das TD promove oportunidades de serem **regulados pelo objeto** e, por isso, foi a opção da professora-pesquisadora para o formato de oficina proposto. Incentivar o uso das TD para aprender uma língua adicional pode contribuir para desenvolver a autorregulação dos aprendizes com relação a começarem a observar as estruturas linguísticas fornecidas pelas TD e não necessitarem primordialmente da regulação do outro. Trata-se, no *workshop* em questão, de promover espaços de regulação do objeto por meio das TD, porém não exclusivamente, para alcançarem a autorregulação, observando as próprias tentativas

quanto ao uso das TD para leitura e produção de textos multissemióticos, construindo, conforme Nunes, Souza e Barcellos (2022), autonomia para aprender.

Excerto 2 – Tarefa 1: *Reading images and words* - Dupla Joana e Davi no *WhatsApp* (09/07/2022).

1. ***Joana*** *(escrito): Oi. Vamos falar sobre a primeira?*
2. ***Davi*** *(escrito): Pode ser.*
3. ***Joana*** *(áudio): Então eu vou dar minha resposta. Os textos são frases curtas com imagens. Acho que são memes que a gente chama. A gente vê principalmente nas redes sociais, bastante! A gente gosta né, procura os memes.*
4. ***Davi*** *(escrito): O primeiro que eu vejo é uma mulher passando mal. Não vi nenhum mas achei interessante.*
5. ***Joana*** *(áudio): Os textos são frases curtas com fotos que transmitem uma mensagem. São memes que a gente encontra na internet e nas redes sociais. Task one letter b pergunta se você entende os memes, eu acho, e para descrever as imagens. O primeiro texto é a Nazaré! O meme dois eu não entendi ele muito bem. O sistema pediu uma senha e foi colocado o New York um dois três, aí eu acho que o sistema não aceitou essa senha e foi colocado eu acho então DC. Mas esse aí eu vou ficar devendo! Eu não entendi ele muito bem.*
6. ***Davi*** *(escrito): O meme 2 também não vi.*
7. ***Davi*** *(escrito): Meme 3 Eu quando toco nos bolsos e não sinto meu telefone. A imagem demonstra uma mulher apavorada passando mal por causa do telefone.*
8. ***Davi*** *(escrito): Meme 4: Seu telefone quando você diz que quer por algo. Às vezes eu nem digo isso, só penso em um produto e ele aparece. Eu entendo da figura as pessoas simbolizam os sites e ainda escutando através da parede para poder mandar os produtos.*
9. ***Davi*** *(escrito): Meme 5: Professor of_line: se você abrir outra guia, o teste será fechado e saberá! Então sem trapaça. Dá pra entender da figura um aluno cheio de celulares para poder mexer em outras áreas enquanto estuda.*
10. ***Joana*** *(áudio): Task one letter c acho que tá perguntando se é fácil ou difícil entender os memes e por quê?*
11. ***Joana*** *(áudio): Eu acho que de maneira geral é fácil entender porque normalmente são assuntos que estão no noticiário que estão em voga. E além disso, a gente tem as imagens que ajudam um pouco na compreensão, então alguns memes diariamente eu não entendo, fico boiando, não consigo compreender o que está querendo ser dito, mas de maneira geral eu acho que eles são mais fáceis do que difíceis. É uma linguagem nova que eu também não estou muito acostumada, não é? Sim porque diariamente a gente vê muita informação nessa forma, mas não é assim usual para mim, não era pelo menos. Acho que para ninguém, mas é assim, uma coisa curta, você não precisa... leva a gente a pensar sobre aquele assunto, mas a maneira é passada de forma rápida.*

No excerto 2, é possível perceber que, na percepção de Joana e Davi, a compreensão do meme é facilitada por sua composição multimodal (imagem e escrita). Especificamente, eles destacam o modo visual, que será discutido mais adiante.

A apresentação da primeira tarefa do *workshop* por parte da professora-pesquisadora, no excerto 1, é uma demonstração de como o andaimento docente precisa estar mais presente na fase inicial de construção de novos conhecimentos. Conscientemente, o professor precisa ir retirando os andaimes, ou seja, o "apoio temporário" (Figueiredo, 2019, p. 52), e deixando que os estudantes percebam sozinhos suas dificuldades, o que os fará pedir auxílio do docente ou buscar a solução do problema em cooperação com o seu par.

Percebe-se, a partir do excerto 2, que Joana e Davi realizam a tarefa 1 gradativamente. À medida que respondem às primeiras questões, vão passando para as seguintes, conforme orientado pela professora-pesquisadora no excerto 1. Joana inicia descrevendo a estrutura do gênero, comenta sobre a possibilidade de o gênero presente na tarefa ser o meme e informa onde pode ser encontrado *"Os textos são frases curtas com imagens. Acho que são memes que a gente chama. A gente vê principalmente nas redes sociais, bastante!"* (excerto 2/ turno 3). A declaração de Joana demonstra o reconhecimento do gênero tanto em relação ao aspecto formal quanto em relação ao ambiente ou suporte onde ele é veiculado, contudo, sem exprimir certeza. Já Davi fornece a informação *"Não vi nenhum mas achei interessante"* (excerto 2/ turno 4), demonstrando que não possui familiaridade com o gênero.

Nessa primeira tarefa, nota-se que Joana é o par mais competente, pois é ela quem inicia a condução da tarefa, na tentativa de conceituar meme. Após a informação de Davi de que não viu esse gênero textual anteriormente, Joana continua definindo meme de maneira ainda mais detalhada *"Os textos são frases curtas com fotos que transmitem uma mensagem. São memes que a gente encontra na internet e nas redes sociais"* (excerto 2/ turno 5). Percebe-se que Joana dá a Davi uma explicação ampliada do que é o meme, desenvolvendo conhecimento que poderá ser usado posteriormente por ele no decorrer das tarefas subsequentes. O movimento de Joana em descrever o gênero meme duas vezes também pode ser considerado um indício de que a **tarefa colaborativa pode fornecer oportunidades de formulação e consolidação de conhecimento**, neste caso, para Joana, pois, nesse momento, ela declara com segurança "*São memes que a gente encontra na internet e nas redes sociais"* (excerto 2/ turno 5). Davi não exprimiu comentários sobre a explicação de Joana, no entanto, parece ser a intenção de Joana fornecer um maior esclarecimento ao colega, configurando, portanto, o andaimento, ou seja, fornecimento de auxílio cognitivo pelo par mais experiente ao menos experiente (Figueiredo, 2019).

Como percebido na interação entre Joana e Davi (excerto 2), o diálogo acerca dos memes 3, 4 e 5 dá indícios de que conseguiram depreender o sentido dos memes pela junção de modos verbal e visual. Isso fica evidente quando Davi descreve o meme 3, escrevendo a frase e o que pode ser depreendido da imagem segundo sua percepção *"Meme 3 Eu quando toco nos bolsos e não sinto meu telefone. A imagem demonstra uma mulher apavorada passando mal por causa do telefone"* (excerto 2/ turno 7). O mesmo ocorre quando Davi explica o que vê nos memes 4 e 5 *"Meme 4: Seu telefone quando você diz que quer por algo. Às vezes eu nem digo isso, só penso em um produto e ele aparece. Eu entendo da figura as pessoas simbolizam os sites e ainda escutando através da parede para poder mandar os produtos"* (excerto 2/ turno 8); *"Meme 5: Professor of_line: Se você abrir outra guia, o teste será fechado e saberá! Então sem trapaça. Dá pra entender da figura um aluno cheio de celulares para poder mexer em outras áreas enquanto estuda"* (excerto 2/ turno 9). Joana não emite comentários acerca da compreensão de Davi. As declarações de Davi acerca dos memes 3, 4 e 5 indicam que as imagens nesses textos possuem valor igual ao do texto verbal *"A imagem demonstra"* (excerto 2/ turno 7); *"Eu entendo da figura"* (excerto 2/ turno 8); *"Dá pra entender da figura"* (excerto 2/ turno 9), parecendo para ele ser essencial destacar o que ele vê nas imagens enquanto compreende o texto escrito. Percebe-se, nesse diálogo, que a interação possibilitou que Davi organizasse seu pensamento na lógica tradução-descrição do que vê, indicando que há a possibilidade de estar havendo uma **autorregulação** por parte de Davi em relação à maneira de solucionar a tarefa. Nessa interação, Davi utilizou o recurso digital *online Google Tradutor*, também demonstrando que sua aprendizagem está sendo **regulada pelo objeto** (Lantolf *et al.*, 2015). Ainda, ocorre a **regulação pelo outro** (Lantolf *et al.*, 2015), pois, antes de iniciar a resolução da tarefa, a professora-pesquisadora havia indicado os recursos digitais on-line que poderiam ser utilizados durante a tarefa e como poderiam interagir no *WhatsApp* para registrarem suas hipóteses e conclusões a respeito da tarefa.

Anteriormente à interação que ocorre no excerto 4 a seguir, a professora-pesquisadora forneceu um momento de mediação quanto ao uso do dicionário on-line *oxfordlearnersdictionaries.com* para que os participantes tivessem um melhor aproveitamento na realização da tarefa. Caso não tivesse sido fornecida mediação adequada, incentivando e demonstrando como usar a tecnologia (elemento mediador) para estudar formas da língua (*Must*+verbo, *Must not*+verbo, *Mustn't*+verbo), haveria, conforme Lantolf, Kurtz e Kisselev (2017), a possibilidade de estagnação ou regressão no processo de aprendizagem da língua adicional. A estagnação ou regressão pode ocorrer, a nosso ver, tanto na sala de aula presencial quanto no formato aqui proposto, o remoto, e neste, em que o uso da tecnologia é imperativo,

de maneira ainda mais acentuada. Todavia, como pode ser observado no excerto 4 a seguir, após a mediação realizada pela professora-pesquisadora, os participantes avançaram, iniciando a interação. Nessa ocasião, os participantes foram **regulados pelo outro e pelo objeto**. Dessa forma, a TD dicionário on-line contribuiu para a aprendizagem de língua adicional em contexto de aprendizagem totalmente virtual, sendo um indício, conforme Dias (2008), de **desenvolvimento de língua adicional no ambiente tecnológico.**

> **Excerto 3** – Tarefa 2: *Reading and reflecting on language* – Interação da dupla Joana e Davi no *WhatsApp,* sobre o uso do verbo modal *must*.(16/07/2022).
>
> 1. ***Joana*** *(escrito): Seu uso está condicionado àquelas orações que possuem sentido de dedução, obrigação ou proibição. É um dos modal verbs, podendo ser usado nas frases afirmativas, negativas e interrogativas, para todas as pessoas do discurso, inclusive "he", "she" e "it".*
> 2. ***Joana*** *(áudio): Eu não me recordo de já ter estudado esse verbo. Eu acho que talvez há muitos anos quando eu estava no segundo grau, acho que sim, mas eu não me recordava muito dele. Eu escuto, tem muitas frases em inglês nos filmes e tal que usam esse verbo.*
> 3. ***Davi*** *(escrito): Mast eu não me lembro dele.*
> 4. ***Joana*** *(áudio): Ele é usado então para dizer coisas que a gente deve, ou no caso da negação a gente não deve fazer.*
> 5. ***Davi*** *(escrito): Concordo com a Joana.*
> 6. ***Davi*** *(escrito): Também se usa verbo must para se dizer provável ou lógico.*

O diálogo colaborativo entre Joana e Davi (excerto 3) mostra nitidamente uma habilidade de Joana para usar a ferramenta e, dessa maneira, verbalizar sua compreensão sobre o uso de *Must* (excerto 3/ turno 1). Em seguida, Joana comunica que não se recorda bem do verbo *must,* mas que percebe o uso frequente de *must* nos filmes *"Eu escuto, tem muitas frases em inglês nos filmes e tal que usam esse verbo"* (excerto 3/ turno 2). Esse enunciado revela um certo grau de **autorregulação** de Joana promovido pela **regulação do objeto** (a plataforma em que ela consulta os usos do modal *must*), pois ela consegue fazer associação a outras experiências de compreensão oral com *must* ao assistir filmes.

Por sua vez, Davi declara não se recordar de haver estudado o modal *must* (excerto 3/ turno 3), provocando uma resposta em Joana para o aprofundamento da explicação sobre o uso de *must "Ele é usado então para dizer coisas que a gente deve, ou no caso da negação a gente não deve fazer"* (excerto 3/ turno 4). Ao concordar com Joana (excerto 3/ turno 5), Davi indica que está acompanhando a explicação da colega, complementando-a logo em seguida ao explicar mais um dos usos do *must,* sem repetir o que a colega já havia encontrado, mas acrescentando algo novo ao diálogo: *"Também se usa verbo must para se dizer provável ou lógico"* (excerto 3/ turno 6). A declaração de Davi também é um indício claro de desenvolvimento por meio da

regulação do objeto (a plataforma em que ele consulta os usos do modal *must*) e da **regulação do outro** (turnos 1 e 4 de Joana).

É interessante observar que, ao expor os alunos a textos multimodais veiculados em seu *habitat* natural, como é o caso do meme (Trarbach; Souza, 2023), os aprendizes podem estudar estruturas complexas da língua, como o uso do *modal verb must*. Em um curso livre de inglês, por exemplo, esse *modal verb* não seria estudado no nível iniciante, porém, ao usarmos um gênero digital de forma situada, isto é, sem adaptações e extraídos de seus espaços midiáticos de veiculação, é possível estudar estruturas vivas da língua, ou seja, estudar a língua usada no cotidiano das pessoas que se comunicam e interagem virtualmente. Assim como na interação face a face, a comunicação real no ciberespaço não depende da apresentação de regras gramaticais subdivididas em categorias, pois não segue a ordem que está exposta nos manuais de gramática ou livros didáticos. A sociedade conectada impõe a necessidade de um conhecimento mais abrangente e flexível sobre a língua, de modo que ler e produzir memes em língua inglesa requerem o conhecimento de formas linguísticas que circulam nessa comunicação multimodal e virtual.

A seguir, vejamos o excerto 4.

Excerto 4 – Tarefa 2: *Reading and reflecting on language* – Interação da dupla Joana e Davi no WhatsApp. (16/07/2022).

1. ***Davi*** *(escrito): Must have*
2. ***Joana*** *(escrito): A) must have*
3. ***Joana*** *(escrito): B) must not have*
4. ***Joana*** *(áudio): According to the texts above, complete the sentences.*
5. ***Davi*** *(áudio): De acordo com os textos abaixo, complete as sentenças.*
6. ***PP*** *(áudio): Dá uma olhada de novo no comando da questão se é de acordo com os textos abaixo ou de acordo com os textos acima.*
7. ***Davi*** *(áudio): acima*
8. ***PP*** *(escrito): Yes!*
9. ***Joana*** *(escrito): Above = acima*
10. ***Joana****:* 🤔🤔👆
11. ***PP*** *(escrito): Try again! Answer again.*
12. ***PP*** *(escrito): Procurem o significado da letra c*
13. ***PP*** *(escrito): O que pede a letra c?*
14. ***PP*** *(escrito): Descobriram?*
15. ***PP*** *(escrito): Interpretem a letra c*
16. ***Davi*** *(escrito): De acordo com os memes a gente completa as frases*
17. ***PP*** *(escrito): Yes!* 👍
18. ***Davi*** *(áudio): As frases se referem ao meme dois*
19. ***PP*** *(escrito): Só ao 2?*
20. ***PP*** *(escrito): Observem bem*

*21. **Davi** (escrito): Foi só 1*
*22. **Davi** (escrito): é o meme 1 e 2*
*23. **PP**: Isso mesmo*
*24. **Davi**: 👍*
*25. **PP**: Como completam as frases, então?*
*26. **Davi** (escrito): B) must contain*
*27. **PP** (escrito): Joana, agree?*
*28. **Joana** (áudio): Nós achamos que é isso aí.*

O excerto 4 mostra um trecho do diálogo colaborativo entre Joana e Davi em que teriam que exercitar a estrutura *Must*+verbo, reconhecendo-a nas frases que estavam nos memes apresentados na Tarefa 2. Conforme se pode perceber no excerto 4/ turno 3, Joana complementa erroneamente a frase B, demonstrando que não havia compreendido por completo como resolver a tarefa, já que havia acertado a resposta da frase A. Contudo, o erro cometido na frase B é um indicativo de que Joana **internalizou** a forma negativa correta do uso do *modal verb must "B) Must not have"* (excerto 4/ turno 3), apresentado pela professora-pesquisadora no excerto 3. Portanto, o erro na resposta da frase B deve ser interpretado como um esforço cognitivo que traz luz ao que está acontecendo na ZDP de Joana, indicando a **internalização**, conforme Swain (2000), das estruturas linguísticas afirmativa e negativa com o *modal verb must*.

No excerto 4/ turno 4, Joana faz a leitura do comando da tarefa em inglês "*According to the texts above, complete the sentences"*, **autorregulando-se** ao praticar a leitura em voz alta e gravá-la, enviando-a ao colega, e promovendo a oportunidade para Davi explicá-la na sua língua materna: "*De acordo com os textos abaixo, complete as sentenças"* (excerto 4/ turno 5). Ao perceber o equívoco na explicação de Davi, a professora-pesquisadora interferiu rapidamente no diálogo, temendo que a parceira da dupla não fosse perceber e, dessa forma, fosse induzida ao erro. Assim, a professora-pesquisadora fornece mediação**,** apresentando uma opção certa e uma errada, para que ficasse claro onde estava o erro na interpretação do comando da questão: *"Dá uma olhada de novo no comando da questão se é de acordo com os textos **abaixo** ou de acordo com os textos **acima**"* (excerto 4/ turno 6). Devido à mediação, Davi corrige-se rapidamente (é **regulado pelo outro**), demonstrando envolvimento na interação *"acima"* (excerto 4/ turno 7) e acarretando o **movimento autorregulatório** em Joana *"above = acima"* (excerto 4/ turno 9). Para Joana, a autorregulação acontece imediatamente após ser regulada pelo outro (a mediadora), ou seja, ela associa *"acima"* à expressão *"above"* em inglês.

Uma rápida consulta na ferramenta de tradução poderia ter auxiliado os participantes a compreenderem o significado de *above.* Logo, o excerto 4 pode ser um indício de que a dupla

Joana e Davi não usava a ferramenta no momento de iniciarem a resolução da tarefa, demonstrando aptidão para interpretar o comando da questão quase totalmente independentes. Possivelmente, isso pode ter ocorrido devido aos cognatos da língua LM "textos", "complete", "sentenças" em relação à LA *"texts, "complete", "sentences"*, ou, também, acrescentado a isso, por terem transferido[74] a expressão *"According to..."* de momento anterior, na tarefa 1, para o momento da tarefa 2. Assim, o ensino de língua baseado em tarefa pode ocasionar **internalização,** conforme Swain (2000), de estruturas da língua em relação à aptidão para compreender os comandos em inglês, como também para responder a eles. Por sua vez, a tarefa colaborativa, conforme concebida por Lima e Costa (2010) e Lima (2011), pode acarretar **consolidação** e **internalização** de estruturas da língua em virtude da necessidade de os pares verbalizarem seus movimentos cognitivos na busca da solução conjunta da tarefa.

Ao mesmo tempo em que é fornecida mediação em relação ao comando da tarefa 2, o turno 6 também se configura como mediação da professora-pesquisadora em relação às respostas das frases A e B, sem indicar qual delas estava certa ou errada. Na sequência do diálogo, no excerto 4, Joana demonstra, através de emojis, não ter compreendido o motivo da mediação *"🤔😕👆"* (excerto 4/ turno 10). Diante disso, a professora-pesquisadora solicita que tentem solucionar novamente *"Try again! Answer again"* (excerto 4/ turno 11). As tentativas sucessivas da tutora em obter a continuação do diálogo entre a dupla "*Procurem o significado da letra c"; "O que pede a letra c?", "Descobriram?", "Interpretem a letra c"* (excerto 4/ turnos 12, 13, 14 e 15) são um indicativo de que estavam com alguma dificuldade, ou precisaram de mais tempo para compreender o que deveriam fazer a partir do que havia sido dito na mediação fornecida anteriormente. Em seguida, Davi deixa claro que a dificuldade era compreenderem memes como textos *"De acordo com os memes a gente completa as frases"* (excerto 4/ turno 16), recebendo uma resposta positiva da tutora acerca de sua compreensão *"Yes! 👍"* (excerto 4/ turno 17). Após algumas tentativas de leitura dos memes para entender como completar as frases, intercaladas com a mediação da professora-pesquisadora, Davi consegue fornecer a resposta correta que completaria a frase B *"B) must contain"* (excerto 4/ turno 26).

Nota-se que Joana para de interagir após o turno 10 e só retorna ao diálogo após o chamamento da tutora *"Joana, agree?"* (excerto 4/ turno 27), ao qual ela compreende rapidamente e responde positivamente *"Nós achamos que é isso aí"* (excerto 4/ turno 28). A

[74] Conforme Poehner e Lantolf (2010), transferência ou transcendência é um termo usado nos estudos de Avaliação Dinâmica para definir a capacidade de aplicar habilidades recém adquiridas para solucionar problemas novos; contudo, Avaliação Dinâmica e transferência não serão o foco deste estudo.

performance de Joana nos excertos anteriores revela sua autorregulação e o desenvolvimento de conhecimento na língua inglesa para interpretar parte dos comandos e frases simples proferidas pela professora-pesquisadora. No entanto, no excerto 4, Joana cessa sua participação em determinado momento, o que nos leva a entender que ela estivesse apenas observando o diálogo entre a professora-pesquisadora e Davi, esperando para confirmar alguma eventual hipótese, pois responde prontamente ao final *"Nós achamos que é isso aí"* (excerto 4/ turno 28).

Em face do exposto, o excerto 4 denota claramente a presença e a necessidade de um **processo de andaimento** para aprendizes com baixo nível na língua adicional em contexto de leitura e produção de texto multimodal digital, ou seja, é imprescindível fornecer um conjunto de atitudes de mediação, pois os movimentos cognitivos que ocorrem na ZDP do aprendiz não são lineares, exigindo, assim, mediações diferentes para cada aprendiz. O **processo de andaimento**, em nosso entender, engloba a viabilização de espaços em que aprendiz pode ser regulado pelo objeto e pelo outro (mediação); logo, oferecer-lhes o tipo de mediação mais adequado pode estimular a cognição para a aprendizagem de língua adicional e promover o desenvolvimento de estratégias de autorregulação que possibilitem a continuação na jornada de aprendizagem de uma língua adicional.

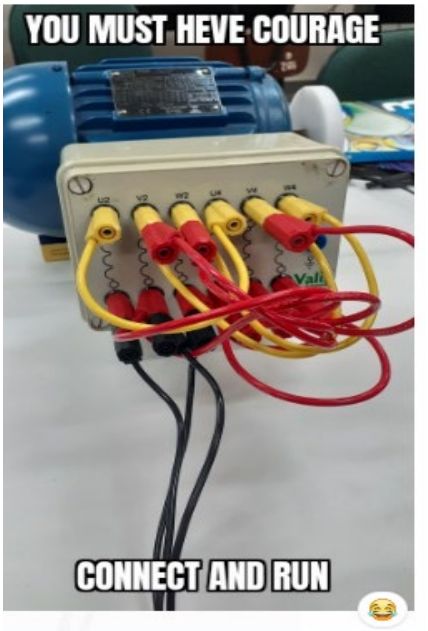
Anteriormente à interação no *WhatsApp*, registrada no excerto 5 a seguir, os participantes realizaram a reflexão linguística acerca do *Modal verb Must* presente nos memes 1 e 2 (tarefa 2 - *Reading and reflecting on language*). Foi solicitado, na tarefa 2, que escolhessem uma imagem representando a relação deles com a tecnologia e escrevessem uma frase com *Must* associada a essa imagem; em seguida, discutissem acerca do Ciclo do Meme (tarefa 3 - *The Meme Cycle*). Ainda, antes da realização da tarefa 4 (*It's time to create your Meme*), houve um momento de mediação da professora-pesquisadora apresentando o uso do aplicativo *Meme Generator* no celular, por meio do qual é possível criar memes do tipo *image macro*[75]. Assim, o diálogo que segue ocorreu após a instrução da tarefa 4 e após o término do encontro síncrono.

[75] O momento de apresentação de como usar o aplicativo *meme generator* foi extenso, contudo, não incluiremos aqui, pois acreditamos que o desenvolvimento dos aprendizes, a partir dessa ferramenta, pode ser observado na seção 4.3, em que analisamos os memes produzidos, e na seção 4.4, em que analisamos seus diários, configurando-se, portanto, como um indício de desenvolvimento de letramento digital.

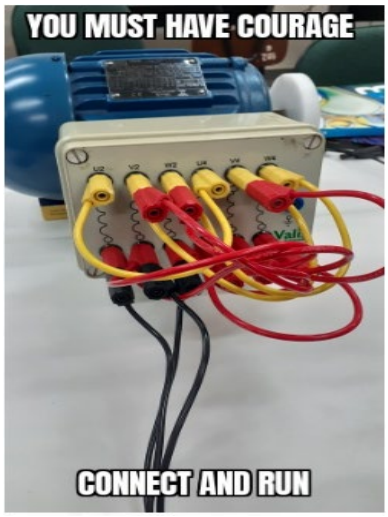
Excerto 5 – *Tarefa 4: It's time to create your meme* - Interação da dupla Joana e Davi no WhatsApp. (23/07/2022).

1. ***Davi:***

2. ***PP:*** *Nice!* 👏👏👏
3. ***Davi:***



4. ***PP:*** *Cool!!* 👏👏👏😁
5. ***Davi:*** 👍😃
6. ***PP*** *(escrito): Deem uma olhadinha depois se está correto o verbo após o Must* 🤓
7. ***Joana*** *(escrito): Ok*
8. ***Joana*** *(escrito): It's have?*
9. ***PP****: Yes!* 👍
10. ***Davi****:*



*11. **PP**: That's it!* 👍

No excerto 5, a solução da tarefa e algumas intervenções da professora-pesquisadora foram realizadas em língua inglesa. Esse excerto apresenta o esforço em solucionar, em um único diálogo, as tarefas 2 e 4. Primeiramente, Davi apresenta a resolução da tarefa 2, trazendo uma imagem associada a uma frase sobre sua relação com a tecnologia, porém sem usar o *modal verb must* (excerto 5/turno 1). No entanto, a resposta de Davi à tarefa 2 revela **autorregulação**, pois ele expressa sua relação com a tecnologia unindo uma imagem autoral onde aparecem duas pessoas abraçadas e uma frase em inglês *"Technology brings people together"* (excerto 5/turno 1) em formato de meme *image macro*, embora sem usar a estrutura gramatical solicitada na tarefa. A professora-pesquisadora participa, reagindo positivamente, mas sem indicar a incongruência na tarefa pela ausência de uma frase com *must "Nice!* 👏👏👏*"* (excerto 5/turno 2).

