

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

**MARIANA BACKES NUNES**

***MEMES, MEMES EVERYWHERE:***

**Aprendizagem colaborativa de língua inglesa através da leitura e produção de *memes***

**São Leopoldo**

**2020**

MARIANA BACKES NUNES

***MEMES, MEMES EVERYWHERE:***

**aprendizagem colaborativa de língua inglesa através da leitura e produção de *memes***

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

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

São Leopoldo

2020

N972m Nunes, Mariana Backes.  
Memes, memes everywhere : aprendizagem colaborativa de  
língua inglesa através da leitura e produção de memes / Mariana  
Beckes Nunes. – 2020.  
92 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Língua Aplicada,  
2020.  
“Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima.”

1. Língua estrangeira. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Novos  
letramentos. 4. Colaboração. 5. Memes. I. Título.

CDU 800

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

**MARIANA BACKES NUNES**

**"MEMES, MEMES EVERYWHERE: APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE  
LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA LEITURA E PRODUÇÃO DE MEMES"**

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

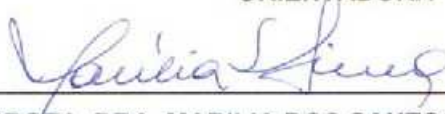
**APROVADA EM 27 DE FEVEREIRO DE 2020.**

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**PROFA. DRA. PATRÍCIA DA SILVA CAMPELO COSTA BARCELLOS - UFRGS**

  
\_\_\_\_\_  
**PROFA. DRA. ISA MARA DA ROSA ALVES - UNISINOS**

**ORIENTADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**PROFA. DRA. MARILIA DOS SANTOS LIMA - UNISINOS**

## **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.

Às mulheres que envolvem a minha vida e que me emprestaram a sua  
força para eu chegar aqui; especialmente, à minha mãe, Rejane, e à  
minha avó, Gerci, que com compaixão e amor sempre me  
incentivaram em meus estudos.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas e instituições que possibilitaram a conclusão desta dissertação:

Primeiramente, agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Marília dos Santos Lima por ter me acolhido na UNISINOS. Agradeço também pelos ensinamentos, pela confiança e pela grande oportunidade que foi trabalhar ao seu lado na construção desta pesquisa.

Às professoras Dra. Isa Mara da Rosa Alves e Dra. Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos por fazerem parte da banca desta dissertação, contribuindo com suas valiosas sugestões. Também agradeço a ambas pelo conhecimento compartilhado ao longo da minha formação acadêmica, que, com certeza, suscitou este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e à UNISINOS pela oportunidade de realizar esta pesquisa de Mestrado e pela oferta de disciplinas instigantes com professores qualificados.

Aos alunos, futuros professores de língua estrangeira, que aceitaram participar desta pesquisa, fornecendo materiais de análise valiosos. À professora titular da turma e à universidade, na qual pude realizar a geração de dados, por abrirem as suas portas para este estudo.

Aos colegas que me acompanharam durante essa trajetória, Eduardo, Jessica, Clarissa, Alexandre, que provocaram conversas inspiradoras e que se tornaram uma rede de apoio durante o mestrado. Agradeço especialmente à Manuela pela parceria em congressos e escrita de artigos, pelo suporte neste meu início de carreira e pelo seu carinho em todos os momentos.

Às amigas Júlia Azzi e Carla Rech que, desde a graduação, me ouvem atentamente, oferecem seus ombros amigos e, constantemente, lembram-me de que é importante relaxar uma vez que outra. Agradeço também à Júlia pela leitura atenta deste texto.

À Juliane Padim, minha irmã de coração, que sempre está ao meu lado, vivenciando altos e baixos e celebrando comigo conquistas como esta.

Aos meus pais, que me apoiaram em mais uma empreitada de estudos e sempre me incentivam a ir além. Agradeço de coração a vocês e a minha família pela compreensão e pelo carinho ao longo destes dois anos.

Finalmente, à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão do auxílio taxa, que permitiu que eu continuasse os meus estudos em

uma universidade de excelência. Deixo aqui a minha gratidão e o meu apoio a um órgão de extrema importância para a pesquisa neste país.



“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si,  
mediatizados pelo mundo”.

(Paulo Freire)

## RESUMO

As mudanças sociais e comunicacionais dos últimos tempos deram espaço para o advento de novas tecnologias que modificaram as práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando o surgimento de novos gêneros textuais, como o *meme*, tema desta pesquisa. *Memes* podem ser definidos como práticas da internet que se espalham de maneira viral, repetindo um modelo formal básico. São geralmente textos construídos por amadores, caracterizados pela intertextualidade, pela justaposição e, principalmente, pelo humor. Logo, por se tratar de um gênero textual multimodal da internet, consideramos nessa pesquisa os conceitos de novos letramentos, sugerido por Lankshear e Knobel (2007), e de multimodalidade, explorado por Kress (2003), além da teoria sociocultural de aprendizagem, baseada nos estudos de Vygotsky e de seus seguidores (LANTOLF, 2011; SWAIN, 2000), já que a colaboração tem um papel fundamental nas práticas letradas do século XXI. Buscamos, assim, entender o papel desses elementos na sala de aula de língua inglesa ao investigar como ocorrem os processos de leitura e produção colaborativa de *memes* por alunos, futuros professores dessa mesma língua. Para tanto, a metodologia utilizada neste trabalho é qualitativa, tendo como participantes da pesquisa graduandos em Letras, com nível intermediário em inglês. Para a geração de dados, foram aplicadas tarefas colaborativas em que os alunos leram e produziram *memes* tendo como temática central a vida universitária. Por sua vez, na análise dos dados, são apontados momentos de colaboração entre os estudantes e entre os estudantes e a professora, assim como é feito um mapeamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os *memes*. A pesquisa visou a fomentar a utilização de tecnologias digitais como mediadoras do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, de maneira que professores em formação se sentissem desafiados e instigados a buscar maiores informações sobre os novos letramentos a fim de que futuramente possamos vê-los empregados em sala de aula.

**Palavras-chave:** Língua estrangeira. Ensino e Aprendizagem. Novos letramentos. Colaboração. *Memes*.

## ABSTRACT

The social and communication changes of recent times gave space for the advent of new technologies that modified the social practices of reading and writing, allowing the emergence of new textual genres, such as memes, the theme of this research. Memes can be defined as internet practices that spread in a viral manner, repeating a basic formal model. They are usually texts written by amateurs, characterized by intertextuality, juxtaposition, and, mainly, humor. Therefore, because it is a multimodal textual genre from the internet, we consider the concepts of new literacies, suggested by Lankshear and Knobel (2007), and multimodality, explored by Kress (2003), as well as sociocultural theory of learning, based on the studies of Vygotsky and his followers (LANTOLF, 2011; SWAIN, 2000), since collaboration plays a fundamental role in the literate practices of the 21st century. We thus sought to understand the role of these elements in the English language classroom by investigating how the processes of reading and collaborative production of memes by students, future teachers of the same language, occur. To do that, the methodology used in this work is qualitative-interpretative, having Letras students with an intermediate level of proficiency in English as participants of the research. For that generation, collaborative tasks were developed in which the students read and produced memes having university life as the central theme. At the same time, in the data analysis, moments of collaboration between the students and between the students and the teacher are pointed out, as well as a mapping of students' previous knowledge about memes. The research aimed to encourage the use of digital technologies as mediators of foreign language teaching and learning so that preservice teachers are challenged and instigated to seek more information about the new literacies in order that we can see them more present in the classrooms in the future.

**Keywords:** Foreign language. Teaching and learning. New literacies. Collaboration. Memes.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplos de <i>memes</i> Nazaré Confusa/ <i>Math Lady/Confused Lady</i> .....	44
Figura 2 - <i>Memes</i> criados pelos alunos participantes da pesquisa.....	66
Figura 3 - <i>Memes</i> em formato <i>gif</i> criados pelos aprendizes.....	67
Figura 4 - <i>Meme</i> criado por Rodrigo e Nadine.....	68
Figura 5 - <i>Meme</i> criado por Lara e Priscila.....	69
Figura 6 - <i>Meme</i> criado por Alice e Marina.....	69
Figura 7 - <i>Meme</i> criado por Lara e Priscila.....	70
Figura 8 - <i>Meme</i> criado por Fabiana e Denise.....	70
Figura 9 - <i>Meme</i> criado por Milena e Bianca.....	71
Figura 10 - <i>Meme</i> criado por Laura e Denise.....	71

## LISTA DE SIGLAS

FACED	Faculdade de Educação
GIF	Formato de Intercâmbio de Gráficos
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MOOC	Curso Online Aberto e Massivo
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 LETRAMENTOS E TECNOLOGIA.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Novos letramentos.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 Novos letramentos e a escola.....</b>	<b>22</b>
2.2.1 Letramento crítico digital.....	25
<b>2.3 Formação de professores voltada aos novos letramentos.....</b>	<b>27</b>
<b>3 TAREFAS COLABORATIVAS EM AMBIENTE DIGITAL E PRINCÍPIOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL.....</b>	<b>29</b>
<b>3.1 Teoria sociocultural.....</b>	<b>30</b>
<b>3.2 Tarefas colaborativas e o ambiente digital.....</b>	<b>34</b>
<b>4 GÊNEROS DIGITAIS: O GÊNERO MULTIMODAL <i>MEME</i>.....</b>	<b>38</b>
<b>4.1 <i>Meme</i>.....</b>	<b>39</b>
4.1.1 <i>Memes</i> da internet.....	42
<b>4.2 <i>Memes</i> e o ensino de línguas.....</b>	<b>47</b>
<b>5 METODOLOGIA.....</b>	<b>50</b>
<b>5.1 Contexto e participantes .....</b>	<b>50</b>
<b>5.2 Geração de dados.....</b>	<b>51</b>
<b>5.3 Categorias de análise.....</b>	<b>53</b>
<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>55</b>
<b>6.1 Momentos de colaboração.....</b>	<b>55</b>
<b>6.2 Percepções sobre o gênero <i>meme</i>.....</b>	<b>64</b>
<b>6.3 Percepções sobre tarefas colaborativas.....</b>	<b>72</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>92</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A onipresença dos aparatos digitais mudou a forma como os aprendizes têm acesso à informação. Estes possuem contato com diferentes conteúdos online e são capazes de igualmente produzir conhecimento e serem ouvidos pelos seus pares em fóruns e redes sociais. Na área de língua inglesa, vemos que estudantes encontram materiais autênticos na internet com grande facilidade, assim como oportunidades de interação na língua são frequentes, sem falar em vídeo aulas, tutoriais e MOOCs<sup>1</sup>, que aproximam aprendizes a uma língua estrangeira. Tais mudanças, no entanto, devem nortear transformações também no ensino de línguas.

No entanto, sabemos que a escola como vemos hoje ainda não se aproxima da realidade vivida pelos nossos alunos. Esses, muitas vezes, não se sentem próximos das esferas e das linguagens trabalhadas pela escola, visto que essa se habituou a utilizar somente determinados gêneros textuais, alcançando um número limitado de práticas letradas (GEE; HAYES, 2011; KLEIMAN, 2014). Além da necessidade de incluir variados letramentos no currículo escolar, percebe-se a carência no ensino de habilidades de leitura e escrita multimodais em sala de aula, ainda mais quando se trata de uma análise crítica das variadas formas de linguagem existentes, principalmente as não verbais (GOMES, 2010; RIBEIRO, 2016). A multimodalidade é uma das características centrais na escrita digital, pois agrega diferentes linguagens, explorando os diversos sentidos que elas veiculam. Saber transitar entre essas linguagens e empregá-las de maneira consciente tornou-se uma habilidade de extrema importância no século XXI (ROJO, 2013, 2015).

É necessário, então, levar aspectos das diferentes práticas letradas para dentro das escolas, diminuindo a distância entre as práticas que se desenvolvem fora da escola e as privilegiadas por ela. Tal fato se torna ainda mais urgente ao levarmos em conta os letramentos existentes no mundo digital que atualmente nos são cobrados em nosso dia a dia, mas que ainda não fazem parte do ambiente escolar. É primordial que a escola não só prepare os jovens para o presente, mas também para um futuro incerto, repleto de tecnologias ainda não inventadas, desenvolvendo, assim, habilidades tais como o letramento crítico e a colaboração, que os auxiliarão a circular com desenvoltura em contextos diversos (DUDENEY *et al.*, 2016; KERSCH; MARQUES, 2017).

---

<sup>1</sup> Sigla para *Massive Open Online Courses*, são cursos abertos, ofertados em plataformas de ensino para um grande número de pessoas. Saiba mais em <http://www.ufrgs.br/sead/cursos/moocs-1> (Acesso em: 27 dez. 2019).

Nesta dissertação discutiremos justamente a presença dos novos gêneros digitais no contexto escolar/acadêmico ao investigar como ocorrem os processos de leitura e escrita colaborativa de *memes* em língua estrangeira (LE). *Meme* é um gênero textual típico da internet, definido como ideias, brincadeiras, piadas que se espalham de maneira viral em ambiente digital a partir da repetição de um modelo formal básico (HORTA, 2015). A escolha por este gênero textual se justifica por este ser bastante recorrente atualmente, sendo comum no cotidiano de adolescentes e jovens. Além disso, destacamos aqui a importância do *meme* devido a seus aspectos multimodais e a sua facilidade em representar sentimentos e pensamentos universais, com os quais os leitores se identificam prontamente. Em suma, os *memes* mudaram a nossa forma de agir e interagir e, por isso, devem ser olhados com criticidade, não somente por pesquisadores na área de Linguística Aplicada, mas também por nossos alunos.

Assim, como informantes de pesquisa, temos alunos de Graduação em Letras de uma universidade federal do sul do país, com proficiência intermediária em língua inglesa. Ao realizarmos esta pesquisa em contexto de graduação, buscamos contribuir para a formação docente, apresentando a futuros professores de LE as vantagens de uma aprendizagem mediada por tecnologias. Esperamos que estes se sintam desafiados e instigados a buscarem maiores informações sobre os letramentos digitais a partir deste estudo, de maneira que futuramente possamos vê-los empregados em sala de aula.

Na geração de dados, foram aplicadas tarefas de leitura e produção de *memes* realizadas em duplas. Acreditamos que a aprendizagem de línguas se dá na interação e nas trocas colaborativas entre os falantes, pois, através do diálogo, o aprendiz de uma LE consegue auxiliar um colega a solucionar uma tarefa utilizando a língua em questão, produzindo juntos um conhecimento que talvez individualmente não fossem capazes de realizar. Temos, então, como base desta pesquisa, a teoria sociocultural de aprendizagem de línguas, baseada nos estudos de Vygostky e seus seguidores, que nos apresenta conceitos importantes para este trabalho, como os conceitos de mediação (VYGOTSKY, 1999), andaimento (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) e diálogo colaborativo (SWAIN *et al.*, 2011).

Atreladas às novas tecnologias, as tarefas colaborativas alcançam resultados interessantes de serem aqui investigados. Logo, partindo desse cenário, as seguintes perguntas norteiam este estudo:

a) Como ocorrem os processos de leitura e produção colaborativa de *memes* em língua estrangeira por alunos/futuros professores dessa mesma língua estrangeira?



b) Quais características os aprendizes/futuros professores de língua estrangeira identificam como específicas do gênero textual multimodal *meme*?

O estudo teve, então, como propósito principal, investigar de que maneira os processos de leitura e produção escrita colaborativa de gêneros textuais multimodais em LE ocorrem em ambiente digital. Além disso, buscou-se depreender como o gênero textual multimodal *meme* é entendido por alunos de graduação, verificando os seus conhecimentos prévios sobre o gênero, além de incentivar a leitura crítica acerca das práticas cotidianas realizadas em cenário digital.

Para tanto, o texto organiza-se nas seguintes seções: o segundo capítulo dedicar-se-á ao conceito de letramento como um fenômeno plural e a sua relação com as novas tecnologias, buscando compreender como os novos letramentos podem ser inseridos no contexto escolar e como a formação de professores pode estar voltada a essa importante questão. No terceiro capítulo, as tarefas colaborativas serão abordadas pela perspectiva da teoria sociocultural, de maneira a depreender a importância da colaboração na aprendizagem, principalmente no século XXI. Já no quarto capítulo, veremos mais especificamente algumas teorias sobre os novos gêneros digitais e sobre a multimodalidade, característica principal desses gêneros, além de apresentar um exemplo de gênero digital multimodal, o *meme*. No quinto capítulo, apresentaremos a metodologia de pesquisa empregada e, no sexto, a análise e discussão dos dados conforme as teorias vistas anteriormente. Por fim, nossas considerações finais se encontram no sétimo capítulo deste trabalho.

## 2 LETRAMENTOS E TECNOLOGIA

Pela perspectiva sociocultural, a leitura e a escrita só podem ser entendidas em contexto social, cultural, político, econômico e histórico, pois, como bem apontam Lankshear e Knobel (2007, p. 2)<sup>2</sup>, “(...) palavras, letramentos, textos dão significado à linguagem. Consequentemente, não existe leitura ou escrita em qualquer sentido significativo dos termos fora das práticas sociais”<sup>3</sup>. Desta forma, consideraremos neste capítulo o conceito de letramento como prática social, apresentando algumas definições do termo segundo teóricos da área, assim como propondo uma reflexão sobre seus desdobramentos quando tratamos do contexto digital.

O termo letramento sofreu mudanças radicais nas últimas décadas e ainda hoje não é possível pensar em seu conceito de modo único e previamente definido. Até a década de 1970, a palavra letramento (“literacy”) era utilizada em países anglófonos para se referir a contextos educacionais informais, principalmente em relação ao ensino de adultos iletrados, sendo geralmente associado à decodificação de textos escritos. Contudo, na década de 70, o movimento educacional de Paulo Freire expandiu o conceito de letramento, passando a abranger muito mais do que a decodificação ao integrar uma aprendizagem voltada a entender o mundo socialmente e culturalmente através das palavras, criando uma consciência crítica via um processo de reflexão e ação através da linguagem (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006a).

Em seu livro intitulado *A importância do ato de ler*, Freire (1989) propõe uma concepção de letramento formada pela leitura do mundo e pela leitura da palavra. Para o educador, a criança, antes mesmo de ser alfabetizada, já realiza a prática da leitura ao ler o mundo imediato que a rodeia, buscando certo entendimento das práticas que ocorrem à sua volta a fim de saber se portar em determinada ocasião. Quando inserida em um ambiente formal de aprendizagem, a criança aprende a ler a palavra, o que não significa que deve haver uma ruptura com a leitura do mundo; pelo contrário, a leitura da palavra implica a continuidade da leitura do mundo, estando as duas sempre inter-relacionadas. Segundo Freire, a leitura da palavra associada à leitura do mundo, isto é, a leitura da palavramundo, garante ao indivíduo a possibilidade de transformar o ambiente em que vive através das práticas letradas:

(...) a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) Movimento em que a palavra dita flui do

---

<sup>2</sup> Essa e todas as outras traduções no presente trabalho devem ser consideradas tradução nossa.

<sup>3</sup> “(...) language (words, literacy, texts) gives meaning to language. Hence, there is no reading or writing in any meaningful sense of each term outside social practices”.

mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 20).

A partir dessa concepção de letramento vinculada à educação libertadora de Paulo Freire, o termo letramento passa, então, a se destacar na década de 80 no campo da Educação e da Linguística Aplicada, sendo estudado por diferentes perspectivas (BIONDO, 2012). Por exemplo, no final dessa mesma década, Street (2003) nos apresenta o que chamou de Novos Estudos de Letramento, em que diferencia o modelo tradicional de letramento, o qual ele denomina de modelo autônomo, de um modelo intitulado de modelo ideológico. Segundo o autor, o modelo autônomo vê o letramento como um produto completo, resultado de uma ação mecânica, estando dissociado de seus contextos de uso. Enquanto isso, o modelo ideológico parte da relação direta entre sociedade e letramento, sendo que este muda de acordo com o contexto e com a cultura da qual faz parte. Ou seja, o modelo ideológico de letramento o vê como prática social, presumindo que ele está sempre situado em um ponto de vista particular, não podendo, assim, ser neutro.

No Brasil, o conceito de letramento é diferenciado do conceito de alfabetização. A alfabetização representaria o processo de aquisição de uma língua mecanicamente, abrangendo o estudo da relação dos sons e das letras e a decodificação da palavra escrita, porém não alcançando aspectos de leitura e escrita em meio social. Geralmente, a alfabetização ocorre em ambiente escolar e está ligada às habilidades individuais de um indivíduo (BIONDO, 2012).

Já o termo letramento contemplaria os diversos contextos em que a linguagem pode se realizar, não somente o contexto escolar, estando relacionado ao âmbito social das práticas de leitura e escrita, como bem descrito por Freire em sua concepção de leitura da palavramundo. Assim, Biondo (2012, p. 249-250) sistematiza os conceitos afirmando que “a alfabetização estuda as tecnologias relacionadas às habilidades da escrita, enquanto o letramento examina o desenvolvimento social da escrita como um todo, envolvendo as práticas sociais e os impactos que a escrita exerce em uma sociedade”. No entanto, a autora nos alerta a não tratar os dois conceitos como opostos e sim, entender que ambos são interdependentes entre si e devem ser trabalhados na escola em conjunto.

Por sua vez, Soares (2002) também destaca o caráter individual da alfabetização, e social do letramento. Soares reconhece letramento como um fenômeno que vai além das práticas de leitura/escrita ou do impacto da escrita na sociedade ao defini-lo como o “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem

efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145). Para Soares, letramento seria, então, o verdadeiro antônimo de analfabetismo, não alfabetização, justamente por englobar a experiência completa das habilidades de ler e escrever quando inseridas em contexto social.

Semelhantemente, Gee e Hayes (2011) defendem o caráter social do letramento, pois, segundo os autores, o letramento é adquirido pela socialização e pelas práticas autênticas de leitura e escrita, de maneira a tornar o indivíduo membro de uma cultura letrada. Podemos chamar esse processo de *enculturação* (“enculturation”), processo em que nos afiliamos ao letramento como parte da nossa identidade (GEE; HAYES, 2011). Nesse sentido a socialização é ainda mais importante do que a instrução, pois, através dela, o indivíduo tem contato com inúmeras esferas de letramento, conhecendo diferentes formas de utilizar a leitura e a escrita na prática e, criando, assim, suas próprias experiências.

Cabe ainda salientar que alguns teóricos vêm criticando a ideia de letramento como um fenômeno único e singular. Rowsell e Walsh (2011), por exemplo, comentam que a situação, as subjetividades e os gêneros textuais mudam conforme o contexto, o texto e a identidade das pessoas envolvidas, gerando diferentes letramentos. Soares (2002) também enfatiza o caráter plural do letramento ao afirmar que diferentes tecnologias de escrita suscitam diferentes letramentos, visto que são produzidos em diferentes espaços de escrita e são reproduzidos e difundidos de maneiras variadas. Por sua vez, Street (2003) afirma que diferentes espaços e diferentes épocas, assim como diferentes relações de poder, sugerem múltiplos letramentos. Seguindo essa premissa, podemos ver os letramentos não apenas como múltiplos, mas dinâmicos e maleáveis, interagindo diferentemente com o mundo, cada um a sua maneira (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Contudo, apesar dessa pluralidade de letramentos estar presente em nossas vidas a todo instante, poucas orientações de letramentos são valorizadas socialmente e um número ainda menor chega às nossas salas de aula, como é o caso dos novos letramentos.