O fato é que o objetivo comunicativo de Davi foi alcançado, pois conseguiu produzir satisfatoriamente um texto multimodal em língua inglesa com o uso das tecnologias digitais apresentadas no *workshop*. Isso mostra a importância de trabalhar o ensino de língua baseado em tarefa desde o nível iniciante, pois desenvolver competência na língua adicional não significa sistematizar conteúdo gramatical, mas criar condições em que os aprendizes se esforçam para se comunicar (Prabhu, 1987). Tal comunicação, no caso deste estudo, envolve o compromisso em interagir com o outro para solucionarem a tarefa (Lima; Costa, 2010; Lima, 2011). No caso em questão, Davi deu início à interação, mostrando sua versão de relação com a tecnologia, contudo, o diálogo não apresenta se Davi escolheu a imagem sozinho ou com Joana, ou se um deles escolheu a imagem e o outro criou a frase.

Em seguida, Davi novamente apresenta um meme do tipo *image macro* que corresponde à resolução da tarefa 4, unindo uma imagem autoral de um equipamento - usado na aula prática do curso técnico em que Davi e Joana estão matriculados - com duas frases em inglês sobrepostas à imagem, uma no topo e uma na parte inferior da imagem *"You must **heve** courage/ Connect and run"* (excerto 5/ turno 3). A professora-pesquisadora elogia a produção, pois a composição de Davi mostra a estrutura gramatical com *must* sendo usada corretamente na frase, - embora com um deslize ortográfico no verbo *h**e**ve* ao invés de *h**a**ve* - fazendo relação com a imagem, mostra a imagem fazendo relação com o tema tecnologia e revela sua habilidade para produzir humor unindo os modos verbal e visual.

No diálogo, apenas é possível observar que Joana intervém ao perceber a mediação explícita da professora-pesquisadora, *"Deem uma olhadinha depois se está correto o verbo após o Must🤓"* (excerto 5/ turno 6), demonstrando seu compromisso em solucionar a tarefa *"Ok", "It's have?"* (excerto 5/ turnos 7 e 8) e apresentando a forma correta em forma de pergunta, certificando-se por meio da **busca por aprovação da mediadora**. Além disso, ao apresentar a forma correta em forma de pergunta, Joana está testando uma hipótese, a qual é acatada por Davi e o leva à correção linguística na composição do meme *"You must **have** courage/ Connect and run"* (excerto 5/ turno 10) após observar a confirmação da professora-pesquisadora *"Yes"* (excerto 5/ turno 9). Joana poderia ter simplesmente pedido ao colega para corrigir a forma verbal, mostrando a ele a forma correta, porém a indagação de Joana demonstra uma necessidade que aprendizes possuem, conforme defendem Lantolf, Kurtz e Kisselev (2017), em **buscar aprovação do mediador** durante o processo de andaimento.

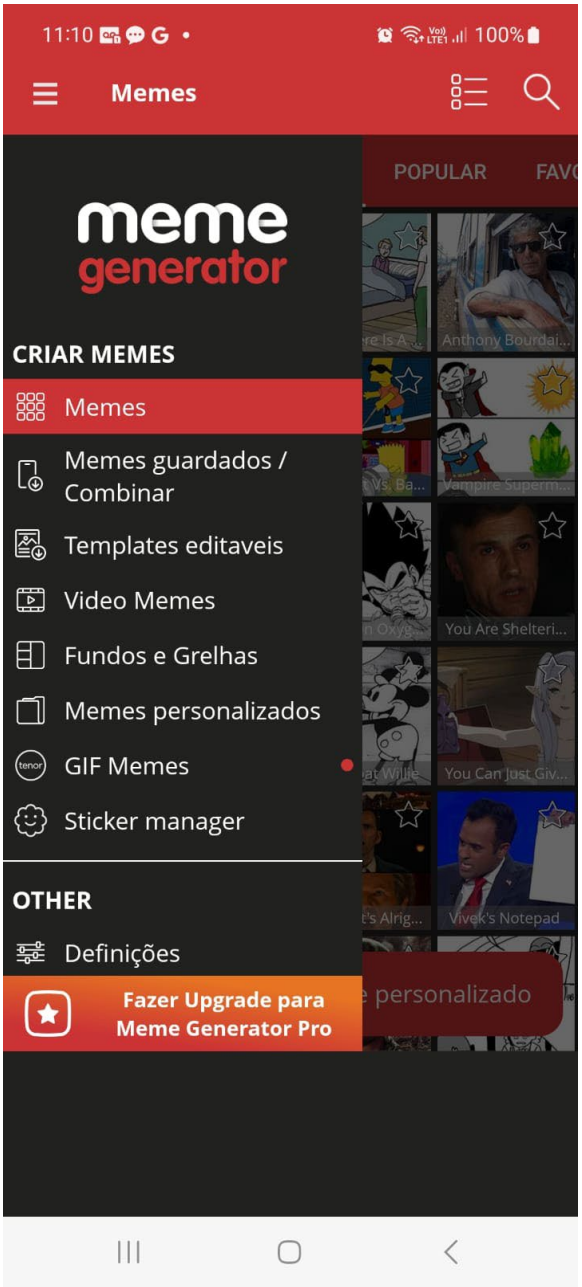
Como é possível perceber, há indícios de que Joana e Davi estão **desenvolvendo seu conhecimento em língua adicional no ambiente tecnológico** (Dias, 2008), ao passo que Davi está desenvolvendo também o **letramento digital** ao utilizar pela primeira vez o aplicativo de celular para compor o meme do tipo *image macro*, ficando claro que **a tarefa colaborativa pode fomentar letramentos digitais** (Barcellos, 2015), pois Davi consegue utilizar facilmente o aplicativo para compor e recompor o meme. Há um forte indício de que ocorre com Davi, concomitantemente, a **regulação do objeto**, a **regulação do outro** e a **autorregulação** (Lantolf *et al.*, 2015) porque, para realizar a tarefa, Davi se apropria da habilidade para usar o aplicativo *meme generator*, observa a interação entre Joana e a professora-pesquisadora no tocante à análise linguística, acata a correção e reformula sua produção. Seria possível dizer que nos deparamos com um processo de desenvolvimento cognitivo no qual a linguagem, uma das funções mentais superiores, medeia o desenvolvimento da língua adicional em ambos e o letramento digital é mediador no processo de aprendizagem de Davi.

4.3 MEMES PRODUZIDOS PELOS PARTICIPANTES

Para produzir os memes que serão apresentados e analisados a seguir, os participantes escolheram utilizar o aplicativo *meme generator*, conforme relatado por eles nos diários. Um tutorial do *YouTube* sobre o uso do aplicativo foi disponibilizado para os participantes no *Moodle*, na tarefa 4 (Apêndice B). Assim, os memes são do tipo *image macro*, ou seja, são do tipo fotolegenda, porém criados na interface do aplicativo, o qual disponibiliza um repertório de imagens que fazem parte do universo semiótico dos memes já disponíveis na rede de internet, bem como disponibiliza interface de instrução acerca do espaço onde o texto deve aparecer, na parte superior e inferior sobreposto à imagem. As configurações do aplicativo permitem, dentre várias outras possibilidades, a configuração do texto para aumento ou diminuição da fonte, alternância entre letras maiúsculas e minúsculas, havendo também a possibilidade de colorir a fonte. Contudo, os participantes utilizaram a base de letras maiúsculas e preenchimento branco para todos os memes. Possivelmente, seria necessário um período de mediação para detalhar aos alunos as diversas possibilidades que o aplicativo disponibiliza; todavia, compreendemos que eles estavam empenhados em cumprir a tarefa e que, posteriormente, poderiam desenvolver mais autonomia no uso do aplicativo.

A seguir, as Figuras 18, 19, 20, 21 e 22 ilustram as telas do aplicativo de acordo com os passos seguidos pelos participantes no desenvolvimento dos memes *image macro* que iremos analisar. As figuras são *prints* das telas realizados no *smartphone*, todavia, devido ao imenso número de memes criados ao redor do mundo, a tela de categorias pode variar de um acesso para outro, pois o aplicativo realiza a atualização de memes e os incorpora ao aplicativo constantemente.

Figura 18 – Tela inicial do aplicativo *meme generator*

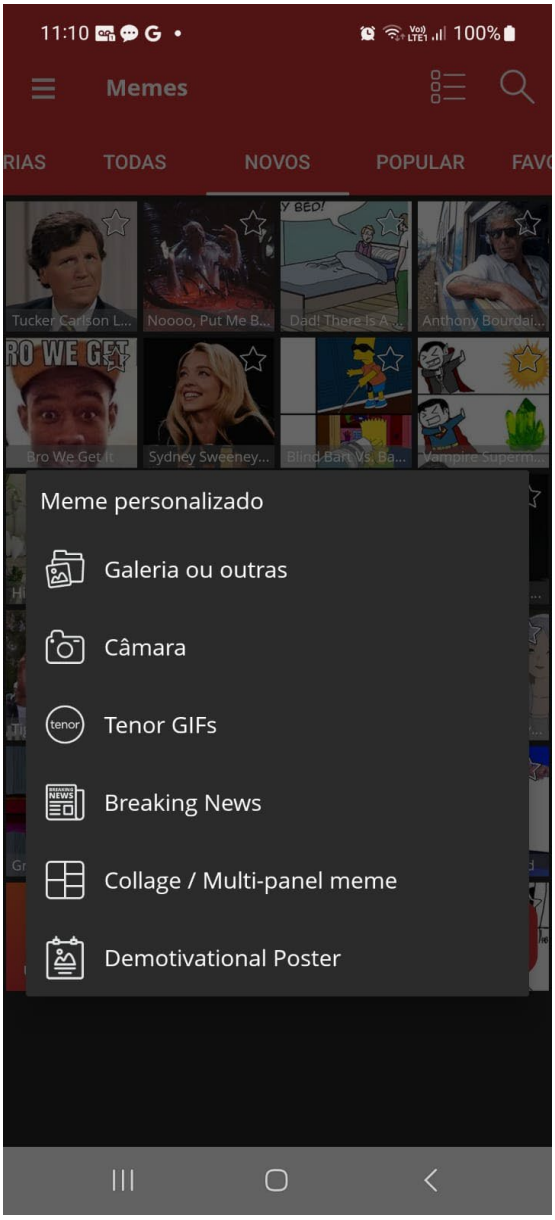


Fonte: Aplicativo *meme generator*. Disponível em: *Play Store* e https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zombodroid.MemeGenerator&hl=en&pli=1. Acesso em: 20 fev. 2024.

Figura 19 – Tela galeria de memes no aplicativo *meme generator*

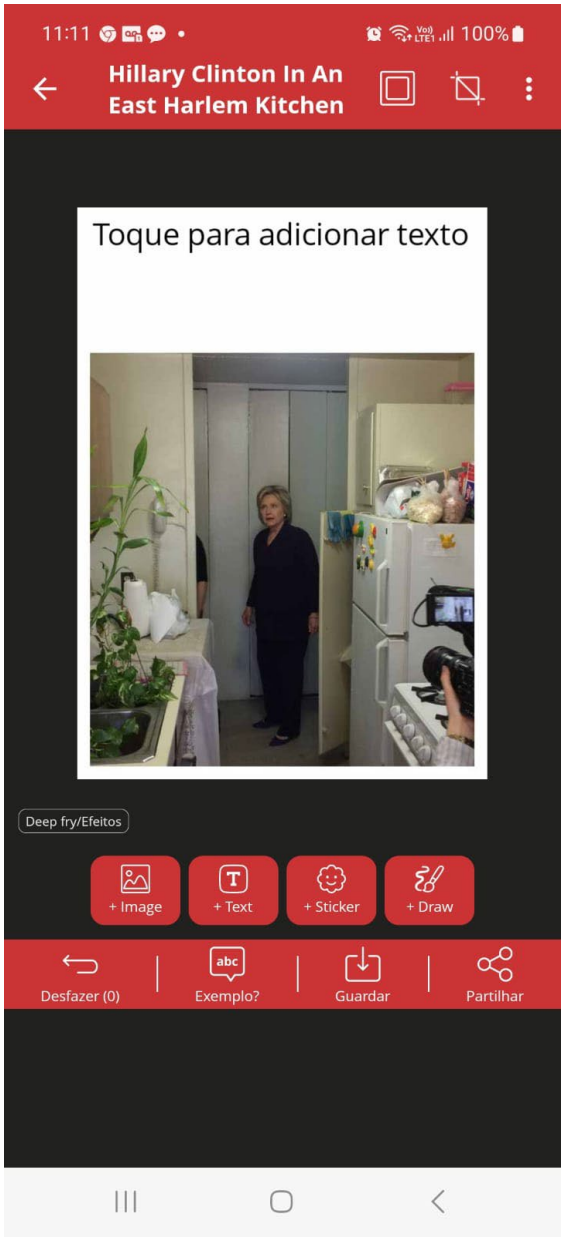
Fonte: Aplicativo *meme generator*. Disponível em: *Play Store* e https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zombodroid.MemeGenerator&hl=en&pli=1 . Acesso em: 20 fev. 2024.

Figura 20 – Tela para criar meme personalizado no aplicativo *meme generator*



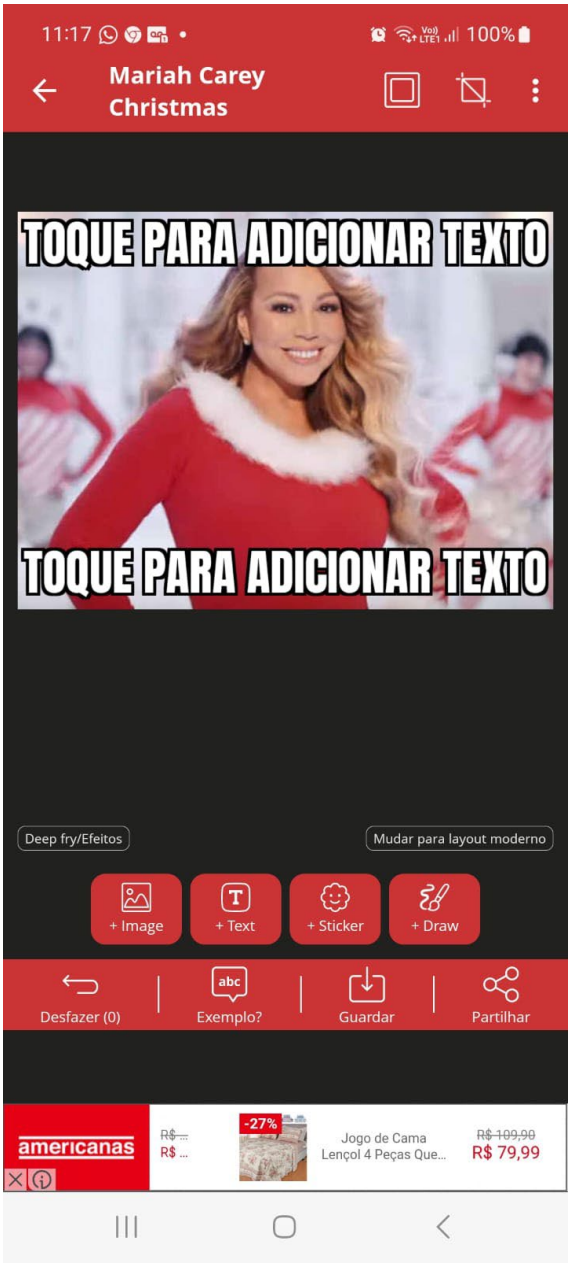
Fonte: Aplicativo *meme generator*. Disponível em: *Play Store* e https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zombodroid.MemeGenerator&hl=en&pli=1 . Acesso em: 20 fev. 2024.

Figura 21 –Tela opção de meme *image macro* com legenda no topo



Fonte: Aplicativo meme generator. Disponível em: *Play Store* e https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zombodroid.MemeGenerator&hl=en&pli=1 . Acesso em: 20 fev. 2024.

Figura 22 – Tela opção de meme *image macro* com legendas no topo e na parte inferior



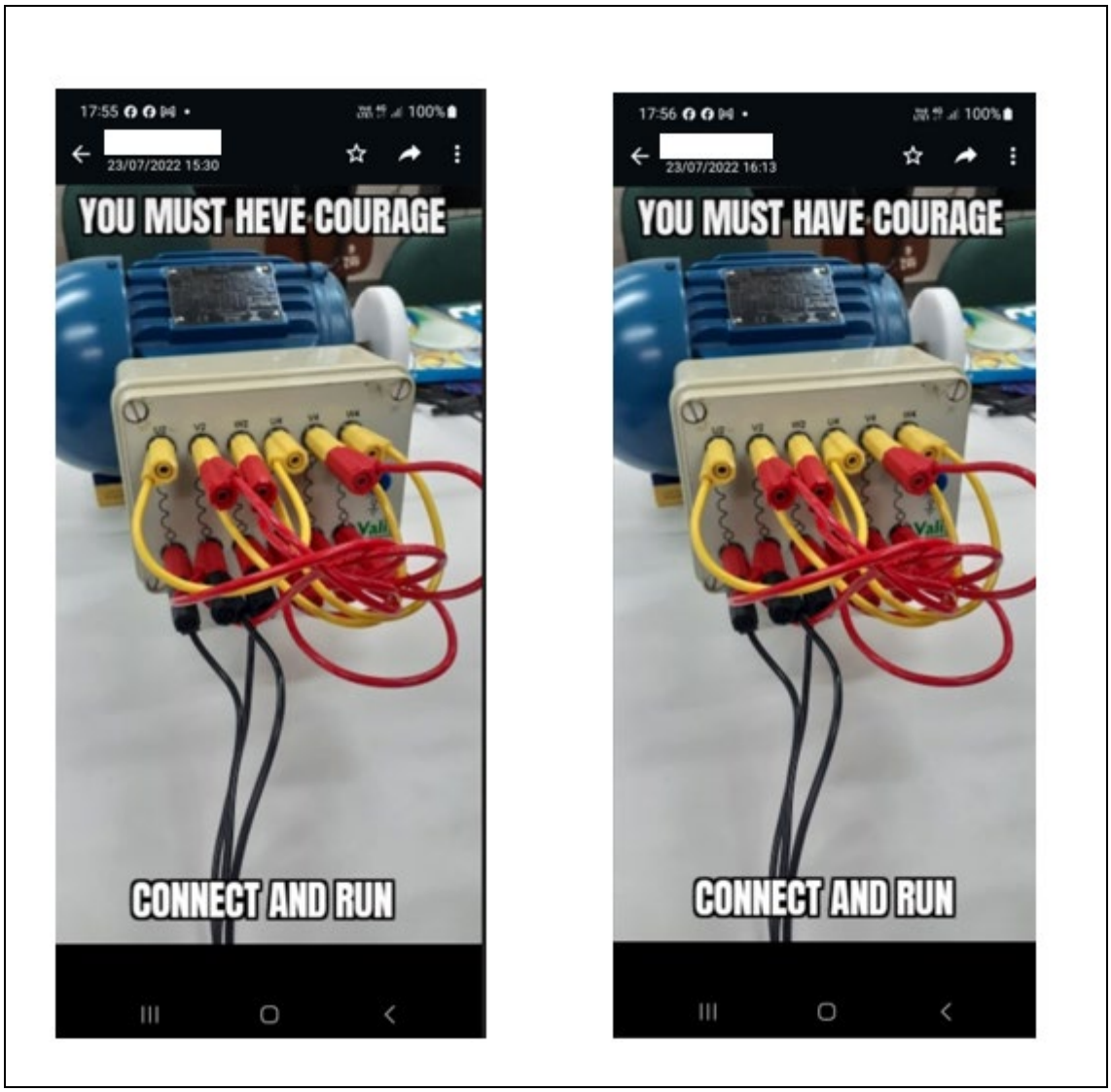
Fonte: Aplicativo *meme generator*. Disponível em: *Play Store* e https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zombodroid.MemeGenerator&hl=en&pli=1 . Acesso em: 20 fev. 2024.

Os participantes criaram os memes autonomamente, embora solicitassem ajuda da professora-pesquisadora. Contudo, com exceção do meme *You must have courage*, em que a professora-pesquisadora indicou a correção ortográfica do verbo, o auxílio oferecido nos demais memes foi a indicação das ferramentas tecnológicas apresentadas no *workshop,* para que pudessem perceber sozinhos, a partir de suas tentativas, como escrever um texto multimodal em inglês da forma mais adequada possível, utilizando seus repertórios linguístico-discursivos prévios, como também aqueles desenvolvidos ao longo do *workshop*.

A instrução para a realização do meme *You must have courage,* cujo processo de criação será analisado a seguir, encontra-se na tarefa 4 (Apêndice B).

4.3.1 *Designing* do meme *You must have courage*

Figura 23 – Meme *You must have courage* criado por Joana e Davi



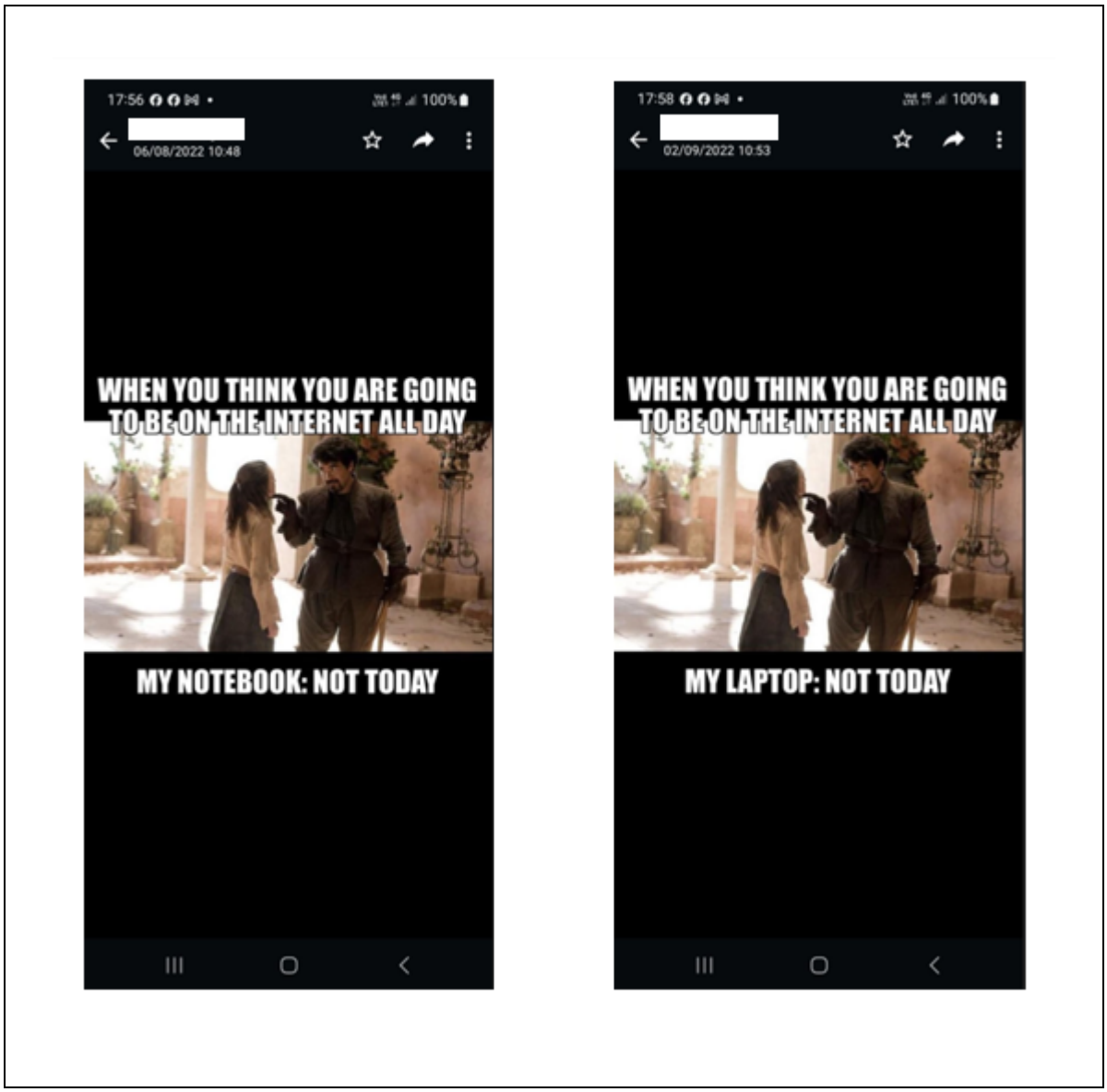
Fonte: Dados da autora.

O processo de criação do meme *You must have courage* (Figura 23) mostra a elaboração de um meme *image macro* personalizado, que é uma das opções oferecida pelo aplicativo *meme generator* quando se quer usar uma foto própria. O meme personalizado foi feito devido à instrução da tarefa 4 (Apêndice B), em que foi solicitada a escolha de uma imagem que representasse a relação deles com a tecnologia, assim, utilizaram a imagem de um motor capturada em uma aula prática de uma das disciplinas do curso técnico em que estavam matriculados. Percebe-se o humor em virtude de o equipamento conter várias entradas para inserção de fios de três cores diferentes, dispostos de maneira aleatória na visão de uma pessoa leiga. Conforme informaram os participantes, a foto foi capturada com a autorização do professor da disciplina. Embora não tenham verbalizado em diálogo no *WhatsApp* sobre o motivo de terem feito esse registro, acreditamos que a foto tenha sido tirada para uma posterior verificação, ou posterior repetição do procedimento ensinado pelo professor. Portanto, o meme expressa humor pelo emprego de oposição de ideias, primeiramente, com uma frase positiva sobreposta no topo da foto *"You must have courage"*, todavia, ao observar o posicionamento dos fios coloridos e o modo imperativo dos verbos na frase da parte inferior, *"Connect and run"*, o humor acontece na união dos modos visual e escrito, pois não se espera que, após o pedido para se ter coragem, alguém incentive o outro a conectar e correr do equipamento, sinalizando uma situação de perigo.

O meme *You must have courage* é significativo, pois é o primeiro dos memes criados pela dupla. Considerando que os alunos tinham ideias sobre o que era um meme, a elaboração do meme *You must have courage* transparece o entendimento da dupla sobre o que seja o meme, em especial, o meme do tipo fotolegenda apresentado na sequência de tarefas do *workshop*. Além disso, a dupla refez o meme na intenção de corrigir a forma verbal equivocadamente escrita na primeira versão e apresentou, na versão final, uma produção multissemiótica carregada de significado para ambos, pois a foto autoral usada como recurso de composição é a representação do que eles desejam comunicar, ou seja, com o meme *You must have courage* a dupla comunica como se sente quando precisa usar aquele equipamento durante a aula prática. Logo, a produção dos aprendizes evidencia a presença dos componentes da pedagogia dos multiletramentos, pois a **prática situada** promove a mobilização de conhecimentos prévios e de suas experiências, direcionando-os a uma **prática transformada.**

4.3.2 *Designing* do meme *When you think you are going to be on the Internet all day*

Figura 24 – Meme *When you think you are going to be on the Internet all day* criado por Joana e Davi



Fonte: Dados da autora.

A instrução para a criação do meme *When you think you are going to be on the Internet all day* (Figura 24), cujo processo de criação será analisado a seguir, encontra-se na tarefa 7 (Apêndice B), em que foi solicitada a criação de um meme que usasse o tempo verbal *Simple Present* e que representasse uma situação de dificuldade com a tecnologia, como perder o celular ou quando o computador não funciona, deixando-os livres para escolherem outras situações com a tecnologia caso desejassem representar. Nessa criação, utilizaram a forma afirmativa do *Simple Present*.

When you think you are going to be on the Internet all day é um meme *image macro* do tipo fotolegenda. Nesse meme, os participantes estavam construindo sentido com o tempo verbal *Simple Present* na forma afirmativa e escolheram, no aplicativo *meme generator*, o meme *Arya Not Today*, originário de uma cena capturada da série *Game of Thrones.* A cena que se propagou como meme está marcada pela fala *"There is only one thing we say to death...Not today"*[76]. Na cena, há uma simulação de batalha, contudo, a captura da foto foi feita quando os personagens estavam parados, em posição frontal, em que o homem, em posição de superioridade e de imposição, aponta o dedo para a moça (*Arya*), sinalizando estar lhe dando uma instrução, como de fato o faz através da frase supracitada. Segundo relato de um dos participantes, escolheram essa imagem porque já conheciam a série *Game of Thrones* e gostavam.

Ainda, percebe-se que os estudantes utilizaram o bloco *When+subject pronoun+verb*, a partir da observação de *When I touch* (meme 3 – tarefa 5) e *When you say* (meme 4 – tarefa 5), usando como referências para criarem suas frases no *Simple Present*. A fala do *laptop* também remete aos diálogos entre homem e máquina, nos memes 1 e 2 (tarefa 1), em que é possível observar a construção Falante A: enunciado/ Falante B: enunciado. Ao utilizar o meme *Arya Not Today* como base, a dupla adota a ideia de superioridade que um tem sobre o outro, de modo que a máquina, o *laptop*, impõe ao ser humano seu desejo *"Not today"*.

Conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), os significados que produzimos são derivados porque usamos blocos de significados obtidos através da nossa cultura. Dessa forma, ao acessarem os *designs* disponíveis da cultura de comunicação virtual, os memes, os **estudantes constroem significados derivados**, ou seja, utilizam o bloco *When+suject pronoun+verb* e o bloco *"Not today"* para construírem sentido na composição multissemiótica. Pode-se dizer que **os aprendizes fazem um tipo de remix** ao inserirem blocos frasais prontos, *"Not today"*, por exemplo, ou blocos que já sabem como funcionam, apenas trocando o verbo para dar novo sentido (*When+you+think*), e inserem o complemento que desejam.

Além do exposto, ao utilizarem o futuro com *be going to* para produzir o meme, os participantes demonstram a naturalidade da linguagem utilizada, pois não se limitam ao tempo verbal solicitado na tarefa. Embora tenham informado nos diários o uso do *Google Tradutor* para a criação das frases, o meme, como texto autêntico de comunicação virtual, promove o uso da língua viva, possibilitando uma prática significativa de linguagem. Portanto, o uso do *be going to*, mesmo que sendo uma forma verbal sugerida pela ferramenta de tradução, traz

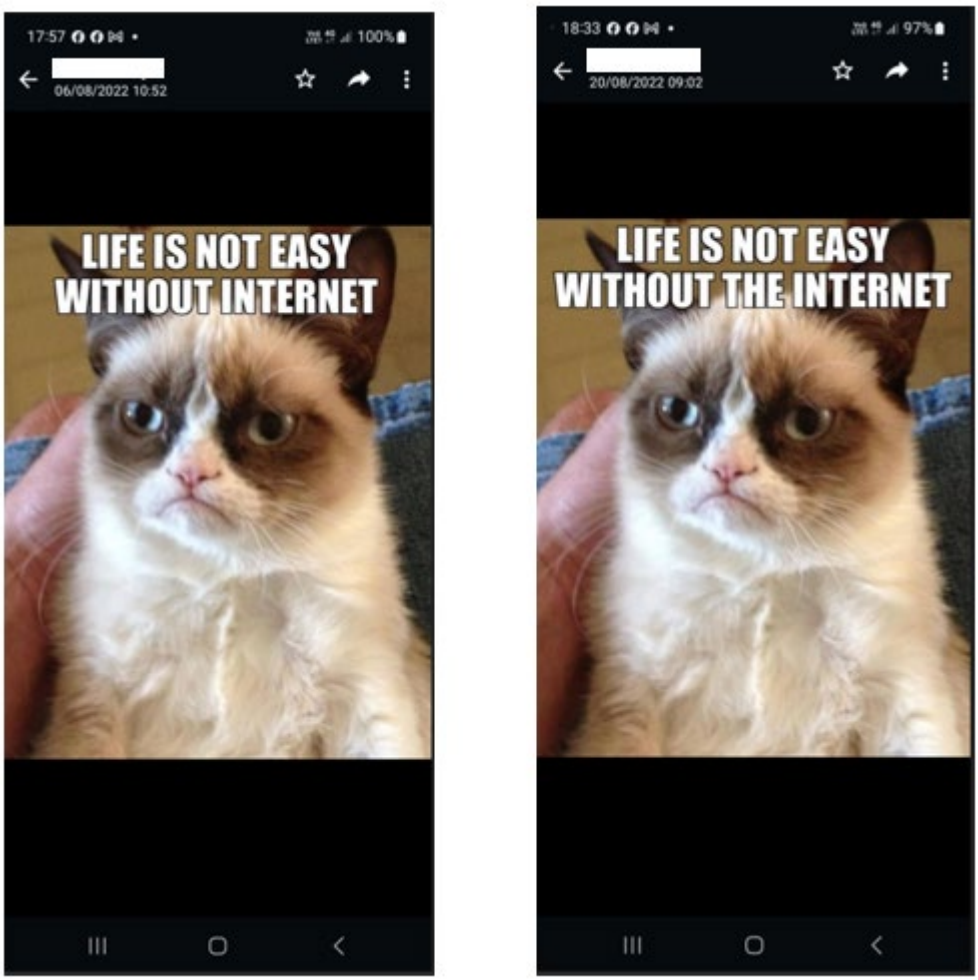
[76] Cena da série *Game of Thrones* que originou o meme *Arya not today*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=myZ29u1gpWQ. Acesso em: 21 jan. 2024.

contribuição ao aprendizado dos alunos, posto que podem comparar a estrutura linguística de sua língua materna com aquela sugerida pela tecnologia. O meme *When you think you are going to be on the Internet all day* é uma constatação de grande parte das pessoas que utilizam o *laptop* como instrumento de trabalho ou de estudo e que, por vezes, deparam-se com situações como a retratada pela dupla, de completa inutilização da máquina por algum motivo técnico ou por falta de acesso à Internet.

Assim, mais uma vez a **prática situada** na qual foi baseada a tarefa, em que os estudantes tiveram contato com memes que representavam cenas de dificuldade com a tecnologia, os levou a refletir sobre como percebem essas situações no seu dia-a-dia, construindo um novo significado, ou seja, um novo meme, um novo *design*, representando uma situação vivenciada por milhares de usuários de tecnologia espalhados pelo mundo. Apesar de a imagem escolhida não possuir artefatos tecnológicos na cena, inclusive a série retrata batalhas, os participantes mostram, através dessa produção memética, conforme concebido por Cazden *et al.* (1996), **indício de uma prática transformada**, permitindo-nos inferir que as batalhas perdidas seriam as várias tentativas malsucedidas de fazer o computador funcionar. Assim, a produção também é um indício de que, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a partir do ***design* disponível** *Arya not today*, a dupla desenvolve uma construção de sentido nova, um ***redesigned*,** que pode ser compreendido por milhares de usuários da tecnologia, visto que possuem em comum a língua inglesa, a cultura de fã da série *Game of Thrones* e a cultura da comunicação virtual.

4.3.3 *Designing* do meme *Life is not easy without the Internet*

Figura 25 – Meme *Life is not easy without the Internet* criado por Joana e Davi



Fonte: Dados da autora.

A instrução para a criação do meme *Life is not easy without the Internet* (Figura 25), cujo processo de criação será analisado a seguir, é a mesma do meme anterior; contudo, nesta criação os participantes teriam que utilizar a forma negativa do *Simple Present* (tarefa 7/ Apêndice B).

Life is not easy without the Internet é um meme *image macro* do tipo fotolegenda. Nesse meme, os participantes não utilizaram a forma negativa do *Simple Present* com o auxiliar *do not* ou *don't*, estudado no *workshop*, preferindo usar a forma negativa do verbo *to be,* possivelmente por sugestão do *Google Tradutor*; todavia, a construção frasal é um indicativo da naturalidade da língua, posto que a ideia buscada pelos alunos no tempo presente não necessitava do uso de *do not* ou *don't*. Além disso, foi realizada uma inclusão de artigo definido *the* por sugestão da ferramenta *Grammarly*. A dupla escolheu, no aplicativo *meme generator*,

o meme *Grumpy Cat*[77], oriundo dos famosos *LOLCats.* A foto do gato pode estar associada a um traço de temperamento humano, em que ficamos chateados ou mal-humorados por algum motivo. A foto do *Grumpy Cat* foi publicada em 2012 e, pelo tempo de sobrevivência, demonstra seu potencial de longevidade e de replicação, alcançando as mentes das pessoas até hoje, inclusive, se pensarmos no imenso repertório de memes que o aplicativo hospeda, remixar o *Grumpy Cat* pode ser um ponto de partida para uma criação de sucesso.

Assim, ao empregarem a foto do *Grumpy Cat* como base, os participantes adotam a ideia de que o temperamento humano é influenciado de forma negativa pela ausência de acesso à Internet. Nesse sentido, a frase no topo sobreposta à imagem do gato *"Life is not easy without the Internet"* não precisa de complemento escrito, pois a expressão do gato é suficiente para a compreensão da ideia que desejavam comunicar. Trata-se, portanto, da **junção de múltiplas semioses** que convergem para a construção de sentido dos textos digitais contemporâneos.

Desse modo, conforme concepção de remix de Knobel e Lankshear (2008) e Buzato *et al.* (2013), para construírem sentido na composição multissemiótica, pode-se dizer que há um **indício de que os aprendizes desenvolvem habilidade para remixar** o *Grumpy Cat* ao inserirem uma nova frase que compara a expressão mal-humorada do gato ao temperamento humano quando privado de acesso à Internet. O meme *Life is not easy without the Internet* é uma constatação da dupla de que a tecnologia hoje, o acesso à Internet no caso deste meme, exerce um certo grau de influência sobre o comportamento humano.

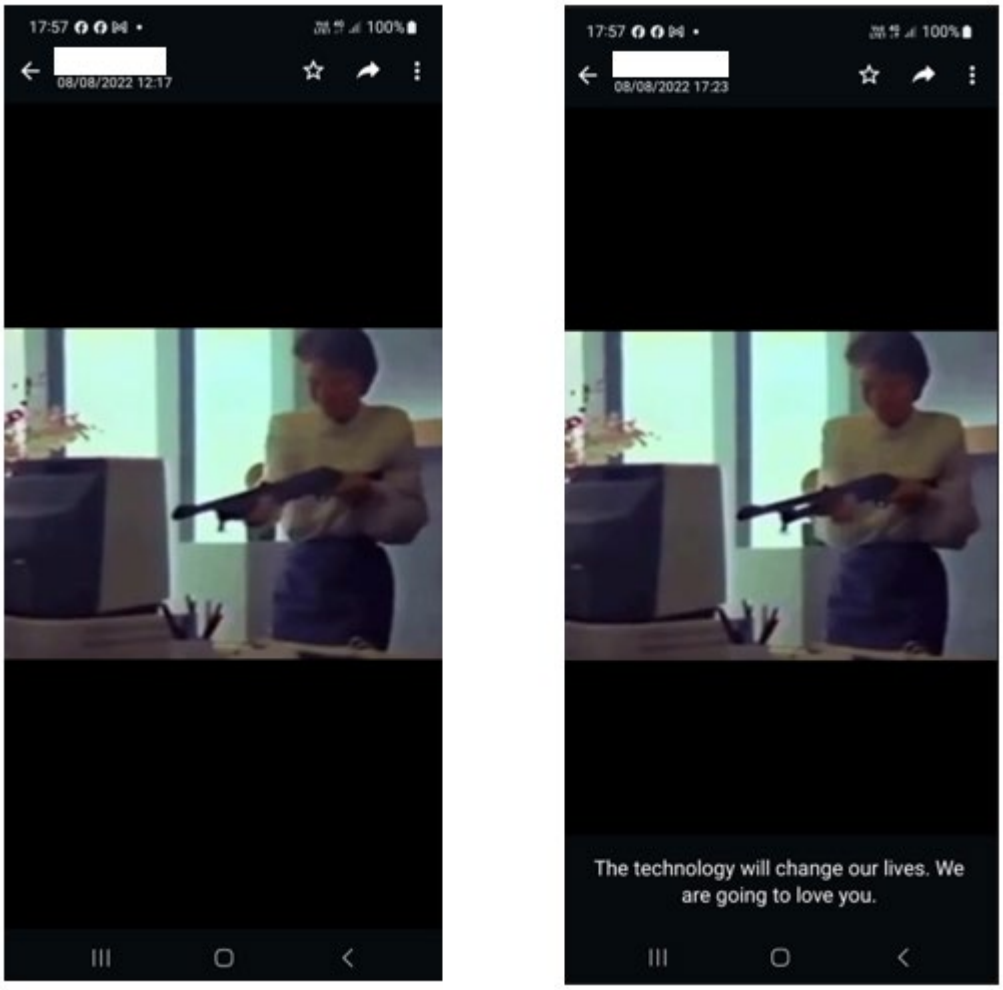
Embora os participantes não tenham manifestado se já conheciam a imagem do gato famoso, mais uma vez se destaca a importância da tarefa baseada na **prática situada** dos multiletramentos, pois a **habilidade da dupla para remixar** um meme cuja parte visual é rica em significado e que faz parte do repertório dos *designs* disponíveis da comunicação virtual fica evidente. Usando o mesmo raciocínio da análise anterior, embora não apareçam artefatos tecnológicos na composição do meme *Life is not easy without the Internet*, a dupla constrói um novo significado a partir de um ***design* disponível**, ou seja, um ***redesigned***. Assim, Joana e Davi desenvolvem uma **prática transformada** à medida que trazem à tona a ideia de sentimentos e comportamentos vivenciados por milhares de usuários da internet ao redor do mundo, o mau-humor ou tédio, diante da ausência de acesso à internet, associada à expressão do famoso *Grumpy Cat.*

[77] Origem do meme *Grumpy Cat*. Disponível em: https://knowyourmeme.com/memes/grumpy-cat. Acesso em: 22 jan. 2024.

4.3.4 *Designing* do meme *Technology will change our lives*

Figura 26 – Meme *Technology will change our lives* criado por Joana e Davi

continua



continuação

conclusão

Fonte: Dados da autora.

A instrução para a criação do meme *Technology will change our lives* (Figura 26), cujo processo de criação será analisado a seguir, encontra-se na tarefa final (Apêndice B), em que foi solicitada a criação de um meme que usasse o tempo verbal *Simple Future* com *Will*, de modo que pudessem refletir sobre a pergunta *How will technology influence your/our future?* Nessa criação, utilizaram a forma afirmativa do *Simple Future*.

Na análise em questão, gostaríamos de destacar as tentativas registradas pela dupla no *WhatsApp* até chegar ao meme final. Como Joana deixou claro em alguns diários, a parte que ela considerava mais difícil na criação do meme era buscar a ideia. Percebe-se que, primeiramente, a dupla selecionou três imagens diferentes, na aparente tentativa de representar a parte negativa do uso da tecnologia. Os três memes rascunhos mostram o ser humano em posição de combate com a máquina, mais especificamente com o monitor do computador, ou seja, de alguma forma, a tecnologia pode estar associada, na visão dos estudantes, com alguma

emoção negativa que algum deles vivenciou com um computador portátil, desconsiderando, por exemplo, os benefícios da tecnologia apresentados no meme 6 da tarefa 10 (Apêndice B), por exemplo.

Por outro lado, as tentativas registradas pela dupla nos mostram os movimentos de tentativa na construção das frases, mesmo sendo elaboradas em português e sendo traduzidas, pelo *Google Tradutor*, para o inglês, corrigindo-as com o recurso *Grammarly*. Os registros das tentativas da dupla são um indício de que os estudantes puderam construir hipótese sobre o uso do artigo definido *The*, fizeram comparação entre o futuro com *be going to* e o futuro com *will,* verificaram a concordância entre *Technology* e o *object pronoun "love you"* X *"love it",* bem como observaram o uso da forma abreviada de *"You will" ="You'll".* Assim, trata-se de um **indício de desenvolvimento de língua adicional no ambiente tecnológico, ou seja, amparado pelas TD.**

Technology will change our lives é um meme *image macro* do tipo fotolegenda. Nesse meme, os participantes estavam construindo sentido com o tempo verbal *Simple Future* na forma afirmativa e escolheram, no aplicativo *meme generator*, o meme *First day on the Internet Kid*[78], originário de um conjunto de fotos intitulado *Young boy spending time with notebook,* disponibilizado primeiramente em *Stock Photos*[79]. Em 2011, foi publicado o primeiro *image macro* da foto, sobrevivendo até hoje nos aplicativos e sites geradores de memes. A foto está associada a uma pessoa jovem tendo suas primeiras experiências como usuário da tecnologia. No caso da foto, parece ser uma experiência nova com o computador ou com a Internet, pois sua expressão de satisfação com o olhar direcionado à tela, sorrindo e com os punhos fechados e levantados, transmite a ideia de ser capaz de realizar algo muito interessante com a tecnologia.

Ainda, percebe-se que os estudantes compuseram o meme buscando responder à pergunta solicitada na tarefa, mas sem se comprometerem em representar como imaginavam a tecnologia influenciando as nossas vidas no futuro, fazendo um **remix de um meme cuja imagem demonstra o uso da tecnologia no presente**. Assim, optaram por uma frase objetiva no topo sobreposta à imagem *"Technology will change our lives"*, fornecendo a ideia de que a tecnologia nos fará sentir satisfeitos ao ponto de nos fazer amá-la, *"You'll love it"*, frase sobreposta à imagem na parte inferior. A escolha também sugere que, no futuro, iremos nos surpreender com a tecnologia, assim como alguém iniciando uma experiência nova.

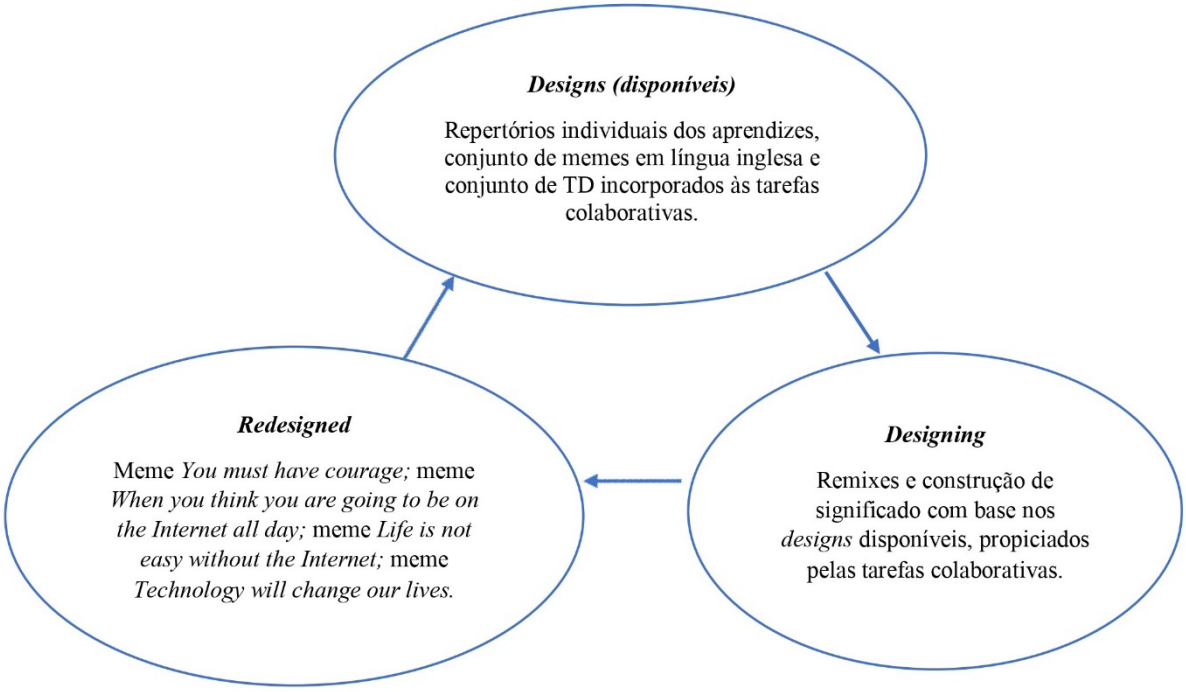
---

[78] Origem do meme *First day on the Internet kid*. Disponível em: https://knowyourmeme.com/memes/first-day-on-the-internet-kid. Acesso em: 22 jan. 2024.

[79] *Stock photos* é um banco de imagens que hospeda fotos para utilização gratuita ou por assinatura. Disponível em: https://stockphotos.com.br/. Acesso em: 22 jan. 2024.

Logo, pode-se dizer que a **prática situada** favorece a reflexão dos aprendizes sobre nossa relação futura com a tecnologia, pois fazem um **remix do meme *First day on the Internet Kid*** ao inserirem um significado a mais, além do que já se pode depreender da imagem, construindo, assim, um significado novo, o ***redesigned,*** indicando que a tecnologia ainda poderá nos surpreender positivamente no futuro, portanto, um **indício de prática transformada.** A Figura 27 ilustra o processo de significado pelo *design* na construção dos memes.

Figura 27 – O processo de significado pelo *design* na construção dos memes



Fonte: Elaborado pela autora, com base no diagrama de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 173).

Assim, é possível dizer que os participantes acessaram os ***designs* disponíveis mediados**, ou seja, uso do aplicativo *meme generator*; leitura de memes autênticos com a construção linguística empregada no meme criado; atividade linguística desenvolvida no *Wordwall*; vídeos do *YouTube* sobre tempos verbais; vídeo do *YouTube* sobre as etapas de elaboração do meme; vídeo do *YouTube* sobre meme e *Fake News*; tutorial do *YouTube* sobre uso do app *meme generator*; conhecimento desenvolvido sobre o conceito de meme; uso de dicionário *online*; uso de ferramenta de revisão textual e gramatical *online Grammarly*; uso do *Google Tradutor*, para criarem um meme *image macro* do tipo fotolegenda. Nesse sentido, o processo de elaboração do meme é o ***designing* colaborativo**, que ocorreu não apenas no momento de criá-lo no aplicativo através de remixes, mas, também, em decorrência do processo de construção de significado promovido pelo acesso aos ***designs* disponíveis mediados**

apresentados nas tarefas colaborativas com as quais os aprendizes se envolveram e desenvolveram conhecimento linguístico e conhecimento sobre a prática de criar memes. O ***designing* colaborativo** também permitiu aos participantes o acesso aos ***designs* disponíveis** de seus próprios repertórios linguístico-discursivos, visto que se engajaram em discussões nas tarefas, expressando opiniões e pontos de vista, bem como na elaboração dos memes, escolhendo a imagem mais adequada à ideia que desejavam comunicar, ocasionando, assim, um processo de negociação de sentido. O ***redesigned colaborativo***, por sua vez, é a nova criação da dupla, o meme, que volta para o universo dos *designs* disponíveis.

4.4 DIÁRIOS DOS PARTICIPANTES

Analisaremos, a seguir, os diários dos participantes Joana e Davi. Para cada diário, os participantes receberam perguntas norteadoras, que constam no Apêndice C. Foi solicitado que usassem as perguntas como base para escreverem uma unidade de texto; contudo, isso não aconteceu. Assim, organizamos as respostas em uma unidade textual, empregando o uso de colchetes para indicar a que pergunta do diário o participante está se referindo. Apresentaremos, a seguir, os relatos nos diários seguidos de uma breve discussão.

> **Diário 1 – Joana**
> *Nós conversamos pelo WhatsApp, um lê a pergunta e o outro responde. Algumas vezes conseguimos conversar presencialmente, creio que essa tenha sido uma vantagem para nós. Encontramos dificuldade por serem as perguntas em inglês. Com o auxílio da professora ficou mais claro e conseguimos responder. Nós utilizamos o Oxfordlearnersdictionary and Google translate. Creio que presencialmente seria mais espontâneo, por vezes ficamos encabulados. Por outro lado desta forma [via WhatsApp] possibilita mais tempo para que possamos realizar as atividades e creio que até o final do curso já tenha conseguido me acostumar. [Um aspecto da Língua inglesa que consegui aprender na Task 1 foi] o verbo modal must, também o significado de alguns memes. [Eu não conhecia] o Oxfordlearnersdictionary, grammarly, padlet. Eu utilizo bastante o google tradutor, acho bem prático, achei o Oxfordlearnersdictionary bastante interessante, nos ajudou a encontrar significados em inglês para um meme. O padlet permite trabalhar com imagens, ficam bem interessantes. Escolhemos uma imagem nossa que tiramos em um passeio. Criamos uma frase em português e transcrevemos para o inglês. [A experiência de trabalhar em dupla] foi proveitosa porque assim é melhor para tirarmos as dúvidas, podemos conversar e nos ajudarmos no sentido de que um auxilia o outro. [O maior aprendizado na Task 1 foi] conhecer alguns memes em inglês. [A maior dificuldade na Task 1 foi] a língua inglesa. Acredito que o início foi difícil, mas estou esperançosa de que consiga compreender melhor a língua estrangeira e melhorar o uso das tecnologias.* (Diário 1 – Joana).

O diário de Joana mostra o que significa colaboração para ela, *"um lê a pergunta e o outro responde"* (Diário 1 - Joana), indicando que o trabalho deve ser repartido e não feito junto. Isso é comum, contudo, é necessário desconstruir essa prática aos poucos e incentivar os estudantes à colaboração de fato, pois traz benefícios cognitivos. No entanto, entendemos a decisão deles em dividir a tarefa, pois era necessário ler tanto os comandos quanto os memes em língua inglesa *"Encontramos dificuldade por serem as perguntas em inglês"* (Diário 1 - Joana). Era esperado que eles conversassem presencialmente, como ela declarou, já que estudavam na mesma turma *"Algumas vezes conseguimos conversar presencialmente, creio que essa tenha sido uma vantagem para nós"* (Diário 1 - Joana); todavia, não vemos isso de forma negativa, pois acreditamos que, ao conversarem sobre o tema do *workshop* e buscarem formas de se organizarem para solucionar a tarefa em outros espaços, agregam tanto ao desenvolvimento de estratégias de colaboração quanto de autonomia.