## **2.1 Novos letramentos**

A partir das mudanças sociais, econômicas, comunicacionais e tecnológicas que ocorreram nas últimas décadas, surgiram os novos letramentos, isto é, novas formas de produzir, distribuir, trocar e receber textos pelo meio digital. Para Lankshear e Knobel (2007) os novos letramentos são formados não somente por novos materiais tecnológicos, mas também por novos valores e sensibilidades, isto é, novos ethos. Os novos materiais

tecnológicos possibilitam que os indivíduos possam participar e construir novas práticas de letramento que envolvam novos *ethos*. Assim, tais letramentos são caracterizados por serem mais participativos, colaborativos e distribuídos que os anteriores, bem como menos publicados formalmente, individualizados e centrados no autor e em especialistas. Isso significa que são, de modo geral, letramentos fluidos, contínuos e abertos, considerando o ambiente em que circulam, o ambiente digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006a).

Frutos de mudanças na forma como as pessoas constroem significado com a linguagem através da tecnologia, os novos letramentos acompanham a evolução dos aparatos digitais e se adaptam a ela. Para Rowsell e Walsh (2011), as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) oferecem diferentes maneiras de imaginar as práticas letradas, tornando-as multimodais e multifacetadas, bem como permitindo a participação ativa dos usuários em uma comunidade mundial virtual chamada de ciberespaço. O ciberespaço é definido por Lévy (2007, p. 11) como “um novo meio de comunicação, de pensamento e de trabalho para as sociedades humanas”, que interconecta virtualmente todas as mensagens digitais produzidas, estando em constante transformação ao fornecer meios de organização e regulação coletiva.

Enquanto o ciberespaço se constitui como o novo material tecnológico, a cultura digital pode ser considerada o novo *ethos* que envolve os novos letramentos. A cultura digital, ou cibercultura, é descrita por André Lemos (2007) como um território recombinate, não porque a recombinação é uma novidade em relação às culturas pré-existentes, mas devido à velocidade e à distância que esse processo alcança dentro do ciberespaço. Portanto, para falar de cibercultura, o autor estabelece três leis base para o processo cultural atual, leis que podem nos auxiliar a compreender características centrais da produção dos novos letramentos. São elas: a liberação do polo da emissão; o princípio da conexão em rede; e a reconfiguração sociocultural a partir de novas práticas produtivas e recombinaatórias.

Atualmente, qualquer um pode produzir e publicar um texto na internet, não precisando ser um especialista no assunto, nem ser autorizado por um editor ou revisor, sendo essa a primeira lei do processo cibercultural citada por Lemos (2007), a lei da liberação do polo de emissão. Na cibercultura, o antigo receptor da cultura de massa passa a produzir e emitir a sua própria informação de forma livre, multimodal e planetária; “pela primeira vez, qualquer indivíduo pode produzir e publicar informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações, adicionar e colaborar em rede com outros, reconfigurando a indústria cultural” (LEMOS, 2007, p. 39). À vista disso, produzir conteúdo virou hábito cotidiano na cibercultura, fato que desestruturou a antiga dicotomia leitor/autor, dando espaço para o que

Rojo (2013) denominou de *lautor*, aquele que exerce ambos os papéis de leitor e de autor em um mesmo texto.

A segunda lei do processo cibercultural nos indica que não basta somente produzir, é preciso compartilhar (LEMOS, 2007). O surgimento da *web 2.0*<sup>4</sup> facilitou essa premissa ao disponibilizar ferramentas propícias a não somente consumir conhecimento, mas também publicar, compartilhar e colaborar com a sua produção. Hoje, trocamos informações rapidamente e com grande facilidade através do ciberespaço, sendo que em minutos distribuímos conteúdos virais que alcançam boa parte do globo. Vivemos cada vez mais em uma conexão em rede, trocamos informações e também criamos vínculos sociais, que não são somente locais, mas também globais. Lévy (2007) chama essa conexão em rede de *espaço do saber*, um espaço antropológico caracterizado pela rápida evolução dos saberes, saberes que são aprendidos e produzidos no coletivo.

Com as mudanças marcadas pelas duas primeiras leis, há uma crise no modelo produtivo e econômico da indústria cultural, o que gera a necessidade por reconfigurações sociais que, por sinal, sintetizam a terceira lei do processo cibercultural (LEMOS, 2007). Um bom exemplo de aspecto que precisa ser discutido, e assim reconfigurado, quando pensamos em cibercultura é a questão da autoria e proteção de obras. As licenças autorais se tornaram mais complexas quando se abriu a possibilidade de qualquer um publicar (e republicar) na rede, assim como a qualidade do conteúdo transmitido online passou a ser duvidosa. Assim, em meio a um grande número de textos inverossímeis, o controle dessa produção se estabeleceu na audiência, isto é, no *feedback* dos leitores, que tanto motivam a sua continuação, quanto limitam a produção (GEE; HAYES, 2011; ROJO, 2015).

O apagamento das fronteiras culturais, políticas e econômicas é um segundo tópico que deve ser tratado quando pensamos em cibercultura, pois a globalização propiciada pelo ciberespaço criou um multiculturalismo. No entanto, ao mesmo tempo em que houve uma desterritorialização cultural, surgiram novas territorializações online, como os territórios digitais informacionais, territórios “onde o usuário controla o que entra e sai na sua fronteira

---

<sup>4</sup> Durante muitos anos a *web* foi utilizada somente para uso, recepção e consumo de conteúdos criados por empresas. Nesse período, chamado de *Web 1.0*, o usuário tinha papel passivo sendo mero espectador do conhecimento ali transmitido (MORAIS *et al.*, 2012). Já o termo *web 2.0* surgiu pela primeira vez em uma conferência de Tim O’Reilly em 2004 ao falar de uma crise mundial da rede online. O termo, então, passou a representar a aproximação da *web* ao usuário, pois a plataforma se tornou potencializadora da interação, colaboração e distribuição. A *web 2.0* transformou os usuários em colaboradores ativos da construção de conhecimento ao facilitar a publicação e a criação de comunidades virtuais, e, por isso, é extremamente importante ser considerada neste trabalho (MORAIS *et al.*, 2012; DUDENEY *et al.*, 2016). Entretanto, apesar da importância da *web 2.0*, acredita-se que vivemos hoje uma *web 3.0* (ROJO, 2015) e que devemos nos preparar para uma *web 4.0*. Logo, abordaremos posteriormente neste capítulo características importantes da *web 3.0*.

informativa” (LEMOS, 2007, p. 43). Ou seja, apesar do infinito número de informações disponíveis na internet, cada indivíduo possui objetivos e interesses específicos que o direcionam a um determinado território nesse ciberespaço, muitas vezes impedindo que se percebam perspectivas diferentes das suas. Dudeney e colaboradores (2016, p. 41) comentam justamente esse paradoxo de uma rede que possibilita múltiplas conexões, mas que acaba gerando um isolamento social, visto que as pessoas escolhem continuar em suas “bolhas particulares” também online:

Quando estão online, as pessoas podem escolher se isolarem em câmaras de eco ou casulos de informação, nos quais só se encontram com pessoas semelhantes a si mesmas e onde seus pontos de vista preexistentes são sempre reforçados. (...) Consequentemente, temos o perigo iminente de a esfera pública se dividir em públicos separados com visões de mundo radicalmente diferentes e conjuntos radicalmente diversos de “fatos” aceitos.

Como podemos ver, com o advento de novas tecnologias, mudamos a forma como nos relacionamos, produzimos e divulgamos conhecimento, gerando uma nova cultura, a cibercultura. Da mesma forma, os processos de leitura acompanham essas reconfigurações, modificando-se. De acordo com Santaella (2011), hoje temos uma “multiplicidade de modalidades de leitores” transitando pelas diferentes arquiteturas hipermediáticas da contemporaneidade. A autora apresenta, então, três categorias de leitores conforme as suas habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas: o contemplativo, o fragmentado e o virtual.

O leitor contemplativo, ou meditativo, surge no renascimento e predomina até o século XIX. É o leitor de objetos manuseáveis e imóveis, tais como o livro e a pintura. Para o leitor contemplativo, a leitura se dá no mundo do papel e da tela e a visão é o seu sentido principal, que é complementado com doses de imaginação. Porém, com a chegada do jornal e dos grandes centros urbanos, surge o leitor fragmentado e movente, o leitor de linguagens efêmeras, híbridas e misturadas. Este é um leitor ágil, apressado, mas de memória curta pela falta de tempo e de estímulos (SANTAELLA, 2011).

Por fim, a terceira categoria apresentada por Santaella (2011), categoria importante quando consideramos os novos letramentos, é o leitor virtual, o leitor que navega na tela do computador, programando as suas leituras que, por sua vez, não são lineares, mas hipertextuais (RIBEIRO, 2018). É responsabilidade desse leitor fazer conexões entre os diferentes textos lidos e estar sempre em prontidão para novas informações apresentadas pelo ciberespaço:

Não mais um leitor que segue as seqüências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com seus passos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multi-seqüencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens documentação, músicas, vídeo etc. Trata-se de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópico tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão (SANTAELLA, 2011, p. 3).

Tais fatos aqui apresentados nos mostram a importância (e a urgência) de aproximarmos os novos letramentos do contexto escolar, de maneira que nossos alunos possam circular com autonomia e criticidade por diferentes espaços da sociedade através das práticas letradas, entendendo as responsabilidades a que um leitor virtual deve atender.

## **2.2 Novos letramentos e a escola**

Apesar de todas essas mudanças culturais que afetam as nossas práticas letradas, a escola em sua estrutura atual tende a não contemplar os novos letramentos. Segundo Kleiman (2014), a força dos letramentos sustentados pela tradição escolar impede o trabalho com letramentos digitais, letramentos que são cobrados na vida de nossos alunos fora dos muros da escola. Para a autora, “as práticas escolares hoje não levam em conta o espaço e o tempo em que transcorrem, tampouco a historicidade dos sujeitos”, estando cada vez mais distantes de seus participantes (KLEIMAN, 2014, p. 74). Gee e Hayes (2011) corroboram com essa discussão ao afirmar que a escola alcança um número limitado de práticas letradas, sendo que, das poucas que são apresentadas, algumas já nem são recorrentes em nossa sociedade atualmente.

Vemos ainda muitos alunos que se sentem desmotivados com os estudos por não se sentirem próximos das esferas de linguagem que circulam no contexto escolar (GEE; HAYES, 2011). Muitas vezes, os alunos buscam somente aprender algum conteúdo para conseguir boas notas em avaliações, não se interessando por entender os propósitos que tal conteúdo oferece no mundo lá fora, nem acreditando que esse conhecimento será importante para o seu futuro. Isso ocorre principalmente porque, muitas vezes, a escola apresenta os conteúdos de forma descontextualizada, não relacionados entre si, muito menos com o objetivo maior de solucionar um problema. E, quando procura fazer essa conexão, acaba por apresentar versões confusas e obscuras sobre um assunto, tirando-o do seu contexto, domesticando-o para se encaixar em seus moldes.



À vista desses fatos, Gee e Hayes (2011) alegam que há uma crise no contexto escolar e que a única maneira de superarmos esse obstáculo é promover uma grande mudança, uma mudança que atinja o próprio paradigma escolar. Nesse novo paradigma, a escola como nós a conhecemos, não existiria mais, pois a nova escola seria estruturada nos princípios da colaboração, da inovação e da criação, em que os aprendizes trabalhariam em projetos envolvendo diferentes letramentos, inclusive novos letramentos, com o intuito de solucionar problemas e desafios. Essa nova escola gradativamente se assemelharia aos grupos informais de aprendizagem na internet, grupos que se orientam principalmente pelo compartilhamento de uma paixão em comum e em que todos aprendem com todos (GEE; HAYES, 2011).

Da mesma forma, essa nova reconfiguração de escola deve também atender às demandas que o século XXI determina, o século da globalização e dos avanços tecnológicos em massa. Segundo o Fórum Econômico Mundial de 2015 (apud KERSCH; MARQUES, 2017), as habilidades necessárias para se viver e atuar no século XXI são: letramentos básicos e numeramento básico, colaboração, comunicação, criatividade, capacidade de resolução de problemas e de pensamento crítico, bem como qualidades de caráter, tais como persistência, curiosidade e iniciativa. Outro aspecto importante citado por Dudeney *et al.* (2016) é a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, o que exige domínio de letramentos digitais para utilizá-las eficientemente. Neste caso, os letramentos digitais são definidos pelos autores como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 17), sendo de extrema importância quando pensamos nas comunicações do século XXI.

Temos em frente um futuro nebuloso; não sabemos como será nossa sociedade daqui a alguns anos, quais profissões estarão em jogo e quais habilidades serão necessárias para sermos capazes de transitar nos diferentes espaços. Assim, como bem nos lembram Dudeney e colaboradores (2016, p. 19), “ensinar uma língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras”. Temos hoje a urgência de preparar nossos alunos para a vida social, o emprego e a cidadania em um mundo digitalmente conectado, lembrando que é preciso estar sempre atualizado, pois a tecnologia muda rapidamente, assim como as práticas letradas decorrentes dela. “Ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias” (ZACHARIAS, 2016, p. 17).

Além das necessidades sociais de incluirmos as tecnologias em nossas aulas, as tecnologias digitais também podem oferecer uma série de benefícios para a educação, principalmente pelo fato de estimularem abordagens pedagógicas centradas no aluno. Mais especificamente no caso de ensino/aprendizagem de uma LE, as novas tecnologias auxiliam o aprendiz a enriquecer as suas experiências com a língua em questão, ampliando o seu insumo através do leque de possibilidades de material autêntico que podemos encontrar na *web*. As tecnologias também aproximam o aluno de uma audiência real de comunicação, pois seus textos podem ser publicados na *web* e, assim, lidos por pessoas de diferentes partes do globo, tornando-se produções significativas ao ter leitores reais para os seus textos, não somente o professor avaliador (BUTLER-PASCOE; WIBURG, 2003).

Outro benefício que as tecnologias trazem para o ensino de LE é a oportunidade do educando aprender colaborativamente através das redes pessoais de aprendizagem, redes online que integram pessoas e recursos e possibilitam a troca de saberes (DUDENEY et al., 2016). Além disso, os aparatos tecnológicos também auxiliam na aproximação afetiva dos alunos com a LE, visto que proporcionam um ambiente mais acolhedor, onde os estudantes se sentem tranquilos e confiantes, prontos para enfrentar riscos e utilizar a criatividade ao realizarem uma tarefa, o que auxilia a diminuir a ansiedade e o medo ao se expressarem em uma LE (BUTLER-PASCOE; WIBURG, 2003). O *feedback* imediato e apropriado, muitas vezes fornecido pela própria ferramenta, é outro benefício importante, não somente por oferecer maior segurança ao aprendiz, mas também por oferecer relatórios de acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno ao professor.

Em resumo, para Butler-Pascoe e Wiburg (2003, p. 9):

(...) a tecnologia pode fornecer aos alunos experiências com o idioma à medida que eles passam pelos diferentes estágios de aquisição da linguagem. Começando pelo uso da multimídia que providencia insumo compreensível no estágio de pré-produção, os estudantes progredem para programas que requerem respostas limitadas e, em estágios mais avançados, usam sua segunda língua ao manipular a tecnologia para solucionar um problema, completar uma tarefa, ou comunicar-se com audiências reais ao redor do mundo.

Entretanto, além de potencializar o ensino através do uso das novas tecnologias, é importante lembrar do papel fundamental da escola na formação de cidadãos críticos também em ambiente digital. Por isso, o letramento crítico digital torna-se primordial em tempos de ciberespaço.

### 2.2.1 Letramento crítico digital

É notável a ubiquidade das novas tecnologias em nosso cotidiano, afinal, elas estão em toda parte e cada vez mais nos encontramos dependentes delas. Por muitos anos, nós professores tivemos como tarefa principal dar acesso ao mundo digital àqueles que eram excluídos dessa nova rede de informação e comunicação. Porém, hoje, o nosso trabalho como professores e pesquisadores deve ir além: ao mesmo tempo que levamos as tecnologias digitais e os letramentos decorrentes delas àqueles que não tiveram a oportunidade de ter contato com estes em seu círculo pessoal, devemos considerar que não basta somente dar acesso (até porque muitos já alcançaram essa etapa), mas é também necessário incentivar um uso crítico de tais tecnologias.

Engana-se quem pensa que a tecnologia, mais especificamente a internet, é ainda exclusividade das classes abastadas. A existência de lan-houses, assim como centros comunitários com laboratórios de informática localizados em bairros carentes, ocasionou uma reviravolta e viabilizou a utilização das ferramentas digitais por pessoas de classes mais baixas (MAIA, 2013). Da mesma forma, o barateamento dos dispositivos móveis e serviços oferecidos por empresas de telefonia proporcionou para milhares de pessoas o acesso à internet de qualquer lugar, o que causou grandes impactos sociais (NOGUEIRA; PADILHA, 2014).

Estar conectado passou a ser uma necessidade social, transformando-se na atividade de maior importância, principalmente para adolescentes e jovens. Conseqüentemente, torna-se importante preparar esse grupo para práticas online mais reflexivas, voltadas a um letramento crítico. Em vias gerais, ser criticamente letrado significa apropriar-se da linguagem para poder transformá-la, assim como transformar os discursos a sua volta; é refletir sobre valores, crenças e opiniões, indo além do senso comum ao perceber que o que temos como verdade é somente uma entre outras tantas verdades. Por isso, um ensino voltado ao letramento crítico “objetiva conscientizar o aluno de seu papel ativo na construção e reconstrução de sentidos, de modo que eles reflitam seus propósitos e perspectivas” (TAGATA, 2017, p. 388).

Defendemos, então, um letramento crítico digital, que busca a formação de cidadãos conscientes sobre as suas responsabilidades ao ler e interagir socialmente em ambientes digitais. Para Kellner e Share (2007, p. 60), esta seria

(...) uma resposta educacional que amplia a noção de letramento para incluir diferentes formas de comunicação de massa, cultura popular e novas tecnologias. Aprofunda o potencial do letramento educacional para analisar criticamente as

relações entre mídia e audiência, informação e poder. Junto com essa análise principal, a produção de mídia alternativa permite que os alunos criem suas próprias mensagens que podem desafiar textos e narrativas da mídia<sup>5</sup>.

As novas TICs são ferramentas poderosas que podem dominar e manipular um indivíduo, assim como podem instruir e libertar o mesmo, tudo dependendo de como são empregadas. Torna-se ainda mais urgente o ensino de como usufruir de tais ferramentas de maneira eficaz e consciente quando pensamos que estamos transitando atualmente em uma *web 3.0*, *web* que fornece programas que interpretam as preferências dos usuários, antecipando seus interesses e necessidades, os ajudando a navegar, mas também auxiliando empresas a divulgar mercadorias, manipulando os indivíduos a comprar cada vez mais<sup>6</sup> (ROJO, 2015). Ou seja, se não ajudarmos os jovens a pensar criticamente sobre o que leem online, estes estarão indefesos às estratégias de dominação amplamente presentes no mundo digital.

Logo, devido a sua importância, o letramento crítico digital deve perpassar todo o currículo, não somente o currículo de LE, pois, apesar de muitos alunos já terem conhecimento sobre como utilizar a tecnologia para o entretenimento, muitos ainda precisam descobrir que as ferramentas digitais também servem para o aprendizado, sendo orientados sobre como aproveitar as possibilidades que a tecnologia nos oferece (DUDENEY *et al.*, 2016). Ler múltiplos textos de variadas fontes, fazer conexões, comparar, contrastar e avaliar as informações encontradas são algumas das atividades que tornam a leitura online um processo investigativo e, por isso, de extrema importância na formação de um indivíduo (COSCARELLI, 2017).

No entanto, o letramento digital crítico deve ser, em primeiro lugar, levado aos cursos de licenciatura das universidades para que futuros professores possam estar aptos a aplicar esse novo paradigma em sala de aula. Assim, tanto professor e aluno serão capazes de encontrar, selecionar e produzir conteúdos válidos e confiáveis em ambiente digital

---

<sup>5</sup>“(…) an educational response that expands the notion of literacy to include different forms of mass communication, popular culture, and new technologies. It deepens the potential of literacy education to critically analyze relationships between media and audiences, information, and power. Along with this mainstream analysis, alternative media production empowers students to create their own messages that can challenge media texts and narratives”.

<sup>6</sup> A *web 3.0* traz programas que interpretam “um conjunto de tecnologias com formas mais eficientes para ajudar os computadores a organizar e analisar a informação disponível na rede” (MORAIS *et al.*, 2012, p. 66).

### 2.3 Formação de professores voltada aos novos letramentos

Atualmente, a maioria dos professores em serviço se sente despreparada para utilizar tecnologia em sala de aula e, quando a utiliza, trata-se de um uso ingênuo e confuso da ferramenta. Isso se dá principalmente pelo fato do professor em formação ainda ter pouca oportunidade de refletir sobre o papel das novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem (PAIVA, 2013; BAPTISTA, 2014; BARCELLOS, 2015). Somente recentemente a formação de professores começou a se preocupar com a formação tecnológica de seus aprendizes, porém esta ainda tem um bom caminho a percorrer.

Segundo a pesquisa de Bruns e Luque (2014), muitas escolas na América Latina e no Caribe já são equipadas com aparatos tecnológicos, tais como computadores e quadros digitais, porém estes ainda são preteridos em favor do tradicional quadro negro. Tal pesquisa nos alerta que não basta somente investirmos em tecnologia se não oferecermos uma preparação aos educadores sobre como utilizá-la pedagogicamente. Mesmo no século XXI, em que nossos professores são ou imigrantes digitais ou nativos digitais<sup>7</sup> (PRENSKY, 2001), não é suficiente supor que, por eles utilizarem as novas tecnologias em seu dia a dia, irão saber empregá-las de maneira eficaz em contexto educacional (BAPTISTA, 2014).

No entanto, a carência de discussões aprofundadas sobre as novas tecnologias e os novos letramentos em cursos de licenciatura está levando os professores a buscar conhecimento em ambientes informais de aprendizagem. Seja na própria tentativa e erro ou no apoio fornecido pelos alunos, em pesquisas na *web* por tutoriais e blogs instrucionais ou ainda em fóruns e redes pessoais de aprendizagem, os professores, gradativamente, vão construindo um repertório de ferramentas que podem ser úteis no planejamento e na execução de suas aulas de maneira a fomentar o aprendizado de seus estudantes (PAIVA, 2013; DUDENEY *et al.*, 2016).