É possível interpretar que, embora Joana demonstre ter preferência pela presencialidade face a face, ela pondera um aspecto positivo de trabalhar *online "Creio que presencialmente seria mais espontâneo, por vezes ficamos encabulados. Por outro lado desta forma [via WhatsApp] possibilita mais tempo para que possamos realizar as atividades"* (Diário 1 - Joana). A noção de presencialidade e de tempo no ensino-aprendizagem com as TD não está limitada a um período cronometrado, nem ao espaço da sala de aula presencial, pois possibilita ao estudante realizar as tarefas de acordo com suas rotinas e necessidades. Essa noção foi potencializada pela pandemia, que permitiu a ressignificação do tempo e do espaço das interações.

O diário 1 de Joana apresenta aspectos que nos possibilitam observar alguns **movimentos em sua ZDP**. Embora sua maior dificuldade tenha sido a língua inglesa, Joana declara ter aprendido o tópico do verbo modal *Must* e que seu maior aprendizado foi ter conhecido memes nessa língua. Em outro momento, Joana menciona a estratégia que usaram para criar as frases em inglês sobre a relação com a tecnologia *"Criamos uma frase em português e transcrevemos para o inglês"* (Diário 1 - Joana), utilizando a língua materna como ponte. Ainda, Joana cita as TD que usou para solucionar a tarefa. Esses aspectos indicam que houve uma **mudança na ZDP** de Joana, pois passou a utilizar tecnologias que conheceu no *workshop*, aprendeu um tópico da língua inglesa e desenvolveu uma estratégia para solucionar a tarefa usando as TD, enfatizando que desejaria aprender mais sobre a língua e sobre as tecnologias. Logo, conforme defendido por Dias (2008), esse é um **indício de desenvolvimento em língua adicional amparado pelas TD, isto é, em ambiente tecnológico**.

Além disso, Joana destaca os benefícios de ter trabalhado em dupla, considerando a experiência: *"proveitosa porque assim é melhor para tirarmos as dúvidas, podemos conversar e nos ajudarmos no sentido de que um auxilia o outro"* (Diário 1 - Joana). Logo, evidencia-se a importância da **tarefa colaborativa como oportunidade para o processo de andaimento,** conforme Figueiredo (2019), posto que os aprendizes compartilham suas dificuldades e se auxiliam.

> **Diário 1 – Davi**
> *Estamos fazendo pelo WhatsApp, um lê e o outro entra no tradutor. Sim, conseguimos [compreender a tarefa 1] com o tradutor. Sim, algumas dificuldades, demoro muito no computador, essa é mais uma de minhas dificuldades. Eu usei só o tradutor. [Realizar as discussões pelo WhatsApp] ajuda sim, e muito, não dificulta, facilita. Na verdade, não entendo [a língua inglesa], só com ajuda do tradutor. [Não conhecia] as ferramentas que a professora passou, mas não consegui usar [todas] ainda. O tradutor achei muito interessante. Escolhemos [a imagem] através do celular. Escrevi em português, depois passei para o inglês. O trabalho [em dupla] foi legal, interessante, ótimas ideias. [O maior aprendizado na tarefa 1] foi fazer os memes, gostei. [A maior dificuldade] foi o inglês. Gostaria de aprender mais, mas com tempo, não tão corrido.* (Diário 1 – Davi).

O início do diário de Davi indica semelhança com o relato de Joana. Percebe-se que está explicando a maneira como decidiram realizar a tarefa, dividindo o trabalho, como citamos anteriormente. Porém, Davi informa que usaram o tradutor para compreender a tarefa (lembramos nesse momento o processo de andaimento fornecido pela professora-pesquisadora no excerto 1). Logo, há um forte **indício de que Davi seja o par que mais precisa de andaimento** (Figueiredo, 2019), pois ele se refere ao uso do tradutor várias vezes, deixando claro ser uma ferramenta nova para ele e que não conseguiria realizar a tarefa sem o uso desse artefato: *"um lê e o outro entra no tradutor"*; *"conseguimos [compreender a tarefa 1] com o tradutor"*; *"Eu usei só o tradutor"*; *"só com ajuda do tradutor"*; *"O tradutor achei muito interessante"* (Diário 1 – Davi). Davi relata sua dificuldade com a língua inglesa e demonstra o desejo de querer aprender mais, sem a correria de um *workshop*, por exemplo. Contudo, acreditamos que a apresentação das TD cuja experiência foi nova para ele tenha sido uma oportunidade de ele desenvolver estratégias de estudo da língua com as quais ele nunca havia se deparado antes, pois deu a entender que nunca havia usado o *Google Tradutor* para estudar a língua inglesa em situação anterior ao *workshop: "O tradutor achei muito interessante"* (Diário 1 – Davi).

Em outro momento, Davi menciona que *"[O maior aprendizado na tarefa 1] foi fazer os memes, gostei"* (Diário 1 – Davi), indicando que, apesar de a língua inglesa ter sido uma

dificuldade para ele, foi possível realizar uma tarefa com a qual sentiu satisfação. Apesar de Davi não mencionar, seu contentamento pode estar atrelado ao fato de que desenvolveram "rascunhos" de memes na língua materna antes de elaborarem o meme em inglês, tornando a tarefa mais significativa porque usou a língua materna como instrumento mediador para se apropriar do uso da tecnologia, o aplicativo gerador de memes. Logo, observamos um **indício de letramento digital fomentado pela tarefa colaborativa mediada por TD**, conforme Barcellos (2015).

Diante do exposto, é possível afirmar que o processo de conhecimento '**experienciar o novo e o conhecido**' (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), proposto para a tarefa 1, é atingido por meio da **prática situada** (Cazden *et al.*, 1996), visto que podemos perceber, nas falas de Joana e Davi, a novidade para eles quanto ao uso das tecnologias e quanto ao contato com estruturas da língua inglesa através de memes.

> **Diário 2 – Joana**
> *Sim, continuamos com dificuldades pelas palavras em inglês, a aula também passou depressa, e não conseguimos concluir as tarefas. Solucionamos com auxílio do google tradutor. Utilizamos as ferramentas propostas pela professora. [Consegui aprender na tarefa 2] o verbo modal must. [Em dupla], acredito que nesta aula conseguimos progredir mais. [O maior aprendizado na tarefa 2] as aplicações do verbo modal must. Foi difícil compreender algumas perguntas. As traduções acabam demorando e me perdi um pouco nas explicações. Creio que a maior dificuldade é com a língua estrangeira, mas é interessante termos contato com ela.* (Diário 2 – Joana).

No diário 2 de Joana, conseguimos observar um certo tom de frustração em relação à dificuldade com a língua inglesa, à necessidade de usar o *Google Tradutor* atrelada à demora que demanda para solucionar a tarefa; contudo, Joana menciona o progresso da dupla, reforça, conforme mencionado no seu Diário 1, ter aprendido o verbo modal *Must*, enfatizando ter colocado em prática o que aprendeu sobre esse tópico linguístico: *"[O maior aprendizado na tarefa 2] as aplicações do verbo modal must"* (Diário 2 – Joana). Ao concluir o diário, *"Creio que a maior dificuldade é com a língua estrangeira, mas é interessante termos contato com ela"* (Diário 2 – Joana), Joana está assumindo que aprender uma língua adicional exige esforço, porém tem uma atitude de abertura em relação a desenvolver experiências com ela.

> **Diário 2 – Davi**
> *[Encontramos] um pouco de dificuldade, sim. A demora pra traduzir e responder as perguntas. A nossa solução foi usar o computador e os dois celulares para ficar mais rápidas as questões. Foram usadas as ferramentas (oxfordlearnersdictionaries.com, translate.google.com.br, grammarly.com).*

> *[Consegui aprender] o uso do must. O trabalho em dupla foi ótimo e é bom que um ajuda o outro. Ainda estou aprendendo cada sábado, todo aprendizado é válido. Como já falei, a minha maior dificuldade é a tradução, eu demoro muito para digitar as palavras. Quero aprender sempre mais.* (Diário 2 – Davi).

O diário 2 de Davi denota semelhança com o que foi externado por Joana em seu diário 2 sobre a dificuldade para responder às questões da tarefa, enfatizando a demora demandada devido à necessidade que a dupla possui em precisar usar três ferramentas para conseguirem solucionar a tarefa de ler e interpretar os memes em inglês. Todavia, o relato de Davi denota o compromisso da dupla em realizar a tarefa usando as ferramentas tecnológicas apresentadas no *workshop*, ou seja, a dupla está empenhada desenvolvendo estratégias de leitura de textos multimodais com as TD. Davi também tem uma atitude positiva em relação ao trabalho colaborativo, *"O trabalho em dupla foi ótimo e é bom que um ajuda o outro"* (Diário 2 – Davi), pois, como mencionamos na discussão sobre seu diário 1, ele parece ser o par que mais precisa do **processo de andaimento**. A atitude de abertura de Davi para aprender a língua inglesa também fica evidente: *"Ainda estou aprendendo cada sábado*, *todo aprendizado é válido"; "Quero aprender sempre mais"* (Diário 2 – Davi). Dessa vez, Davi consegue especificar um aspecto da língua inglesa que conseguiu aprender, *"o uso do must"* (Diário 2 – Davi), parecendo dar um **indício de que está avançando em sua ZDP.**

Em face do exposto no segundo diário de Joana e Davi, percebem-se movimentos na ZDP de acordo com o ponto de partida de cada um. Joana, com uma aparente maior compreensão do idioma, avança em sua ZDP ao mencionar que conseguiu empregar o verbo modal *must*, ao passo que o avanço de Davi em sua ZDP foi compreender o uso desse verbo modal. Portanto, parece se evidenciar o papel que a tarefa colaborativa possui em oportunizar espaços de desenvolvimento da língua inglesa, contemplando tanto o aprendiz em um estágio muito inicial de contato com o idioma quanto aquele aprendiz que já possui mais familiaridade com a língua de alguma maneira, pois pode consolidar seus conhecimentos prévios.

Desse modo, é possível perceber, conforme Cazden *et al.* (1996), que o componente da pedagogia dos multiletramentos '**instrução aberta**' possibilitou aos aprendizes refletirem sobre a língua de maneira aprofundada, posto que desenvolveram o **processo de conhecimento 'conceituando com nomeação',** conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), no momento da discussão sobre a tarefa, acarretando, assim, o relato nos diários sobre seus avanços quanto ao tópico linguístico verbo modal *Must*.

Diário 3 – Joana

> *Os memes são programados através de plataformas ou aplicativos de mensagens. É uma ideia ou conceito que se replica contagiosamente e os memes da internet deveriam ser chamados memes tecnológicos. A primeira [etapa] é a inspiração inicial, o ponto de partida para a criação do meme, a segunda é a geração das imagens ou vídeos em programas próprios para isso, a terceira é a postagem nas plataformas sociais, nessa etapa ocorre a divulgação, a quarta é o feedback dos internautas, é nessa etapa que ele pode se tornar viral e atingir grande número de pessoas, o palestrante classifica esta última etapa como crucial. [Os memes se tornam populares] quando chegam a um grande número de espectadores, recebem muitos comentários e curtidas e têm um bom número de compartilhamentos, dessa forma um meme também pode incentivar a criação de outros memes e formando um ciclo. Um meme é um recurso que atualmente é tecnológico para transmitir uma ideia com o objetivo de atingir um grande número de pessoas (viralizar). Ele é feito em plataformas digitais, geralmente tem uma imagem ou vídeo seguido de uma frase curta. Não tinha conhecimento de aplicativos para criação de memes, foi a primeira vez que utilizei. Como eu não tinha conhecimento de aplicativos para criação de memes, utilizei o que foi indicado pela professora. A maior dificuldade para mim foi a inspiração inicial. [O maior aprendizado foi] conhecer como são desenvolvidos os memes e aprender sobre programas para criá-los. [Nesta semana] revi sobre o verbo modal must e palavras novas. [Em dupla] creio que estamos progredindo e rendendo mais. Acho que nossos encontros estão passando ligeiro, está sendo bem interessante. Publicamos nosso meme nos stories.* (Diário 3 – Joana).

Joana inicia seu diário 3 explicando o que compreendeu sobre o vídeo do *YouTube* "*What are memes really?",* descrevendo as etapas do ciclo do meme informadas pelo palestrante do vídeo. Embora Joana não tenha mencionado, o esforço de criar uma organização textual em língua materna sobre o vídeo que assistiu em inglês deve ter exigido a utilização da ferramenta de legendas em português disponibilizada na plataforma *YouTube* e que foi apresentada no *workshop*. Provavelmente Joana a utilizou. Tal empenho na descrição do ciclo do meme levou Joana a construir a sua própria definição de meme, agora de maneira mais apurada do que a definição que ela forneceu no início do *workshop*, quando não havia tido contato com esse vídeo *"Um meme é um recurso que atualmente é tecnológico para transmitir uma ideia com o objetivo de atingir um grande número de pessoas (viralizar). Ele é feito em plataformas digitais, geralmente tem uma imagem ou vídeo seguido de uma frase curta"* (Diário 3 – Joana). Nessa definição, Joana acrescenta que o meme *"transmite uma ideia"* (Diário 3 – Joana), sendo um indício de desenvolvimento em relação ao conceito inicial trazido de sua experiência.

A dificuldade de Joana para compor o meme evidencia seu compromisso com o aprendizado sobre o que o meme realmente representa, *"A maior dificuldade para mim foi a inspiração inicial"* (Diário 3 – Joana), ou seja, a dificuldade de elaborar a ideia que ela desejava

transmitir através do meme. Por outro lado, embora a professora-pesquisadora não houvesse solicitado a publicação naquele momento, Joana relata que a dupla publicou o meme nos *stories*, revelando um forte indício de estar seguindo as etapas do ciclo do meme, no qual a publicação é uma delas, e autonomia em relação à produção e distribuição de conteúdo digital em redes sociais.

Além do exposto, o diário 3 de Joana revela que as tarefas daquela semana possibilitaram a revisão de tópico linguístico, *"revi o must"* (Diário 3 – Joana); o contato com o uso de tecnologias desconhecidas para ela, *"Não tinha conhecimento de aplicativos para criação de memes, foi a primeira vez que utilizei"* (Diário 3 – Joana); o progresso em relação ao trabalho em dupla, *"creio que estamos progredindo e rendendo mais"* (Diário 3 – Joana); e satisfação em relação às tarefas realizadas até aquele momento, *"Acho que nossos encontros estão passando ligeiro, está sendo bem interessante"* (Diário 3 – Joana).

> **Diário 3 – Davi**
> *Pra mim o meme são frases curtas com imagens que tenham mensagens objetivas. O que é um meme: É uma foto com frases curtas que chamem a atenção. O que é o ciclo dos memes: No momento surge uma imagem ou frase aleatória, engraçada e depois postada nas redes sociais. Como forma de humor, os memes vêm se tornando cada vez mais frequentes nas redes sociais. [Meme é] uma forma de animação em uma foto. Nunca tinha usado, está sendo a primeira [vez] que estou vendo [sites e aplicativos de criação de memes]. Para a criação dos memes usamos o aplicativo sugerido pela professora, o meme generator. Achei fácil com o exemplo posto pela professora. [O maior aprendizado na criação deste meme] foi expor a foto e formular uma frase. Revi o must. Foi bom trabalharmos juntos*. (Diário 3 – Davi).

O relato de Davi no diário 3 denota seu avanço em formular uma opinião sobre o conceito de meme: "*Pra mim o meme são frases curtas com imagens que tenham mensagens objetivas", "É uma foto com frases curtas que chamem a atenção"* e *"[Meme é] uma forma de animação em uma foto"* (Diário 3 – Davi). Contudo, percebe-se que Davi não deve ter conseguido compreender o vídeo por completo, *What are memes really?*, apresentado pela professora-pesquisadora, pois não consegue desenvolver outros aspectos pertinentes ao meme que são apresentados no vídeo. Dessa forma, para definir meme, ele utiliza o conhecimento desenvolvido durante o encontro síncrono e em sua própria experiência, mostrando também certa autonomia para conceituar, acrescentando um dado que não existia em sua primeira definição no início do *workshop: "os memes vem se tornando cada vez mais frequentes nas redes sociais"* (Diário 3 – Davi).

O diário 3 de Davi revela que as tarefas daquela semana possibilitaram o contato com o uso de tecnologias desconhecidas para ele, *"Nunca tinha usado está sendo a primeira [vez] que estou vendo [sites e aplicativos de criação de Memes]"* (Diário 3 – Davi); satisfação em relação ao trabalho em dupla, *"Foi bom trabalharmos juntos"* (Diário 3 – Davi); bem como a oportunidade de revisar e empregar o uso do tópico linguístico *must, "[O maior aprendizado na criação deste Meme] foi expor a foto e formular uma frase"* (Diário 3 – Davi).

Logo, os diários de Joana e Davi denotam a presença do componente da pedagogia dos multiletramentos, na tarefa 3, a **'prática situada'**, atrelada aos processos de conhecimento '**experienciando o conhecido**' - a ideia de meme - e '**experienciando o novo**' - ou seja, refletindo sobre memes a partir do ponto de vista de seus *designers*. Já na tarefa 4, salienta-se a '**prática transformada**' articulada com o processo de conhecimento em que '**desenvolvem apropriadamente e criativamente**', tendo em vista que o processo requer que acessem os *designs* disponíveis baseando-se nos aprendizados do *workshop* e em suas próprias experiências como consumidores de memes. Assim, Joana e Davi engajam-se no processo de elaboração de um meme (o *designing*) e geram um novo recurso multissemiótico, o meme propriamente dito (o *redesigned*). Após a criação, o meme é publicado em rede social, o qual é um dos seus espaços de veiculação natural, passando a integrar o conjunto de memes publicados em redes sociais.

> **Diário 4 – Joana**
> *Sim, já me senti como a mulher que coloca a mão no bolso e não sente o celular. O meu procuro dentro da bolsa e não encontro. Não costumo ficar tão apavorada quanto o meme, mas é uma situação bem difícil pois os celulares contêm muitas informações das nossas vidas. São praticamente parte de nós, nos acompanhando sempre. Percebo sim [a influência das redes sociais e da mídia em geral na nossa vida diária]. Inclusive em algumas ações que faço durante o meu dia. Já fiz cursos que encontrei nas mídias sociais, no facebook e Instagram, já adquiri produtos, criei novos hábitos. Recentemente entrei em um clube de assinatura de livros e estou ansiosa pela experiência. [Nesta semana] aprendemos sobre o Simple Present. Expressões como: I touch, you say. Fomos apresentados a um novo programa para criar memes animados, o Giphy. Vi o vídeo para compreender sobre o tempo verbal presente simples. Foi muito útil para entender como é este tempo verbal, como ele se comporta dependendo da pessoa que se refere, pois em alguns casos se acrescenta a letra s no final do verbo. As atividades ajudaram na fixação do conteúdo estudado. [Nesta semana] preferi utilizar o aplicativo que já tinha instalado e já conhecíamos por não possuir muito espaço no telefone para instalar um aplicativo novo. Porque já estava instalado no meu telefone e nós já sabíamos como usar. Não cheguei a utilizar o aplicativo novo. Vou tentar em novas oportunidades. Entrei no aplicativo Giphy mas não consegui instalar no meu telefone. Creio que ele é muito interessante. Assim que conseguir vou tentar usá-lo. A maior dificuldade é na criação do meme. A ideia inicial e a montagem da*

frase. [O maior aprendizado] creio que foi a criação dos memes no simple present. A fase crucial é a que torna o meme popular, são as curtidas e os compartilhamentos. Claro que gostaríamos que nosso meme viralizasse e ficasse conhecido, mas creio que isso não é muito fácil pois existem muitos conteúdos nas mídias sociais que estão em alta e não temos tanta criatividade assim. Então escolhemos algo que agrada mais a gente, com o que nos identificamos. Esta semana foi um pouco mais difícil pois estávamos doentes e um pouco cansados. O novo tema do Simple Present também tornou um pouco mais difícil. [Trabalhar em dupla esta semana] foi Bom. Estamos em isolamento e graças melhoramos um pouco[80]. (Diário 4 – Joana).

Diário 4 – Davi
Achei normal a reação dela [a mulher no Meme 3] e já me senti assim quando as vezes esqueço o celular em casa. Eu acho que quando queremos comprar algum produto e automaticamente já vão aparecendo várias ofertas sem a gente pedir tanto no faceboock e instagram. [Aprendi/recordei] Simple present. Sim, o vídeo nos ajudou nas atividades da semana. Nós usamos o mesmo aplicativo para fazer os memes. Porque como estamos doentes não fiquei procurando muito mas prometo que vou usar. Não usamos o aplicativo novo. Agente não tentou usar. nenhuma [dificuldade] professora foi tranquilo. [O maior aprendizado] foi montar as frases e as figuras, muito legal. [A fase crucial] é o maior número de compartilhamento dos memes nas redes sociais. [Nesta semana] foi mais fácil [criar o meme]. [Trabalhar em dupla esta semana] Foi crucial, pois estamos doentes. Fiquei muito grato em aprender sobre os memes, pena que é muito corrido no sábado, mas obrigado pela disposição, professora. (Diário 4 – Davi).

Os diários 4 de Joana e Davi revelam semelhanças e diferenças. Inicialmente, os dois relatam sentimentos parecidos com o da mulher no meme 3, de desconforto em relação à perda ou ao esquecimento do celular em algum lugar, o que vem a ser um indício de que a tecnologia do *smartphone* exerce certa influência sobre a vida deles. Quanto ao meme 4, Joana e Davi citam exemplos de como as redes sociais são programadas para sugerir algo que nos interessa e podem influenciar em nossas decisões. Logo, percebe-se que a temática dos memes 3 e 4 propiciou um momento de reflexão para os participantes, visto que eles trazem experiências prévias quanto ao uso do *smartphone* e quanto ao recebimento de *pop-ups* em suas redes sociais, por exemplo.

Quanto às atividades com a ferramenta *Wordwall* e com o vídeo do *YouTube,* há forte **indício de desenvolvimento de língua adicional em ambiente tecnológico, com as TD**,

[80] A informação trazida por Joana e Davi acerca de que estavam doentes se justifica devido ao fato de o ano de 2022 ter sido o de retomada das atividades escolares presenciais e, por esse motivo, também um ano em que várias pessoas foram infectadas com o vírus da Covid-19, especialmente em locais de maior aglomeração de pessoas, como em escolas. Na instituição onde ocorreu a pesquisa, ao se tomar conhecimento de uma pessoa infectada pelo vírus, a mesma deveria permanecer em isolamento social, evitando, assim, a contaminação de outros membros da comunidade escolar.

conforme Dias (2008), pois os participantes relatam que as TD facilitaram a compreensão do uso do *Simple Present*, bem como auxiliaram a compreensão do tempo verbal com foco na forma. Davi menciona brevemente o tempo verbal estudado na tarefa, citando a facilitação das atividades por meio do vídeo, "*[Aprendi/recordei] Simple present. Sim, o vídeo nos ajudou nas atividades da semana"* (Diário 4 – Davi), ao passo que Joana dá detalhes sobre o uso do *Simple present*, também citando as atividades realizadas com o auxílio da tecnologia, *"[Nesta semana] aprendemos sobre o Simple Present. Expressões como: I touch, you say"*; *"Vi o vídeo para compreender sobre o tempo verbal presente simples. Foi muito útil para entender como é este tempo verbal, como ele se comporta dependendo da pessoa que se refere, pois em alguns casos se acrescenta a letra s no final do verbo. As atividades ajudaram na fixação do conteúdo estudado"* (Diário 4 – Joana), demonstrando ter investido um pouco mais em seu tempo de estudo e de contato com as tecnologias que facilitaram a sua compreensão sobre o tempo verbal. Assim, o indício de que Joana parece investir mais tempo na utilização dos artefatos tecnológicos sugeridos na tarefa leva-nos a inferir que o **desenvolvimento da língua adicional na ZDP** de Joana pode estar ocorrendo em proporção diferente do que na ZDP de Davi, embora este também relate um movimento de investimento em relação ao uso das tecnologias sugeridas.

Desse modo, verifica-se a importância de integrar gêneros multissemióticos, a exemplo de memes, em língua inglesa e TD voltadas à aprendizagem de línguas, pois tal conjunção possui o potencial de favorecer o desenvolvimento da língua por meio da reflexão que os estudantes fazem sobre seu uso, da reflexão sobre a forma linguística, independentemente de o conteúdo gramatical já ter sido abordado anteriormente no currículo da turma ou seja um aspecto linguístico novo para eles, conforme foi possível observar no diário 1 de Joana e no diário 2 de Davi sobre o uso e o emprego do verbo modal *must*. Como textos autênticos, trabalhar com memes em língua inglesa encontrados em seu *habitat* natural pode proporcionar a reflexão sobre estruturas coloquiais do idioma, levando o aprendiz a ter contato com a língua viva que é usada no mundo globalizado e conectado.

Por conseguinte, os diários 4 de Joana e Davi salientam a importância da presença dos componentes da pedagogia dos multiletramentos, nas tarefas 5, 6 e 7, ou seja; '**enquadramento crítico'** atrelado ao processo de conhecimento em que **'analisam criticamente'**, posto que os aprendizes analisam os contextos interpretados por eles e se posicionam de maneira crítica, expressando suas opiniões e pontos de vista; **'instrução aberta'** atrelada ao processo de conhecimento em que **'conceituam com nomeação'**, considerando que os aprendizes constroem conceitos sobre a língua pelas generalizações que conseguem fazer, observando os

exemplos de estruturas linguísticas presentes em TD para aprendizagem de línguas; e **'prática transformada'** atrelada ao processo de conhecimento em que **'desenvolvem apropriadamente e criticamente'**, construindo memes originais em língua inglesa, utilizando, para isso, o repertório multissemiótico existente nos recursos digitais geradores de memes, construindo, assim, suas identidades como *designers*.

> **Diário 5 – Joana**
> *Achei importante saber como podemos investigar se a notícia não é uma mentira para não compartilhar algo que possa prejudicar ou disseminar notícias não verdadeiras. [Sobre o vídeo da modelo que teve sua carreira prejudicada por causa de um Meme] Chamou minha atenção o fato de que a notícia se espalhou muito rapidamente atingindo um público bastante grande. E que até pessoas próximas a modelo acabaram acreditando na Fake News. Também o quanto é difícil lidar com uma situação assim e no quanto as pessoas podem ser prejudicadas. [Nesta última semana] Aprendemos a forma verbal futuro, com o uso do auxiliar will, ele serve para todas as pessoas sem sofrer modificação. Aprendemos Fake News, não como uma palavra nova, mas seu sentido e implicações, information, opinion, true, be careful. Pesquisamos sobre as frases que iremos criar. Para isso revimos o verbo will e expressões no futuro. Palavras como technology, arrive, are late, a contração de will com o sujeito: you'll. Foi cansativo pois os primeiros [memes] não ficaram bons e depois não conseguimos mais copiar o link do Giphy. Procuramos primeiro figuras que remetessem a tecnologia, baseado nelas criamos as frases. resolvemos fazer assim para termos inspiração com as figuras. Utilizamos o Meme generator, o Giphy, Google tradutor e o grammarly. Utilizamos uma imagem pronta pois estávamos precisando de inspiração para a criação dos memes, não tínhamos nada pensado de antemão. Primeiro pensamos nelas [frases] em português depois traduzimos e procuramos verificar. [Trabalhar em dupla nestas últimas tarefas] Foi bom porque duas pessoas ajudam a ter inspiração, também para a própria realização da tarefa facilitou e o trabalho foi mais dinâmico. Agradeço a disponibilidade da professora em oferecer o curso. Eu pensei que seria mais difícil e complicado, mas se tornou bem prazeroso e podemos aprender sobre questões em inglês. Acho que foi uma ótima experiência.* (Diário 5 – Joana).

> **Diário 5 – Davi**
> *Tentei pesquisar no Google as informações sobre o meme para ver quais sites saem para apoia-lo ou refutá-lo. Acho que tudo que temos dúvidas devemos pesquisar mais profundo. Site: https://libguides.mines.edu/fakenews/socialmedia. [Sobre o vídeo da modelo que teve sua carreira prejudicada por causa de um Meme] O que mais me chamou a atenção é que postaram uma foto da mulher com uma plástica que no caso ela estava feia com cicatrizes que acabou estragando a carreira da mulher. [Nesta última semana] Nós aprendemos o tempo verbal futuro verbo Will. Criamos ele [o meme] com a ajuda da professora e da internet. Usamos o meme generator e usamos o gif mas não deu muito certo. Usamos uma imagem pronta e mesmo assim estava complicado pra fazer. Fizemos as frases normal. Foi boa essa semana a Joana me ajudou bastante.* (Diário 5 – Davi).

Acerca do vídeo sobre a modelo que foi vítima de *Fake News* (Tarefa 8), Davi expressa o que entendeu. Embora equivocado com as informações, ele cita alguns aspectos mencionados no vídeo. Por sua vez, Joana não verbaliza o contexto completo do vídeo, porém é capaz de sintetizar as ideias transmitidas por ele. A partir do contato com o vídeo *'Internet meme ruined my carrer' BBC News*[81] e com a página do *site* da *Arthur Lake Library*[82], tanto Joana quanto Davi são capazes de emitir opinião sobre *Fake News: "Acho que tudo que temos dúvidas devemos pesquisar mais profundo"* (Diário 5 – Davi); *"Achei importante saber como podemos investigar se a notícia não é uma mentira para não compartilhar algo que possa prejudicar ou disseminar notícias não verdadeiras"* (Diário 5 – Joana). Portanto, conforme Kersch e Lesley (2019) defendem, o trabalho com **multiletramentos está atrelado ao letramento midiático crítico**, visto que os estudantes, neste estudo, ao terem contato com conteúdo veiculado pelas mídias digitais, puderam se posicionar, construindo pontos de vista acerca das *Fake News* e de injustiças cometidas através delas.

Os diários 5 de Joana e Davi são fundamentais para compreendermos as estratégias adotadas pela dupla para conseguirem criar os memes em inglês. Os dois relataram o uso das ferramentas apresentadas no *workshop* para a criação do meme em inglês. Ficou clara a dificuldade em criar um meme tipo *GIF*, pois o gerador de memes utilizado não era compatível com a incorporação de *GIFs*; contudo, eles dedicaram tempo na tentativa de criar um meme em movimento e, assim, tiveram contato com a ferramenta *Giphy*. Dessa forma, ao retomarmos seus diários anteriores, é possível perceber que a dupla permaneceu na estratégia de escrever a frase em português e traduzi-la no *Google Tradutor*, utilizando a ferramenta *Grammarly* para verificação de erros gramaticais e textuais e o aplicativo de celular *meme generator* para criar o meme do tipo *image macro*, sendo a preferência da dupla, possivelmente pela interface intuitiva que o aplicativo possui e pelo espaço de dados que seus *smartphones* oferecem.

Os diários também nos permitem inferir que tanto Joana quanto Davi se apoiaram no vídeo do *YouTube* para estudar o tempo futuro com *Will.* Há um indicativo de desenvolvimento da língua inglesa na ZDP de Joana quanto ao tempo verbal estudado, pois ela consegue destacar o que acontece na forma do verbo: *"Aprendemos a forma verbal futuro, com o uso do auxiliar will, ele serve para todas as pessoas sem sofrer modificação"*; *"a contração de will com o sujeito: you'll"* (Diário 5 – Joana). Ao falar da elaboração do meme, Joana também menciona ter revisado o tempo verbal, *"Pesquisamos sobre as frases que iremos criar. Para isso revimos o verbo will e expressões no futuro"* (Diário 5 – Joana), sendo um indício de que Joana pode

[81] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7WMebV5qt3s. Acesso em: 17 jan. 2024.
[82] Disponível em: https://libguides.mines.edu/fakenews/socialmedia. Acesso em: 17 jan. 2024

ter assistido ao vídeo mais de uma vez e, por isso, ela consegue detalhar em seu diário aspectos de análise linguística da língua. Ainda, há indícios de Joana estar desenvolvendo repertório lexical em língua inglesa com o estudo do tempo verbal, *"expressões no futuro";* com a leitura do site *Arthur Lake Library, "information, opinion, true, be careful"*; e na construção da frase escolhida para o meme,*"Palavras como technology, arrive, are late"* (Diário 5 – Joana).

Em face do exposto, destaca-se, na Tarefa 8, o **'enquadramento crítico'** do componente da pedagogia dos multiletramentos atrelado ao processo de conhecimento em que **'analisam criticamente'** os contextos interpretados por eles, neste caso o vídeo e o site sobre *Fake News*, e se posicionam de maneira crítica e ética, expressando suas opiniões e pontos de vista, como também avaliando perspectivas alheias, por exemplo, colocando-se no lugar do outro. Conforme Kersch e Lesley (2019), os aprendizes não só consomem textos e mídias, mas também emitem opiniões, sendo um indício de que estão **desenvolvendo o letramento midiático crítico**. E isso pode ocorrer, segundo o que estamos constatando neste estudo, devido à junção de vários elementos, dentre eles o acesso às TD e o acesso a aprender como aprender por meio delas.

Destaca-se também, na tarefa 9, a **'instrução aberta'** atrelada à **'conceituação por nomeação'**, visto que um dos participantes, Joana, consegue fazer generalizações sobre a língua inglesa a partir da leitura multissemiótica que precisa realizar nos diferentes recursos digitais apresentados no *workshop*.

4.5 RECORDAÇÃO ESTIMULADA

A análise da recordação estimulada a seguir será pautada nos princípios dos dois múltis dos multiletramentos, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), em que o primeiro multi se relaciona com aspectos contextuais e o segundo, com a multimodalidade, ambos aspectos presentes na construção de significados dos textos contemporâneos da era digital que consideram a diversidade linguística, social e cultural. Embora tenhamos o cuidado de inserir a retextualização da recordação estimulada de cada um dos participantes, em que emergem diferentes aspectos da aprendizagem que poderiam ser analisados, discutiremos, neste momento, mais pontualmente, os dois aspectos mencionados; contudo, reconhecemos a presença de diferentes variáveis passíveis de análise, as quais deixaremos em aberto para um momento de análise futura.

Recordação estimulada (RE) - Davi

1. *A gente viu primeiro o que seriam memes, que a professora tinha passado para nós. Nas perguntas a senhora tinha perguntado o que seriam memes para nós, através das figuras ali. Eu não sabia, para mim memes seriam aqueles desenhinhos que aparecem no WhatsApp, aquilo que eu achava que era meme. E é bem diferente do que eu pensava, é uma foto que a pessoa olha e puxa uma frase em cima daquela foto.*
2. *Eu consegui entrar naquele aplicativo que a senhora mandou, dos memes. Eu escrevi em português e depois passei pro inglês.*
3. *Eu precisei bastante da ajuda da Joana porque, como ela já fez curso de inglês, ela me ajudou bastante, e outra, eu não estava conseguindo mexer no computador e no celular ao mesmo tempo. Até eu digitar...*
4. *Eu peguei a foto daquele motor que eu achei interessante pra gente fazer aquele trabalho. Ela também me ajudou a colocar o must na frase. Eu também não sabia fazer a colocação. Eu achei bastante difícil interpretar as questões em inglês. Eu tenho bastante dificuldade mesmo. Depois eu comecei a usar bastante o tradutor, o google tradutor. Se não eu não iria conseguir fazer, só se eu pegasse o dicionário, eu tenho, mas não precisei usar nenhuma vez.*
5. *Eu achei um pouco difícil fazer o meme porque eu não estava entendendo como fazer, daí, através da imagem, a gente tentou formular uma frase. Primeiro a imagem, depois a frase. Fizemos a frase em português, como eu falei, para daí traduzir pro inglês no google tradutor.*
6. *Eu baixei aplicativo de fazer meme no meu celular. Eu achei fácil de usar, só não consigo pegar vídeo pra fazer. Só a imagem. Eu tentei entrar nos vídeos do meu celular para fazer e não consegui, nem no computador eu consegui.*
7. *Hoje em dia, o celular é muito importante para nós. Imagina a gente perder um celular hoje na rua. Os dados que a gente tem. Além de a gente poder usar o Face, o Instagram, que a gente pode ter comunicação hoje em dia, tanto com amigos quanto com familiar, pessoas de fora, estudo. Como a Joana colocou, conta de banco a gente tem, os dados pessoais ali, imagina perder um telefone desse. E outra, quando a gente entra numa página, muitas vezes nem está pesquisando aquilo, mas entra numa página e daí não dá 5 ou 10 minutos e o mercado livre ou o Instagram já estão te mandando aquelas páginas para abrir e olhar. A gente só para pensar quando é colocado para gente, como a senhora colocou ali e explicou para nós o que seria. Aí a gente fica naquela já pensando: pior que é verdade mesmo, acontece quase, digamos, de hora em hora acontece isso.*
8. *No meme da tarefa 7, a Joana escolheu a imagem. Para escrever, eu escrevi em português e passei para o inglês. Já olhei umas três vezes a série. Dali para frente já começou a ficar um pouco mais fácil, professora. A gente já começou a entender mais como fazer, como mexer no programa. No começo, para mim e para Joana foi bem dificultoso mexer. Eu até queria aprender a fazer as escritas em cima dos vídeos, mas não consigo. Tem aquele [gif] da tecnologia, que a gente queria fazer do computador, o cara jogando o computador fora. A gente não conseguia fazer [com Giphy].*
9. *Na tarefa 9, a gente vê pela imagem a menina com aquele mundaréu de telefone, para mim, significa várias plataformas de pesquisa. Como a Joana colocou, se a gente tiver fazendo uma prova, a gente abre uma janela aqui,*

daqui a pouco abre outra ali, mas está sempre pesquisando. E ali ela está com um monte de telefone pesquisando uma coisa em cada um, como se fosse uma página [tela] de um computador.

10. *[O will] eu já tinha visto no colégio, não sei se na sétima ou oitava série, mas não me lembrava mais, não me recordava. Daí eu fui ver que ele é usado para o futuro, mas não me lembrava como ele era usado. Recordar sempre é bom.*
11. *Eu acho que antes da pandemia a gente não usava quase assim para falar pela internet, pelo celular, aulas, coisas assim, a gente pouco usava. Daí, no decorrer da pandemia, começou a usar cada vez mais as plataformas e os aplicativos para comunicação e para estudo também. Eu achei difícil interpretar o meme 6 porque eu tinha que escrever primeiro para eu saber o que estava dizendo ali. [A imagem] não ajudou muito no começo.*
12. *[Na última tarefa] a gente foi pegando aquelas imagens do aplicativo que a senhora passou para nós. Através dos videozinhos a gente começou a montar as frases da tecnologia para debater em cima do assunto. Teve um do will que a gente fez umas quatro ou cinco vezes porque a gente entrava no programa e não dava certo. Eu já estava chateado e não estava mais a fim de fazer. Para mim, é fazer uma ou duas vezes e tchau, mas fizemos.* (RE – Davi).

A recordação estimulada de Davi revela o processo dinâmico em sua ZDP em que é possível perceber o desenvolvimento de estratégias de leitura e produção multimodal em língua inglesa, desenvolvimento de habilidades com as TD que não possuía anteriormente, como usar o *Google Tradutor*, aplicativo gerador de memes, realizar tentativas de inclusão de *GIF* para gerar memes em movimento. Davi menciona a relevância do uso da tecnologia digital sem a qual ele não teria conseguido realizar as tarefas de maneira autônoma, o *Google Tradutor*. Ainda, é possível perceber que a tarefa colaborativa pode promover episódios de regulação do outro no desenvolvimento de Davi, afinal, ele menciona o momento em que Joana o auxiliou a usar o *must,* e momentos nos quais o comentário de Joana sobre o conteúdo da tarefa foi o ponto de partida para que ele desenvolvesse seu ponto de vista.

Em face do exposto, a interpretação que damos à recordação estimulada nos leva a concluir que os dois múltis dos multiletramentos podem ser observados no desenvolvimento de Davi ao longo do *workshop*. O primeiro multi, relacionado ao contexto, que destaca a diversidade na comunicação contemporânea, fica evidente, na fala de Davi, quando ele demonstra a compreensão do gênero meme, informando, em outras palavras, que os memes não são emojis, mas a junção de imagem e frase, fazendo referência ao meme do tipo fotolegenda criado no formato *image macro*. Saber descrever o meme, gênero que possivelmente Davi já tinha visto, mas que não sabia denominar, nos mostra a habilidade desenvolvida para se comunicar no ciberespaço em que ele convive com amigos e familiares, isto é, nas redes sociais

WhatsApp, *Facebook* e *Instagram* citadas por ele previamente no questionário diagnóstico. Dessa forma, Davi se apropria da linguagem dos memes *image macro*, mas também em como produzir um meme *image macro* em língua inglesa de maneira autônoma e colaborativa. Davi demonstra ter formado opinião acerca dos assuntos suscitados nos memes propostos nas tarefas, sendo um indício de desenvolvimento de sua identidade como alguém que discute o assunto tecnologia a partir de memes. Essa prática favoreceu que Davi desenvolvesse, na construção de um meme, seu ponto de vista sobre o uso da tecnologia em seu ambiente escolar, dando visibilidade à dimensão profissional que ele almeja alcançar ao criar um meme representativo de sua atividade prática no curso técnico.

O segundo multi dos multiletramentos, em que "os significados", segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 20), "são construídos cada vez mais multimodalmente", ficam em evidência em vários trechos da fala de Davi, pois ele é capaz de identificar os modos visual e escrito que compõem o meme *image macro: "é uma foto que a pessoa olha e puxa uma frase em cima daquela foto"* (RE – Davi - parágrafo 1); *"através da imagem, a gente tentou formular uma frase. Primeiro a imagem, depois a frase"* (RE – Davi - parágrafo 5); *"Eu até queria aprender a fazer as escritas em cima dos vídeos"* (RE – Davi - parágrafo 8). Sendo assim, Davi incorpora o escrito ao visual, demonstrando uma habilidade para se comunicar de maneira multimodal, típica da comunicação dentro das novas mídias digitais.

Recordação estimulada (RE) - Joana

1. *A professora pediu para a gente observar algumas figuras, alguns memes, e falar sobre o que representavam as imagens. Na aula, a gente definiu o que era meme, a gente observou cada figura e comentou cada uma delas. Eu acho que sempre é bom a gente discutir, ter mais opiniões, às vezes a gente tem o nosso pensamento, e daí vê o que a outra pessoa pensa também a respeito, então a gente consegue formular uma ideia de outra maneira e de forma mais abrangente. Foi bom, foi bem interessante. No começo, foi difícil a gente se adaptar com a ideia até pelo fato de os memes serem em inglês, acabava dificultando a compreensão imediata dos assuntos. A gente tinha que pesquisar, procurar, mas foi bem interessante assim, porque a gente começou com uma ideia e foi mais do que eu imaginei, foi mais diversificado.*
2. *Na tarefa, a professora apresentou para nós as ferramentas que a gente utiliza para compreender as questões do inglês e ferramentas para fazer os memes ou uma ferramenta ali que era para trabalhar com imagens. Nessa eu tive dificuldade porque eu não tinha compreendido bem o que era para fazer.*
3. *Nessa tarefa [2] foi que a professora apresentou para nós o verbo must, que é um verbo modal. Eu lembro que eu errei uma questão. A gente tinha umas frases que a gente completava de acordo com o meme, e eu não tinha percebido isso. Aí eu tive um pouco de dificuldade para fazer. Nós*

compreendemos o sentido do verbo must, para o que ele é usado. Enfim, eu acho que, depois de algumas dificuldades, a gente conseguiu completar a tarefa. A gente criou a frase durante a semana. Ah! A gente começou a criar uma frase, aí a gente foi no google tradutor, só que depois a gente tinha que colocar numa imagem, se não me engano. A gente criou uma frase aleatória assim, que não combinava com nenhuma imagem, e aí, depois, a gente descartou aquela frase e usou outra. Se não me engano, a gente criou uma frase que não usava o must. Tinha algum problema na frase que a gente tinha pensado no começo.

4. *A professora apresentou ali o programa para gente criar os memes, que é o meme generator, e aí a gente teve uma noção de como funciona o meme, como é a criação de um meme, como que é o ciclo do meme. Então a gente viu que a nossa frase não estava adequada, então a gente procurou as imagens ali no programa, não sei se foi nesse dia mesmo ou se foi em outro. A gente entrou no programa, pesquisou nele como mais ou menos utilizar. Assim, na criação do meme, eu acho que a parte mais difícil é a gente ter a ideia, a ideia inicial, usar a criatividade eu acho a parte mais complicada. E aí a gente pesquisou imagens e acabou pegando uma imagem nossa, que a gente usou aquele motor e aí criamos uma frase engraçada, que às vezes dá vontade de sair correndo da aula, o professor é bem corajoso, e criamos o nosso meme. Não foi durante a aula, não. Na verdade, a gente acabava concluindo as tarefas normalmente depois da aula. A gente acabava pegando as informações, as explicações da professora e aí, depois, a gente conseguia pensar melhor sobre o assunto e fazer depois. Eu acho que em aula nós respondemos as perguntas do vídeo. Aí depois a gente concluiu, a gente fez o meme no final. No começo, a gente está muito habituado a ver meme em tudo que é rede social, nos lugares, mas a gente não tem uma ideia do que está por trás daquele meme, como que é pensado, desde a criação do meme, o que que é pensado ali. Então acho que foi bem legal. Ajudou a gente a compreender melhor.*
5. *Depois veio o covid, foi o sábado que a gente não conseguiu assistir aula. Aí nós assistimos o vídeo, e no vídeo eu acho que foi bem explicadinho o que era para fazer naquelas questões. Tinham umas questões que era pra gente responder também, que eram sobre os memes 3 e 4. A gente respondeu algumas questões e a professora apresentou para nós o tempo verbal simple present, mas basicamente a gente assistiu o vídeo que a professora tinha feito e aí, de acordo com o que ela explicou para nós, a gente fez as questões. Ali no meme 3 fala bastante da relação que a gente tem com o aparelho celular, que hoje em dia tem praticamente tudo da nossa vida, é muito importante, a gente usa, é uma ferramenta também que a gente usa para estudar, para trabalhar, para se comunicar e tem muitas informações.*
6. *[6] Na verdade, eu já tinha estudado inglês anteriormente, então talvez para mim fosse um pouco mais fácil fazer.*
7. *A 7 a gente ia criar um meme também, ah, foi o meme do gatinho, que a vida sem internet não é fácil. Esse, eu acho que a gente foi primeiro ali nas imagens que tem no programa de criar memes, no meme generator, que acho que até o Davi tinha no celular dele. E aí a gente olhou primeiro a imagem, depois a gente pensou na frase, se não me engano foi isso que a gente fez. Algumas vezes a gente não tinha muita ideia do que fazer, então a gente tentava fazer uma coisa diferente para ver se melhorava a nossa*

criatividade. A gente se baseou na imagem mesmo, a gente olhou a imagem e pensou numa frase usando o simple present e o negativo. Primeiro a gente escreveu em português no google tradutor, aí a gente viu como ela ficava e a gente traduziu ela para o inglês.

8. *A gente acessou uma página que tinha informações, que tinha o futuro, futuro com will, depois a gente discutiu a imagem do meme 5. Acho que foi isso. A tarefa 10 também tinha algumas questões que a gente se baseava nos Jetsons, que tinha um meme. Nós respondemos aquelas questões sobre a tecnologia. Ali na tarefa, nesse meme 6, ele é bem explicativo assim, acho que a gente não teve muita dificuldade porque a gente olhava as figuras e via as mensagens escritas, e representou bem esse momento da pandemia que a gente ficou em casa. Então a gente fez várias tarefas por casa.*
9. *Eu acho que a ferramenta que a gente mais utilizou foi o google tradutor, porque eu acho que ela é a mais fácil. Mas daí, no final ali, não dava para usar só ele, a gente teve que usar principalmente o Grammarly, que eu até tenho agora aqui no computador para ajudar porque tinham coisas que ficavam erradas, então a gente tinha que corrigir.*
10. *[Na tarefa final] a gente estava meio desencontrado. Aí o Davi criou um meme, eu acabei criando outro, depois a gente acabou olhando os dois memes e criando um outro meme porque tinha a questão também de ser um pouco engraçado, tinha que ter um pouco de humor, e tentar, acho, que prender a atenção das pessoas, por aí. Então, a gente sentiu essa dificuldade assim. Se não me engano, a gente resolveu tentar fazer primeiro para tentar ganhar tempo, para quando discutir já ter ele mais perto. Mas, no fim, não deu muito certo. A gente partiu de uma ideia e pegou outra ideia depois. A gente criou mais memes e depois a gente refez, a gente acabou refazendo.* (RE – Joana).

Por sua vez, a recordação estimulada de Joana, assim como na recordação de Davi, revela o processo dinâmico em sua ZDP, em que é possível perceber desenvolvimento de estratégias de leitura e produção multimodal em língua inglesa, como o uso do *Google Tradutor*, do *Grammarly* e de outros sites, como mencionado por ela, *"A gente acessou uma página que tinha informações, que tinha o futuro, futuro com will*" (RE – Joana – parágrafo 8), desenvolvimento de habilidades com as TD que ela não possuía anteriormente, como usar o *Grammarly* e aplicativo gerador de memes. Joana menciona a relevância do uso da ferramenta *Grammarly,* cuja utilidade foi percebida para correção gramatical e textual, incorporando-a ao seu cotidiano, demonstrando autonomia na realização das tarefas e para continuar aprendendo, como destacado por ela: *"a gente teve que usar principalmente o Grammarly, que eu até tenho agora aqui no computador para ajudar porque tinham coisas que ficavam erradas, então a gente tinha que corrigir"* (RE – Joana – parágrafo 9). Ainda, é possível perceber que a tarefa colaborativa pode promover episódios de autorregulação no desenvolvimento da língua inglesa para Joana, tendo em vista a maneira como ela descreve o momento de criação da frase com o *must: "A gente criou uma frase aleatória assim, que não combinava com nenhuma imagem, e*

aí, depois, a gente descartou aquela frase e usou outra. Se não me engano, a gente criou uma frase que não usava o must. Tinha algum problema na frase que a gente tinha pensado no começo" (RE – Joana – parágrafo 3).

A interpretação que damos à recordação estimulada de Joana também nos leva a concluir que os dois múltis dos multiletramentos podem ser observados no seu desenvolvimento ao longo do *workshop*. Ao destacar a importância das relações interpessoais, a fala de Joana evidencia o aspecto contextual do primeiro multi: *"às vezes a gente tem o nosso pensamento, e daí vê o que a outra pessoa pensa também a respeito, então a gente consegue formular uma ideia de outra maneira e de forma mais abrangente"* (RE – Joana – parágrafo 1). Descrever a situação de criação do meme também é um indício de que Joana está se apropriando da linguagem dos memes, posto que ela consegue perceber que o meme não é um texto neutro ao destacar: *"a gente está muito habituado a ver meme em tudo que é rede social, nos lugares, mas a gente não tem uma ideia do que está por trás daquele meme, como que é pensado, desde a criação do meme"* (RE – Joana – parágrafo 4). Outro trecho também revela a preocupação de Joana com a ideia que o meme precisava veicular: *"tinha a questão também de ser um pouco engraçado, tinha que ter um pouco de humor, e tentar, acho, que prender a atenção das pessoas"* (RE – Joana – parágrafo 10). Assim, é notório o desenvolvimento de Joana quanto à percepção dos aspectos multissemióticos e discursivos que compõem o meme, ou seja, o aspecto contextual para o qual nos evoca o trabalho com multiletramentos fica em evidência.

O segundo multi dos multiletramentos também se destaca na fala de Joana, como no trecho a seguir, em que Joana se preocupa com a adequação entre os modos visual e escrito: *"e aí a gente teve uma noção de como funciona o meme, como é a criação de um meme, como que é o ciclo do meme. Então a gente viu que a nossa frase não estava adequada, aí a gente procurou as imagens ali no programa"* (RE – Joana – parágrafo 4). Sendo assim, tanto Davi quanto Joana demonstram a compreensão da necessidade de incorporar o escrito ao visual, ou seja, demonstram ter desenvolvido uma habilidade para se comunicar de maneira multimodal, típica da comunicação dentro das novas mídias digitais.

Assim, percebem-se várias coisas acontecendo concomitantemente, porém, é verdade que, para desenvolver certas habilidades, é necessária uma iniciação em determinado conteúdo. Desse modo, para produzir um texto multimodal como o meme, em língua inglesa, o caminho percorrido por cada aprendiz em processo de letramento depende de suas experiências prévias, do processo de andaimento que lhe é fornecido e do acesso que ele possui às TD. Assim, o desenvolvimento na ZDP dos aprendizes ocorre de forma dinâmica, não-linear, de modo que vários elementos são acessados de maneira integrada para que a aprendizagem aconteça.

4.6 AVALIAÇÃO DO *WORKSHOP*

A seguir, discutiremos a avaliação dos participantes acerca do *workshop* e, para isso, retomaremos as perguntas da entrevista semiestruturada (Quadro 7) que conduziu esse momento, acompanhadas das respostas retextualizadas dos participantes. Os números dos parágrafos nas retextualizações das falas dos participantes correspondem à numeração das perguntas, agrupadas em unidades de sentido depreendidas do momento da interação, visto que, na entrevista semiestruturada, o participante pode antecipar respostas às questões subsequentes devido a estar seguindo o fluxo da consciência.