Paiva (2013), então, sugere a integração das tecnologias digitais em todas as disciplinas do curso de licenciatura, não somente em ações isoladas, pois os professores formadores devem ensinar seus alunos, futuros colegas de profissão, pelo exemplo. A inserção no currículo de uma única disciplina específica que sintetize as pesquisas na área é

---

<sup>7</sup> Para Prensky (2001), nativos digitais são aqueles nascidos a partir de 1980 e que cresceram com as tecnologias digitais a sua volta, desempenhando com maior desenvoltura funções dentro do ambiente digital. Já os imigrantes digitais são aqueles que durante uma parte de sua vida não existiam ainda as tecnologias digitais em seu cotidiano, mas, com o surgimento dessas, tiveram que “migrar” para o mundo virtual e aprender a lidar com as decorrentes mudanças (PRENSKY, 2001). No entanto, a separação entre nativos digitais e imigrantes digitais é hoje criticada por teóricos que acreditam não ser possível a existência de uma geração digitalmente competente tão homogênea, afinal, há outros fatores envolvidos como posição socioeconômica, nível de educação, localização geográfica, gênero, raça, língua, etc (DUDENEY *et al.*, 2016).

igualmente importante, por apresentar tais reflexões sobre a intersecção tecnologia e educação de maneira mais clara e explícita. Uma terceira sugestão da autora seria a contratação de um professor especialista para integrar o corpo docente, que orientaria o grupo na inclusão das tecnologias digitais em sala de aula. Por seu turno, Bergamann e Bezerra (2018) destacam a importância da formação continuada, pois somente a formação continuada daria conta do caráter efêmero das tecnologias digitais e, conseqüentemente, dos letramentos provenientes dessas.

Por fim, Barcellos (2015, p. 244) defende que todo professor é um criador de material didático digital em potencial e, por isso, a formação docente

(...) não pode ignorar a necessidade premente que temos de projetar material didático que vá ao encontro de aprendizes mergulhados em um mundo digital. Desse modo, disciplinas de metodologia de ensino e preparação para docência devem contemplar práticas de criação de material didático digital. (...) Apenas dessa maneira e com a formação continuada, os professores em formação terão confiança de avaliar e construir materiais didáticos próprios mediados por recursos digitais.

Assim, o presente trabalho buscou desenvolver uma pesquisa junto a estudantes de um curso de licenciatura em Letras, futuros professores de LE, em seu primeiro semestre de graduação, em uma disciplina de estudo da língua inglesa. A escolha de tais participantes deve-se ao intuito de mostrar para esses estudantes como as tecnologias podem permear o currículo acadêmico/escolar, mediando o processo de ensino/aprendizagem da língua desde o seu início.

### 3 TAREFAS COLABORATIVAS EM AMBIENTE DIGITAL E PRINCÍPIOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL

Como vimos no capítulo anterior, com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, não basta estarmos conectados digitalmente, é preciso termos consciência crítica sobre o que lemos e publicamos online, assim como é preciso desenvolvermos outras habilidades que serão necessárias para participar desse ambiente, tais como a criatividade, a flexibilidade e a colaboração. Essa última, a colaboração, será o tema deste segundo capítulo devido a sua importância no ensino e aprendizagem de línguas, especialmente ao adotarmos princípios da teoria sociocultural.

Lévy (2007) acredita que vivemos hoje em um novo espaço antropológico, o qual ele denomina de Espaço do Saber<sup>8</sup>. Para o filósofo, esse espaço é marcado por três principais características: a primeira delas trata da velocidade da evolução dos saberes, que atualmente ocorre com uma rapidez nunca antes vista; a segunda aponta justamente para as novas ferramentas comunicacionais, como o ciberespaço que possibilita a difusão e a reorganização desses saberes; e por fim, o terceiro aspecto nos mostra que tais conhecimentos são cada vez mais construídos no coletivo e para o coletivo.

Ao falar sobre colaboração, Lévy (2007, p. 27) considera que “em nossas interações com as coisas desenvolvemos competências. Por meio de nossas relações com os signos e com a informação adquirimos conhecimento. Em relação com os outros, mediante iniciação e transmissão, fazemos viver o saber”. Isso significa que é nas nossas interações com os outros que construímos o conhecimento por inteiro. O autor defende que todos os indivíduos são inteligentes e possuem algo a compartilhar, pois a inteligência é uma faculdade humana construída no decorrer da vida através das nossas próprias experiências. Lévy (2007), então, cunha o termo *inteligência coletiva* para falar de uma inteligência compartilhada entre todos os indivíduos, utilizando-se de materiais tecnológicos como meios de interação. Essa inteligência parte do pressuposto de que quanto mais pessoas conectadas no ciberespaço, maior será a troca de saberes.

Por seu turno, o aprendizado, em seu sentido mais amplo, pode ser visto como um encontro com a “incompreensibilidade, a irreduzibilidade do mundo do outro” (LÉVY, 2007, p. 28), em que este compartilha seus conhecimentos, seja explicitamente ou não, utilizando o diálogo como mediador dessa troca. Para tanto, nos remetemos neste trabalho à teoria

---

<sup>8</sup> Segundo Lévy (2007), tivemos até o momento quatro espaços antropológicos: Espaço da Terra, Espaço do Território, Espaço das Mercadorias e Espaço do Saber.

sociocultural, focalizando o diálogo colaborativo e as tarefas colaborativas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, não deixando de levar em conta como essas tarefas se dariam no ambiente digital.

### 3.1 Princípios da teoria sociocultural

A teoria sociocultural de aprendizagem, baseada nos estudos de Vygotsky (1999) e de seus seguidores (LANTOLF; THORNE, 2006; SWAIN *et al.*, 2011, entre outros), tem como premissa principal a ideia de que funções mentais superiores, tais como memória, atenção, aprendizado e a própria linguagem, são mediadas por artefatos culturalmente construídos. Tais artefatos podem ser tanto objetos concretos quanto conceitos abstratos, pois moldamos e adaptamos os artefatos conforme a necessidade de cumprir uma determinada atividade (LANTOLF; THORNE, 2006). Isto é, interagimos com o material e com o simbólico ao nosso redor a todo tempo, de maneira a organizar as nossas ações, a exercitar o controle consciente dessas atividades e a internalizar o conhecimento aprendido com essas experiências (SWAIN *et al.*, 2011).

O conceito de mediação é o conceito central da teoria sociocultural, pois não há atividade humana sem mediação, “todas as formas de atividade mental humana são mediadas por meios materiais e/ou simbólicos que são construídos dentro e através da atividade cultural”<sup>9</sup> (SWAIN *et al.*, 2011, p. 2). Essa mediação pode ocorrer por três diferentes maneiras: pelo uso de algum material, pela interação entre as pessoas e pelo uso de símbolos (ELLIS, 2003). Na concepção de Vygotsky (1999), a linguagem, um dos mais importantes meios simbólicos de mediação, possui um papel duplo: ao mesmo tempo que é uma ferramenta psicológica que auxilia na internalização de outras funções mentais, ela própria é uma dessas funções e, por isso, também passa por um desenvolvimento cultural.

Em seus estudos, Vygotsky (1999) atrelou o desenvolvimento do pensamento humano ao desenvolvimento da linguagem, que, apesar de não partirem de um mesmo caminho, se entrelaçam e se interdependem. Ao reconstituir o caminho do desenvolvimento de ambos, Vygotsky afirma que a criança parte de uma fase pré-intelectual da fala, em que a linguagem não está relacionada ao pensamento. Nesse período, a fala se constitui em balbucios e pequenas palavras que não possuem significados e objetivos permanentes; por sua vez, o pensamento não-verbal é regulado pelos objetos ao redor da criança, que se tornam

---

<sup>9</sup>“(...) all forms of human mental activity are mediated by material and/or symbolic means that are constructed within and through cultural activity”.



cada vez mais o foco da sua atenção. Em um segundo momento, em torno dos dois anos de idade, a curva do pensamento e da linguagem se encontram, a fala se torna racional e o pensamento, verbal. Nessa época, a criança descobre que as coisas possuem nomes e o seu pensamento torna-se regulado pela fala do outro, normalmente um adulto que se dirige à criança (VYGOTSKY, 1999).

Por fim, a última fase antes de chegar à autorregulação é a fase da fala egocêntrica. Conforme Vygotsky (1999), a fala egocêntrica serve para designar a fala externa da criança que é quase não reconhecida pelo outro ou mesmo dirigida a ele, mas que serve para acompanhar a atividade que a criança está realizando e auxiliá-la a solucionar um problema. Apesar de sua aparência externa e social, a fala egocêntrica possui uma função diferente: a função de organizar o pensamento. Porém, durante a adolescência, essa fala egocêntrica se torna silenciosa e Vygotsky acredita que ela não desaparece, mas sim, é internalizada, transformando-se em fala interior (VYGOTSKY, 1999).

Podemos, então, perceber a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento. Logo, Swain e colaboradores (2011, p. 43) sintetizam a importância da linguagem e da lingualização<sup>10</sup> como ferramentas mediadoras, pois, segundo os autores,

(...) a linguagem é um dos mais importantes sistemas simbólicos que nós temos disponíveis no desenvolvimento e na mediação de ações voluntárias. A lingualização é um dos mecanismos de internalização. Porém, a lingualização é também um meio de externalização: ela completa os nossos pensamentos (cognição, ideias) e transforma eles em artefatos que permitem maior contemplação, que, em seu turno, transformam pensamentos.<sup>11</sup>

No caso da aprendizagem de uma LE, a linguagem é o principal elemento mediador, sendo ela tanto o meio quanto o objeto do processo de aprendizagem. Desse modo, no aprendizado de uma LE é importante receber insumo<sup>12</sup>, mas também é extremamente necessário produzir na língua em questão, pois a verbalização auxilia o aprendiz a se conscientizar sobre suas necessidades linguísticas e a clarear os seus objetivos de

<sup>10</sup> Swain e outros (2011, p. 43) definem lingualização, ou *linguaging*, como o “uso privado e social da linguagem (falada ou escrita) para mediar o processo de pensamento”. Isto é, lingualização se trata do processo de produzir significado e moldar o conhecimento através da linguagem. Contudo, os autores destacam que nem toda fala pode ser considerada lingualização.

<sup>11</sup> “(...) language is one of the most important symbolic systems we have at our disposal in the development and mediation of voluntary actions. Linguaging is one of the mechanisms of internalization. But linguaging is also a means of externalization: it completes our thoughts (cognition, ideas) and transforms them into artifacts that allow for further contemplation, which, in turn, transforms thought”.

<sup>12</sup> O termo insumo (“input”) é utilizado para descrever o conhecimento que recebemos, seja pela compreensão escrita ou pela compreensão oral. Já produção (“output”) determina todo conhecimento que produzimos, ou seja, tudo aquilo que falamos ou que escrevemos (SWAIN, 2000).

aprendizagem, bem como permite que o aluno monitore o seu uso da língua, focando não somente no dizer, mas, ao mesmo tempo, no que é dito (SWAIN, 2000). Tal verbalização pode se dar tanto em diálogo com outros, quanto em diálogo consigo mesmo.

Por exemplo, a externalização da fala interior, que dissemos anteriormente ser a fala egocêntrica das crianças, também pode ser encontrada em adultos quando estes estão realizando uma tarefa cognitivamente ou emocionalmente mais complexa; chamamos essa fala de fala privada (LANTOLF; THORNE, 2006; SWAIN *et al.*, 2011). A fala privada, isto é, a fala direcionada a si mesmo, é uma ferramenta cognitiva que ajuda o aprendiz a organizar e a estruturar o pensamento (seu ou de outrem), ao transformar o pensamento em palavras, tornando-as artefatos mediadores (SWAIN *et al.*, 2011). A fala privada é bastante comum no processo de aprendizagem de LE, estando presente na forma da LM ou da própria língua em questão, tendo como função mediar o aprendizado de maneira a organizar a linha de pensamento do falante na produção do seu discurso, bem como a instigá-lo a analisar as formas linguísticas empregadas.

Por seu turno, o diálogo com o outro também tem sua importância no aprendizado, principalmente no de LE. Em suas produções, Vygotsky dá grande ênfase à interação social e à colaboração, pois acredita que o aprendiz, com o auxílio de alguém mais experiente, pode alcançar um nível de desenvolvimento que talvez não conseguisse sozinho. O autor, assim, aponta para a existência de uma zona metafórica que parte da capacidade atual de conhecimento do aprendiz e que se orienta para um futuro desenvolvimento, este podendo ser alcançado através da mediação (LANTOLF, 2011). Essa zona metafórica é conhecida na teoria sociocultural como Zona de Desenvolvimento Proximal.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é definida por Swain *et al.* (2011, p. 16) como “a diferença entre o que o indivíduo alcança por si mesmo e o que ele pode alcançar quando assistido”<sup>13</sup>. Ou seja, durante a realização de uma tarefa, um indivíduo mais experiente auxilia o aprendiz, instruindo-o e criando uma ZDP, em que os conhecimentos já internalizados pelo iniciante servirão de base para uma boa performance dos conhecimentos ainda a serem adquiridos. Lantolf (2011) acredita que a ZDP pode ocorrer tanto em momentos informais de colaboração, como um pai ajudando o seu filho a solucionar um problema, quanto em ambiente escolar.

Através da ZDP, professores podem compreender e diagnosticar as capacidades de seus estudantes de maneira a criar condições para que estes desenvolvam novas competências

---

<sup>13</sup> “The difference between what an individual achieves by herself and what she might achieve when assisted is what is known as the zone of proximal development or ZPD.”

no futuro. Entretanto, a ZDP deve ser flexível e deve levar em conta o contexto e os participantes envolvidos, pois diferentes aprendizes podem precisar de diferentes tipos de mediação para assimilar um mesmo conteúdo (LANTOLF, 2011). Da mesma forma, a assistência dada deve ser graduada e contingente, isto é, deve ser apresentada na quantidade certa, não mais que o necessário para realizar a tarefa, e, quando observado que o aluno não precisa mais de auxílio, deve ser retirada (LANTOLF; THORNE, 2006).

Segundo Lantolf e Thorne (2006), a ZDP é o conceito vygotskiano mais difundido, ainda que o termo tenha sido citado somente nos últimos trabalhos do autor. O conceito é hoje aderido por muitos educadores e psicólogos do ocidente, mas, justamente por circular em diferentes áreas, é diversas vezes interpretado erroneamente ou relacionado a outros termos que trazem ideias diferentes das de Vygotsky. Contudo, vale a pena adentrar aqui em dois conceitos importantes para este trabalho, os conceitos de andaimento e de diálogo colaborativo, ambos aceitos pela teoria sociocultural e relacionados à ZDP, mesmo não tendo sido postulados por Vygotsky.

O termo andaimento, ou no original, *scaffolding*, foi cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976) para designar uma espécie de tutoria em que um adulto, um professor ou uma pessoa com maior conhecimento sobre um assunto auxilia o aprendiz a realizar uma tarefa além das suas capacidades, controlando elementos dessa tarefa de maneira a permitir que o novato se concentre nos aspectos que lhe faltam para chegar ao resultado requerido. Em uma situação de andaimento, o mentor busca deixar o aluno realizar a tarefa ao máximo por si mesmo, sendo que o seu sucesso ou o seu fracasso em algum ponto é que determina o próximo passo do tutor na interação com o aluno. Seja estimulando o aluno a prosseguir, simplificando a tarefa ou a apresentando em partes separadas, o tutor verificará quais caminhos tornarão o aluno apto para solucionar o problema em questão. Por tais motivos, Lantolf e Thorne (2006) destacam que, apesar de ser uma concepção com enfoque no aprendiz, o controle e o poder da interação de andaimento são detidos na figura do professor ou do especialista, até que o aprendiz tenha responsabilidade para completar sozinho a tarefa. Posteriormente, andaimento foi também utilizado por pesquisadores de aprendizagem de língua estrangeira (por exemplo, SWAIN, 2000) para se referir ao apoio dado por um aprendiz a outro aprendiz na troca colaborativa.

Enquanto a ZDP e o andaimento pressupõem que na interação deve, de certa forma, haver uma hierarquia entre os participantes, isto é, um dos indivíduos deter o conhecimento e, assim, possibilitar a mediação, no diálogo colaborativo, proposto por Swain (2000), a colaboração geralmente ocorre entre pares. Swain e colaboradores (2011, p. 41) definem o

diálogo colaborativo como o “diálogo em que os falantes engajam-se em conjunto para resolver um problema e construir conhecimento”<sup>14</sup>. Diferentemente de somente negociar significado, o foco do diálogo colaborativo constitui-se de construir conhecimento em cima daquilo que o outro produziu para, assim, poder elaborar novo conhecimento e resolver o problema no qual estão engajados. Desta forma, tal diálogo permite que o desempenho dos participantes envolvidos ultrapasse a sua competência porque juntos eles podem chegar a uma solução que separados não seriam capazes.

Ainda durante o diálogo colaborativo, os participantes podem notar lacunas em seu conhecimento atual da LE ao tentar expressar um significado que gostariam de utilizar no momento e, ao perceber essas lacunas, o aprendiz vai em busca de preenchê-las, seja verificando com o colega com quem está trabalhando naquela situação, seja pesquisando em livros, conversando com outras pessoas ou com professores. O importante é que “os aprendizes buscam soluções para suas dificuldades linguísticas quando a atividade social na qual eles estão engajados lhes oferece um incentivo para isso e meios para fazer isso”<sup>15</sup> (SWAIN, 2000, p. 100). Além disso, é também no decorrer do diálogo que os aprendizes testam hipóteses de formas linguísticas, experimentando seus conhecimentos a fim de chegar ao resultado adequado para o contexto em pauta, podendo, então, tirar dúvidas sobre a sua produção com o seu par.

Portanto, torna-se importante no ensino e aprendizagem de LE a construção de um currículo voltado a tarefas colaborativas que possam instigar os alunos a trabalhar em conjunto, coconstruindo conhecimento, de maneira a resolver um problema que se aproxima de situações reais de uso da língua.

### **3.2 Tarefas colaborativas e o ambiente digital**

O conceito de tarefa surgiu na área da educação e do ensino e aprendizagem de línguas por volta da década de 60 e hoje pode ser visto por diferentes perspectivas (ELLIS, 2000). Abordamos neste trabalho o conceito de tarefa pelo ponto de vista da teoria sociocultural, que acredita no aprendizado de línguas construído na interação. Tal premissa nos leva a ver os termos *tarefa* e *atividade* como duas diferentes concepções e, por isso, seus significados devem ser distinguidos. A concepção de tarefa pode ser definida como um plano

---

<sup>14</sup> “(...) dialogue in which speakers engage jointly in problem solving and knowledge building”.

<sup>15</sup> “(...) learners seek solutions to their linguistic difficulties when the social activity they are engaged in offers them an incentive to do so, and the means to do so”.

de trabalho, o que envolve o planejamento do professor, as informações que os alunos utilizarão para processar o que lhes é proposto e algumas instruções sobre o resultado que deve ser alcançado a partir disso. Já o conceito de atividade pode ser visto como um processo pelo qual cada aprendiz passa para performar uma tarefa em um contexto específico (ELLIS, 2000, 2003, 2009).

Conseqüentemente, pela perspectiva sociocultural, considera-se que os participantes coconstruem a atividade na qual eles estão engajados quando desempenham uma tarefa de acordo com as suas próprias histórias e seus objetivos em contextos particulares. Isto é, a teoria sociocultural salienta que os participantes devem construir uma atividade que seja significativa para eles a partir de uma tarefa proposta pelo professor. E esta performance depende da interação do indivíduo com a tarefa, com o contexto e com os outros participantes (ELLIS, 2000, 2009; SWAIN *et al.*, 2011).

Para realizar uma tarefa, os alunos precisam interpretá-la e estabelecer seus objetivos a partir dela, bem como planejar como a realizarão. Por exemplo, geralmente o planejamento de uma tarefa em um grupo na aula de LE se dá por um diálogo sobre a própria tarefa, chamado na teoria de metafala<sup>16</sup> (ELLIS, 2003). Os alunos utilizam a metafala para decidir que tipo de atividade realizarão a partir da tarefa dada e quais operações serão utilizadas. Esse diálogo pode acontecer tanto na língua materna (LM) quanto na própria LE.

Ellis (2000) salienta que nem sempre o que planejamos para um grupo de alunos se realizará como prevemos, o que torna mais difícil antecipar quais serão os resultados de uma tarefa. Portanto, é necessário ter em mente ao planejar uma aula que uma mesma tarefa pode resultar em diferentes tipos de atividades quando realizadas por diferentes participantes, ou até mesmo pelo mesmo participante em ambientes e épocas diferentes (ELLIS, 2003). Ao contrário do que muitas vezes os professores pensam, isso não é uma consequência de mau planejamento ou mau ensino; na verdade, trata-se dos alunos adaptando a tarefa conforme seus próprios propósitos. Essa visão auxilia os professores a olhar com maior tranquilidade o que ocorre em sala de aula e a improvisar na construção das atividades advindas das tarefas (ELLIS, 2000).

Logo, conforme essa perspectiva, a melhor definição de tarefa pedagógica seria a proposta por Nunan (2004, p. 4), que a descreve como

---

<sup>16</sup> A metafala, ou *metatalk*, pode também ocorrer quando os participantes conversam sobre uma forma linguística como se fosse um objeto, debatendo sobre essa forma e sobre as escolhas lexicais empregadas. Isto é, a metafala trata a linguagem como uma ferramenta cognitiva de maneira que os alunos possam, então, aprender através dela (ELLIS, 2003).

(...) um pedaço do trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua alvo enquanto a sua atenção está focada em mobilizar o seu conhecimento gramatical de maneira a expressar significado e em que a interação é transmitir significado ao invés de manipular a forma. A tarefa deve também ter um senso de completude, sendo capaz de sozinha ser considerada um ato comunicativo em si mesmo com um início, um meio e um fim<sup>17</sup>.

De modo geral, o ensino de LE baseado em tarefas caracteriza-se por dar oportunidade ao aprendiz de focar não somente nas formas linguísticas, mas também no significado vinculado à mensagem. As tarefas são orientadas por um objetivo determinado, normalmente traçado para que o aprendiz possa desempenhar algo utilizando a linguagem ao invés de empregá-la fora de contexto, como acontece geralmente nos exercícios<sup>18</sup> de língua (ELLIS, 2000). Ou seja, o ensino baseado em tarefas é um processo de resolução de problemas cujo sucesso depende do aluno alcançar o objetivo previamente combinado (NUNAN, 2004).

As tarefas também são constituídas por situações comunicativas similares às do mundo real, que, por sua vez, valorizam as experiências pessoais dos aprendizes como contribuição para o aprendizado de sala de aula, permitindo, assim, traçar uma relação entre o conhecimento gerado em sala de aula e o uso da língua no cotidiano. O material utilizado é o mais autêntico possível para que possa incorporar a linguagem contextualizada e seja passível de aplicação fora da tarefa. Logo, a seleção do conteúdo a ser desenvolvido é baseada nas necessidades e interesses dos aprendizes identificados anteriormente, tanto pelo professor quanto pelo aluno, pois esse também participa da construção do currículo. Desta forma, o aprendizado baseado em tarefas proporciona uma aprendizagem centrada no aluno ao dar oportunidade para que ele também possa refletir sobre o seu processo de aprendizagem (NUNAN, 2004; GONZÁLEZ-LLORET, 2015).