Entrevista Semiestruturada

1) O que você achou do tema "Tecnologia no dia a dia" para realizar as tarefas do *workshop*?
2) O que você achou da escolha do gênero "Meme" para falar sobre tecnologia?
3) O que você achou da escolha do gênero "Meme" para desenvolver a leitura e a escrita em inglês?
4) Como foi fazer o *workshop* de forma on-line? Como você avalia os encontros síncronos?
5) Como foi trabalhar em dupla pelo *WhatsApp*?
6) Sobre os recursos digitais usados no *workshop*, como você avalia a escolha dessas tecnologias para desenvolver as tarefas em inglês?
7) O que você achou de ter os memes publicados em inglês no *Instagram* da escola?
8) Você já havia publicado textos em inglês nas redes sociais antes? Como foi essa experiência?
9) O que você aprendeu de mais significativo nesse *workshop*?

Avaliação do workshop (AW) - Joana

1. *Eu acho o tema bem atual, que a gente convive bastante. Ele facilitou a gente ter ideias sobre ele, bastante ideia, são coisas que a gente usa também no nosso dia a dia, no nosso curso também, que a gente acaba lidando com a tecnologia, com novas descobertas.*
2. *[O meme] Eu acho que foi o ponto central do workshop, chamou a atenção bastante, assim. Você olha assim, eu até fiquei pensando, nossa, como é que a gente vai criar memes? A gente convive tanto, mas é distante de nós ao mesmo tempo. Eu acho que ajudou porque chamou atenção e foi um bom aprendizado eu acho.*
3. *Eu achei bem legal porque o inglês é mais complicado, é mais difícil, mas o meme, como é uma representação de uma figura, de uma imagem, isso ajuda, eu acho que isso acrescenta informações para compreender. Eu acho mais fácil do que você ler um texto em inglês. É mais dinâmico.*
4. *Eu acho bem importante ter encontros síncronos porque a gente pode tirar dúvidas e compreender melhor do que só uma gravação, mas a gravação também foi muito boa quando foi colocada para nós, foi bem explicativa.*
5. *No começo não foi fácil, a gente teve bastante dificuldade em comentar, em fazer as discussões no WhatsApp, tanto que a professora puxava a orelha da gente "Vocês têm que ir lá no WhatsApp deixar as informações lá gravadas". Mas eu acho que foi super válido. Possibilitou a gente aprender bastante, e aí, ao longo do curso, a gente foi lidando melhor com as ferramentas ali, e foi facilitando, foi ficando mais claro para nós. Porque*

realmente eu nunca tinha tido essa experiência assim de fazer, discutir ali tudo, de fazer o meme e de fazer a discussão pelo WhatsApp. Foi uma experiência nova que teve dificuldades e a gente foi se adaptando. Foi muito boa. E aí muda o nosso entendimento ali né. Porque você está estudando, está respondendo as questões, é diferente.

6. *Eu não tenho muito conhecimento dessas tecnologias, mas eu achei que essas apresentadas foram bem escolhidas, a gente conseguiu trabalhar com elas, bem explicativas. Na verdade, eu acho que o Grammarly eu fui compreender melhor lá no final, ali quando a professora disse "Olha, faz a frase de novo, coloca lá no Grammarly que ele dá o uso correto como funciona". E são ferramentas que eu acho que a gente pode levar pra vida. Se a gente precisar traduzir ou escrever algumas coisas em inglês, acho que isso vai nos ajudar bastante ainda.*
7. *[Publicar os memes] Ah, bem legal! Acho que foi a parte mais legal! Primeiro porque é no site da escola, que é bem importante pra nós, depois porque é uma etapa do ciclo do meme né, que é a publicação. Então a gente pode divulgar os nossos trabalhos, a nossa criação.*
8. *Não. Eu não sabia fazer memes, então eu percebi como um grande aprendizado, e eu acho que envolve mais coisas né, o aprendizado da língua inglesa, o aprendizado de fazer o meme, o aprendizado que a gente teve que envolver outros assuntos até chegar àquele produto final.*
9. *Eu destaco o de mais significativo, eu acho que foram realmente as questões relacionadas à língua inglesa, que eu acho que ajudaram a gente a perceber como uma língua mais acessível pra gente. Ali quando a gente aprendeu a gramática mesmo, os tempos verbais, o verbo must, eu acho que isso a gente acaba gravando de forma diferente, e eu acho que foi bem significativo assim.* (AW – Joana).

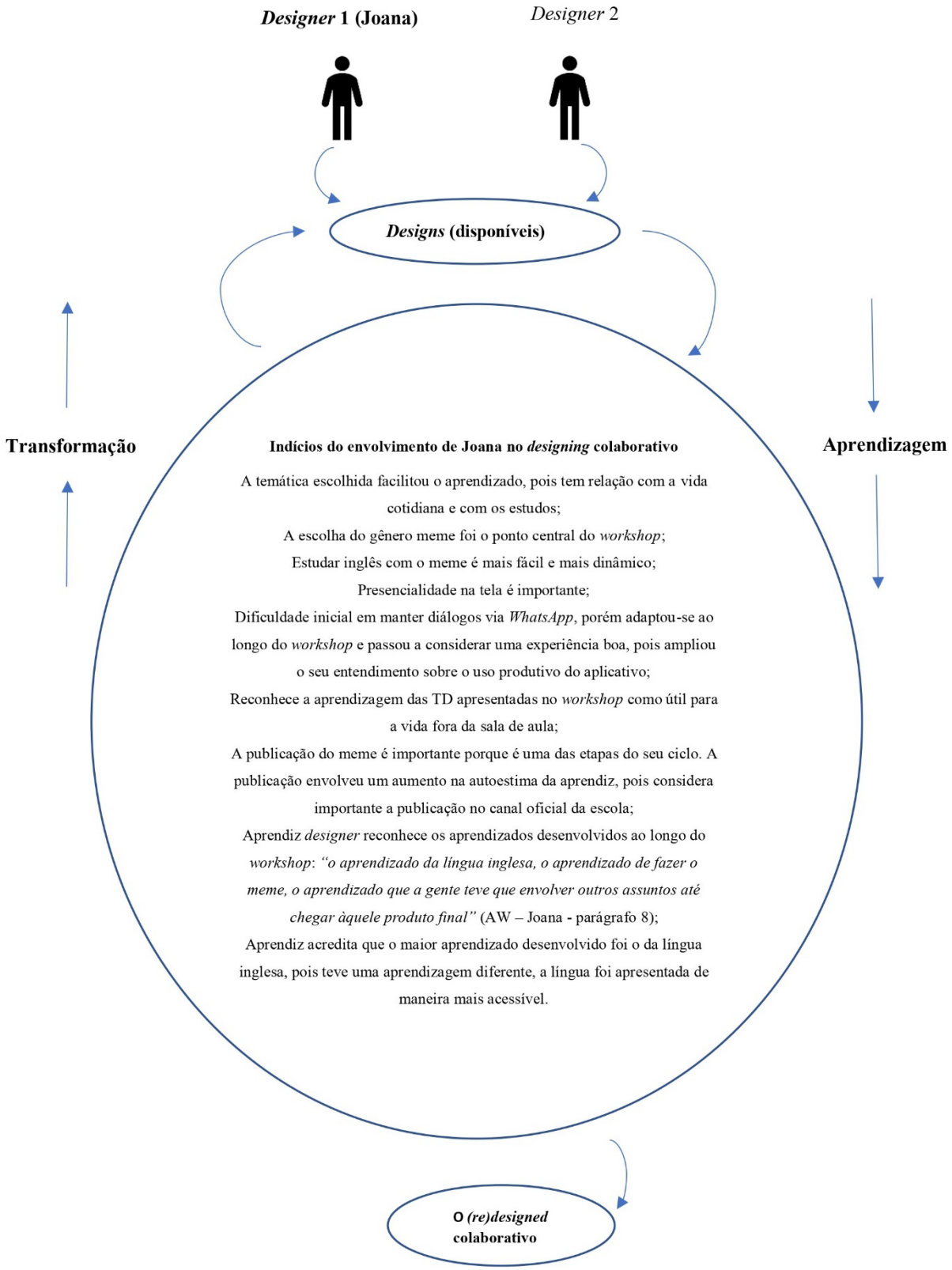
De acordo com as falas de Joana, elencamos pontos-chave de suas respostas em que é possível identificar indícios de seu envolvimento no *designing* colaborativo vivenciado com seu parceiro de trabalho ao longo do *workshop*, os quais destacamos a seguir e apresentamos na Figura 28.

Indícios do envolvimento de Joana no *designing* colaborativo:

- A temática escolhida facilitou o aprendizado, pois tem relação com a vida cotidiana e com os estudos;
- A escolha do gênero meme foi o ponto central do *workshop*, pois ele é próximo e distante ao mesmo tempo, considerando que via nas redes sociais, mas não havia tido a oportunidade de criar;
- Estudar inglês com o meme é mais fácil e mais dinâmico, pois a parte visual do meme favorece a compreensão;
- Encontro síncrono é importante para tirar dúvidas, ou seja, a presencialidade na tela;

- Dificuldade inicial em manter diálogos via *WhatsApp*, porém adaptou-se ao longo do *workshop* e passou a considerar uma experiência boa, pois ampliou o seu entendimento sobre o uso produtivo do aplicativo;
- Reconhece a aprendizagem das TD apresentadas no *workshop* como útil para a vida fora da sala de aula;
- A publicação do meme é importante porque é uma das etapas do seu ciclo. A publicação envolveu um aumento na autoestima da aprendiz, pois considera importante a publicação no canal oficial da escola;
- Aprendiz *designer* reconhece os aprendizados desenvolvidos ao longo do *workshop*: *"o aprendizado da língua inglesa, o aprendizado de fazer o meme, o aprendizado que a gente teve que envolver outros assuntos até chegar àquele produto final"* (AW – Joana - parágrafo 8);
- Aprendiz acredita que o maior aprendizado desenvolvido foi o da língua inglesa, pois teve uma aprendizagem diferente, a língua foi apresentada de maneira mais acessível.

Figura 28 - Indícios do envolvimento de Joana no *designing* colaborativo



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Avaliação do workshop (AW) - Davi

1. *Eu achei muito interessante. Pensa bem, se a gente não tivesse a tecnologia, quando deu a pandemia, como é que a gente iria continuar estudando? Isso para nós foi muito válido. Tá certo que no começo foi bem dificultoso a gente começar a entender as plataformas para entrar, mas depois que a gente aprende é bem gratificante, sabe, a gente conseguir estudar assim a distância e por causa da tecnologia de hoje.*
2. *Eu achei muito legal! Porque a princípio eu nem conhecia o que era o tal do meme. Terminei o curso aprendendo o que é um meme, fazendo meme, escrevendo frases e publicando ainda!*
3. *É interessante, pra mim, que tenho bastante dificuldade, eu não tenho vergonha de dizer, eu tenho dificuldade mesmo em inglês. Ajuda porque, além de eu escrever em português, eu estou aprendendo a escrever em inglês também, e a falar em inglês. Teve algumas vezes que eu tentei falar. É bom porque a gente vai aprendendo.*
4. *Eu achei legal porque, além de a gente estar fazendo um trabalho on-line, todos conseguem fazer. A gente usava a internet.*
5. *O WhatsApp, que era uma coisa que eu nunca tinha usado para estudo, foi a primeira vez, foi interessante. E eu acho que cada vez mais a tecnologia vai estar mais avançada para a gente poder estudar e aprender mais. Eu gostei da aula da professora também. Eu achei bem válidas as aulas. Aprendi bastante coisa.*
6. *Eu achei interessante porque se não fosse as chaves de aplicativo a gente não teria conseguido fazer o curso.*
7. *Muito legal! É interessante fazer um trabalho teu e depois ver ele publicado ali. E principalmente no nosso colégio que a gente está estudando. Os professores incentivando a fazer cursos novos, isso é legal, a gente carregar sempre o nome da escola junto.*
8. *Foi a primeira vez. Orgulhoso do meu trabalho.*
9. *O que mais me marcou foi fazer a montagem dos memes, formular as frases. Foi bastante desafiador.*

De acordo com as falas de Davi, elencamos pontos-chave de suas respostas em que é possível identificar indícios de seu envolvimento no *designing* colaborativo vivenciado com sua parceira de trabalho ao longo do *workshop*, os quais destacamos a seguir e apresentamos na Figura 29.

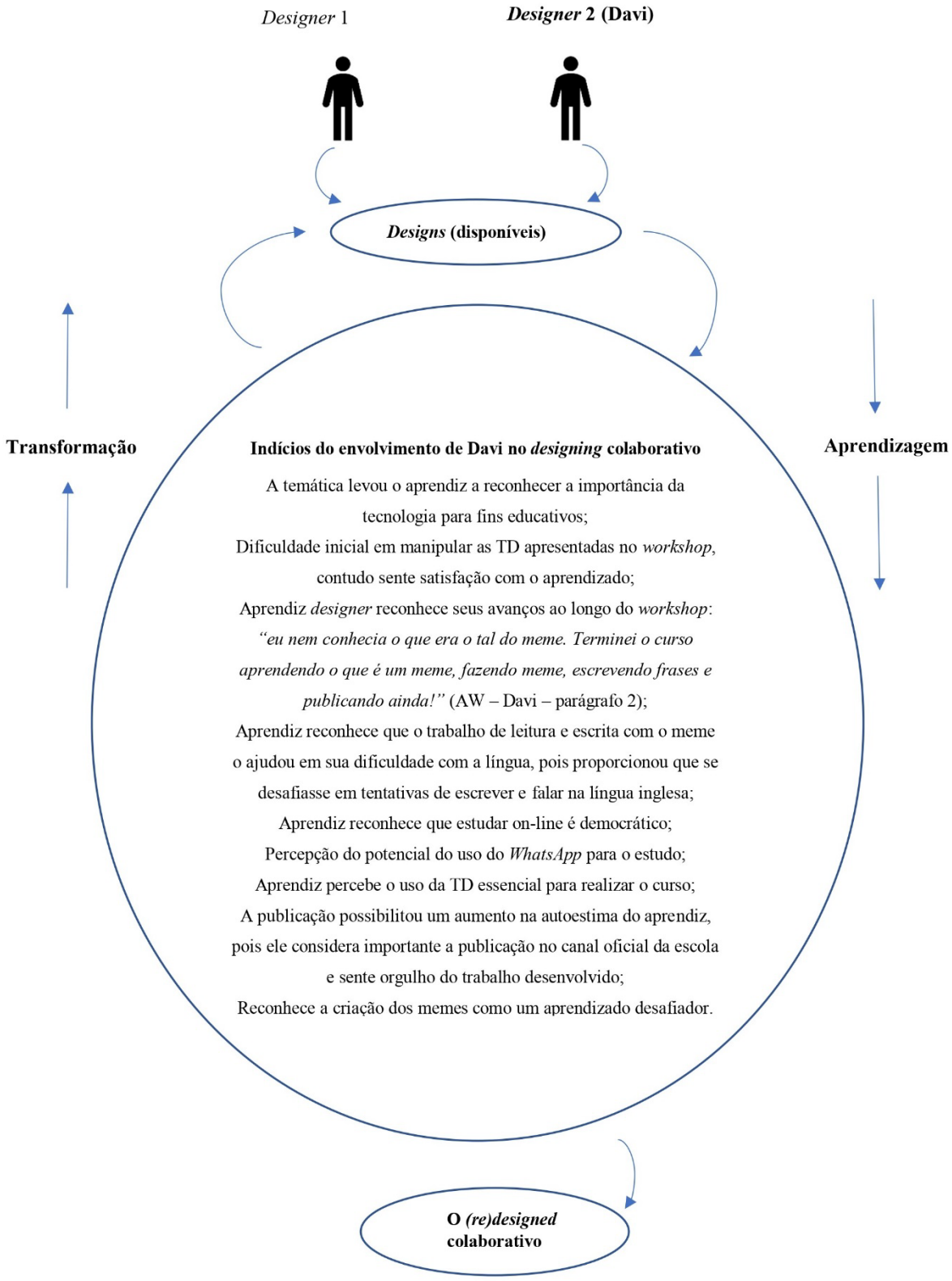
Indícios do envolvimento de Davi no *designing* colaborativo:

- A temática levou o aprendiz a reconhecer a importância da tecnologia para fins educativos;
- Dificuldade inicial em manipular as TD apresentadas no *workshop*; contudo, sente satisfação com o aprendizado;
- Aprendiz *designer* reconhece seus avanços ao longo do *workshop*: *"eu nem conhecia o que era o tal do meme. Terminei o curso aprendendo o que é um*

meme, fazendo meme, escrevendo frases e publicando ainda!" (AW – Davi – parágrafo 2);

- Aprendiz reconhece que o trabalho de leitura e escrita com o meme o ajudou em sua dificuldade com a língua, pois proporcionou que se desafiasse em tentativas de escrever e falar na língua inglesa;
- Aprendiz reconhece que estudar on-line é democrático;
- Percepção do potencial do uso do *WhatsApp* para o estudo;
- Aprendiz percebe o uso da TD essencial para realizar o curso;
- A publicação possibilitou um aumento na autoestima do aprendiz, pois ele considera importante a publicação no canal oficial da escola e sente orgulho do trabalho desenvolvido;
- Reconhece a criação dos memes como um aprendizado desafiador.

Figura 29 - Indícios do envolvimento de Davi no *designing* colaborativo



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

As avaliações de Joana e Davi acerca do *workshop* nos apresentam diferentes aspectos suscetíveis de análise. Contudo, detivemo-nos em observar como o desenvolvimento dos aprendizes pode ser percebido a partir da pedagogia dos multiletramentos, considerando, principalmente, suas identidades de *designers* de memes *image macro* em inglês construídos colaborativamente.

Conforme defendido por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 177), "a lógica da pedagogia dos multiletramentos reconhece que a construção de significado é um processo ativo e transformador". Assim, ao se envolverem em tarefas colaborativas, os aprendizes desenvolveram suas aprendizagens no processo de *designing* colaborativo em que ambos se engajaram e foram transformados mediante o *re(designed)* colaborativo que produziram. Por sua vez, Kersch e Lesley (2019) reconhecem o papel transformador do letramento como prática social, como também destacam a importância de promover espaços de fala, promovendo cura e acolhimento. Desse modo, quando relatam suas experiências durante a avaliação do *workshop*, os aprendizes estão reconstruindo suas identidades e se tornando agentes, posto que se apresentam como *designers* ao comunicarem seus pontos de vista sobre a temática apresentada e ao relatarem a aprendizagem desenvolvida sobre memes, sobre a língua inglesa e sobre as TD.

Assim, no processo de *designing* colaborativo, Joana e Davi acessam os *designs* disponíveis mediados, ou seja, aqueles selecionados, reunidos e apresentados no *workshop*, bem como acessam os *designs* disponíveis de seus próprios repertórios linguístico-discursivos e de suas experiências de vida. Nesse sentido, todos os *designs* disponíveis acessados, quando utilizados no processo de *designing*, passam por uma reformulação, pois são combinados pelos aprendizes no intuito de construírem novos significados em conjunto, visto que ambos podem ter interpretações divergentes de um mesmo objeto e, por isso, o *designing* colaborativo é único, pois é construído mediante a negociação, sendo, dessa forma, diferente do *designing* construído de maneira individual.

Portanto, é perceptível a transformação proporcionada pelo *redesigned* colaborativo, o qual, seguindo o raciocínio de Kalantazis, Cope e Pinheiro (2020), parece estar retornando imediatamente para os *designs* disponíveis de Joana e Davi; contudo, está aberto a que outros também possam, futuramente, acessá-lo.

5 CONSIDERAÇÕES

Nesta ocasião, com o intuito de organizar nossas considerações em relação aos achados, retomamos as perguntas de pesquisa seguidas, respectivamente, das considerações que fazemos acerca da análise dos dados.

1) De que maneira a tarefa colaborativa mediada por tecnologias digitais pode influenciar a aprendizagem de inglês como língua adicional por estudantes da EJA/EPT?

O *workshop* desenvolvido para a realização desta pesquisa foi baseado na elaboração de uma unidade didática composta por uma sequência de tarefas em língua inglesa, guiada pelo tema *Technology in everyday life*, com o intuito de contemplar reflexão linguística, por meio da exposição dos participantes ao gênero meme composto em inglês, e desenvolver, ao mesmo tempo, aprendizados sobre TD que propiciassem tanto o desenvolvimento de conhecimento no idioma quanto de habilidades para compor o texto digital meme. Para isso, as tarefas propostas, à luz dos multiletramentos, foram desenvolvidas de modo a articular os componentes da pedagogia dos multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996) e os processos de conhecimento, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Assim, diante dos dados analisados na seção 4.1 *Tarefas do workshop,* foi possível perceber que as tarefas desenvolvidas segundo os preceitos acima mencionados propiciaram uma prática pedagógica consciente e autônoma, pois a criação da unidade didática mediada pelas TD promoveu a articulação entre tarefas colaborativas com TD e produção de gênero digital. Desse modo, a contextualização em relação ao tema do *workshop* ocorreu mais naturalmente, visto que os alunos da EJA/EPT também fazem parte do imenso número de usuários das TD e de redes sociais que veiculam o gênero digital meme.

Isso posto, e observando o envolvimento dos aprendizes no processo como um todo, a articulação entre os componentes da pedagogia dos multiletramentos e os processos de conhecimento nas tarefas parece ter contribuído para o engajamento dos aprendizes que se pretendia investigar, como também influenciou a professora-pesquisadora, de modo que a elaboração das tarefas, segundo esses preceitos, se tornou uma oportunidade para desenvolver sua identidade como professora *designer*. Como tal, a professora-pesquisadora, ao inserir os componentes da pedagogia dos multiletramentos e os processos de conhecimento nas tarefas, conscientizou-se de que eles não se sobrepõem, contudo são orientações de trabalho que podem ser adotadas para uma melhor compreensão do fazer pedagógico na era digital, pois, assim como nossa relação com as TD, no ciberespaço, está se formando enquanto as usamos e

interagimos nesse espaço, a nossa prática pedagógica também se transforma ao incorporarmos a ela as TD.

Por conseguinte, a nossa impressão é que as tarefas colaborativas planejadas por um professor *designer* possuem a tendência de formar aprendizes *designers*. Assim, na seção 4.2 *Diálogos colaborativos*, foi possível perceber que os diálogos colaborativos realizados nos encontros síncronos e no *WhatsApp* trouxeram à tona indícios do papel mediador da LM por parte de estudantes e da professora-pesquisadora. Conforme Swain e Lapkin (2000) e Luitel *et al.* (2023), os participantes deste estudo utilizaram a LM como elemento de mediação para apoiarem seus processos cognitivos, enquanto a professora-pesquisadora, conforme Luitel *et al.* (2023), verificava a compreensão dos aprendizes e os auxiliava na performance em relação às tarefas em LA. Desse modo, durante os diálogos colaborativos apoiados na LM, foram identificados indícios de reciprocidade do aprendiz, conforme categorias de Lantolf, Kurtz e Kisselev (2017), as quais são consideradas como desenvolvimento devido à contribuição dos aprendizes durante o processo de andaimento na ZDP dos participantes, ou seja, ao receberem mediação, os aprendizes se permitiam ser regulados pelo outro, ocasionando um processo de desenvolvimento em LA, como concebido por Lantolf, Kurtz e Kisselev (2017).

Por sua vez, os vários indícios de regulação do objeto e regulação do outro, conforme Lantolf *et al.* (2015), apontam esses episódios como decorrentes de um grande conjunto de atitudes mediativas, as quais se configuram, a nosso ver, como processo de andaimento (Figueiredo, 2019). Tal processo, acreditamos, pode ter desencadeado os episódios de autorregulação da aprendizagem pelos aprendizes. Atrelado a isso, foi possível perceber indícios de internalização do conhecimento em ILA (Swain, 2000), ocasionada pela negociação de sentido na tarefa colaborativa, conforme Lima e Costa (2010) e Lima (2011); indícios de desenvolvimento no conhecimento em ILA no ambiente tecnológico, ou seja, mediado pelas TD, conforme Dias (2008); e indícios de letramentos digitais impulsionados pela tarefa colaborativa, conforme Barcellos (2015). Desse modo, os movimentos, mudanças e avanços indicam o desenvolvimento dos aprendizes no espaço dinâmico de suas ZDPs, oportunizados pelas tarefas colaborativas em ambiente digital.

Assim, os componentes da pedagogia dos multiletramentos articulados com os processos de conhecimento permitiram que a professora-pesquisadora conseguisse visualizar o avanço do aprendiz, interferir, oferecendo mediação apropriada e avaliar a aprendizagem de maneira mais eficaz, assim como os aprendizes conseguiram perceber, segundo seus relatos na avaliação do *workshop*, seus próprios aprendizados. Desse modo, percebeu-se que essa articulação vai ao encontro da pertinência de elaborar a tarefa como plano de trabalho

(Ellis, 2018) e como oportunidade de incluir os estudantes em uma aprendizagem significativa (Willis; Willis, 2007).

2) Como o processo de leitura e produção colaborativa do gênero meme em língua inglesa, em ambiente digital, pode influenciar o desenvolvimento de aprendizes *designers* na EJA/EPT?

Nas seções 4.3 *Memes produzidos pelos participantes* e 4.4 *Diários dos participantes*, foi observada a ocorrência de uma mesma categoria, ou seja, houve indícios de desenvolvimento de conhecimento em língua adicional no ambiente tecnológico, ou seja, mediado pelas TD, conforme Dias (2008). Acreditamos que isso tenha ocorrido em virtude de os participantes terem sido instigados a escrever seus diários ao longo do *workshop*, ou seja, à medida que iam avançando na resolução das tarefas; assim, os diários refletiam seus avanços individuais na língua enquanto se envolviam com as tarefas colaborativas em ambiente virtual.

Na seção 4.3 *Memes produzidos pelos participantes*, especificamente, a prática situada, em que os participantes experimentaram práticas significativas de construção de significado com o gênero digital meme, serviu de base para que os participantes pudessem refletir e utilizar o significado construído em outro contexto, desenvolvendo, dessa forma, uma prática transformada, como preconizado por Cazden *et al.* (1996). Desse modo, no processo de construção de significado pelo *design* (Cazden *et al.*, 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), entre a prática situada e a prática transformada, houve ocasiões em que se perceberam a construção de significados derivados, bem como o desenvolvimento de habilidades para remixar, conforme conceitos de remix concebidos por Knobel e Lankshear (2008) e Buzato *et al.* (2013), em que a inserção, a retirada e a reconfiguração de elementos com base em uma obra original são consideradas remixes.

Salientando as categorias identificadas especificamente na seção 4.4 *Diário dos participantes*, foi possível perceber, assim como na análise da seção 4.2, indícios do processo de andaimento, pois, de acordo com Figueiredo (2019), o processo de andaimento ocorre quando o par mais competente consegue oferecer uma mediação a outro que mais precisa de auxílio cognitivo, evidenciado no diário 2 de Davi. Além disso, a articulação entre os componentes da pedagogia dos multiletramentos e os processos de conhecimento (Cazden *et al.*, 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) também se sobressaiu à medida que foi possível identificar, nos diários, indícios de que os participantes experienciaram o novo e o conhecido;

conceituaram com nomeação, ou seja, refletiram sobre a língua de maneira aprofundada, verbalizando seus processos cognitivos sobre ela com a metalinguagem; desenvolveram conhecimento apropriadamente e criativamente, posto que usaram *designs* disponíveis para elaborarem o *redesigned*; e analisaram criticamente enquanto se posicionavam sobre questões éticas relacionadas ao uso das mídias digitais. Nesse sentido, ao analisarem o conteúdo digital criticamente, os participantes estavam desenvolvendo o letramento midiático crítico, pois, conforme Kersch e Lesley (2019), os aprendizes não só consomem textos midiáticos, mas também emitem opiniões sobre eles.

Ainda, os diários também revelaram indícios de que a LM serviu como instrumento mediador para que os participantes se apropriassem do uso das TD, como no caso do aplicativo gerador de memes em que eles realizaram rascunhos de memes. Nos diários, também foi possível observar que houve movimentos, mudanças e avanços na ZDP dos aprendizes em relação à aprendizagem de ILA. A aprendizagem, neste estudo, é compreendida como um processo não-linear que ocorre na ZDP, logo os avanços ocorreram de acordo com o ponto de partida de cada um e com o investimento que, individualmente, empregaram em suas próprias aprendizagens.

Com o intuito de observar como as duas concepções dos multiletramentos se evidenciaram na construção de significado ao longo do *workshop*, a seção 4.5 *Recordação estimulada* buscou enfatizar como os dois múltis, o contexto e a multimodalidade (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) emergiram durante todo o processo. Sendo um método introspectivo, a recordação estimulada promoveu a verbalização de processos de pensamento, assim, ao observarem as suas práticas nas tarefas, os aprendizes rememoraram ocasiões em que se evidenciaram o contexto, ou seja, as relações interpessoais promovidas pelas interações nas tarefas e pelas discussões sobre o assunto que norteou o *workshop*, a temática *Technology in everyday life* e o gênero digital meme. Já o segundo múlti, ou seja, a multimodalidade empregada na construção de sentido, ficou evidenciado quando os participantes enfatizaram a integração entre os modos visual e escrito para construir a produção multissemiótica em língua inglesa, o meme, a partir dos *designs* disponíveis no aplicativo.

Por fim, os dados da avaliação do *workshop* nos forneceram elementos pelos quais conseguimos reconhecer indícios do envolvimento dos participantes no *designing* colaborativo que se efetivou no decorrer do *workshop*, conforme demonstrado nas Figuras 5, 24 e 25. Desse modo, ao envolverem-se no *designing* colaborativo, os participantes acessaram os *designs* disponíveis mediados e os de seus próprios repertórios, bem como desenvolveram aprendizagens e foram transformados pelo *redesigned*. Assim, encontramos

indícios de que os aprendizes desenvolveram suas identidades de *designers*, visto que foram influenciados pelo *redesigned* colaborativo que produziram.

Ademais, há forte indício de que a tarefa colaborativa mediada pelas TD contribuiu para a aprendizagem de ILA dos participantes, pois potencializou o desenvolvimento de insumo na língua inglesa à medida que os estudantes precisaram ler, interpretar, traduzir, escrever/digitar, falar/gravar suas respostas e tentativas, em inglês, por meio das TD. Além disso, o processo de produção colaborativa de gênero digital em língua adicional, neste caso o meme, evidenciou que os participantes conseguiram desenvolver certo grau de autonomia para a leitura e a produção multimodal digital em inglês mediadas pelas TD, tendo em vista que criaram estratégias para ler e produzir memes através do uso do *Google Tradutor* e do *Grammarly.*

Em face do exposto, acreditamos que esta tese contribui para a reflexão sobre a inclusão da leitura e da produção multimodal digital em língua inglesa nos currículos da Educação Básica, em especial na EJA/EPT, bem como a inclusão de material didático digital voltado ao ensino de línguas, pois compreendemos que uma parte desses estudantes desconhece as possibilidades de aprendizagem que as TD oferecem para o desenvolvimento mais autônomo em língua adicional, e somente conhecerão a importância delas para suas vidas se essas lhes forem apresentadas pelo processo de andaimento. Além disso, acreditamos também que esta tese contribui para a discussão acerca dos multiletramentos no ensino-aprendizagem de línguas, pois pode fomentar a postura de professores *designers* ao se articular os processos de conhecimento e a concepção de construção de significado pelo *design*, a fim de contemplarem as práticas linguísticas que se realizam no ciberespaço, considerando o meio, histórias de vida, anseios, valores e a cultura dos estudantes, inserindo-os gradualmente em práticas sociais modernas com o uso das TD. A ausência dessa postura negaria ao estudante a oportunidade de alcançar os letramentos necessários para atuar em uma sociedade absorvida pelas tecnologias digitais. É imperativo que usemos essas tecnologias a favor do ensino-aprendizagem de línguas, pois já se apresentam como suportes importantes e necessários ao processo educativo.

Ao nos encaminharmos para o encerramento das considerações, gostaríamos de apresentar reflexões que ficam em aberto e que poderiam se desdobrar em outras pesquisas.

a) Em virtude de a EJA/EPT apresentar algumas especificidades próprias do universo adulto, como a escassez de tempo para o estudo, esta tese apresenta a possibilidade de reformulação da unidade didática para esse público, como também para outros níveis de ensino na Educação

Básica, de modo que a reconfiguração possa conter um número menor de perguntas nas tarefas até que haja a apropriação das tecnologias digitais que necessitam ser desenvolvidas para a produção multimodal em língua adicional.

b) A impossibilidade de investigação do trabalho colaborativo com o segundo grupo, em virtude das razões já mencionadas na seção 3.1, revela-nos a necessidade de se curricularizar as práticas linguísticas contemporâneas com o uso das TD, pois, sem a curricularização, os estudantes trabalhadores, que não possuem disponibilidade para realizar cursos de horas complementares fora do turno de aula, dificilmente terão a possibilidade de desenvolver esses letramentos.

c) Os diários e as recordações estimuladas dos participantes revelam uma possibilidade de avaliação formativa de inglês como língua adicional em que é possível observar os movimentos na ZDP dos aprendizes em processo de desenvolvimento de suas aprendizagens colaborativas, bem como oferece ao aluno um espaço de auto-observação, possibilitando que ele consiga identificar as estratégias de aprendizagem criadas por ele.

d) Os movimentos na ZDP do aprendiz em processo de leitura e produção de gênero multimodal digital poderiam ser desdobrados em níveis, de modo a conseguirmos observar, de maneira mais detalhada, o desenvolvimento que se configura como aprendizagem e o aspecto não-linear do processo cognitivo, possibilitando, assim, uma mediação eficaz.

e) O investimento que os aprendizes fazem usando as TD para ler e produzir gênero digital multimodal em inglês é uma investigação possível que pode apresentar perspectivas sobre a relação entre investimento do aprendiz e a aprendizagem de inglês como língua adicional, não só na EJA/EPT, como também em outros níveis da Educação Básica.

f) Tendo em vista a pluralidade de discursos veiculados pelos memes, esse gênero pode fomentar o desenvolvimento de tarefas colaborativas com foco no letramento midiático crítico.

As reflexões mencionadas são decorrentes do estudo dos dados apresentados, e que poderão ser contempladas em pesquisas futuras. Assim, compreendemos que, na aprendizagem de inglês como língua adicional mediada pela tecnologia, é fundamental a incorporação de gêneros digitais contemporâneos, como o meme, pois fazem parte das práticas sociais através das quais utilizamos o principal elemento mediador das funções mentais superiores, a linguagem. Por isso, a prática de leitura e produção multimodal em língua adicional, em ambiente digital, precisa ser significativa, mais especificamente, a nosso ver, focada na construção de sentido pelo *design*, pois essa abordagem pode promover a formação de

aprendizes *designers* que desenham suas estratégias de aprendizagem; e colaborativa, visto que a cultura das práticas de linguagem em ambiente digital é participativa e, por isso, a colaboração pode promover a incorporação de pontos de vista de outrem, favorecendo, assim, o desenvolvimento dos letramentos do século XXI.

REFERÊNCIAS

AGAR, M. **Language Shock. Understanding the Culture of Conversation**. New York: Morrow, 1994.

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and Second Language learning in the Zone of Proximal Development. **The Modern Language Journal** 78, p. 465-483, 1994. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02064.x. Acesso em: 14 jan. 2024.

AMORIM, M. L. V. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In: TADDEI, E. (Org.). **Perspectivas**: o ensino da língua estrangeira. Rio de Janeiro: SME, 1997.

ARRUDA, R. B. L. **Gênero meme e ensino de leitura**: investigando o letramento multimodal crítico de alunos de língua inglesa. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Mestrado em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2017.

BAKER-BELL, A.; STANBROUGH, R. J.; EVERETT, S. The stories they tell: Mainstream media, pedagogies of healing, and critical media literacy. **English Education**, 49 (2), p. 130-152, 2017. Disponível em: https://youthrex.com/wp-content/uploads/2019/01/Mainstream-media-pedagogies-of-healing-and-critical-media-literacy-2017.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. *In:* LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 147-158.

BARCELLOS, P. S. C. C. **O processo de criação colaborativa de tarefas em língua estrangeira em ambiente digital por professores em formação**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

BARCELLOS, P. S. C. C. Criação colaborativa de material didático em ambiente digital por professores em formação. In: ROTTAVA, L.; BARCELLOS, P. S. C. C.; DUTRA; E. O.; PINHO, I. C. (Orgs.). **Reflexões em Linguística Aplicada**: a formação de professores de línguas e a prática em sala de aula: caminhos e expectativas – Uma homenagem à Professora Doutora Marília dos Santos Lima. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 227-246.

BARCELLOS, P. S. C. C.; NUNES, M. B. Hipertextos multimodais no aprendizado colaborativo de língua estrangeira. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 54, p. 12-26, 2017. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170093. Acesso em: 05 dez. 2023.

BATISTA, D. E. S. **Metodologias ativas e produção colaborativa de gêneros textuais via DIPAC**: uma abordagem multinível em aulas remotas de inglês. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2021.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Traduzida por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil, 3ª ed. (Nova Almeida Atualizada). Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2019.

BISHOP, E. Critical literacy: bringing theory to praxis. **Journal of Curriculum Theorizing,** 30 (1), p. 51-63, 2014.

BLACKMORE, S. The Power of Memes. **Scientific American**, Vol. 283, No. 4, p. 52-61, October 2000. Disponível em: https://www.susanblackmore.uk/wp-content/uploads/2017/05/The-Power-of-Memes-Sci-Am-Oct-2000.pdf . Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.840. 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm . Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, 2009.

BREEN, M. The evaluation cycle for language learning tasks. In: JOHNSON, R. K.; SWAIN, M. (Eds.). **The Second Language Curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 187-207.

BRIBIESCA, L. B. Memetics: a dangerous idea. **Interciencia**, vol. 26, núm. 1, p. 29-31, enero, 2001. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/339/33905206.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

BRUNER, J. S. The role of dialogue in language acquisition. In: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J.; LEVELT, W. J. M. (Eds.). **The child's conception of language**. New York: Springer-Verlag, 1978. p. 241-256.

BURNS, A. Action Research. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. (Eds.). **Qualitative Research in Applied Linguistics**: A Practical Introduction. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2009. p. 112-134.

BUSETTI, D. **Proposta de tarefas colaborativas e atividades pedagógicas para um livro didático**: uma perspectiva sociocultural no ensino-aprendizagem de LE. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

BUZATO, M. E. K.; SILVA; D. P.; COSER, D. S.; BARROS, N. N.; SACHS, R. S. Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1191-1221, 2013.

CALLOW, J. Show Me: Principles for Assessing Students' Visual Literacy. **The Reading Teacher**, 61(8), p. 616-626, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/239593608_Show_Me_Principles_for_Assessing_Students'_Visual_Literacy. Acesso em: 23 jun. 2022.

CANDLIN, C. Towards task-based language learning. In: CANDLIN, C.; MURPHY, D. (Eds.). **Language Learning Tasks**. Englewood Cliffs. N. J.: Prentice Hall International, 1987. p. 23-46.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. *et al*. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. **Harward Education Review**, Research Library, 66,1, p. 60-92, April 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures. Acesso em: 20 abr. 2024.

CHAGAS, V. Da memética aos memes da internet: uma revisão da literatura. **BIB**, São Paulo, n. 95, p. 1-22, 2021. Disponível em: https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/119/113. Acesso em: 06 dez. 2023.

CORACINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na aula de leitura.** Campinas, SP: Pontes, 1995.

DANTAS, A. M. A. **Os memes na construção identitária do professor de língua inglesa:** um ressoar de vozes no Facebook. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2018.

DAWKINS, R. **The selfish gene**. 30th anniversary edition. Oxford, England: Oxford University Press, 2006.

DIAS, R. Integração das TIC ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira e ao aprender colaborativo online. **Rev. MOARA**, Belém, n. 30, p. 93-115, jul./dez., 2008. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3378/3288. Acesso em: 09 ago. 2022.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007.

EICH, M. S. **A construção colaborativa de textos em ferramenta digital**: o foco na edição. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

ELLIS, R. **Reflections on Task-Based Language Teaching**. Second Language Acquisition: 125. Bristol: Multilingual Matters, 2018.

ELLIS, R. A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? **Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, p. 190-205, 2020. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/short-history-of-sla-where-have-we-come-from-and-where-are-we-going/A54A109A62DA4CF4F639E9AB2B16DEF4. Acesso em: 05 Ago. 2020.

ERICKSON, T. Social Interaction on the net: virtual community as participatory genre. **Proceedings of the Thiertieth Hawaii International Conference on System Sciences**. Maui, Hawaii, p. 1-16, January 6-10, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/3738849_Social_interaction_on_the_Net_virtual_community_as_participatorygenre. Acesso em: 18 out. 2022.

FELINTO, E. Think different: estilos de vida digitais e a cibercultura como expressão cultural. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº 37, p. 13-19, dez. 2008.

FERNANDES, J. R.; ALMEIDA, M. E. B.; NOGUEIRA, M. F.; TRONCO, M. C. S. Educação de pessoas jovens e adultas, letramentos e tecnologias no Brasil: Políticas e brechas históricas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 31, Nº 53, Dossiê especial Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramentos e Decolonialidade, p. 1-30, 2023. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7534. Acesso em: 10 fev. 2024.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky**: a interação no ensino-aprendizagem de línguas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRADE, L. M. D. A. **Driblando as normas**: os memes sobre a cultura brasileira como recurso multimodal no ensino-aprendizagem de PL2E. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2020.

GEE, J. **Situated Language and Learning**: A Critique of Traditional Schooling. New York: Routledge, 2004.

GOMES JUNIOR, R. C.; SILVA, L. O.; PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais para aprender e ensinar inglês no Brasil. **Texto Livre,** Belo Horizonte-MG, v. 15, p. e38008, 2022. DOI: 10.35699/1983-3652.2022.38008. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/38008. Acesso em: 26 out. 2022.

GONÇALVES, M. F. **A aprendizagem colaborativa em um contexto de currículo bilíngue**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Morais, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, p. 101-145, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578. Acesso em: 09 ago. 2022.

HARRÉ, R. ; GILLETT, G. **The Discursive Mind**. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 1994.

JEFFREYS, M. The Meme Metaphor. **Perspectives in Biology and Medicine**. Johns Hopkins University Press, Volume 43, Number 2, p. 227-242, Winter 2000. Disponível em: https://ur.booksc.me/book/75153553/9e3343. Acesso em: 22 set. 2022.

JENKINS, H. **Convergence culture**: Where old and new media collide. New York, NY: New York University Press, 2006. Disponível em: https://www.hse.ru/data/2016/03/15/1127638366/Henry%20Jenkins%20Convergence%20culture%20where%20old%20and%20new%20media%20collide%20%202006.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Hoje me sinto mais confiante com o assunto tecnologia em sala de aula: letramento midiático crítico na formação de professores. In: CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. (Orgs.). **Formação docente**: linguagens, práticas e perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 85-109.

KERSCH, D. F.; LESLEY, M. Hosting and healing: a framework for critical media literacy pedagogy. **Journal of Media Literacy Education**, 11(3), p. 37-48, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337373187_Hosting_and_healing_A_framework_for_critical_media_literacy_pedagogy. Acesso em: 18 out. 2022.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizado da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

KNECHT, F. **O efeito do *feedback* corretivo na aquisição de escrita em segunda língua**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Chapter 9: Online Memes, Affinities, and Cultural Production. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A New Literacies Sampler.** New York: Peter Lang Publishing, 2007. p. 199-227.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Remix: The Art and Craft of Endless Hybridization. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. 52 (1), p. 22-33, September 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250055561_Remix_The_Art_and_Craft_of_Endless_Hybridization. Acesso em: 11 dez. 2023.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: the grammar of visual design. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Memes, Macros, Meaning and Menace: Some trends in internet memes. **The Journal of Communication and Media Studies** Volume 4, Issue 4, p. 43-57, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/41694045/Memes_Macros_Meaning_and_Menace_Some_Trends_in_Internet_Memes. Acesso em: 21 set. 2022.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L.; POEHNER, M. Sociocultural Theory and Second Language Development. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Theories in Second Language Acquisition.** New York: Routledge, 2015. p. 207-226.

LANTOLF, J. P.; KURTZ, L.; KISSELEV, O. Understanding the revolutionary character of L2 development in the ZPD: Why levels of mediation matter. **Language and Sociocultural Theory.** V. 3.2, p. 153-171, February 2017. DOI:10.1558/LST.V3I2.32867. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313541790_Understanding_the_revolutionary_character_of_L2_development_in_the_ZPD_Why_levels_of_mediation_matter. Acesso em: 02 jan. 2024.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura - texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.). **O ensino de leitura e produção textual** - alternativas de renovação. Pelotas, RS: EDUCAT, 1999. p. 13-37.

LIMA, M. S. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.11, n.4, p. 837-852, 2011.

LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online], v. 49, n. 1, p. 167-184, 2010.

LONG, M. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In: HYLTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (Eds.). **Modeling and Assessing Second Language Acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 1985. p. 77-100.

LUDOVICO, F. M.; MACHADO, A. D.; NUNES, M. B.; WEIAND, A.; SOUZA, M. S. A.; BARCELLOS, P. S. C. C. Construção colaborativa de um workshop on-line para formação de professores à luz da Teoria Sociocultural. **Competência**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, dez. 2021. Disponível em: https://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/article/view/829. Acesso em: 07 dez. 2023.

LUITEL, B. Translation bridge as a facilitator in ESL reading comprehension: empirical evidence. **The Warwick ELT**, p. 1-15, August 2017. Disponível em: THE WARWICK ELT (wordpress.com). Acesso em: 07 dez. 2023.

LUITEL, B.; POUDEL, K. K.; SHARMA, U. N.; KARKI, T. M. Uses of the first language in the English as a foreign/second language classroom: teacher's views and arguments. **TEFLIN Journal**, vol. 34, n. 2, p. 245-263, 2023. Disponível em: https://journal.teflin.org/index.php/journal/article/view/2218. Acesso em: 20 abr. 2024.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 15-80.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

MIRRA, N.; MORRELL, E.; FILIPIAK, D. From Digital Consumption to Digital Invention: Toward a New Critical Theory and Practice of Multiliteracies. **Theory into Practice**, Routledge, 57:1, p. 12-19, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/35760173/From_Digital_Consumption_to_Digital_Invention_Toward_a_New_Critical_Theory_and_Practice_of_Multiliteracies. Acesso em: 18 out. 2022.

NATEL, T. B. T. **Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

NUNES, M. B. ***Memes, memes everywhere***: Aprendizagem colaborativa em língua inglesa através da leitura e produção de *memes*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

NUNES, M. B.; SOUZA, M. S. A.; BARCELLOS, P. S. C. C. Letramentos em ambiente digital à luz do Conectivismo: uma proposta didática. **Revista Entrepalavras**. Fortaleza, v. 12, n. 3, e2538, p. 459-481, set.- dez./2022. DOI: 10.22168/2237-6321- 32538. Disponível em: http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2538. Acesso em: 07 dez. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-46.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, V. V. **Letramentos digitais na aula de língua estrangeira a partir de uma proposta de formação contínua de professores de espanhol.** Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2018.

PINHO, I. C. **A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

POEHNER, M. E. **Dynamic Assessment**: A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development. Berlin: Springer, 2008.

POEHNER, M. E.; LANTOLF, J. P. Vygotsky's teaching-assessment dialectic and L2 education: The case for Dynamic Assessment. **Mind, Culture, and Activity**, v. 17, n. 4, p. 312-330, 2010.

PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RYAN, J.; GASS, S. Chapter 7 Stimulated Recall. In: BARNARD, R.; BURNS, A. (Eds.). **Teacher cognition and practice**: International case studies to illuminate methodological issues. Publisher: Multilingual Matters, 2012. p. 144-161. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267573796_Ryan_J_Gass_S_2012_Stimulated_recall. Acesso em: 25 out. 2022.

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SEMON, R. W. **The Mneme.** New York: The MacMillan Company, 1921. Disponível em: https://openlibrary.org/books/OL6642619M/The_mneme. Acesso em: 22 set. 2022.

SHIFMAN, L. Memes in a Digital World: Reconciling with a Conceptual Troublemaker. **Journal of Computer-Mediated Communication** 18. International Communication Association, p. 362-377, 2013. Disponível em: https://academic.oup.com/jcmc/article/18/3/362/4067545. Acesso em: 21 set. 2022.

SILVA, E. T.; CARVALHO, J. O.; DIAS, R. A paisagem semiótica do gênero digital *meme* à luz da Gramática do *Design* Visual: resultado de uma metodologia ativa e dos multiletramentos. In: TEIXEIRA, E.; SILVA, B. A. (Orgs.). **Metodologias Ativas e Multiletramentos no Ensino de Linguagens**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 18-40. *E-book*. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/metodologias-ativas-e-multiletramentos-no-ensino-de-linguagens/. Acesso em: 18 dez. 2023.

SOUZA, M. S. A. **Motivações e Emoções de Alunos de Inglês do PROEJA**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9142. Acesso em: 09 jan. 2024.

SOUZA, M. S. A.; NICOLAIDES, C. S. "Eu vejo que eles estão engajados": mediação, interação e investimento no desenvolvimento da compreensão leitora em língua inglesa em contexto de ensino remoto emergencial. **Texto Livre**. Belo Horizonte, v. 14, n. 3, e32572, 2021. DOI:10.35699/1983-3652.2021.32572. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/32572. Acesso em: 14 jan. 2024.

SOUZA, M. S. A.; SILVA, C. E.; WINCK, V. O. Meme e HQ: desenvolvendo letramentos na era digital. *In:* SANTOS, M. D.; FETTERMANN, J. V.; KERSCH, D. F. (Orgs.). **Multiletramentos e Práticas Avaliativas no Ensino de Línguas**. 1ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. p. 259-274. *E-book*. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/multiletramentos-e-praticas-avaliativas-no-ensino-de-linguas/. Acesso em: 02 jan. 2024.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN; M.; LAPKIN, S. Task-based second language learning: the uses of the first language. **Language Teaching Research**, 4(3), p. 251-274, 2000.

TARDE, G. **The laws of imitation**. New York: Henry Holt and Company, 1903. Disponível em: https://openlibrary.org/books/OL7240797M/The_laws_of_imitation. Acesso em: 22 set. 2022.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; ASSOLINI, F. E. P. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Calidoscópio**. Vol. 16, n. 1, p. 16-24, jan./abr. 2018. Disponível em:

http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.02/60746166. Acesso em: 20 jul. 2022.

TRARBACH, M. V.; SOUZA, M. S. A. Meme, Letramentos e Tecnologias Digitais: Ensino-aprendizagem e Avaliação em Língua Inglesa no Ensino Médio. *In:* SANTOS, M. D.; FETTERMANN, J. V.; KERSCH, D. F. (Orgs.). **Multiletramentos e Práticas Avaliativas no Ensino de Línguas**. 1ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. p. 181-192. *E-book*. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/multiletramentos-e-praticas-avaliativas-no-ensino-de-linguas/. Acesso em: 02 jan. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**. The Development of Higher Psychological Processes. COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Eds.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. Newly revised and edited by Alex Kozulin. Cambridge: The MIT Press, 1999a.

VYGOTSKY, L. S. **The collected Works.** Volume 6. Scientific Legacy. New York: Plenum, 1999b.

WATULAK, S. L.; KINZER, C. K. Beyond technology skills. In: ÁVILA, J.; ZACHER, P. (Eds.). **Critical Digital Literacies as Social Praxis**: Intersections and challenges. New York, NY: Peter Lang Publishing, 2013. p. 127-156.

WELP, A. K.; VIAL, A. P. S. Currículo com base em projetos pedagógicos: relato de uma experiência na educação superior. **Revista Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 10, n. 2, p. 230-254, jul./dez. 2016.

WILLIS, D.; WILLIS, J. **Doing Task-based Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Questionário diagnóstico
Perfil social e Perfil de usuário das TD e da Internet

Nome completo:
Data de nascimento:
Sexo: ( )M ( )F
Naturalidade: UF:
Nacionalidade:
Perfil social
1. Qual a sua ocupação atualmente?
2. Com qual idade você concluiu o Ensino Fundamental?
3. Em qual ano do ensino fundamental ou médio você parou de estudar?
4. Você se considera: ( ) Branco(a). ( ) Negro(a). ( ) Indígena. ( ) Pardo(a). ( ) Outro. Qual?
5. Você apresenta algum tipo de deficiência? ( ) Sim. Qual?_____ ( ) Não tenho deficiência.
6. Como você definiria sua relação com a leitura? ( ) Leio frequentemente. ( ) Leio somente o necessário. ( ) Não gosto de ler.
Perfil de usuário das TD e da Internet
7. Qual/Quais a(s) principal(is) atividade(s) que você realiza usando a Internet?
8. Você possui conta em alguma rede social? Qual? (pode assinalar mais de uma resposta): ( ) *Facebook*. ( ) *WhatsApp*. ( ) *Instagram*. ( ) *Twitter.* ( ) *Tik Tok*. ( ) *Telegram* ( ) Outro: _____ ( ) Não possuo rede social.
9. Você utiliza a rede social, especialmente, para (pode assinalar mais de uma resposta): ( ) Relacionar-se com amigos e familiares. ( ) Manter-se atualizado com as notícias. ( ) Compartilhar notícias. ( ) Divulgar o seu trabalho e/ou contratar serviços. ( ) Preencher o tempo livre. ( ) Estudar. ( ) Outro:
10. Você usa a internet para estudar Inglês? ( ) Sim. ( ) Não.
11. Se não, por quê?
12. Se sim, assinale o(s) recurso(s) que você usa para estudar Inglês. ( ) Dicionários on-line. ( ) Podcasts.