A partir das características apontadas até então sobre o ensino e aprendizagem de línguas baseado em tarefas, é possível dizer que essa abordagem pedagógica possibilita um bom engajamento com o uso das novas tecnologias. Como vimos no capítulo anterior, a tecnologia pode oferecer um ambiente natural para a aprendizagem, assim como viabilizar

---

<sup>17</sup> “(...) a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end”.

<sup>18</sup> Ellis (2000) distingue os termos exercício e tarefa ao apontar que nos exercícios o foco está na produção correta da forma linguística, não havendo um objetivo comunicativo ou uma relação com atividades reais. Por seu turno, as tarefas têm o foco de produzir significado, sendo avaliadas de acordo com o objetivo alcançado, objetivo normalmente relacionado a uma aplicação fora dos muros da escola. Isto é, nas tarefas, o discurso produzido deve se assemelhar ao natural.

materiais autênticos com maior facilidade, pois, através da internet, fica mais fácil para o professor encontrar recursos na LE, o que auxilia no planejamento das tarefas. Além disso, as tecnologias oferecem maiores opções para os alunos se engajarem em tarefas envolvendo novos letramentos, tendo como foco a comunicação em si, não uma forma linguística específica (HIRADHAR, 2015). Assim como a pedagogia baseada em tarefas, as tecnologias dão ênfase na filosofia “aprender fazendo”, que coloca em evidência a ideia de que somente a aplicação da língua na prática em atividades do cotidiano levarão ao real aprendizado (GONZÁLEZ-LLORET, 2015).

González-Lloret (2015) ainda enfatiza que, para integrar a tecnologia no ensino baseado em tarefas, é preciso completar três requisitos: 1) ter uma definição clara de tarefa; 2) ter consciência da não neutralidade da tecnologia; e 3) integrar as tarefas mediadas por tecnologia em um currículo que segue a pedagogia baseada em tarefas. Ou seja, é preciso ter um objetivo pedagógico como base ao utilizar as tarefas e a tecnologia, ou ambas, no ensino. Assim, o autor também considera que essa abordagem deve ir além do objetivo de aprender uma língua, pois deve também auxiliar a desenvolver habilidades tecnológicas necessárias para o mundo fora da sala de aula, a aumentar o interesse do aprendiz na cultura da LE e a fortalecer suas habilidades pragmáticas na língua em questão.

À vista disso, Hiradhar (2015, p. 26) diz que a pedagogia baseada em tarefas e o ensino mediado por tecnologias são parceiros naturais e devem sim ser aplicados em conjunto:

Portanto, como o potencial de várias tecnologias poderia ser aproveitado para fornecer novas maneiras de configurar e acessar as oportunidades de aprendizagem de línguas, uma estrutura pedagógica baseada em tarefas poderia ser viável para aumentar o efeito geral da aprendizagem de idiomas aprimorada por tecnologia<sup>19</sup>.

No presente trabalho, apresentaremos, então, o resultado da aplicação de tarefas colaborativas mediadas por tecnologia a um grupo de estudantes de um curso de Letras, estes aprendizes e futuros professores de língua inglesa como LE. As tarefas em questão foram desenvolvidas tendo como base as necessidades e interesses dos alunos apontados pela professora, o que nos levou a um gênero textual multimodal bastante conhecido no mundo digital e, por isso, importante de ser investigado criticamente. Trataremos, então, no próximo capítulo, do gênero *meme*.

---

<sup>19</sup> “Thus, as the potential of various technologies could be tapped in order to provide new ways of configuring and accessing language learning opportunities, a task-based pedagogical framework could prove viable for the augmenting the overall effect of technology-enhanced language learning”.

#### 4 GÊNEROS DIGITAIS: O GÊNERO MULTIMODAL *MEME*

Com o surgimento das novas tecnologias, não somente gêneros textuais recorrentes na oralidade e na escrita foram transpostos para o meio digital, mas também novos gêneros emergiram, o que abriu um novo mundo a ser explorado por linguistas e educadores. Os gêneros textuais podem ser definidos como “textos materializados em situações comunicativas recorrentes”, isto é, são fenômenos sociais e históricos que estão relacionados às interações dos indivíduos e possuem funções específicas nas diversas esferas do nosso cotidiano (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Partindo dessa concepção de gênero, é perceptível que, devido às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas das últimas décadas, ocorreram interferências do novo meio tecnológico na natureza do gênero. Para Marcuschi (2004, 2008), o impacto da internet é menor como revolução tecnológica do que como revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente, o que demonstra a importância de se estudar os novos gêneros digitais, refletindo sobre como aproximá-los do ambiente escolar.

De maneira geral, os gêneros digitais caracterizam-se pelo seu caráter transitório e pela sua alta interatividade, ambas características proporcionadas pelo fato dos usuários da *web 2.0* serem não somente consumidores, mas produtores do conteúdo transmitido. A rapidez de circulação e replicação, bem como a flexibilidade linguística igualmente proporcionam novas formas de produção de textos, nas quais os links passam a ser elementos centrais da construção textual (MARCUSCHI, 2004, 2008). Surgem, então, os hipertextos, isto é, textos virtuais e não lineares, em que o leitor participa da sua construção ao escolher os links que serão acessados durante sua leitura (GOMES, 2010).

Outro aspecto importante quando falamos de gêneros digitais são as diferentes formas de representação que passaram a ser consideradas na produção de textos. Segundo Kress (2003), as novas tecnologias oferecem maior potencial de realizar significado em diferentes modalidades de linguagem além da escrita, ou seja, fica mais fácil a existência de uma multiplicidade de linguagens, sobretudo imagem, música, áudio, vídeo e etc. Marcuschi (2004, p. 13), por sua vez, destaca que a multimodalidade na verdade é uma das principais causas do sucesso das novas tecnologias, pois

(...) parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num 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.



Mainueneau (2015) também aponta como uma das características centrais dos novos gêneros do discurso a multimodalidade. Para o autor, um texto multimodal é aquele que mobiliza simultaneamente diversos canais, sendo que cada uma dessas linguagens mantém relações de complementaridade com a outra, acrescentando, assim, sentidos diferentes ao texto como um todo. Isso significa que cada elemento traz um sentido novo ao texto e sua escolha nunca é neutra, tudo é utilizado para um propósito, pois “cada forma semiótica é única, na medida em que agrega um conjunto de normas interpretativas e possibilidades de significado que lhe são particulares” (GOMES, 2010, p. 97). São linguagens que antes eram periféricas, mas hoje se tornam mais salientes graças aos recursos tecnológicos que foram aperfeiçoados.

Cada vez mais a noção de multimodalidade vem se expandindo, não somente no ambiente virtual, mas também nos textos impressos. Passamos a nos preocupar com o layout, com a fonte, com as cores e a diagramação de um livro impresso, o que demonstra as influências do digital em outras esferas. Para Kress (2003), vivemos hoje em um mundo regido pela imagem, sendo que a imagem segue a lógica do espaço, não do tempo, como ocorria na escrita. A lógica do espaço nos traz uma nova perspectiva de leitura, pois apresenta os elementos de um texto simultaneamente, deixando a cargo do leitor a organização conforme a relevância das unidades dependendo dos seus próprios interesses e necessidades em determinado momento.

Isto posto, no presente trabalho, exploraremos um gênero digital e multimodal bastante recorrente em nosso cotidiano, mas que muitas vezes é deixado de lado pela academia e pela escola e, por isso, merece uma maior reflexão. Falaremos dos *memes* da internet.

#### **4.1 Meme**

O termo *meme* apareceu pela primeira vez em 1976 no livro *O Gene Egoísta (The Selfish Gene)*, escrito pelo biólogo Richard Dawkins. Nesse livro, o autor afirma que a espécie humana é única e se diferencia das demais devido ao seu conceito de cultura. Segundo Dawkins, a transmissão cultural deve ser vista pelo mesmo viés da transmissão genética, pois também pode gerar evolução através da imitação. O autor, então, buscou sintetizar esse processo ao dar um nome para o que seria a unidade de replicação na cultura, a qual chamou de *meme*. A escolha desse termo não foi aleatória porque, além de ser uma analogia ao gene, também foi escolhido pelo biólogo por ser uma abreviação da palavra grega “mimeme”, que

significa imitação, resumindo, assim, em duas sílabas o modelo evolutivo de desenvolvimento cultural (DAWKINS, 2006).

Em termos gerais, Dawkins (2006) define *memes* como ideias, melodias, frases de efeito, tendências de moda e outros aspectos culturais que se propagam de maneira quase que viral, “saltando” de cérebro a cérebro em um processo de imitação. Para o autor, *memes* são estruturas vivas que utilizam o nosso cérebro como o seu veículo, assim como os genes utilizam os nossos corpos como máquinas de sobrevivência. Tal como os genes, os *memes* também competem entre si, só que para obter a nossa atenção, para ocupar um espaço em nossa memória e em outras tecnologias e suportes que podem os veicular. Logo, é possível dizer que existe uma seleção natural entre os *memes*, já que alguns alcançam mais sucesso que outros, espalhando-se mais rápido ou estando em evidência por mais tempo.

A partir dessa concepção, Dawkins (2006) propõe que um *meme* possa ser analisado com base em três qualidades: longevidade, fecundidade e fidelidade. A longevidade seria a capacidade do *meme* permanecer por mais tempo em evidência e, então, ser copiado e transmitido em maior quantidade. Já a fecundidade seria a capacidade de difusão do *meme*, isto é, o ritmo no qual essa ideia é copiada. Quanto mais rápido um *meme* é copiado e transmitido, mais forte e influenciador ele será. Por último, a capacidade do *meme* de gerar réplicas similares à unidade memética original, ou seja, ser copiado e ainda assim estar intacto, é chamada por Dawkins de fidelidade.

Desse modo, podemos ver que Dawkins atribui grande importância aos *memes*, pois, de acordo com a sua teoria, estes estão em toda parte, dominando e influenciando nossos cérebros ao nos transformar em seus portadores. O autor chega a dizer que “quando morremos há duas coisas que deixamos para trás: genes e *memes*”<sup>20</sup> (DAWKINS, 2006, p. 199), sendo que, se produzimos algo irreverente e significativo culturalmente, é possível que nossos *memes* existam por ainda mais tempo que nossos genes.

No entanto, há muitas críticas à teoria de Dawkins. Jenkins *et al.* (2008), por exemplo, criticam a metáfora da viralização utilizada por Dawkins ao explicar o processo de evolução dos *memes*. Segundo Jenkins e seus colaboradores (2008), a metáfora do vírus contagioso reduz o indivíduo a um mero hospedeiro involuntário, enquanto os produtores de mídia são creditados como capazes de criar textos que asseguram a sua própria circulação. Para os autores, essa noção de que os *memes* se autorreplícam não mostra a complexidade do

---

<sup>20</sup> “When we die there are two things we can leave behind us: genes and memes”.

verdadeiro processo cultural, o qual depende inteiramente das ações práticas dos indivíduos. Os autores ainda complementam que

(...) as culturas não são algo que nos acontece, as culturas são algo que coletivamente criamos. Certamente, qualquer indivíduo pode ser influenciado pela cultura que o rodeia, pela moda, pela mídia, pela fala e pelas ideias que preenchem sua vida cotidiana, mas os indivíduos contribuem com as suas culturas através das escolhas que fazem. A linguagem da memética, no entanto, deixa de lado o conceito de agência humana (JENKINS *et al.*, 2008, p. 15)<sup>21</sup>.

Portanto, Jenkins e colaboradores (2008) sugerem que os “consumidores” possuem um papel ativo na difusão dos *memes*, pois suas escolhas, seus investimentos e suas ações determinam o valor da informação transmitida, bem como modificam o conteúdo em questão de maneira que ele se encaixe em outros contextos: “Esse reaproveitamento não necessariamente atenua ou distorce os objetivos do comunicador original. Em vez disso, pode permitir que a mensagem chegue a novos espaços onde, de outro modo, não teria sido ouvida.” (JENKINS *et al.*, 2008, p. 22)<sup>22</sup>.

Da mesma forma, Horta (2015) também questiona se a concepção de Dawkins dá conta do caráter dos *memes*. Para a autora, o conceito de Dawkins erroneamente atribui uma passividade aos sujeitos envolvidos no processo de imitação, deixando de lado a cognição e a ação do indivíduo. Em resumo, Horta (2015, p. 42) encontra um meio termo ao dizer que

(...) a comparação entre gene e *meme* parece válida se compreendermos que essas unidades dependem do homem para se replicar, mas também são elementos que vivem para além da consciência de determinado homem, no sentido de que nós, enquanto seres biológicos, morremos, mas a vida dos signos (ou *memes*) se perpetua na cultura.

A autora também questiona a definição de *memes* de Dawkins ao analisar os *memes* da internet, foco deste trabalho. Para Horta (2015), a concepção do biólogo também não sustentaria a dimensão semiótica do fenômeno da internet e, por isso, tais *memes* devem ser olhados com maior atenção.

---

<sup>21</sup> “(...) cultures are not something that happens *to us*, cultures are something we collectively *create*. Certainly, any individual can be influenced by the culture which surrounds them, by the fashion, media, speech, and ideas that fill their daily life, but individuals make their own contributions to their cultures through the choices which they make. The language of memetics, however, strips aside the concept of human agency”.

<sup>22</sup> “Such repurposing doesn’t necessarily blunt or distort the goals of the original communicator. Rather, it may allow the message to reach new constituencies where it would otherwise have gone unheard”.

#### 4.1.1 Memes da internet

Por sua vez, os *memes* da internet podem ser descritos como ideias, brincadeiras, piadas que se espalham rapidamente a partir da repetição de um modelo formal básico (HORTA, 2015). São caracterizados por muitas vezes possuírem um aspecto grosseiro e intencionalmente descuidado, pois são geralmente produzidos por amadores. Essas características fazem com que eles possam ser também considerados parte do fenômeno *digital trash*<sup>23</sup>.

Outro aspecto importante dos *memes* da internet é que eles podem aparecer de várias formas, utilizando diferentes mídias digitais e circulando em plataformas diversas. São exemplos de *memes* da internet vídeos, frases, *hashtags*, foto-legendas, tirinhas, montagens, frases do *Twitter*<sup>24</sup>, entre outros. Vemos também nos últimos anos o surgimento dos adesivos utilizados em conversas de *Whatsapp*<sup>25</sup>, os *stickers*. Os *stickers* já existiam em outras plataformas, como o *Telegram*<sup>26</sup> e o *Facebook Messenger*<sup>27</sup>, mas, com a sua recente introdução na ferramenta *Whatsapp*, surgiu a possibilidade de, não apenas usar as figuras disponibilizadas pela ferramenta, como também baixar os adesivos enviados em conversas por terceiros e ainda criar os seus próprios *stickers*. Com este novo recurso emergiram adesivos replicados inúmeras vezes seguindo um padrão, podendo ser também considerados *memes*.

Justamente por se apresentarem de diferentes formas em textos diversos e sem tantas restrições, é possível conceber os *memes* da internet não somente como gêneros textuais, mas como hipergêneros (MAINGUENEAU, 2015), uma categoria acima dos gêneros. Hipergênero seria um conjunto de gêneros que parecem ser independentes e que recobrem práticas heterogêneas, apresentando poucas restrições em comum. Os hipergêneros são muito comuns nas práticas comunicacionais da internet, pois estas atravessam categorias temáticas diversas, mas sem possuir condições claras de estabilidade (MAINGUENEAU, 2015). Ao falarmos de *meme* considerando-o como um hipergênero, podemos notar que uma restrição em comum seria a capacidade de ele ser replicado amplamente; no entanto, as outras características variam conforme cada ideia memética.

---

<sup>23</sup> *Digital trashes* são produções que fogem dos padrões estipulados pela sociedade, normalmente desenvolvidas por amadores sem a utilização de equipamentos profissionais. Possuem uma estética muitas vezes grotesca e utilizam o sarcasmo, o humor e/ou o politicamente correto (ou incorreto) para realizar uma crítica social (PRIMO, 2007).

<sup>24</sup> <https://twitter.com/> Acesso em: 20 dez. 2019.

<sup>25</sup> <https://www.whatsapp.com/> Acesso em: 22 dez. 2019.

<sup>26</sup> <https://telegram.org/> Acesso em: 22 dez. 2019.

<sup>27</sup> <https://www.messenger.com/> Acesso em: 22 dez. 2019.

É igualmente notável que, para os *memes* da internet, a multimodalidade é uma peça chave tanto para sua construção, quanto para sua interpretação (FERREIRA *et al.*, 2019). Isso significa que os *memes* são formados por diferentes linguagens além da escrita, explorando o leque de possibilidades que o ambiente digital proporciona e se adaptando conforme a plataforma de circulação. Contudo, para compreendermos um *meme*, precisamos lê-lo como um todo, verificando os sentidos empregados em cada linguagem ali presente. Por exemplo, se deixarmos de averiguar a imagem que constitui um *meme* ao dar maior valor à escrita, perderemos uma parte dos significados que o compõem, podendo até mesmo não compreendê-lo ao final.

Um bom exemplo de *meme* hoje conhecido mundialmente e que explora a multimodalidade é o *meme* chamado no Brasil de *Nazaré Confusa*<sup>28</sup>, que no resto do mundo é conhecido por *Math Lady* ou *Confused Lady*<sup>29</sup>. Esse *meme* teve como inspiração uma cena da novela brasileira “Senhora do Destino”, novela que foi ao ar em 2004 e que conquistou o público com a sua vilã irreverente Nazaré Tedesco, interpretada pela atriz Renata Sorrah. Porém, somente em 2016, a cena em que Nazaré aparece confusa, trancada em uma cela de delegacia e se lembrando de situações do passado foi transformada em *gif*<sup>30</sup> e replicada, sendo difundida amplamente através das redes sociais *Facebook*<sup>31</sup> e *Twitter*. A partir desse momento, passou a ser um *meme* utilizado para expressar confusão, principalmente depois que foram inseridas fórmulas matemáticas na sua versão foto-legenda. Para completar, na maioria das vezes, a imagem é acompanhada de frases como “Aquele momento em que...” e “Quando você...”, o que gera maior identificação por parte do leitor ao abordar situações cotidianas. Em 2017, popularizou-se mundialmente, principalmente nos Estados Unidos, apesar de muitas pessoas não saberem a origem do *meme*, confundindo Renata Sorrah com atrizes hollywoodianas, como Julia Roberts.

---

<sup>28</sup> <http://www.museudememes.com.br/sermons/nazare-confusa/> Acesso em: 05 Mar. 2019.

<sup>29</sup> <https://knowyourmeme.com/memes/math-lady-confused-lady> Acesso em: 05 Mar. 2019.

<sup>30</sup> Abreviação de *Graphics Interchange Format*, ou Formato de Intercâmbio de Gráficos. Tratam-se de imagens em movimento bastante comum na Internet, formadas por uma série de imagens compactadas.

<sup>31</sup> <https://www.facebook.com/> Acesso em: 24 Mar. 2019.

Figura 1 - Exemplos de *memes* Nazaré Confusa/*Math Lady*/*Confused Lady*



Fonte: Museu de Memes e Know Your Meme

Os primeiros *memes* da internet surgiram com a *web 2.0*, quando a internet deixou de ser novidade e passou a fazer parte do cotidiano das pessoas, permitindo que o usuário também pudesse acrescentar e modificar os seus sentidos. Mais especificamente, acredita-se que os *memes* apareceram pela primeira vez em fóruns americanos estilo *imageboards*, em que é preciso postar uma imagem para comentar, normalmente imagens editadas e acompanhadas de um texto verbal em tom irônico (HORTA, 2015). Hoje, são imensamente populares por ser uma nova maneira encontrada pelos usuários de ver o mundo, ressignificando as informações do seu dia a dia. Como bem sintetiza Horta (2015, p. 159), “(...) os *memes* acabaram se tornando a válvula de escape moderna para expressar a perplexidade em relação aos fatos do mundo, operando também como uma maneira de compreender esses fatos”.

Do mesmo modo, Knobel e Lankshear (2007) também destacam a atenção dada às coisas banais do cotidiano pelos *memes*. Há, no âmbito digital, cada vez mais o que podemos chamar de obscenidade do cotidiano (BRUNO, 2004), ou seja, a necessidade e o interesse das pessoas comuns em expor o seu cotidiano porque precisam que este seja olhado, documentado, publicizado, vigiado e espreitado pelos demais para ser, assim, legitimado. Com os *memes* isso não é diferente; pelo contrário, os *memes* que retratam situações simples da rotina são os mais frequentes e os que mais se propagam devido à grande identificação por parte dos leitores.

Muitas vezes, para acontecer essa identificação do leitor com o *meme*, é preciso que esse reconheça as referências empregadas na construção do texto. Lankshear e Knobel

(2006b) apontam como uma das características mais importantes dos *memes* justamente a intertextualidade, as referências a eventos culturais, artefatos e práticas populares que complementam os sentidos do *meme* em questão. Isso não quer dizer que para compreender um *meme*, necessariamente, seja preciso entender a sua trajetória, como bem vimos no exemplo do *meme Math Lady*; porém, é sim importante ter em mente que os *memes* estão inseridos em uma comunidade de prática e devem ser analisados em tal âmbito, onde será possível identificar a sua relação com os textos à sua volta, inclusive com *memes* produzidos anteriormente. Como bem lembrado por Guerra e Botta (2018, p. 1876),

Assim como os sujeitos da interação, o *meme* na internet também é atravessado por inúmeros discursos, inserindo-se dentro de um contexto, de uma cultura discursiva contemporânea que é predominantemente dialógica, participativa e convergente, promovendo um jogo de linguagem que subverte as palavras e imagens.

Contudo, apesar do *meme* se referir a outros discursos, até mesmo os incorporando, observa-se que o *meme* também os corrompe ao criar novos sentidos sobre os textos originais. Sobre isso, Guerra e Botta (2018, p. 1870) consideram que o *meme* “se rebela contra um primeiro discurso, apropria-se dele, subverte-o, questiona-o e o transforma em outro discurso”. Portanto, trata-se de uma ruptura que, ao mesmo tempo, pressupõe uma continuidade. Sobre essa continuidade, Horta (2015) destaca que a repetição é um aspecto importante do *meme*, pois cada réplica de um *meme* se configura como uma leitura possível da informação original. Essa repetição pode ser realizada por duas diferentes formas: a repetição de um modelo básico, ou seja, uma imitação que segue o padrão formal e discursivo do conteúdo original, não necessariamente de maneira engessada e sem alterações, mas que possa ser reconhecido pelos demais; ou a repetição de uma temática que, normalmente, está em alta no momento e que ainda possui diferentes perspectivas a serem exploradas.

Além da intertextualidade e da repetição, Lankshear e Knobel (2006b) apontam outros dois importantes aspectos dos *memes* a que precisamos voltar a nossa atenção: a justaposição e o humor. A justaposição remete ao processo de produção do *meme*, geralmente formado a partir de processos de remixes<sup>32</sup> e *mashups*<sup>33</sup>, isto é, formas contemporâneas de escrita oriundas das práticas de cultura de massa que consistem em combinar e manipular artefatos culturais em novas formas de combinações criativas (KNOBEL; LANKSHEAR, 2008).

---

<sup>32</sup> Remixes são organizações e adaptações de algo já existente, geralmente focando na criação de uma versão alterada de um trabalho, reportando-se ao original (BUZATO *et. al.*, 2013; LAMB, 2017).

<sup>33</sup> Por sua vez, *mashups* são combinações de um ou mais elementos que podem ser bem diferentes um do outro, assim, combinando duas ou mais fontes em uma nova obra, nem sempre as deixando explícitas (BUZATO *et. al.*, 2013; LAMB, 2017).

Normalmente, tanto remixes quanto *mashups* são obras criadas através da justaposição, da bricolagem e da montagem a fim de reordenar e dar novos sentidos à obra original (BUZATO *et. al.*, 2013).

Quanto ao humor, está relacionado diretamente aos efeitos de sentido causados no leitor pelo texto, pelo seu contexto de produção e pelas suas referências. A maioria dos *memes* tende a ter um caráter humorístico, pois, segundo Moraes (2013), o humor se tornou mais livre com o surgimento das novas tecnologias porque, através delas, o usuário pode buscar o que lhe faz rir e logo depois transmitir aos amigos o conteúdo lido, proliferando, então, o riso. No entanto, é possível também surgir outros efeitos de sentido além do humor, uma vez que também existem *memes* que exploram conteúdos sociais, provocativos, críticos ou satíricos, instigando diferentes respostas do leitor (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006b).

Hoje, compartilhamos em nossas redes sociais *memes* que acreditamos ser interessantes e engraçados, marcamos amigos nos comentários de páginas específicas de *memes*<sup>34</sup> para que eles possam dividir conosco esse momento, assim como possuímos repositórios de *memes* a nossa volta, em formato de websites<sup>35</sup> e aplicativos<sup>36</sup>, ou até mesmo somente em um álbum de fotos na galeria de nossos *smartphones* - tudo isso para que possamos utilizá-los como cartas curinga em nossas conversas. Pensando justamente na ubiquidade do *meme*, que hoje tem a função de completar nossas interações com o seu caráter multimodal, McNeill (2017) chega a compará-lo com os provérbios, pois os dois possuem a capacidade de serem retirados de um contexto e serem aplicados em outro tomando um novo sentido, além de serem passados de pessoa a pessoa, mudando a cada compartilhamento e obtendo várias versões nesse processo. Segundo o autor, os *memes* estão gradativamente entrando para o nosso folclore e substituindo os antigos provérbios, pois “atualmente, quando queremos aconselhar, incentivar ou alertar nossos colegas, é mais provável que compartilhemos um *meme* em seus *feeds* de mídia social”<sup>37</sup> (MCNEILL, 2017, p. 18).

Desse modo, podemos perceber que os *memes* da internet estão cada vez mais presentes em nossa sociedade e, apesar de seu conceito existir há algumas décadas, ganhou

---

<sup>34</sup> Exemplos de páginas da rede social *Facebook* dedicadas ao compartilhamento de *memes*: <https://www.facebook.com/memes/> (em inglês) e [https://www.facebook.com/museudeartespopulares/?ref=br\\_rs](https://www.facebook.com/museudeartespopulares/?ref=br_rs) (em português). Acesso em: 05 mar. 2019.

<sup>35</sup> Exemplos de sites que funcionam como repositórios online de *memes*: <http://knowyourmeme.com/> (em inglês) e <http://www.museudememes.com.br/> (em português), ambos websites repositórios de *memes*. Acesso em: 05 mar. 2019.

<sup>36</sup> Exemplo de aplicativo para *smartphones* que funciona como repositório de *memes*: <https://packdememes.com.br/> (em português). Acesso em: 05 mar. 2019.

<sup>37</sup> “(...) these days, when we want to advise, encourage, or warn our peers, we’re just as likely to share a meme to their social media feeds”.



maior popularidade nos últimos anos, tendo mudado drasticamente a forma como nos relacionamos e comunicamos, não somente no ambiente digital, mas também em nossas interações face a face. Por isso, acreditamos que é importante levar esse gênero textual para dentro das escolas para que, assim, possamos propiciar momentos de reflexão e de conscientização sobre um gênero textual provavelmente já conhecido do público jovem, mas talvez nunca visto de maneira crítica.

#### 4.2 Memes e ensino de línguas

Apesar do ambiente universitário e escolar ainda pouco se dedicar às práticas da internet, muito se engana quem acredita que os *memes* são simples e demandam rápida reflexão por parte do leitor. Em realidade, é preciso ter um repertório vasto para decodificar e compreender um *meme* em razão do seu caráter intertextual e multimodal, além da necessidade de se ter consciência crítica sobre a influência de tal texto na maneira como interagimos e agimos no mundo (FERREIRA *et al.*, 2019).

Em função disso, torna-se importante ensinar os alunos a explorar os *memes* presentes em seu cotidiano, verificando o seu contexto de circulação e identificando os efeitos de sentidos que eles causam no leitor. Por exemplo, Ferreira e colaboradores (2019) sugerem ser necessário instruir os educandos a recuperar pistas linguísticas e enunciativas proporcionadas pelo texto em questão, pistas que igualmente fornecerão subsídios para a sua interpretação. Através delas os alunos mobilizarão conhecimentos prévios e farão inferências sobre o *meme* lido.

Knobel e Lankshear (2007) também comentam que os *memes* devem ser analisados pelo seu significado, pelas suas relações sociais e pelos valores e crenças envolvidos. É papel, então, dos professores incentivarem os alunos a verificar quais *memes* influenciam o seu cotidiano, além de avaliar as críticas sociais produzidas por eles. Os autores reforçam essa questão dizendo que

Estudar os *memes* da internet que visam promover a crítica social pode ajudar os educadores a repensarem abordagens convencionais de letramento crítico que muitas vezes operam no nível da análise do texto sem levar suficientemente em consideração as práticas sociais, ideias, afinidades e novas formas de participação social e produção cultural que geraram o fenômeno em questão (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 225)<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> “Studying online memes that aim at promoting social critique can help educators to rethink conventional approaches to critical literacy that all too often operate at the level of text analysis without taking sufficient account of the social practices, ideas, affinities and new forms of social participation and cultural production that generated the phenomenon under examination”.

Além disso, deve ser trabalhada em sala de aula a leitura dos variados recursos semióticos empregados nos *memes*, pois são eles que construirão seus efeitos de sentido (FERREIRA *et al.*, 2019). A escola atualmente tende a não explorar o texto multimodal e, quando trabalha com diferentes linguagens, as apresenta como mero complemento ou ilustração da palavra escrita. O leitor, de quem é cobrado certo letramento visual e multimodal, acaba por aprender a lidar com a multimodalidade sozinho, não necessariamente da melhor maneira (RIBEIRO, 2016). Portanto, trabalhar com *memes* em uma sala de aula de línguas significa também encorajar os aprendizes a verificar as diferentes modalidades de linguagem utilizadas para a sua construção.

Ao mesmo tempo que os professores têm a incumbência de incentivar os aprendizes a se tornarem leitores críticos de *memes*, a produção dos mesmos deve igualmente ser prioridade das aulas de língua de maneira a explorar a criatividade dos alunos, ainda mais nas aulas de LE, foco deste trabalho. Cabe aos alunos compreender que eles não somente são consumidores de *memes*, mas também podem ser produtores. Para tanto, os alunos precisam decidir como interpretarão uma situação e como a passarão adiante, inclusive investigando que consequências seu texto poderá ter na sociedade. Colaborando com essa ideia, Dudeney *et al.* (2016, p. 55) ressaltam a importância de se incentivar o letramento remix na sociedade atual, este definido como “a habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais”. Vivemos em uma era em que todo conhecimento é formado por remixagem e os aprendizes precisam aprender a se posicionar nesse meio, inclusive por meio de *memes*.

Ainda que os *memes* sejam gêneros textuais extremamente ricos e possam se tornar ferramentas pedagógicas eficazes, não podemos deixar de lado os seus aspectos negativos. Muitas vezes, pessoas comuns viram acidentalmente *memes* sem o seu consentimento, o que pode mudar a sua vida permanentemente, nem sempre em um bom sentido. Outras vezes, o conteúdo produzido por uma pessoa pode ser replicado e remixado várias vezes sem a sua permissão, o que igualmente pode resultar em consequências desagradáveis (LAMPHERE, 2018). Logo, além de mostrar aspectos positivos dos *memes*, é necessário oportunizar momentos de debate em sala de aula sobre direitos de imagem e direitos autorais, para que, assim, os alunos possam estar atualizados sobre os diferentes paradoxos que constituem o mundo digital. Dudeney *et al.* (2016, p. 58) lembram que o letramento remix pressupõe também uma abordagem crítica:

(...) no papel de professores, nós mesmos precisamos refletir sobre os limites impostos ao remix em contextos educacionais típicos, onde os poderes de crítica e de criatividade dos estudantes estão cercados pelos medos institucionais do *copyright* e do plágio, bem como pelas exigências de tornar acadêmica e publicamente aceitáveis os produtos finais.

Para tanto, no presente trabalho buscou-se verificar como estudantes de língua inglesa de um curso de Letras, futuros professores de língua estrangeira, percebem o gênero *meme* em seu contexto de circulação, o contexto digital, e como eles produzem textos desse mesmo gênero utilizando diferentes ferramentas digitais colaborativamente.

## 5 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa é de abordagem qualitativa e de cunho interpretativista. A abordagem qualitativa é seguida neste estudo por ser um meio de explorar e entender o significado que um grupo de participantes atribui ao fenômeno pesquisado (CRESWELL, 2010). Afinal, “a pesquisa qualitativa está preocupada com as opiniões subjetivas, com as experiências e com os sentimentos dos participantes, e, por conseguinte, o objetivo explícito da pesquisa é explorar o ponto de vista dos participantes sobre a situação que está sendo estudada.”<sup>39</sup> (DÖRNYEI, 2007, p. 38).

Para De Grande (2011), a pesquisa qualitativa se baseia em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em foco, utilizando uma variedade de materiais empíricos e dados de diferentes naturezas. Por sua vez, a pesquisa qualitativa-interpretativista permite que o pesquisador de Linguística Aplicada compreenda “(...) o mundo social como constituído pelos vários significados que o homem constrói sobre ele (através da linguagem nas relações e interações) e no acesso aos fatos através da interpretação desses vários significados que os constituem” (DE GRANDE, 2011, p. 23). Desta forma, a abordagem qualitativa de cunho interpretativista considera o outro, participante da pesquisa, e a sua interpretação sobre o mundo social, não somente a interpretação do próprio pesquisador, incluindo uma reflexão crítica sobre o próprio fazer investigativo.

Logo, no presente estudo, tecemos um exame dos conhecimentos prévios e das interpretações dos informantes sobre o gênero textual *meme* da internet, bem como produzimos uma análise dos processos de colaboração entre os participantes durante a realização de tarefas voltadas à leitura e produção de *memes*.

### 5.1 Contexto e participantes

Os informantes da pesquisa são onze alunos do curso de Graduação em Letras de uma universidade federal do sul do país. Os estudantes possuem nível intermediário em língua inglesa e ainda estão no início do seu curso de graduação. Quatro duplas e um trio foram formados para a geração dos dados da pesquisa. A escolha de tais informantes para a pesquisa deve-se à importância de incentivar aprendizes/futuros professores de língua a utilizarem materiais tecnológicos de maneira reflexiva em suas práticas acadêmicas e pedagógicas.

---

<sup>39</sup> “Qualitative research is concerned with subjective opinions, experiences and feelings of individuals and thus the explicit goal of research is to explore the participants' views of the situation being studied.”

As aulas voltadas ao estudo da língua inglesa do curso de graduação desta universidade são pautadas pela pedagogia de projetos, tendo cada semestre uma temática a ser explorada em profundidade. Essa abordagem faz com que as reflexões linguísticas realizadas em sala de aula possam estar mais próximas de contextos reais de comunicação na língua estrangeira, assim como coloca o aprendiz como protagonista da sua própria aprendizagem (WELP; VIAL, 2016). A disciplina em que a geração de dados foi realizada tinha como tópico principal a vida universitária, já que se trata de uma disciplina de início de curso. Consequentemente, este foi o tema que permeou as tarefas da unidade didática aplicada com os aprendizes na presente pesquisa; porém, foi escolhido como gênero textual estruturante da unidade o *meme* da internet devido à sua proximidade com o grupo jovem.

Vale ainda ressaltar que o estudo ocorreu em contexto presencial, com o uso de computadores em um laboratório de informática, a fim de que as ações exercidas pelos alunos em ambiente digital fossem registradas. No meio virtual, os informantes utilizaram diferentes recursos digitais, desde editores de texto coletivos a ferramentas de criação de *memes*, vivenciando na prática os aspectos digitais que envolvem esse gênero.

O projeto de pesquisa no qual os dados desta dissertação estão inseridos foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa pelo parecer de número 1.083.601. Os estudantes/professores em formação assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo), a fim de que os dados pudessem ser utilizados posteriormente para investigação acadêmica. A pesquisadora responsável pelo projeto gentilmente cedeu os dados obtidos para que fosse realizada a presente análise.

## 5.2 Geração de dados

As etapas de geração de dados foram estruturadas conforme a aplicação de tarefas voltadas à exploração dos processos de leitura e produção colaborativa de gêneros textuais multimodais em língua inglesa, tendo como elementos centrais a temática “vida universitária” e o gênero textual *meme*. As tarefas foram aplicadas em quatro encontros, sendo postadas no ambiente de aprendizagem digital *Pbworks*<sup>40</sup>, de maneira que os alunos puderam acessá-las cada um em um computador do laboratório de informática, assim como tiveram acesso às tarefas em ambientes fora da universidade. A unidade didática completa aplicada nesta

---

<sup>40</sup> <http://www.pbworks.com/> Acesso em: 20 dez. 2018.

pesquisa pode ser visualizada nos apêndices deste trabalho (Apêndice A), bem como em seu website no *Pbworks*<sup>41</sup>.

Em uma primeira etapa da pesquisa, os alunos entraram em contato com o gênero textual *meme* com a leitura de textos propostos pela professora e pela pesquisadora, de maneira a fomentar discussões sobre a temática em questão. Após esse primeiro momento, utilizando-se de redes sociais, tais como o *Facebook* e de repositórios *online* de *memes*, os alunos foram instigados a realizar uma breve pesquisa sobre o gênero em suas duplas e trios. O objetivo principal dessa etapa era que os alunos pudessem identificar nos textos lidos características recorrentes do gênero textual *meme*, como a intertextualidade e o humor, assim como perceber os processos de  *mashup* e remix utilizados, através da justaposição e da bricolagem. Além disso, nessa etapa, os conhecimentos prévios dos alunos foram mobilizados e colocados à prova para que, assim, um letramento crítico sobre os *memes* fosse construído colaborativamente.

Após a leitura e análise dos *memes*, os aprendizes mais uma vez se reuniram em duplas e trios para criar seus próprios *memes*. Em um primeiro momento desta segunda etapa, a produção de *memes* dos alunos foi realizada de maneira guiada. Foram escolhidos três modelos de *memes* famosos na internet para que os alunos construíssem, a partir deles, *memes* sobre a sua vida universitária, utilizando também as estruturas linguísticas estudadas naquela semana, os verbos modais. Os *memes* produzidos nessa tarefa foram expostos pelos alunos em três murais virtuais criados na ferramenta online *Padlet*<sup>42</sup>.

O segundo momento da etapa de produção de *memes* foi dedicado à preparação do produto final da unidade didática. Nesta ocasião, os alunos puderam elaborar os seus próprios *memes* sobre a temática “vida universitária”, tendo a liberdade de usar modelos de *memes* prontos ou criar o seu *meme* partindo do zero. Foram sugeridas para os participantes algumas ferramentas online de criação de *memes*, tais como *Memecenter*<sup>43</sup>, *Make a meme*<sup>44</sup>, *Livememe*<sup>45</sup> e *Imgflip*<sup>46</sup>. Aplicativos para *smartphones* também foram recomendados<sup>47</sup>. Após as produções, os alunos expuseram as suas criações para os colegas em um novo mural do *Padlet* criado pela professora.

---

<sup>41</sup> <http://universitylifeingles1.pbworks.com/w/page/126516200/FrontPage> Acesso em: 10 mar. 2019.

<sup>42</sup> <https://pt-br.padlet.com/> Acesso em: 20 dez. 2018.

<sup>43</sup> <https://www.memecenter.com/> Acesso em: 20 dez. 2018.

<sup>44</sup> <https://makeameme.org/> Acesso em: 20 dez. 2018.

<sup>45</sup> <https://livememe.com/> Acesso em: 20 dez. 2018.

<sup>46</sup> <https://imgflip.com/> Acesso em: 20 dez. 2018.

<sup>47</sup> Como o *Meme Generator Free*:

[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zombodroid.MemeGenerator&hl=pt\\_BR](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zombodroid.MemeGenerator&hl=pt_BR) Acesso em: 20 dez. 2018.

Para tanto, como dados para análise, consideramos as anotações feitas pelos alunos na etapa de leitura dos *memes* da internet, observações registradas em uma página criada pelos alunos no próprio *Pbworks*. Também foram consideradas as produções dos alunos, principalmente as produções relacionadas ao produto final da unidade, em que os alunos estavam livres para explorar a sua criatividade. Ambas as informações foram essenciais para traçar um paralelo entre os conhecimentos prévios dos aprendizes sobre *memes* e a sua concepção sobre o que é um *meme* ao final da pesquisa.

Além disso, durante a realização das tarefas anteriormente descritas, as discussões orais entre as duplas foram gravadas em áudio pela pesquisadora. Desse modo, os registros em áudio dos processos desenvolvidos pelas duplas foram armazenados, a fim de fornecerem os dados de investigação da pesquisa. Por fim, ao final da unidade didática, os alunos foram convidados a preencher um questionário online, produzido com a ferramenta *Google Forms*<sup>48</sup>, sobre as suas percepções acerca das tarefas realizadas durante a pesquisa.

### 5.3 Categorias de análise

De maneira indutiva, buscou-se não definir categorias de análise a priori, mas deixar em aberto para que pudéssemos identificar as características que aparecessem em destaque durante o processo de investigação (CRESWELL, 2010). Desta maneira, o presente estudo partiu dos dados obtidos junto aos participantes da pesquisa para assim chegar a certas considerações.

Não obstante, mesmo na metodologia qualitativa é importante pensar em algumas categorias de análise. Assim, a análise dos dados deste estudo se desenvolveu a partir de três etapas: (1) a observação de ocasiões de trocas colaborativas entre os alunos, conforme princípios vygotskianos; (2) a identificação das percepções dos alunos frente ao gênero textual *meme*; e (3) a verificação das percepções dos participantes em relação às tarefas colaborativas aplicadas durante a pesquisa. Consideramos, portanto, em primeira análise, os momentos de colaboração entre os participantes ao realizar as tarefas de leitura e produção de *memes*, em que fenômenos tais como andamento, diálogo colaborativo e testagem de hipóteses são evidentes, isto é, situações em que os participantes constroem em conjunto os significados empregados nas tarefas desenvolvidas. Desta forma, no presente trabalho, estão inseridos alguns exemplos de excertos de interação que evidenciam esses momentos. Em uma segunda

---

<sup>48</sup> <https://www.google.com/forms/about/> Acesso em: 23 mar. 2019.

etapa, são examinadas características comuns em *memes* destacadas pelos alunos em sua leitura e, posteriormente, incluídas em suas produções, a fim de observar como os aprendizes leem e produzem textos para o meio online. Por fim, as respostas dos alunos ao questionário sobre as tarefas colaborativas e as ferramentas digitais empregadas durante a pesquisa são igualmente analisadas.



## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise e discussão dos dados deste trabalho estão divididas em três partes. A primeira se dedica a examinar momentos de colaboração entre os informantes da pesquisa, utilizando os dados obtidos nas gravações de áudio das duplas. Para tanto, alguns excertos das transcrições dessas gravações são comentados, à luz da teoria sociocultural, na primeira subseção do presente capítulo. Por sua vez, na segunda subseção, investigamos as percepções dos alunos sobre o gênero textual *meme*, ao comparar as informações apontadas por eles nas tarefas de leitura com o que foi produzido pelos mesmos na tarefa de produção final da unidade didática aplicada. Para isso, utilizamos as anotações feitas pelos aprendizes em suas páginas do *Pbworks*. Por fim, as percepções dos alunos sobre as tarefas como um todo são levadas em consideração a fim de investigar se a pesquisa foi significativa aos estudantes. O questionário respondido pela turma ao final da pesquisa é a principal fonte de dados para essa última etapa.

### 6.1 Momentos de colaboração

A partir de uma análise qualitativa-interpretativista dos dados gerados nesta pesquisa, foram examinados diferentes momentos de colaboração entre os alunos e entre os alunos e a professora, buscando investigar fenômenos propostos pela teoria sociocultural, tais como diálogo colaborativo, andaimento (entre pares e entre professor e aluno) e testagem de hipóteses. Vejamos alguns exemplos de momentos de colaboração encontrados.

No Excerto 1, o trio composto pelas alunas Fabiana, Denise e Laura<sup>49</sup> analisa *memes* já existentes, hospedados em diferentes repositórios de *memes* online ou em páginas da rede social *Facebook*. As alunas, em um diálogo colaborativo, se deparam com uma lacuna em seu conhecimento: ao precisar descrever o movimento de dar de ombros representado em um *meme*, as três percebem que esse vocabulário lhes falta naquele momento. Enquanto uma vai apontando a outra a sua dúvida, inclusive esclarecendo sobre o que estão falando em português, sua língua materna, as três buscam em seu conhecimento prévio uma maneira de descrever o *meme*. Após uma breve pausa no diálogo, Denise provavelmente pesquisa na internet a palavra em inglês, pois compartilha o termo com as colegas em seguida (“*Shrug* (.) *dar de ombros* (.) *shrug*”), tendo por fim a aceitação das outras duas (“*Shrug*”, Luisa; “*Kind of shrugging*”, Fabiana).

---

<sup>49</sup> Por razões éticas, todos os nomes citados neste trabalho são fictícios.