( ) Vídeos do *YouTube*. ( ) Curso de Inglês on-line. ( ) Aplicativos de celular. ( ) Rede social. Qual?_____ ( ) Outro:
13. De acordo com a sua resposta no item 14, com que frequência você utiliza esse(s) recurso(s) para estudar Inglês? ( ) Diariamente. ( ) De 3 a 5 vezes por semana. ( ) Uma ou duas vezes por semana. ( ) Uso raramente.
14. Na sua opinião, como as tecnologias digitais disponíveis na Internet podem facilitar ou aprimorar a aprendizagem do idioma estrangeiro? Comente um pouco.

Fonte: Elaborado pela autora.

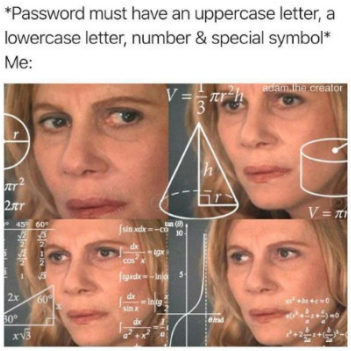
APÊNDICE B - UNIDADE DIDÁTICA

Unidade didática – *Technology in everyday life*

Task 1 – Reading images and words

1) In pairs, read the texts below and answer the questions:

Meme 1



Meme 2

Meme 3

Meme 4

Meme 5

a) What kind of texts are they? Have you ever seen one before? Where?
b) Do you understand the memes above? Describe their messages.
c) Was it easy or difficult to understand their messages? Why?
d) Do you think the nonverbal and verbal parts match? Why? Why not? Describe the relationship between nonverbal and verbal parts of the texts.
e) What meme do you like most? Why? Is there any relation with your life? Discuss with your colleague.
f) Are these people or characters familiar to you? Describe them to your colleague.

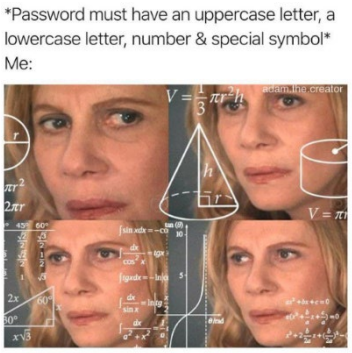
2) According to the discussion, answer what is asked:
a) Write one English word or expression that represents each meme above.
b) Find an image that represents your relationship with technology. We are going to talk about it in the next class. Post your image on this *Padlet* account: XXX

Retomada da Task 1
1) Did you find your picture? Why did you choose that? Take notes and explain to your colleague why this picture represents your relationship with technology.

Task 2 - Reading and reflecting on language

1) In pairs, look at the memes below and discuss these questions with your partner:

Meme 1



Meme 2

Meme 1: Available at: https://knowyourmeme.com/photos/1318609-math-lady-confused-lady. Accessed on: June 13th, 2022.
Meme 2: Available at: https://memes.com/blog/here-are-some-super-funny-technology-memes-to-nerd-out-on. Accessed on: June 13th, 2022.

a) Have you ever studied the modal verb "Must"? Take a look at this link, take notes and share with your classmate:
Link: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/must_1?q=must

b) According to your notes, when do we use the modal verb "Must"?

c) According to the texts above, complete the sentences:
1. Password _____ _____an uppercase letter, a lowercase letter, number and special symbol.
2. Password _____ _____ capital.

2) In pairs, write a short sentence about your relationship with technology. Think about the image you found and use the modal verb "Must". If you need to check whether your answer is correct, you can use this tool to help you: https://www.grammarly.com/ Accessed on June 28th, 2022.

Task 3 - The Meme Cycle

1) Watch this video from *YouTube* and discuss the following questions with your colleague:

Video "What are Memes really?" Available at:
https://www.youtube.com/watch?v=9hU4mzq0d1Q Accessed on: June 27th, 2022.

According to Marcu's talk,
a) What is a meme?
b) What is the Meme Cycle?
c) How do memes get popular?
d) In your opinion, what is a meme? Discuss with your colleague.

Task 4 - It's time to create your meme

According to what you have learned about memes and your experience, create a collaborative meme using the image you chose (or from the app) and sentences you wrote in Task 2. Use the modal verb "Must."

You can use the following sites, apps, and tutorial, but you can choose the sites and apps you prefer.

Sites:
https://www.gerarmemes.com.br/
https://filmora.wondershare.com/video-editing-tips/create-a-meme.html

App:
Meme Generator (Play Store).
Tutorial *Meme Generator*: https://www.youtube.com/watch?v=MOKb7eUdvk4

Task 5 - Reflecting on human's and media's behavior

1) In pairs, look at the memes below and discuss the following questions with your partner:

Meme 3

Meme 4

Memes 3 and 4: Available at: https://memes.com/blog/here-are-some-super-funny-technology-memes-to-nerd-out-on. Accessed on: June 13th, 2022.

a) Look at meme 3. What does it mean? Do you sometimes feel like that woman? Why? Why not?
b) Do you think the woman's reaction is normal? Why? Why not?
c) Look at meme 4. What does it mean? What are *Google* and the social media *Instagram* and *Facebook* doing?
d) Can *Google*, *Instagram*, and *Facebook* modify our everyday life and behavior? Talk about that with your colleague.

Task 6 - Reflecting on Language

What is the Verb Tense in memes 3 and 4? Answer activities 1 and 2. If you don't remember the verb tense, take a look at this link, take notes, and share with your classmate: Link: https://www.youtube.com/watch?v=nvVdIJ0las0. Accessed on June 27th, 2022.

Activity 1 - Simple present:

Link: https://wordwall.net/resource/34415864/simple-present-tense

Activity 2 - Simple present - negative form:

Link: https://wordwall.net/resource/34416122/simple-present-tense-negative-form

Task 7 - It's time to create your Meme

In pairs, you are going to create two memes about your feelings when you don't know where your cell phone is, when the internet is not working, when your laptop is not working, or in any other similar situation. Use one affirmative sentence and one negative sentence in the Simple Present Tense. If you need to check whether your sentences are correct, you can use this online tool to help you: https://www.grammarly.com

You can use the following tools to generate your meme:

Sites:
https://www.gerarmemes.com.br/
https://filmora.wondershare.com/video-editing-tips/create-a-meme.html
https://giphy.com/

Apps:
App: *Giphy* (Play Store)
App: *Meme Generator* (Play Store).
Tutorial *Meme Generator*: https://www.youtube.com/watch?v=MOKb7eUdvk4

Task 8 - Fake News and Ethical Attitude

Group Discussion

1) Look at this site on the Internet and discuss with your group.

Site: https://libguides.mines.edu/fakenews/socialmedia Accessed on: June 27th, 2022.

a) What is Fake News?

b) According to the site, what should we do to avoid sharing Fake News?

2) Watch this short video from *YouTube* and discuss with your group:

Video: https://www.youtube.com/watch?v=7WMebV5qt3s . Accessed on: June 27th, 2022.

a) What is the video about?

b) According to the video, what can be the consequences of Fake News?

c) In your opinion, can memes facilitate the spreading of Fake News or not? Why?

d) What should we do to avoid sharing memes with Fake News?

Task 9 - Reflecting on language and Ethical Attitude

In pairs, read meme 5 and answer activities 1 and 2.

Meme 5

Meme 5: Available at: https://memes.com/blog/here-are-some-super-funny-technology-memes-to-nerd-out-on. Accessed on: June 13th, 2022.

1) In the sentence: "The test will close, and I will know!", what is the verb tense? Look at this link to remember the Simple Future with "Will": https://youtu.be/n14zCZAvSjI. Accessed on June 27th, 2022. Discuss with your colleague how to use the Simple Future Tense.

2) Discuss with your colleague:

a) Can you describe the meme 5 message? What attitude does that meme represent?

b) What is your opinion about meme 5?

Task 10 - Technology in Pandemic Times

Take a look at meme 6 and discuss the following questions with your colleague:

Meme 6

Meme 6: Available at: https://en.dopl3r.com/memes/dank/the-jetsons-more-accurate-than-expected-home-office-online-classes-telemedicine-videocall-adre/1031977. Accessed on: June 28th, 2022.

a) Do you know the cartoon above? Who are those characters, and what situation each box represents?
b) Could you explain what meme 6 expresses?
c) Did you have those habits before the pandemic?
d) Has any of them become common for you? Which ones?
e) Based on your opinion, how will technology influence your/our future?

Final Task - Creating and sharing Memes

- Now that you know a lot about memes, their characteristics, and ethical behavior about how we can share content on social media, it is time to create your meme.
- In pairs, you will create a meme in the English language. Write a sentence in the Simple Future Tense with Will. For that, answer this question: How will technology influence your/our future?
- After that, to help people in our school community reflect on the impact of technology in our everyday life and future, we will share the memes on the school's *Instagram* account. So, let's do it.
- You can use the following sites and apps. You can choose the sites and apps you prefer. You can also use your images.

Sites:
https://livememe.com/
https://makeameme.org/
https://www.gerarmemes.com.br/
https://filmora.wondershare.com/video-editing-tips/create-a-meme.html
https://giphy.com/

Apps:
Meme Generator
Meme Creator
Meme Maker
Giphy

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE C - PERGUNTAS NORTEADORAS DOS DIÁRIOS

Diary 1 – Diário 1 Conte-me como foi sua experiência na *Task* 1

Conte-me como foi sua experiência na *Task* 1 do *Workshop*.

Para conhecer suas dificuldades e tentar ajudá-lo, preciso saber como você está conseguindo realizar o *Workshop*.

Por gentileza, em forma de texto, responda às seguintes perguntas:

1) Como você e seu colega se organizaram para realizar a *Task* 1?

2) Vocês conseguiram compreender a *Task*1? Encontraram alguma dificuldade? Qual?

3) Quais ferramentas vocês usaram para desenvolver a *Task* 1? Vocês usaram as ferramentas sugeridas pela professora (oxfordlearnersdictionaries.com, translate.google.com.br, grammarly.com, padlet.com) ou usaram outras? Quais?

4) Você acredita que realizar as discussões pelo *WhatsApp* facilita/dificulta a realização da Oficina de forma remota, ou seja, a distância? Comente um pouco.

5) Que aspecto da Língua inglesa você conseguiu aprender na *Task* 1?

6) Qual tecnologia digital você não conhecia e passou a conhecer nesta oficina (oxfordlearnersdictionaries.com, translate.google.com.br, grammarly.com, padlet.com)?

7) Qual das ferramentas digitais apresentadas no nosso encontro chamou sua atenção (oxfordlearnersdictionaries.com, translate.google.com.br, grammarly.com, padlet.com)? Por quê?

8) Como vocês escolheram a imagem para representar o relacionamento de vocês com a tecnologia?

9) Como vocês escolheram as palavras em inglês para representar cada Meme?

10) Conte como foi a experiência de trabalhar em dupla?

11) Qual foi o seu maior aprendizado na *Task* 1?

12) Qual foi a sua maior dificuldade na *Task* 1?

13) Há algo mais que você gostaria de me contar?

Diary 2 - Diário 2 Conte-me como foi sua experiência na *Task* 2.

Conte-me como foi sua experiência na *Task* 2.

Por gentileza, em forma de texto, responda às seguintes perguntas:

1) Você e seu colega encontraram alguma dificuldade para solucionar a *Task* 2? Qual?

2) Conte como você e seu colega conseguiram solucionar a *Task* 2.

3) Quais ferramentas vocês usaram para desenvolver a *Task* 2? Vocês usaram as ferramentas sugeridas pela professora (oxfordlearnersdictionaries.com, translate.google.com.br, grammarly.com) ou usaram outras? Quais?

4) Qual/Quais aspecto(s) da Língua inglesa você conseguiu aprender na *Task* 2?

5) Conte como foi a experiência de trabalhar em dupla.

6) Qual foi o seu maior aprendizado na *Task* 2?

7) Qual foi a sua maior dificuldade na *Task* 2?

8) Há algo mais que você gostaria de me contar?

Diary 3 - Diário 3 Conte-me como foi sua experiência nas Tarefas 3 e 4 do *Workshop*.

Conte-me como foi sua experiência nas Tarefas 3 e 4 do *Workshop*.

Para conhecer suas dificuldades e tentar ajudá-lo, preciso saber como você está conseguindo realizar o *Workshop*.

Por gentileza, em forma de texto, responda às seguintes perguntas:

Obs.1: Caso você não se lembre do vídeo, assista novamente até o minuto 4:00 do vídeo no *YouTube*:

Obs.2: Use as configurações de legenda do *YouTube* se você precisar.

1) No encontro passado, 23 de julho, você assistiu ao vídeo *"What are Memes really?"*, que mostra um estudante da Indonésia apresentando sua pesquisa sobre Memes. De acordo com a pesquisa feita por ele, responda:

a) O que é um Meme?

b) Quais são as 4 etapas do ciclo do Meme? Explique o que cada uma delas significa.

c) Como os Memes se tornam populares?

d) Após ter assistido ao vídeo, como você definiria Meme?

2) Você já conhecia sites e aplicativos de criação de Memes? Já usou algum antes ou foi a primeira vez?

3) Para elaborar o Meme, vocês usaram alguma ferramenta indicada pela professora ou outra? Qual vocês usaram? Por que escolheram essa ferramenta?

4) Qual foi a sua maior dificuldade na criação deste primeiro Meme?

5) Qual foi o seu maior aprendizado na criação deste Meme?

6) Qual aspecto da língua inglesa você aprendeu nesta semana? Cite uma expressão que não conhecia, ou um aspecto gramatical, ou palavras desconhecidas (vocabulário), pronúncia etc.

6) Como foi trabalhar em dupla esta semana?

7) Há algo mais que você gostaria de me contar?

Diary 4 – Diário 4

No sábado passado, 30 de julho, você assistiu à gravação que fiz explicando as Tarefas 5, 6 e 7.

Por gentileza, em forma de texto, conte como foi a realização das tarefas nesta semana guiando-se pelas seguintes perguntas:

1) Você se sente ou já se sentiu como a mulher no Meme 3? O que você achou da reação da mulher? Comente um pouco.

2) De acordo com o Meme 4, como você percebe a influência das redes sociais e da mídia em geral na nossa vida diária?

3) Que aspecto da língua inglesa você aprendeu ou recordou nestes Memes? Qual o tempo verbal? Quais expressões e palavras novas você aprendeu nesta semana?

4) Você usou o vídeo no *YouTube* informado pela professora sobre o Tempo verbal? Este vídeo ajudou você? Comente um pouco.

5) Nesta semana, foram propostas duas atividades interativas para refletirmos sobre a língua inglesa, lembra?

https://wordwall.net/resource/34415864/simple-present-tense

https://wordwall.net/resource/34416122/simple-present-tense-negative-form

As duas atividades propostas ajudaram você? Comente um pouco.

6) Nesta semana, foram sugeridos no *Moodle* e no *Slide* mais aplicativos para celular e mais um site para criar Memes. Vocês tentaram usá-los ou preferiram permanecer no mesmo que já haviam usado antes?

7) Por que vocês permaneceram com o mesmo aplicativo para criar os Memes?

8) Por que vocês usaram um aplicativo novo?

9) Vocês tentaram usar o site *https://giphy.com/* que contém imagens animadas? Por quê? Por que não?

10) Qual foi a sua maior dificuldade na criação dos Memes desta semana?

11) Qual foi o seu maior aprendizado na criação dos Memes desta semana?

12) Você lembra qual é a fase crucial do ciclo do Meme e que gera o sucesso do Meme? Vocês pensaram nisso na hora de criar os Memes?

13) Nesta semana foi mais fácil ou mais difícil criar os Memes? Por quê?

14) Como foi trabalhar em dupla esta semana?

15) Há algo mais que você gostaria de me contar?

Diary 5 – Diário 5

Parabéns! Você conseguiu concluir o *Workshop*. Relembrando o que você realizou nas últimas tarefas, conte-me, em forma de texto, como foi essa experiência. Para você refletir, deixo as seguintes perguntas:

1) De acordo com o site que você leu a respeito das *Fake News*, qual informação você achou mais importante e por quê?

Site: https://libguides.mines.edu/fakenews/socialmedia

2) De acordo com o vídeo que você assistiu sobre a modelo que teve sua carreira prejudicada por causa de um Meme, o que mais chamou sua atenção e por quê?

3) Qual aspecto da língua inglesa você aprendeu nesta última semana? Qual tempo verbal foi estudado? Você conseguiu entender quando ele pode ser usado? Aprendeu palavras novas? Quais?

4) Tem algo mais da língua inglesa que você pesquisou e aprendeu nesta semana?

5) Como a dupla criou o último Meme?

a) Qual aplicativo ou site vocês usaram?

b) Vocês usaram uma imagem pronta ou trouxeram uma imagem nova? Explique a escolha.

c) Como vocês criaram a frase/as frases em inglês para inserir no Meme?

6) Como foi trabalhar em dupla nestas últimas tarefas?

7) Tem algo mais que você gostaria de me contar?

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Eu, _____, diretor-geral do _____, autorizo a realização, nesta instituição, da pesquisa "**DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA OFICINA DE CRIAÇÃO COLABORATIVA DE MEMES COM ESTUDANTES DA EJA/EPT: Um estudo de caso amparado na Teoria Sociocultural e nos Multiletramentos"**, pela pesquisadora **Manuela da Silva Alencar de Souza**, devidamente matriculada no curso de Doutorado, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Área de Concentração: Linguagem, Tecnologia e Interação, nível Pós-Graduação Estrito Senso, Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Escolares, sob a orientação da Professora Dra. Dorotea Frank Kersch. A pesquisadora é professora do quadro efetivo deste Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e o caso a ser estudado será um grupo de estudantes regularmente matriculados na EJA/EPT que participarão voluntariamente da Oficina de Criação Colaborativa de Memes, a qual será oferecida como horas complementares. A fim de realizar a oficina de forma totalmente on-line e remota, serão utilizadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e ferramentas digitais gratuitas para a elaboração das tarefas que serão conduzidas para a interação entre os pares, para a gravação de áudio e vídeo, para a entrevista semiestruturada e para a autoscopia por parte dos estudantes. O objetivo deste estudo é observar como a tarefa colaborativa e a mediação de Novas Tecnologias Digitais para produção de gênero digital podem contribuir para a aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (LE) e para o letramento digital crítico de estudantes da EJA/EPT. Espera-se que os resultados desta investigação possam contribuir para as discussões sobre o ensino-aprendizagem de LE não só no campo da Linguística Aplicada, mas também no campo da Informática para educação, pois visa unir Tecnologias Digitais e ensino de LE na EJA/EPT. Serão tomados os cuidados éticos e de preservação da identidade dos participantes.

Cidade, ____ de _____ 2022.

Diretor-geral

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNISINOS

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado participante,

Sou aluna do Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS e estou realizando um estudo cujo título é **DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA OFICINA DE CRIAÇÃO COLABORATIVA DE MEMES COM ESTUDANTES DA EJA/EPT: Um estudo de caso amparado na Teoria Sociocultural e nos Multiletramentos,** orientado pela Professora Dra. Dorotea Frank Kersch.

O objetivo deste estudo é observar como a tarefa colaborativa e a mediação de Novas Tecnologias Digitais para produção de gênero digital podem contribuir para a aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (LE) e para o letramento digital crítico de estudantes da EJA/EPT. O estudo envolverá as seguintes atividades: 1) participação voluntária na Oficina de Criação Colaborativa de Memes, na qual serão convidados a participar de encontros síncronos on-line com a pesquisadora e com os colegas a fim de desenvolver tarefas para a criação de Memes em Língua Inglesa (gravada em áudio e vídeo); 2) registro individual escrito em diário após a realização de cada tarefa; 3) sessão de autoscopia realizada através de uma entrevista agendada para averiguar suas percepções acerca do desenvolvimento da tarefa colaborativa realizada em dupla (gravada em áudio). A entrevista será agendada conforme a sua disponibilidade.

As informações disponibilizadas através das suas produções, dos diários e da sua entrevista serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, e a sua identidade será preservada – seu nome será trocado por um nome fictício. Os dados coletados ficarão sob minha responsabilidade.

Os benefícios de participar desta pesquisa envolvem a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento da educação no tocante ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira atrelado ao uso de Novas Tecnologias Digitais por estudantes da Educação Básica, especificamente a EJA/EPT.

A pesquisa apresenta riscos mínimos e referem-se apenas a possível desconforto causado pela gravação em áudio da entrevista. Caso esse desconforto ocorra, você poderá solicitar a qualquer momento que eu interrompa a gravação e poderá desistir de participar do estudo, se assim o desejar. A qualquer momento, poderá receber informações sobre a pesquisa entrando em contato comigo pelo e-mail profmanuelasouza@gmail.com.

Você receberá uma cópia automática deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no seu e-mail, de modo que poderá manter uma cópia digital do documento, por meio de um print de tela ou edição do documento em formato .pdf.

Declaro que fui informado sobre os objetivos do estudo **DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA OFICINA DE CRIAÇÃO COLABORATIVA DE MEMES COM ESTUDANTES DA EJA/EPT: Um estudo de caso amparado na Teoria Sociocultural e nos Multiletramentos,** de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Li o termo descrito acima e afirmo que concordo com a minha participação na pesquisa caso minha resposta seja SIM. Ao clicar na resposta, receberei uma cópia automática deste documento de consentimento que ficará em meu poder.

SIM
NÃO

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em 10/03/2022

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
E-mail: cep@unisinos.br Telefone: 3591 1122 ramal 3219

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO A - CRITERIA FOR DEFINING A TASK-AS-WORKPLAN

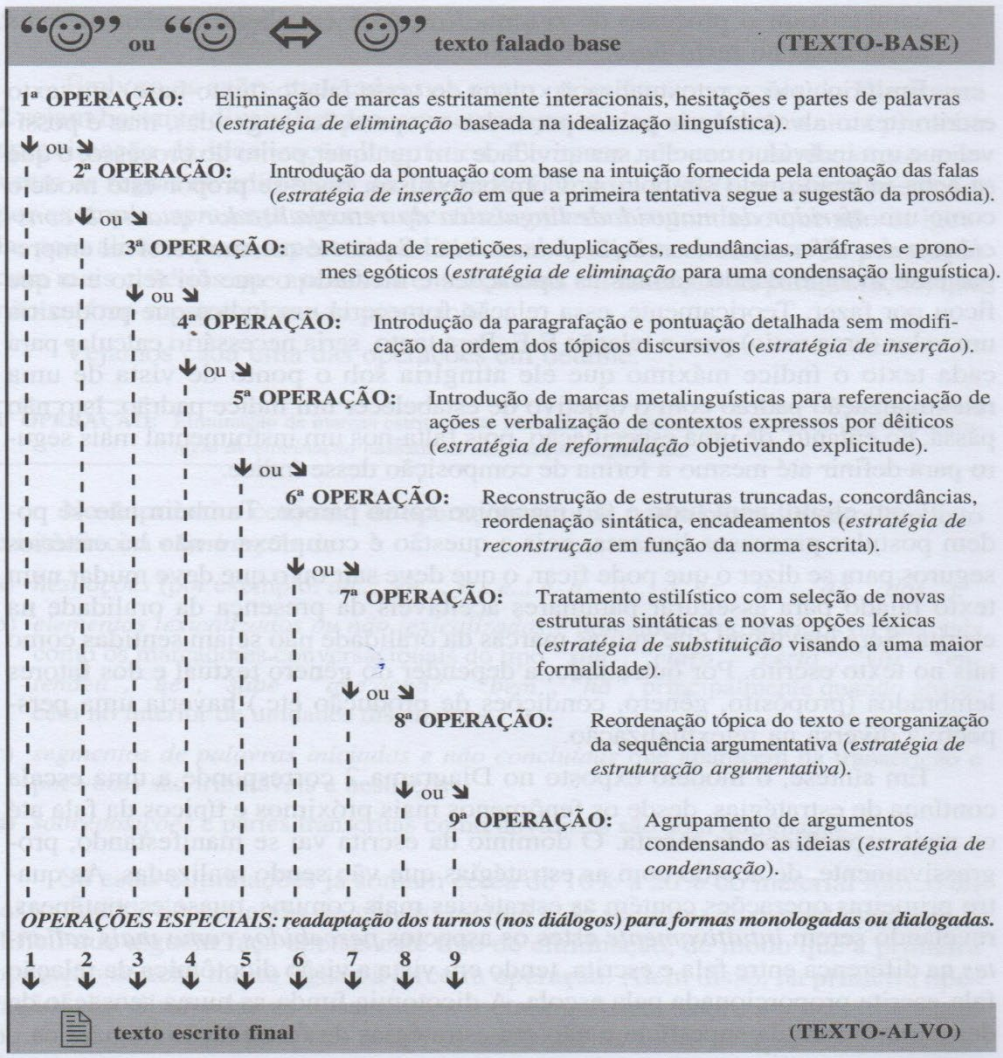
Criteria for defining a task-as-workplan (based on Ellis & Shintani, 2014)

Criteria	**Description**
The primary focus is on meaning	The workplan is intended to ensure that learners are primarily concerned with comprehending or/and producing messages for a communicative purpose.
There is some kind of gap	The workplan is designed in such a way as to incorporate a gap that will need to be closed When the task is performed. The gap creates a need to convey information, to reason or to express an opinion.
Learners rely mainly on their own linguistic and non-linguistic resources	The workplan does not include any presentation of the language needed to perform the task, although it may supply input that can be 'borrowed' during the performance of the task. Learners need to draw on their existing linguistic resources (potentially both L1 and L2) and their non-linguistic resources (e.g. gesture; facial expressions) for comprehension and/or production.
There is a clearly defined communicative outcome	The workplan specifies the communicative outcome of the task. Thus, task accomplishment is to be assessed not in terms of whether learners use language correctly but in terms of whether the communicative outcome is achieved.

Fonte: Ellis (2018, p. 12).

ANEXO B - MODELO DAS OPERAÇÕES TEXTUAIS-DISCURSIVAS NA PASSAGEM DO TEXTO ORAL PARA O TEXTO ESCRITO

Diagrama 2. Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

a) A sequência inicial na parte superior do modelo {“☺” ou “☺ ⇔ ☺”} lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado *monologado* {“☺”} ou então de um texto falado *dialogado* {“☺ ⇔ ☺”} que serve de **texto-base** para a retextualização.

b) O símbolo {🡻} posto abaixo de cada uma das 9 operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final, e o símbolo {🡾} indica que se pode ir à operação seguinte.

c) O símbolo {🗎} na parte inferior do modelo lembra que esse é o *texto escrito* tido como o ponto de chegada, isto é, o **texto-alvo** do processo de retextualização.

Fonte: Marcuschi (2010b, p. 75).