(1)

<sup>50</sup>Fabiana: *How can I describe this?* ((apontando para a tela))Denise: *I like this movement* ((risos))Fabiana: *Is it (.) is it an - (.) I guess it's -*Laura: [*How do we call that in English?*] (.) *and in Portuguese?*Denise: *What? (.) THIS?* ((mostrando um movimento))Fabiana: *Yeah*Denise: *Do you mean like (.) whatever?*Fabiana: *We have that when (.) when we are reading books (.) it's like to-*Denise: *Dar de ombros*Fabiana: *É*Laura: *It is something like this* ((mostrando um movimento))Fabiana: *É (.) but it is something like this (.) not this* ((mostrando dois movimentos diferentes))Denise: *Oh yes*Laura: *Oh (.) say like he has his (.) hands (.) turned (.) to the sky* ((risos))

Fabiana: ((rindo))

((após alguns segundos))

Denise: *Shrug (.) dar de ombros (.) shrug*Laura: *Shrug*Denise: *Shrug*Fabiana: *Kind of shrugging (.) with his hands pointing to the sky* ((risos))

O mesmo ocorre no diálogo entre Rodrigo e Nadine no Excerto 2. Ambos estavam lendo diferentes *memes* na internet sobre a vida universitária, quando se deparam com a tarefa de apresentar outros exemplos de situações engraçadas ou interessantes típicas do dia a dia de um universitário. A dupla, então, nota uma lacuna em seu conhecimento linguístico durante o diálogo, quando busca descrever a reação de um universitário quando este faz um esforço para chegar a tempo em aula e o professor não realiza a chamada. A dúvida dos alunos se tratava especificamente do vocabulário referente a “chamada” em Inglês. Tal questão é primeiramente apontada por Nadine, que utiliza a expressão “*call names*” para se referir à chamada, enquanto, ao mesmo tempo, Rodrigo explicita a dúvida de Nadine ao realizar a seguinte pergunta em português: “*Como é que é chamada?*”. Vemos, no excerto, que Nadine tem a impressão de que a expressão utiliza o verbo “*call*”, mas não tem absoluta certeza, e, por isso, Rodrigo sugere pesquisar no *Google* pelo vocabulário, o que os leva ao termo “*roll call*”.

(2)

Rodrigo: *Which other ideas would you include on that list?*


---

<sup>50</sup> As transcrições das falas dos estudantes seguiram um modelo adaptado pela autora das convenções apresentadas em Gago, 2002. As convenções utilizadas estão no Apêndice B deste trabalho.

Nadine: *Também sobre (.) when you make effort to go to a class and the professor (.) doesn't call names*  
 Rodrigo: *[Como é que é chamada?]*  
 Nadine: *Call? (.) não é call*  
 Rodrigo: *Vê no google*  
*((Ambos pesquisam na internet))*  
 Nadine: *The teacher doesn't make-*  
 Rodrigo: *(.) lection*  
 Nadine: *When you make an effort-*  
 Rodrigo: *(.)*  
 Nadine: *Yeah (.) and the teacher doesn't make the-*  
 Rodrigo: *Roll call*  
 Nadine: *É*

Já em outro momento (Excerto 3), Laura e Fabiana negociam significados para poder completar uma tarefa de análise das linguagens empregadas nos *memes*, de maneira que a resposta produzida é construída colaborativamente entre as alunas. Ou seja, durante o diálogo colaborativo, as estudantes também trocam ideias e conhecimentos, construindo a sua produção conforme o resultado da interação, superando as suas capacidades individuais.

(3)  
 Laura: *Ficou muito ruim? (.) Which other elements can you identify in the memes besides written language? (.) usually (.) the funny image captures - (.) that captures a funny moment ((risos)) (.) I don't know*  
 Fabiana: *That represents*  
 Laura: *That represents (.) what else?*  
 Fabiana: *Sometimes things written like (.) in the image (.) not to describe the image like (.) Nazaré has the counts*  
 Laura: *The written?*  
 Fabiana: *Ah?*  
 Laura: *Non written*  
 Fabiana: *Some elements (.) in the image itself (.) not in the description (.) daí coloca entre parênteses (.) Nazaré meme*

Desta forma, vemos nos exemplos que, durante a realização das tarefas, os alunos compartilham entre os colegas as suas dúvidas, tanto sobre o conteúdo estudado, quanto sobre estruturas linguísticas que surgem no momento, gerando um diálogo colaborativo em que todos participam da construção do conhecimento. Além disso, é durante o diálogo colaborativo que os alunos percebem lacunas em seu repertório linguístico, podendo, então, buscar preenchê-las, como fizeram Denise, Rodrigo e Nadine. Também se torna interessante observar que, ao longo da realização das tarefas, as duplas se complementam mutuamente,

apoiando uns aos outros no processo de aprendizagem como um todo, como visto no diálogo de Laura e Fabiana.

Em outros excertos, vemos mais explicitamente os alunos auxiliando os colegas em situações de andamento, isto é, quando um indivíduo que possui maior conhecimento sobre um determinado assunto fornece ajuda a outro que está com dificuldades. No trecho abaixo (Excerto 4), vemos um exemplo de andamento ocorrido entre pares, em que Alice, durante a interação, se sente insegura na utilização das preposições de lugar *in* e *on* e pede ajuda à Marina, que, por sua vez, lhe oferece o insumo adequado para a situação:

(4)

Marina: ((*lendo as instruções da tarefa*)) *Letter a* (.) *Do you know what a meme is?* (.) *Have you ever seen one before?* (.) *Sure*

Alice: [*Yeah*]

Marina: *I have seen many of them* (.) *you?* (.) *we have to write that for -*

Alice: *Yeah* (.) *I don't know* (.) *It is -* (.) *it is a funny picture* (.) *like* (.) *Yeah* (.) *I don't know* (.) *I see every day on social media like* (.) *on Instagram*

Marina: *Mostly -* (.) *I* (.) *I don't usually see memes* (.) *on Instagram*

Alice: [*On Instagram?*]

Marina: *Yeah* (.) *I don't follow you* (.) *your -*

Alice: *I see every day IN social media?*

Marina: *ON social media*

Alice: *On social media* ((*digitando*)) *On social media* (.) *On Instagram* (.) *ok?*

A dúvida de Alice aparece indiretamente com ela apresentando duas hipóteses de preposições que para ela parecem confusas, dando ênfase em sua fala às duas palavras. Marina demora um pouco a perceber o questionamento de Alice, mas, ao final, responde à pergunta com a seguinte fala: “*ON social media*”. A resposta de Marina é repetida por Alice três vezes, e em diferentes contextos, como que buscando internalizar a estrutura.

Já o quinto excerto mostra uma parte do diálogo de Priscila e Lara. Priscila expressa a sua dúvida de forma direta e em português à Lara, a fim de deixar bem claro o seu questionamento à colega:

(5)

Priscila: ((*lendo a sua resposta*)) *It's a Drake's meme* (.) *in which the first image is him recusing something that is written first* (.) *and above* (.) *above é acima ou embaixo?*

Lara: *Above*

Priscila: *Above* (.) *as him with an expression like yeah* (.) *and a happy face* (.) *among the second thing* ((*digitando*))

Priscila: *E como é que é embaixo?*

Lara: *Below*

Priscila: *Below (.) below that it's him with an expression like yeah*

Lara também responde categoricamente à Priscila, porém não apresentando a resposta que Priscila esperava, mas sim, a forma adequada para a frase que estava digitando no momento. Priscila, como que para se certificar da informação recebida, pergunta à Lara qual o antônimo da palavra *above* em inglês, que Lara responde ser *below*. Na fala seguinte, Priscila já utiliza o novo vocábulo para construir a sua frase (“*below that it's him with an expression like yeah*”).

De modo semelhante, no diálogo entre Bianca e Milena, a última apresenta a sua dúvida de forma direta sobre a ortografia de uma palavra, porém recebendo o insumo da colega de forma clara, diferentemente do que acontece com Priscila e Lara. Neste trecho (Excerto 6) retirado do diálogo da referida dupla, quando discutindo sobre a diferença entre novatos e veteranos universitários, Milena não tem certeza da grafia da expressão “*even though*” e busca conferir com a colega, mostrando o texto escrito no computador. Bianca, por sua vez, salienta que está faltando uma letra e que por isso pode-se confundir com outra palavra, a palavra “*tough*”.

(6)

Milena: *Even though (.) is like that right? (.) or there is an h here?*

Bianca: *Tough (.) ai tá escrito tough (.) tem que colocar o h*

Milena: *Thanks (.) I always (.) confuse myself*

O andaimento entre pares, ou seja, este suporte que um colega pode dar ao outro durante o diálogo quando é identificada uma dificuldade, também pode aparecer como correção da forma linguística, como ocorre no excerto 7. Vemos no excerto que Milena explica uma situação que ocorreu com ela para Bianca de modo a provar o seu argumento sobre o fato dos novatos se sentirem perdidos dentro da universidade. Durante o diálogo, Bianca auxilia a colega na escolha lexical a ser usada para expressar a entrega de um livro na biblioteca. Apesar de esse auxílio aparecer em forma de correção, nota-se que Milena o aceita, pois ela reformula a sua fala utilizando a nova forma linguística (“*didn't return*” ao invés de “*didn't hand*”, como utilizado em um primeiro momento).

(7)

Milena: *I think also the difference is that (.) when you are a freshman you (.) you don't know many things about (.) the university so (.) you are kind of lost ((risos)) (.) like today (.) I went to the library and (.) I had like a (.) multa (.) °I don't know how to say°*

Bianca: *Really?*

Milena: *Yes (.) I had a multa because*

Bianca: *[I had a multa] ((risos))*

Milena: *Yes ((risos)) (.) because I went to the library and (.) my book (.) I (.) didn't hand (.) I-*

Bianca: *Didn't return*

Milena: *Yes (.) I didn't return in the right day so (.) I got a multa for like (.) one day so (.) it was like one real (.) and I had to pay (.) and I just took like some coins*

Bianca: *No (.) you pay the-*

Milena: *[The lady] was like (.) no you can't with money here (.) you have to enter in the internet and you have to login in your (.) site*

Bianca: *It's not there*

Milena: *Yes ((risos)) (.) I was really ashamed (.) I felt like really bad (.) so it was something that I didn't know so (.) I think freshmen are like-*

Bianca: *Lost*

Milena: *Yeah (.) are so lost*

Também neste mesmo trecho, Milena nota uma lacuna em seu conhecimento e utiliza a LM para preenchê-la, já que Bianca também não possui este conhecimento e não pode ajudá-la. Apesar das duas não resolverem esta questão no momento da interação, ambas destacam essa lacuna no momento da fala, salientando-a para futuros estudos, movimentando, assim, o processo de aprendizagem.

É igualmente possível notar em outros trechos dos diálogos das duplas que os alunos tendem a apresentar para o colega suas hipóteses sobre qual a melhor forma linguística a ser utilizada em determinado contexto, demonstrando-as na fala, de maneira que fique mais fácil de averiguar qual está mais adequada, bem como receber do colega um parecer mais consistente sobre o conteúdo. Em uma situação como essa, temos outro fenômeno acontecendo, não somente o andamento entre pares, mas também o que chamamos na teoria sociocultural de testagem de hipóteses:

(8)

Fabiana: *It's - (.) they are very relatable TO us? (.) WITH us? (.) very relatable to us*

Laura: *Acho que to us*

Fabiana: *Ok*

Vemos no excerto 8 que Fabiana se questiona sobre qual preposição utilizar com o adjetivo *relatable* e apresenta duas opções que lhe vem à mente, *to* e *with*, testando na fala as duas hipóteses. Em seguida, após experimentar as duas opções, a própria Fabiana aponta uma delas como a mais adequada (“*very relatable to us*”). Ao final, Laura confirma a escolha de

Fabiana (“*Acho que to us*”), legitimando o saber levantado pela colega. Esse movimento de testagem de hipóteses e verificação com o colega também acontece com expressões na língua inglesa, como representado no excerto 9, em que Marina está descrevendo um *meme* relacionado à Copa do Mundo e testa como poderia ser essa expressão traduzida literalmente para o inglês, apresentando à Alice (“*World Cup?*”). Alice por sua vez confirma este uso.

(9)

Marina: *How do you say Copa do Mundo? (.) World Cup?*

Alice: *Aham*

Até o momento, vimos exemplos de andaimento entre pares, entre alunos com níveis similares de proficiência na língua. No entanto, tradicionalmente temos como análise momentos de andaimento, e, por conseguinte, de colaboração, entre professor e aluno, em que o primeiro busca solucionar os problemas apresentados pelo estudante. No próximo trecho apresentado, temos como exemplo a interação entre a professora da turma e duas alunas, Priscila e Lara, em que ambas encontram, em uma pesquisa rápida na internet, duas ortografias diferentes para a palavra “humor” em inglês (*humor* e *humour*). Ao ver as duas ortografias, as alunas ficam confusas e decidem conversar com a professora sobre o assunto:

(10)

Priscila: *We can find it in an informal context*

Lara: *With humor*

Priscila: *Yes (.) humor pages ((pesquisa como se escreve humor))*

Lara: *Teacher*

Priscila: *Ah it can be both*

Lara: *Ah (.) must be the british word*

Priscila: *Teacher (.) we can use humor? (.) like humor pages*

Professora: *Aham*

Priscila: *But humor - (.) humour (.) you put u -*

Lara: *How we can (.) like (.) spell humor (.) like (.) humor h u -*

Professora: *Humour*

Lara: *With two u*

Professora: *Aham*

Priscila: *Humour pages*

Lara: *But is there - (.) there is with (.) with only one u too (.) like (.) in Portuguese*

Professora: *With only?*

Lara: *one u (.) like in Portuguese*

Professora: *Humor?*

Lara: *Yeah*

Priscila: *[Yeah]*

Professora: *Yeah (.) there is (.) h u*

Lara: *Yeah (.) but like (.) h u m u r*

Professora: *Oh you mean like the second one*  
 Lara: *Yeah*  
 Professora: *But then (.) like in Portuguese (.) with o (.) and in English-*  
 Lara: *Yeah*  
 Professora: *Humour (.) o u r (.) Oh you mean like this? (.) you can put humor like in Portuguese*  
 Lara: *Ok*  
 Professora: *Because we have humorous (.) then you have the o u s*  
 Priscila: *Oh yes*  
 Professora: *But humor pages*  
 Priscila: *Yeah*  
 Professora: *It seemed strange when I looked at that ((risos))*  
 Lara: *Yes ((risos))*  
 Professora: *Humorous (.) then yes (.) with o u s*

No trecho destacado, as alunas apelam à professora e esta, atentamente, busca entender a dúvida apresentada pelas aprendizes, para, então, solucioná-la, confirmando a existência das duas formas, inclusive a forma igual ao português, *humor* (“*you can put humor like in Portuguese*”). A professora também dá exemplos de outras palavras derivadas que indicam a ortografia das versões (“*Because we have humorous (.) then you have the o u s*”), trazendo outros contextos para explicar os vocábulos em questão. Além de ser um bom exemplo de andamento entre professora e alunas, esse trecho deixa claro o papel de mediadora da professora em uma sala de aula mediada por tecnologia, não mais atuando como única fonte de conhecimento (afinal, as meninas encontraram as duas palavras em uma pesquisa na internet), mas como orientadora, aquela que os alunos podem procurar quando se deparam com alguma dificuldade.

No excerto 11, vemos que a professora igualmente atua como orientadora ao apenas confirmar a informação dada pela colega quando Bianca se questiona sobre como falar que foi aprovada em sexta chamada do vestibular. Temos, assim, exemplos que demonstram que a construção do conhecimento se dá de diferentes formas, seja na interação com os colegas, em pesquisas e leituras na internet ou em diálogos no grande grupo com a professora.

(11)  
 Bianca: *Professor (.) if I want to say like (.) sexta chamada?*  
 Milena: *Acho que sexta chamada é como (.) sixth call*  
 Bianca: *É (.) sexta chamada? (.) do vestibular*  
 Milena: *Sixth call?*  
 Professora: *Yeah (.) sixth call*  
 Bianca: *Ok*  
 Professora: *They don't have-*  
 Bianca: *Yeah*



Professora: *But literally speaking-*

Outro momento interessante de colaboração em uma aula mediada por tecnologia é quando os alunos auxiliam uns aos outros ou demandam apoio do professor ao utilizar uma ferramenta tecnológica pela primeira vez. Nesta pesquisa, muitos alunos tiveram contato com algumas ferramentas pela primeira vez, tais como o *Pbworks* e o *Padlet*, o que fomentou diferentes conversas sobre o próprio uso da tecnologia, promovendo o letramento digital. É o que acontece no excerto 12, em um trecho do diálogo entre Marina, Alice e a professora. Marina gostaria de auxiliar a colega na realização da tarefa, mas não está conseguindo acesso para editar o texto. Assim, ela pede ajuda à professora que, com o auxílio de Alice, consegue ensinar Marina a acessar a plataforma.

(12)

Marina: *I would like to open it here and help you (.) but I don't know how*

Alice: *Yeah (.) I think I have to send you a link (.) or something like that*

Marina: *Professor ((chamando a professora)) I can't use here (.) you can open in my computer? (.) I can't connect it to my computer*

Alice: *I think you have to send her a link*

Professora: *Oh yeah (.) and then you can click here*

Marina: *Aaah (.) ok (.) where can I open? (.) ah (.) nice*

Esse movimento de auxílio na utilização da tecnologia também acontece no exemplo a seguir (Excerto 13). No trecho, Fabiana e Laura estão buscando onde postar os *memes* criados pela dupla e precisam criar uma página para elas no *Pbworks*. Laura apoia Fabiana indicando onde criar a sua página no website e, após, ensina como incluir a imagem do *meme* no local. Porém, o que é mais interessante neste excerto é que, posteriormente a esse momento de colaboração entre as colegas, Fabiana assiste a outro colega na criação da página, repassando a informação aprendida com Laura.

(13)

Fabiana: *Then I post in (.) my page*

Laura: *Yeah (.) you create a Pbworks page*

Fabiana: *Where?*

Laura: *There (.) create a page (.) no no here*

Fabiana: *Oh (.) how to upload the thing here?*

Laura: *Hmm (.) () wait wait wait (.) copy image?*

Fabiana: *Yeah*

Laura: *Click it*

*((após alguns minutos))*

Fabiana: *((explicando a outro colega)) Tu vai em copiar imagem (.) e create a page (.) create a page e coloca teu nome lá (.) daí create a page e cola lá*

Os momentos de colaboração aqui explorados nos demonstram o quão importante foi o trabalho colaborativo para o desenvolvimento do trabalho proposto aos alunos nesta pesquisa. Foi justamente a partir de tais momentos de colaboração que os alunos construíram uma visão crítica dos *memes* no geral, pois, durante as tarefas colaborativas, os aprendizes trocaram os conhecimentos prévios que possuíam sobre os *memes* com os colegas e, assim, desenvolveram uma leitura crítica do gênero textual em questão. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de produzir os seus próprios *memes* em conjunto, tendo como base as características salientadas por eles na primeira fase da pesquisa. Exploraremos, então, na próxima subseção as percepções dos alunos sobre o gênero textual *meme*.

## 6.2 Percepções sobre o gênero *meme*

Como mencionado anteriormente, na primeira etapa de pesquisa, foram propostas aos aprendizes tarefas voltadas à leitura de diferentes *memes*, com o objetivo de investigar como ocorria o processo de leitura colaborativa dos mesmos. Através dos questionamentos levantados pela professora e pela pesquisadora nas tarefas, os alunos puderam compartilhar nas duplas os seus conhecimentos prévios sobre o gênero textual, ao mesmo tempo que foram confrontados por opiniões diversas apresentadas pelos colegas. Exploraram também diferentes repositórios de *memes* online e páginas do *Facebook* específicas de *memes*, a fim de ter uma experiência completa tanto sobre os *memes*, quanto sobre o seu contexto de produção e de circulação. Vejamos algumas das características meméticas que os alunos descreveram em suas anotações.

Ao serem questionados sobre como definiriam o gênero textual *meme*, os alunos imediatamente relacionam o termo aos *memes* da internet, destacando que seu principal ambiente de circulação são as redes sociais, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*<sup>51</sup>, etc. De modo geral, os alunos os descrevem como “*um gênero que consiste no uso de um modelo genérico básico com uma linha de texto engraçada que combina com a imagem em questão*”<sup>52</sup> (comentário feito por Marina e Alice). Além da imagem e do pequeno texto, alguns alunos salientam a sua rápida propagação na internet e o seu caráter de apropriação: “*Um meme é um produto cultural que é apropriado para propósitos cômicos - geralmente uma imagem ou um*

---

<sup>51</sup> <https://www.instagram.com/?hl=pt-br> Acesso em: 24 mar. 2019.

<sup>52</sup> “Meme is a genre that consists of the use of a generic template with a funny line of text that matches with it”.

*vídeo - e é transformado à medida que se propaga pela internet*”<sup>53</sup> (comentário feito por Rodrigo e Nadine).

Sobre os propósitos por trás dos *memes*, os alunos salientam a sua natureza engraçada, irônica e até sarcástica, ao mencionar que os *memes* são utilizados no geral para o entretenimento, para representar nossas emoções e nossas reações em um diálogo. Para Denise, Laura e Fabiana, os *memes* são geralmente utilizados em contextos informais e virtuais de interação, com o objetivo de “*tirar sarro, ser irônico e, às vezes, quebrar o gelo de uma situação*”<sup>54</sup>. São normalmente textos que retratam pensamentos e sentimentos universais, fazendo com que as pessoas se identifiquem com eles, como é o caso dos informantes dessa pesquisa, que tiveram a tarefa de selecionar três *memes* importantes para eles na internet e explicar o porquê da sua escolha.

Outra característica frequentemente descrita pelos alunos sobre os *memes* é a sua brevidade. Os *memes* são criados a partir de um processo de adaptação ou reciclagem de outros produtos da mídia, incluindo outros *memes*; porém, eles permanecem em destaque nas mídias por um certo tempo, dependendo da utilização dos usuários, podendo perder o foco em poucos dias. As referências a outros textos, personagens e ideias são também apontadas pelos alunos, principalmente quando eles se lembram de um modelo de *meme* em questão e o identificam pelo seu texto original, por exemplo, os *memes* Nazaré, Bob Esponja, Akon, Willy Wonka, entre outros *memes* citados.

Durante a realização das tarefas, os alunos notaram que um *meme* específico se desviou consideravelmente da norma padrão da língua inglesa, o que os deixou intrigados. No grupo geral, os alunos discutiram sobre esse caso, apresentando a hipótese de que o *meme* poderia ter sido criado por um aprendiz da língua inglesa. No entanto, outros alunos também destacaram que os *memes* geralmente são produzidos sem muito apreço pela norma padrão ou por aspectos estéticos, muitas vezes os subvertendo propositalmente. O resultado dessa conversa trouxe duas informações importantes sobre os *memes* para dentro da sala de aula: (1) os *memes* estão presentes no mundo todo e muitos usuários buscam produzir *memes* em língua inglesa para alcançar maior público leitor; e (2) os *memes* fazem parte do fenômeno *digital trash* já que, em sua maioria, são produzidos por amadores através de ferramentas improvisadas.

---

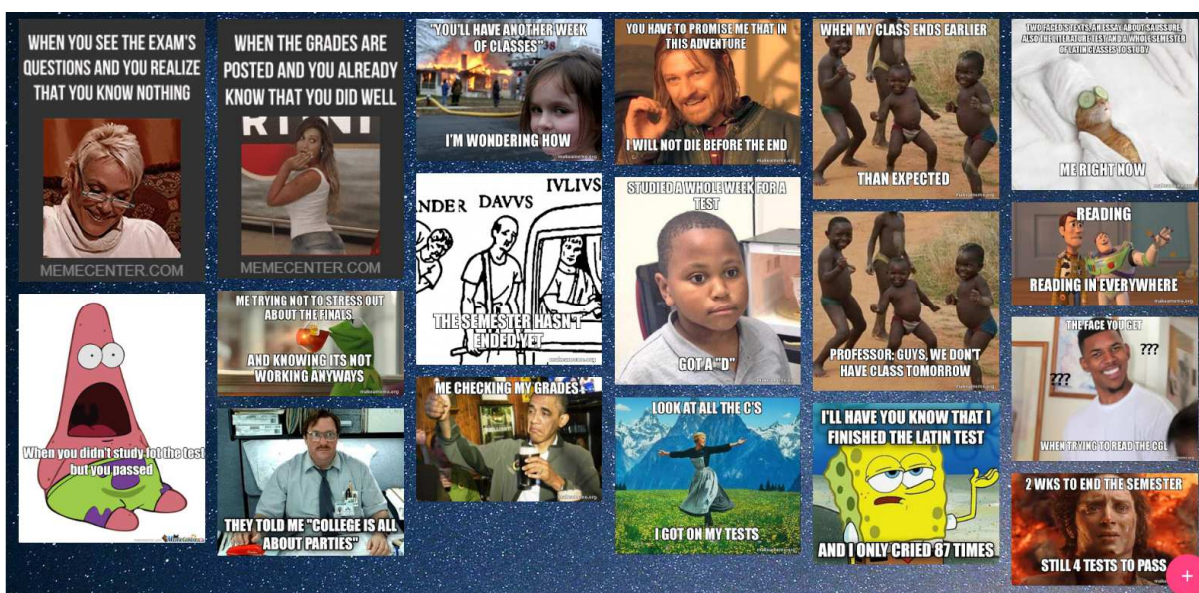
<sup>53</sup> “A meme is a cultural product that's appropriated for comedic purposes - usually an image or a video - and is transformed as it propagates throughout the internet.”

<sup>54</sup> “To make fun, to be ironic, to break the ice sometimes”.

No entanto, faltou na discussão dos alunos um olhar mais profundo sobre as diferentes formas pelas quais os *memes* podem se manifestar, assim como as variadas linguagens que podem ser empregadas neles. Os estudantes somente destacaram os modelos foto-legenda e vídeo, deixando de lado outros modelos de *memes*. É importante comentar esse fato visto que essa concepção de *meme* se repercutirá nas produções dos alunos, que se manterão, em grande maioria, em formato foto-legenda.

Assim como as tarefas voltadas à leitura, a produção de *memes* também foi realizada colaborativamente nas duplas anteriormente formadas. Os alunos foram orientados a produzir *memes* que representassem a sua vida universitária, utilizando ferramentas digitais, sendo que algumas ferramentas foram sugeridas pela professora e pela pesquisadora. Eles também poderiam escolher utilizar modelos prontos de *memes* disponibilizados na internet ou criar o seu *meme* a partir do seu próprio material. Contudo, boa parte da turma optou por utilizar modelos prontos dos websites *Meme Center* e *Make a Meme*, ambos sugeridos na unidade didática. Uma aluna utilizou o software *Paint*<sup>55</sup> para produzir o seu *meme*, enquanto outra aluna criou o seu *meme* com material próprio. Todas as produções foram expostas em um mural virtual do website *Padlet*, que pode ser visualizado na Figura 2:

Figura 2 - *Mememes* criados pelos alunos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da autora

Como brevemente mencionado acima, os alunos, em sua maioria, produziram seus *memes* no formato foto-legenda, isto é, selecionaram uma imagem da mídia e incluíram uma

<sup>55</sup> <https://jspaint.app/#local:76f3f162430ba> Acesso em: 24 mar. 2019.

frase própria que adaptou o *meme* para uma nova situação, conseqüentemente criando um novo texto. As imagens são de personagens de desenhos ou de filmes, personalidades famosas, vídeos virais, entre outras situações. Apenas dois *memes* foram criados em formato *gif*, mas também foram incluídas legendas em texto escrito na imagem em movimento, como vemos na Figura 3.

Figura 3 - *Mememes* em formato *gif* criados pelos aprendizes



Fonte: Dados da autora

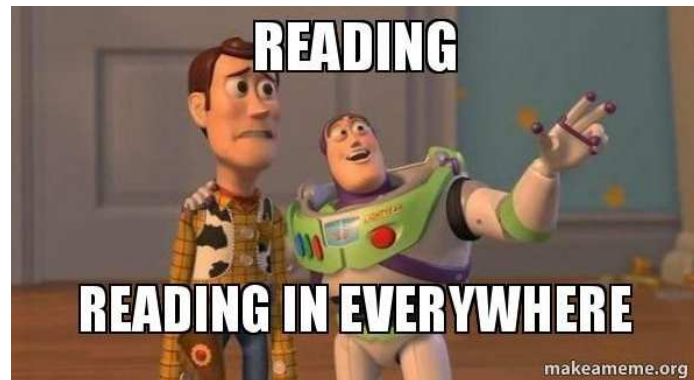
A cada imagem utilizada em um *meme*, uma história está vinculada e, apesar de muitas vezes não sabermos quase nada sobre essa história, muito menos a sua origem, certos sentidos estão atrelados a ela mesmo em contextos de fala diferentes e, por isso, devem ser mantidos na replicação. Por exemplo, o *meme* da Nazaré apresentado no capítulo anterior foi replicado diversas vezes, mas mesmo nas replicações o *meme* é utilizado para situações de dúvida, pois esse aspecto faz parte da sua natureza. É importante saber esse fato já que os aprendizes demonstraram conhecer a lógica relacionada aos *memes* escolhidos por eles, tendo em vista que mantiveram o padrão discursivo em suas criações.

Tendo como exemplo o *meme* criado pela dupla Rodrigo e Nadine (Figura 4), este apresenta justamente a replicação de um padrão discursivo, não somente a replicação de um *template*. Conhecido como *X, X Everywhere*<sup>56</sup>, tal *meme* geralmente utiliza uma imagem retirada do filme *Toy Story 2* em conjunto com o modelo frasal “X, X Everywhere”, sendo este último preenchido conforme as ideias do autor. Geralmente, busca-se indicar com esse modelo tendências emergentes ou ainda prestar uma queixa, dependendo do contexto. No

<sup>56</sup> <https://knowyourmeme.com/memes/x-x-everywhere> Acesso em 23 dez. 2019.

caso do *meme* recriado pelos participantes da pesquisa, trata-se de uma queixa sobre as muitas leituras que devem ser realizadas durante a vida universitária, o que nos indica que os alunos mantiveram em sua produção não apenas a imagem base, como também o padrão discursivo do *meme*.

Figura 4 - *Meme* criado por Rodrigo e Nadine

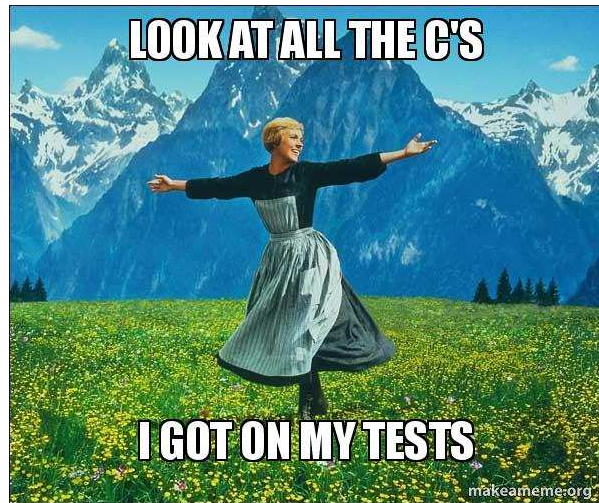


Fonte: Dados da autora

Por sua vez, o *meme* criado por Lara e Priscila (Figura 5) também segue um modelo formal, inclusive a ideia por trás dele. A imagem retirada do musical *The Sound of Music* apresenta a personagem Maria girando pelo campo de flores. No entanto, a sua frase de efeito normalmente expressa o quão pouco uma pessoa se importa com algo e, por isso, esse modelo de *meme* ganhou o nome de *Look at all the fucks I give*<sup>57</sup>. A replicação das alunas expressa a pouca importância dada por alguns estudantes universitários em receber notas altas nas disciplinas, enfatizando que não há nada de errado em passar pela média, no caso o conceito C.

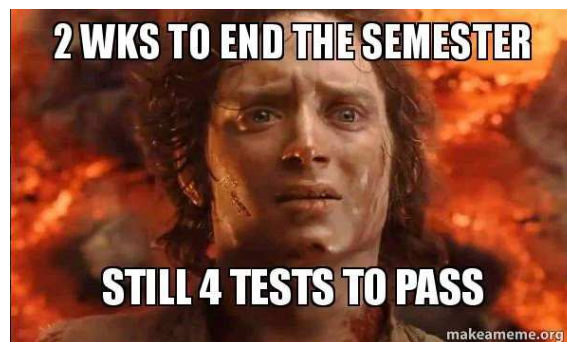
<sup>57</sup> <https://knowyourmeme.com/memes/look-at-all-the-fucks-i-give> Acesso em: 23 dez. 2019.



Figura 5 - *Meme* criado por Lara e Priscila

Fonte: Dados da autora

Logo, vemos que os participantes da pesquisa, a partir de suas experiências prévias com *memes*, compreenderam a natureza discursiva e os *templates* utilizados em sua construção, inclusive replicando esse conhecimento em novas produções. Além disso, os aprendizes igualmente demonstraram em seus *memes* as suas perspectivas sobre a vida universitária. Como nas figuras 4 e 5, os *memes* a seguir também destacam o olhar dos estudantes sobre a universidade:

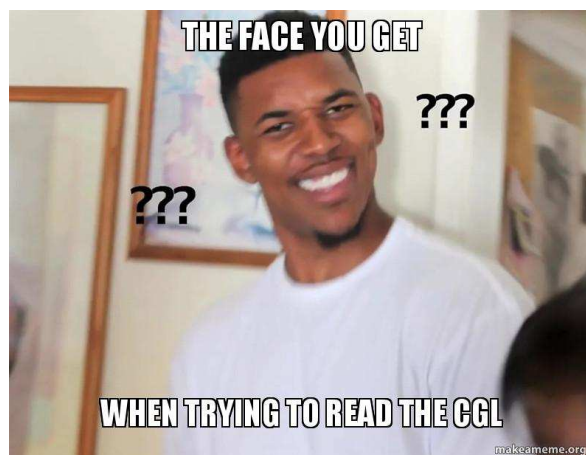
Figura 6 - *Meme* criado por Alice e Marina

Fonte: Dados da autora

Figura 7 - *Meme* criado por Lara e Priscila

Fonte: Dados da autora

Também é notório que, em suas produções, os alunos representaram mais especificamente a vida de um graduando em Letras. O *meme* apresentado na Figura 8, por exemplo, retrata a reação de um aluno do curso de Letras ao ter que ler pela primeira vez o *Curso de Linguística Geral*, leitura obrigatória do curso. O autor deste livro também é citado no *meme* da Figura 9, bem como as aulas realizadas na FACED (Faculdade de Educação) e as aulas de literatura e de latim, todos elementos característicos de um currículo de Letras.

Figura 8 - *Meme* criado por Fabiana e Denise

Fonte: Dados da autora



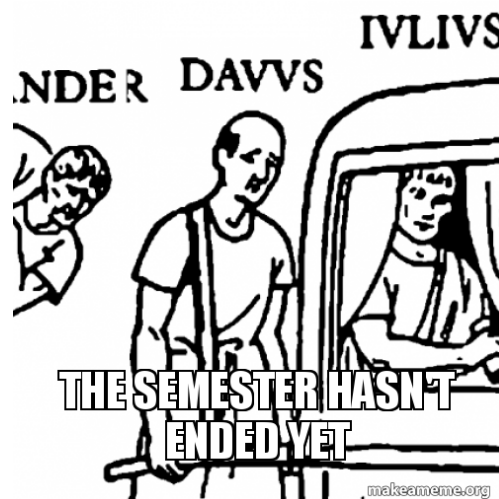
Figura 9 - *Meme* criado por Milena e Bianca



Fonte: Dados da autora

A disciplina de latim apareceu várias vezes nas produções dos alunos, inclusive o *meme* elaborado com material original foi construído a partir de uma imagem retirada do livro *Lingva Latina*, livro utilizado na disciplina de latim no primeiro semestre do curso (Figura 10). Esta produção nos indica que os alunos conseguem traçar relações com sua vida cotidiana em suas criações até mesmo trazendo algumas dessas referências para dentro do *meme*, possivelmente criando uma nova tendência.

Figura 10 - *Meme* criado por Laura e Denise



Fonte: Dados da autora

Portanto, é perceptível, com base nas produções dos alunos, que eles buscaram colocar em prática o que atribuíram como características principais dos *memes* nas tarefas de leitura de exemplos do gênero. Também procuraram criar *memes* com os quais se identificassem ao

incluir as suas próprias experiências na universidade e, mais especificamente, no curso de Letras. Ainda assim, a multimodalidade foi pouco explorada pelos estudantes, que acabaram por produzir apenas *memes* foto-legenda, sem investir em outros formatos. Talvez em um próximo estudo este aspecto possa ser melhor explorado desde a primeira etapa, sendo indicados exemplos mais diversos de *memes* para os alunos terem como referência. Para isso, é de suma importância compreender como os aprendizes receberam as tarefas colaborativas propostas na presente pesquisa.

### 6.3 Percepções sobre as tarefas colaborativas

Ao final da pesquisa, os alunos responderam a um questionário online criado no *Google Forms*. O questionário tinha como objetivo investigar como os alunos se sentiram ao realizar as tarefas propostas e compreender a sua perspectiva sobre essa vivência. As seguintes perguntas constituíram o formulário: (1) Quais os pontos positivos e negativos das tarefas da pesquisa de que você participou? (2) Como foi para você trabalhar colaborativamente com um colega? (3) Como você lidou com as ferramentas utilizadas nas tarefas? Qual lhe chamou mais a atenção? e (4) Você tem outros comentários?

Os resultados do questionário mostram que as tarefas aplicadas foram de interesse dos alunos, principalmente pela sua temática, vida universitária, e pelo gênero estruturante, *memes*, assim, estando mais próxima da faixa etária da maior parte dos alunos. Um comentário deixado no questionário salienta justamente isso: “*O uso de uma linguagem acessível a maior parte dos alunos do primeiro semestre, sendo eles jovens, com uso da tecnologia e da internet foi bastante interessante*” (comentário feito por Marina).

Os *memes* chamaram a atenção dos alunos por ser um gênero frequentemente ignorado pelas escolas, mas que pode estimular a criatividade dos alunos em suas produções, bem como ser um tema leve, de fácil identificação pelo leitor ao tratar de sentimentos universais. Nas palavras dos alunos:

*“Os pontos positivos foram: espontaneidade ao falar em inglês, porque eu ria ao ver os memes, comunicação com a dupla, que trazia ideias que relacionavam os memes com a nossa vida universitária, e deixar a criatividade fluir ao criar novos memes”.* (Fabiana)

*“Creio que o principal ponto positivo foi o gênero abordado, que é pouco explorado em sala de aula, mas que pode ganhar visibilidade com a unidade*

*didática; como um todo, a experiência foi um ótimo exemplo para aqueles que serão professores”. (Lara)*

A unidade temática voltada à vida universitária foi também destaque nos comentários dos alunos. Estes, por estarem em seu primeiro semestre do curso e muitos deles em sua primeira experiência universitária, mostraram-se apreensivos com o ritmo acadêmico durante as aulas. Contudo, na realização das tarefas, utilizaram-nas como um meio de compartilhar dúvidas e anseios, trocando, assim, experiências, como fica claro na seguinte colocação de Fabiana: *“Os pontos positivos foram: poder relacionar as ideias, convergentes ou divergentes, e descobrir que muitos universitários têm os mesmos problemas e alegrias dentro do espaço acadêmico”*.

Outro ponto ressaltado pelos alunos foi relacionado ao fato de as tarefas estarem voltadas ao trabalho colaborativo. Os aprendizes se manifestaram a favor das tarefas colaborativas, explicando que esse fator foi essencial para eles, por aproximarem colegas, que, em seu primeiro semestre, pouco se conheciam. Logo, as tarefas aplicadas permitiram uma interação significativa:

*“As tarefas ajudaram na integração da turma nas atividades que envolviam interação com todos os colegas e incentivaram a criatividade nas atividades de criação de memes”. (Rodrigo)*

*“Foi uma boa experiência, contribuição na construção de um bom relacionamento com os colegas, aprimorando a integração e revelando afinidades interpessoais, também foi importante contar com colegas para complementar conhecimento, por exemplo: se eu não sabia algo, perguntava aos colegas ou pedia sugestões para desenvolver melhor as atividades”. (Priscila)*

As diferentes ferramentas exploradas pelos alunos ao longo da pesquisa também favoreceram o trabalho colaborativo e os incentivaram a utilizar o meio digital a seu favor. A exemplo, ainda no questionamento sobre as tarefas colaborativas, Alice respondeu que trabalhar colaborativamente *“foi ótimo, principalmente com o apoio da tecnologia, o que tornou a tarefa mais fácil.”* Tal resposta provavelmente se deve ao fato de várias das ferramentas empregadas durante as tarefas permitirem a edição por mais de uma pessoa, como é o caso das ferramentas online *Padlet* e *Pbworks*, websites que ganharam destaque nos comentários dos alunos. Quando questionados sobre como foi utilizar as ferramentas sugeridas pela professora e qual lhes chamou atenção, os alunos trouxeram os seguintes pontos:

*“O Padlet é bem legal, já havia usado em um curso online anterior e foi muito interessante para ver as ideias dos outros”. (Marina)*

*“Lidei bem, não conhecia algumas delas como PBWorks e foi importante entrar em contato com outras ferramentas de ensino que acredito poderem contribuir para minha formação”. (Rodrigo)*

*“Não conhecia o PBWorks, mas achei fácil de usar e bastante interessante, acho que essa foi a que me chamou mais atenção”. (Lara)*

Pelos trechos citados, é notável que os alunos tiveram uma experiência enriquecedora, principalmente por terem a oportunidade, durante as tarefas, de ver o outro também como fonte de conhecimento, como bem postulado por Lévy (2007). As tarefas igualmente tiveram o papel de incentivá-los a produzir e aplicar futuramente materiais didáticos digitais, apresentando ferramentas que, certamente, farão parte do seu repertório.

Em suma, espera-se que a presente pesquisa possa ter sido significativa para os alunos de modo que possa transformar o modo como eles enxergam a sala de aula, quebrando as barreiras ainda mantidas entre o contexto escolar/acadêmico e a vida real. Um comentário de uma aluna chamou a atenção neste questionário, pois nos mostrou que, de alguma forma, as tarefas apresentadas despertaram um interesse por buscar mais informações sobre a relação tecnologia e ensino, mais especificamente, tecnologia e ensino de línguas: *“As atividades despertaram em mim um maior interesse pela área de linguística aplicada, especialmente no âmbito de tecnologia a favor do ensino, algo que espero estudar mais ao longo da minha formação acadêmica”* (comentário feito por Milena).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu responder às seguintes questões de pesquisa: (1) Como ocorrem os processos de leitura e produção colaborativa de *memes* em língua estrangeira por alunos/futuros professores dessa mesma língua estrangeira? e (2) Quais características os aprendizes/futuros professores de língua estrangeira identificam como específicas do gênero textual multimodal *meme*?

Assim, o presente trabalho focalizou os processos de leitura e produção colaborativa de *memes* por alunos de graduação em Letras de uma universidade federal, utilizando-se do ensino e aprendizagem de língua inglesa mediados por novas tecnologias. Para tanto, foram aplicadas tarefas colaborativas a esse grupo nas quais eles puderam explorar diferentes textos já existentes nesse gênero, confrontar os seus conhecimentos prévios durante a leitura, bem como produzir os seus próprios *memes* ao utilizar diferentes ferramentas digitais. Todos esses passos foram permeados por interações na LE e momentos de trocas de conhecimento nas duplas.

Conforme observamos no estudo, a temática vida universitária e o gênero textual *meme* viabilizaram aos estudantes maior proximidade com as interações do seu dia a dia a fim de conciliar o que é priorizado na academia - a reflexão linguística - com o que é visto “lá fora” – as práticas da cultura pop - assim, possibilitando uma experiência completa aos aprendizes. O fato de trazer para dentro da sala de aula um gênero bastante conhecido pelos alunos os incentivou a olhar para os textos do seu cotidiano com atenção, a partir de uma perspectiva investigativa e crítica, não mais como meros consumidores de *memes*, mas também como produtores dos mesmos.

Na geração de dados, os alunos demonstraram conhecimento sobre o gênero estudado ao apontar aspectos inerentes aos *memes*, como a replicação - tanto de *templates*, quanto de padrões discursivos -, a intertextualidade e o humor, salientando a sua capacidade de integrar diferentes situações comunicativas, não apenas em redes sociais e aplicativos de trocas de mensagens, como também em falas cotidianas face a face em que tais *memes* típicos da internet são mencionados. Do mesmo modo, tiveram a oportunidade de refletir sobre o fato dos *memes* poderem ser produzidos por qualquer pessoa e serem compartilhados mundialmente de forma viral. Os aprendizes, inclusive, vivenciaram a experiência de criar os seus próprios *memes*, conhecendo diferentes ferramentas de produção e de divulgação. Porém, o estudo poderia ter alcançado maiores discussões sobre a natureza multimodal dos *memes*, aspecto pouco explorado pelos estudantes em suas análises.

É preciso também realçar que as tarefas aplicadas durante a pesquisa proporcionaram um trabalho colaborativo significativo, mostrando que a colaboração, conceito chave na teoria sociocultural, foi essencial para que os aprendizes pudessem resolver os problemas apresentados. Em diferentes momentos das gravações realizadas com as duplas, foram identificadas situações em que um aluno assistia o outro quando em face de alguma dificuldade. Seja em relação a uma questão linguística ou a algum obstáculo com a ferramenta tecnológica empregada, os alunos contribuíram com o aprendizado do colega ao apresentar o andamento necessário à ocasião. Da mesma forma, foi observado que os estudantes auxiliaram uns aos outros mutuamente no decorrer das tarefas, realizando diálogos colaborativos que oportunizaram momentos de coconstrução do conhecimento, ambos os indivíduos realizando tarefas em conjunto de uma maneira que talvez não conseguiriam da mesma forma individualmente.

Ao fim da pesquisa, os alunos responderam a um questionário e ali destacaram a importância de tais tarefas serem desenvolvidas em disciplinas iniciais da graduação, pois, ao tentar solucioná-las colaborativamente, os aprendizes interagiram entre si, o que proporcionou maior integração ao grupo como um todo. Além disso, por proporcionarem interações entre pares, bem como tratarem de temas e gêneros próximos do cotidiano, as tarefas garantiram diálogos espontâneos que incentivaram a tomada de riscos e a testagem de hipóteses pelos estudantes ao utilizar a LE.

Assim, compreendemos a experiência como positiva ao verificar que a intersecção entre o ensino de língua e o uso de tecnologias possibilitou momentos de engajamento dos alunos na análise de gêneros textuais emergentes, de maneira que realizaram uma leitura crítica e em colaboração, além de enriquecer o seu repertório de ferramentas tecnológicas educacionais e de terem a oportunidade de produzir os seus próprios conteúdos digitais. Seria interessante, no entanto, como desdobramento deste estudo, aplicar os princípios propostos nesta dissertação em aulas de língua portuguesa, de outras línguas estrangeiras e, em um sentido mais amplo, em outras disciplinas, principalmente por tratarem de propósitos que deveriam perpassar todo o currículo escolar.

Cabe dizer que o trabalho apresentado é atual e relevante, uma vez que é voltado para a qualificação de práticas de ensino e aprendizagem de LE em um ambiente digital, a partir de um olhar para a formação inicial de professores. Afinal, o estudo visou fomentar o trabalho com novos letramentos em ambiente escolar ao ter como seus participantes estudantes de licenciatura em Letras, futuros professores de LE. Durante a aplicação das tarefas, mostraram-se exemplos de boas práticas pedagógicas envolvendo o trabalho colaborativo baseado em

tarefas e a inserção das tecnologias como mediadoras do aprendizado, ofertando, assim, aos professores em formação um espelhamento do que queremos ver em sala de aula. Logo, ao aproximar os licenciandos do mundo digital, intentou-se salientar que é possível utilizar a tecnologia não apenas para entretenimento, mas também para o ensino e a aprendizagem, provendo um ensino mais autônomo e consciente.

Em suma, espera-se que o presente estudo possa provocar reflexões e questionamentos sobre como estamos preparando nossos professores de língua para um futuro diverso, tecnológico e, sobretudo, incerto, em que temas tais como o cenário digital, as práticas colaborativas e o trabalho com gêneros informais serão indispensáveis. Disciplinas isoladas voltadas a discussões sobre o tema em cursos de graduação não mudarão práticas centradas na figura do professor e em gêneros textuais desatualizados. A universidade precisa se reinventar a fim de acompanhar as práticas letradas em voga e auxiliar a escola básica a se aproximar de aprendizes cada vez mais tecnológicos.

## REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, J. B. Reflexões de professores de inglês em formação inicial sobre o uso de novas tecnologias. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 533-552, 2014.
- BARCELLOS, P. da S. C. C. Criação colaborativa de material didático em ambiente digital por professores em formação. *In*: ROTTAVA, L.; BARCELLOS, P. da S. C. C.; DUTRA, E. de O.; PINHO, I. da C. (Org.). **Reflexões em Linguística Aplicada**: a formação de professores de línguas e a prática em sala de aula: caminhos e expectativas – Uma homenagem a Professora Doutora Marília dos Santos Lima. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 227-246.
- BERGMANN, J. C. F; BEZERRA, M. G. Apropriação, integração e práxis das tecnologias digitais pelo professor de língua estrangeira em formação continuada. **REVELLI**, Anápolis, v.10, n.3, set. 2018, p. 19 - 35.
- BIONDO, F. P. As diferentes versões de uma história única: a polêmica a respeito do livro didático por uma vida melhor. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 245-260, 2012.
- BRUNO, F. A obscenidade do cotidiano e a cena comunicacional contemporânea. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 25, p. 22-28, dez/2004.
- BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América latina e no Caribe. Washington, D. C.: The World Bank, 2014.
- BUTLER-PASCOE, M. E.; WIBURG, K. M. **Technology and teaching English language learners**. Boston: Pearson Education, 2003.
- BUZATO, M. E. K. *et al.* 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.
- COSCARELLI, C. V. A leitura de múltiplas fontes: um processo investigativo. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 67-79, jan/jul 2017.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DAWKINS, R. Memes: The New Replicators. *In*: \_\_\_\_ **The Selfish Gene**. 30th anniversary edition. New York: Oxford University Press, 2006, p. 189-201.
- DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, Curitiba, vol. 23, n. 23, p. 11-27, dez. 2011.
- DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007.
- DUDENEY, G. *et al.* **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.



ELLIS, R. Sociocultural SLA and tasks. *In: \_\_\_\_*. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003, Cap 6, p. 175 – 203.

ELLIS, R. Task-based research and language pedagogy. **Language Teaching Research**, [s.l.] v. 4, n. 3, p. 193–220, 2000.

ELLIS, R. The Methodology of Task-Based Teaching. **The Asian EFL Journal**, Special Edition, [s.l.], p. 79-101, ago. 2009. Disponível em: <https://www.asian-efl-journal.com/main-journals/the-methodology-of-task-based-teaching-2/> >. Acesso em: 25 Dez. 2019.

FERREIRA, A. Math Lady/Confused Lady. *In: Know your meme*. [S.l.], 10 out. 2016. Disponível em: <https://knowyourmeme.com/memes/math-lady-confused-lady>. Acesso em: 23 Dez. 2019.

FERREIRA, H. M. *et al.* Memes em sala de aula: possibilidades para a leitura das múltiplas semioses. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 11, n.1, p. 114-139, jan/abr 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associado: Cortez, 1989.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em Análise da Conversa. **Veredas - Rev. Est. Ling.**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 89-113, jul./dez. 2002.

GEE, J. P.; HAYES, E. **Language and learning in the digital age**. Oxon: Routledge, 2011.

GIL, T. B. Nazaré Confusa. *In: #MUSEUdeMEMES*. Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 3 dez. 2016. Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/sermons/nazare-confusa/>. Acesso em: 23 Dez. 2019.

GOMES, L. F. **Hipertexto Multimodal**: Leitura e Escrita na Era Digital. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

GONZÁLEZ-LLORET, M. What is technology-mediated TBLT? *In: \_\_\_\_* **A practical guide to integrating technology into task-based language teaching**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2015.

GUERRA, C.; BOTTA, M. G. O meme como gênero discursivo nativo do meio digital: principais características e análise preliminar. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, vol. 12, n. 3, p. 1859-1877, jul/set 2018.

HIRADHAR, P. P. Task-based pedagogy in technology mediated writing. *In: Proceedings of 17th International CALL Conference*: Task design and CALL. Tarragona, Spain: Universitat Rovira i Virgili, 2015, p. 21-26.

HORTA, N. B. **O meme como linguagem na internet**: uma perspectiva semiótica. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

JENKINS, H. *et al.* **Spreadability**. If it doesn't spread, it's dead. Creating Value in a Spreadable Marketplace. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2008.

KELLNER, D.; SHARE, J. Critical media literacy is not an option. **Learn Inq.**, [s.l.], v. 1, p. 59-69, 2007.

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Redes sociais digitais na escola: possibilidades de conexão, produção de sentido e aprendizagem. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 02, p. 343-362, jul./dez. 2017.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago/dez, 2014.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Online Memes, Affinities and Cultural Production. In: \_\_\_\_ (Org.). **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, 2007, p.199-227.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Remix: The Art and Craft of Endless Hybridization. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, [s.l.], v 52, n 1, p. 22- 33, Set. 2008.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. New York, USA: Routledge, 2003.

LAMB, B. Dr. Mashup or, why educators should learn to stop worrying and love the remix. **EDUCAUSE review**, [s.l.], v. 42 n. 4, p. 12-25, July-August 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sample 'the new' in New Literacies. In: \_\_\_\_ (Org.). **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007, vol. 29, p. 1-24.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. From 'reading' to 'new' literacies. In: \_\_\_\_ **New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning**. New York: Open University Press, 2006a, p. 3-31.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Memes, L/literacy and Classroom Learning. In: \_\_\_\_ **New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning**. Second Edition. New York: Open University Press, 2006b, p. 210-244.

LANTOLF, J. P. The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition and artificial L2 development. In: ATKINSON, D. **Alternative Approaches to Second Language Acquisition**. Nova York: Routledge, 2011, p. 24-47.

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

LAMPHERE, C. It's a meme world after all. An Examination of the cultural impact of the internet meme. **Online Searcher**, Medford, p. 29-32, sep/oct, 2018.

LEMOS, A. Cibercultura como território recombinante. In: MARTINS, C. D. et al. (Org.) **Territórios recombinantes: arte e tecnologia – debates e laboratórios**. São Paulo: Instituto Sérgio Motta, 2007. p. 35-48.

LÉVY, P. A. **inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MAIA, J. de O. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. *In*: \_\_\_\_ ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59 - 71.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

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

MCNEILL, L. LOL and the world lols with you: memes and modern folklore. **Phi Kappa Phi Forum**, Los Angeles, p. 18-21, winter 2017.

MORAES, P. B. **O compartilhamento de conteúdo a partir de fan pages de memes de humor no facebook**: uma análise das postagens do 9GAG, 9GAG Brazil e Site dos Menes. 2013. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Comunicação Social) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MORAIS, C. T. Q. de *et al.* **Conceitos sobre Internet e Web**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

NOGUEIRA, M. G.; PADILHA, M. A. S. Cultura digital jovem: as TIMS invadem as periferias, e agora?. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 268-286, maio/ago, 2014. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6394>. Acesso em: 15 out. 2017.

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004, p. 1-16.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. *In*: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) **A formação de professores de línguas**: Novos Olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, v. 2, p. 209-230.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. *In*: \_\_\_\_ **On the Horizon**. [S.l.]: NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <http://migre.me/vhluP>. Acesso em: 13. Jan. 2018.

PRIMO, A. Digital trash e lixo midiático: A cauda longa da micromídia digital. *In*: PEREIRA, V.A.(Org.). **Cultura Digital Trash**: Linguagens, Comportamentos, Entretenimento e Consumo. Rio de Janeiro: e-Papers, 2007, p. 77-93.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. L. Hipertexto e saberes docentes. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 206-218, mai/ago, 2018.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. *In: \_\_\_ **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos***. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 115-145.

ROJO, R. Gêneros Discursivos do Círculo de Bahktin e Multiletramentos. *In: \_\_\_\_ (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs***. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

ROUSELL, J.; WALSH, M. Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies. **Brock Education**, Hamilton, v. 21, n. 1, p. 53-62, fall 2011.

SANTAELLA, L. **A leitura fora do livro**. 2011. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2., p. 77-91, maio, 2003.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *In: LANTOLF, J. P. (ed.) **Sociocultural Theory and Second Language Learning***. Oxford: Oxford University Press, 2000, Cap 4, p. 97 – 114.

SWAIN, M. *et al.* 1. **Sociocultural Theory in Second Language Education**. An Introduction Through Narratives. Toronto: Multilingual Matters Textbooks, 2011.

TAGATA, William Mineo. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 379-403, 2017.

TIBBETTS, S. Look at all the fucks I give. *In: Know your meme*. [S.l.], 06 jul. 2017. Disponível em: <https://knowyourmeme.com/memes/look-at-all-the-fucks-i-give>. Acesso em: 23 Dez. 2019.

TIBBETTS, S.. X, X Everywhere. *In: Know your meme*. [S.l.], 20 jul. 2017. Disponível em: <https://knowyourmeme.com/memes/x-x-everywhere>. Acesso em: 23 Dez. 2019.

VYGOTSKY, L. **Thought and Language**. Cambridge, UK: The MIT Press, 1999.

WELP, A. K. de S.; 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.

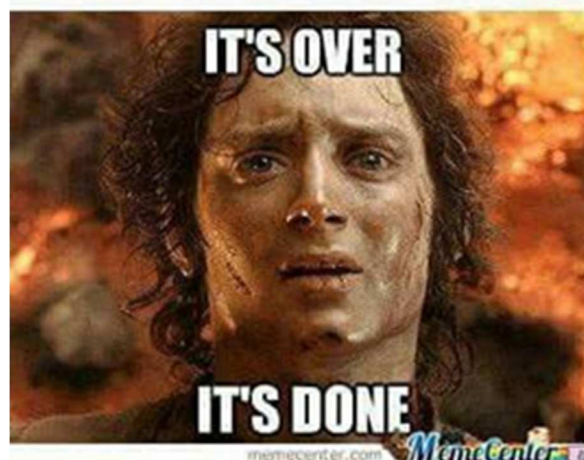
WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**, [s.l], v.17, p. 89-100, 1976.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Tecnologias para aprender**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 15 – 30.

**APÊNDICE****APÊNDICE A - UNIDADE DIDÁTICA *UNIVERSITY LIFE*****University Life****Freshman Year****Task 1**

1. In pairs, read the text below and discuss with your classmate the following questions:

- a) How are freshman college students different from other college students, especially senior ones? Relate your answer to the meme.
- b) Do you think that they are very different? In which aspects?

**Incoming Freshmen****Graduating Seniors**

Source: MemeCenter

<https://www.memecenter.com/>

2. Now, how would you describe yourself as a freshman college student? Individually, write a small paragraph about your own experience as a freshman student in a forum on Moodle.

Then reply to at least another comment made by your peers.

## Task 2

1. Take a look at this BuzzFeed article: *31 situations that'll make every university student say "saaaaameee"*. Discuss in pairs the following questions, and take notes:

- Which topics from this article can you relate to your own university experience?
- And which ones are different from your own university experience? Why?
- Which other ideas would you include on that list?

## Focus on genre

### Task 1

- Do you know what textual genre we have been working with so far in this unit? How did you get to this answer?
- Look at the text below and discuss the following questions:



Source: <http://ankragency.com/886-2/?eraseCache=true>

Which references does it present? What can you interpret by the combination of image and words? And what kind of text is it?

- Then, in pairs, answer the following questions on a PBworks page (For that, you need to create a page on Pbworks with your names as its title):
  - Do you know what a meme is? Have you ever seen one before?
  - Where did you see it? How can you describe a meme?
  - For what purpose do we usually use a meme? In which contexts can we find it?
  - Describe at least 2 specific memes which have recently called your attention.

## Task 2

1. In pairs, browse the following websites and Facebook pages to see more memes about university life. Select 3 memes to analyze according to the following questions. Write with your partner your answers for this task on your PBworks page.

Meme Center – University life  
Student Memes  
Student Problems  
Uni memes

- Which characteristics do you identify as representative of a meme?
- Which other elements can you identify in the memes besides written language?
- What called your attention in those memes? Why did you choose them?

### Task 3 (Homework)

- Post your favorite meme, or a meme that you consider interesting, on this collaborative online mural (Padlet) and write a comment justifying why you like it. You can browse online for a meme.
- Then choose a meme that you like from your peers' contributions and comment something about it on Padlet. Add your name to the posts.

### Focus on language

We are going to study in this unit two grammar structures that are common in a meme: *modals of prediction* and *linking words*.

### Task 1: Modals of prediction



Source: <http://www.quickmeme.com/p/3w3bhf>

- Read the grammar explanation about modals of prediction taken from the book *Oxford Practice Grammar – Advanced* by George Yule (2006). Do the exercise on page 2 and later compare your answers with your partner.

[modals of prediction.pdf](#)

- In pairs, use the previous material on modals of prediction to explain the use of 'will' or 'be going to' in the following memes. Also, consider how the modals affect the meaning of the meme. Each group will be responsible to explain to the class one of the memes below. Also... spot the mistake!



Lecturer: The test won't be that difficult.  
Me: TO YOU



Chygen

Me: k I'll start studying at 7

Me to me at 7:01 - you missed your chance...start at 8



Tumblr @stangewhyyy

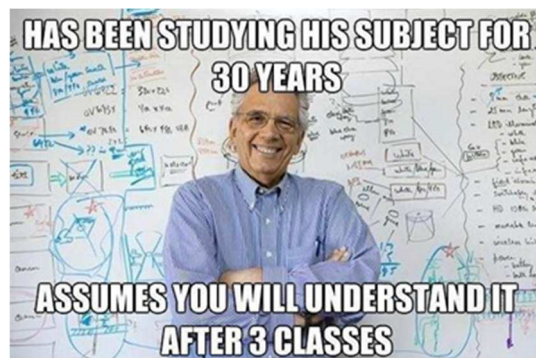
Source: [https://www.buzzfeed.com/jemimaskelley/uni-memes?utm\\_term=.hgae1YnDQ#.vmB1P51ZA](https://www.buzzfeed.com/jemimaskelley/uni-memes?utm_term=.hgae1YnDQ#.vmB1P51ZA)

"I'm so motivated rn I'm gonna revise 24/7, ace my exams, and become successful in life!" \*opens book\*

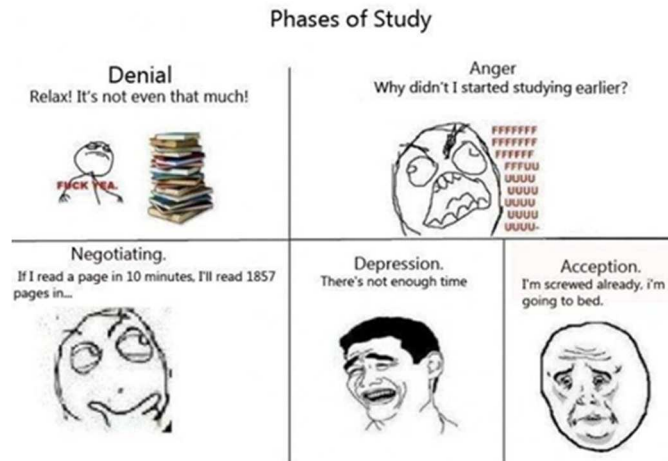


SP

Source: Student Memes



Source: Uni Memes



Source: Uni memes

3. In pairs, take a look at the images below taken from famous memes. Try to create ideas of memes about university life for each one of them. For that, use the modals of prediction that we have studied so far. Post your ideas for the memes in their specific murals on Padlet.

Meme 1

Meme 2

Meme 3

### Task 2: Linking words

1. Read the material *Linking words and phrases*. After that, discuss with your classmate the following questions:

linking words and phrases.pdf

1. How can you define linking words?
2. What are the three basic connectives and what are they representing?
3. Write down three linking words that you learned on this reading or that you consider difficult for English learners. Create sentences about your university life using each one of them.

2. As your homework, do the exercises about linking words from the website English in Chester. Bring any questions you might have about the exercise.

3. Then, read the memes below and discuss:

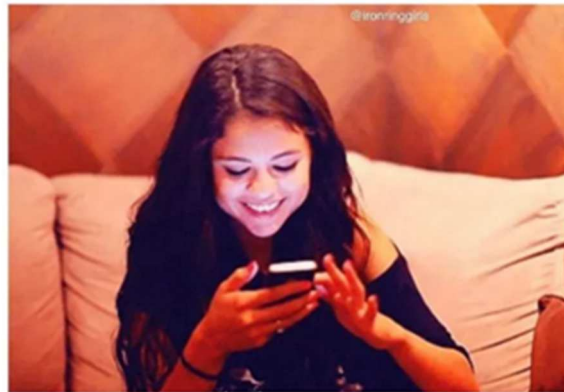
- a) What is the purpose of these memes when showing the linking words?
- b) According to these memes, when and where do we use those linking words?



Source: [https://www.buzzfeed.com/jemimaskelley/uni-memes?utm\\_term=.hgae1YnDQ#.vmB1P5IZA](https://www.buzzfeed.com/jemimaskelley/uni-memes?utm_term=.hgae1YnDQ#.vmB1P5IZA)

4. Now decide with your partner which linking words could complete the sentences from the memes below. Explain your choices.

when you're in study mode \_\_\_ your  
 friend sends you a meme \_\_\_\_\_  
 you send her a meme \_\_\_ the cycle  
 goes on for the next 3 hours



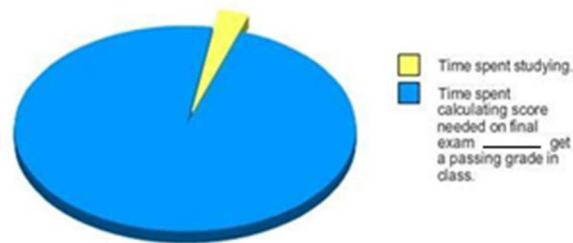
Source: [https://www.buzzfeed.com/jemimaskelley/uni-memes?utm\\_term=.hgae1YnDQ#.vmB1P5IZA](https://www.buzzfeed.com/jemimaskelley/uni-memes?utm_term=.hgae1YnDQ#.vmB1P5IZA)

## FINAL TIME:

**Time in which students start doing weird things which they usually don't do. For example cleaning the house, doing the laundry, washing the dishes \_\_\_\_\_ talking to their parents just to avoid **LEARNING.****

Source: Uni memes

## Studying for Finals



Source: Uni memes

### Producing our own memes

#### Task 1

Now it is your turn to create your own memes! In pairs, create at least two memes that represent something about university life. You can choose the template from a famous meme and include your own ideas on it. Use your creativity and the things that you learned from our previous classes. In order to create your meme, you can use one of the following websites or apps:

Websites:

[Memecenter](#)

[Make a meme](#)

[Livememe](#)

[Imgflip](#)

[Cheezburger](#)

Apps:

Best meme generator

Meme generator free

Meme generator

If you are unsure about how to make a meme, take a look at the tutorial from the website [WikiHow](#) - it shows you a step-by-step guide to create your own meme. Publish your memes on your Pbworks page.

[Memes - English I](#)

## APÊNDICE B - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO<sup>58</sup>

<b>[colchetes]</b>	fala sobreposta
<b>(.)</b>	micropausa
<b>MAIÚSCULA</b>	ênfase acentuada
<b>°palavras°</b>	trecho falado mais baixo
<b>(( ))</b>	comentários do analista
<b>(palavras)</b>	transcrição duvidosa
<b>( )</b>	transcrição impossível
<b>-</b>	auto-interrupção

<sup>58</sup> As convenções de transcrição aqui apresentadas são adaptadas a partir das apresentadas em Gago (2002).



## ANEXO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O projeto de pesquisa intitulado "Leitura e produção colaborativa de hipertextos multimodais em língua inglesa no contexto acadêmico" se propõe a investigar como graduandos em Letras lidam com o processo de criar colaborativamente hipertextos multimodais em ambiente digital.

Você está sendo convidado(a) a participar desse projeto, de responsabilidade da professora adjunta do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS). Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e gravações, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Parte dos dados utilizados na pesquisa será proveniente de gravações em áudio de interações produzidas pelas duplas de graduandos participantes da pesquisa. A outra parte dos dados refere-se aos materiais em ambiente digital produzidos por essas mesmas duplas. É para esses procedimentos que você está sendo convidado a participar.

A participação no projeto não oferece danos físicos ou de outra natureza a qualquer indivíduo. No entanto, é possível inferir questões referentes a cansaço, desconforto ou quebra de sigilo de identidade dos participantes.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para a formação dos graduandos em Letras, de modo a investigar como as tecnologias digitais podem mediar a aprendizagem em língua estrangeira.

Os dados obtidos durante a geração de dados serão utilizados apenas para fins de investigação acadêmica. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Fica aqui registrado o compromisso por parte da pesquisadora

A pesquisadora se compromete a esclarecer quaisquer dúvidas e demais informações que sejam necessárias pelo telefone \_\_\_\_\_ ou pelo e-mail \_\_\_\_\_

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do telefone do CEP-UFGRS (51) 3308-3738 ou do e-mail [etica@propesq.ufgrs.br](mailto:etica@propesq.ufgrs.br)

Este documento foi elaborado em duas vias – uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_