

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

MARIANA BACKES NUNES

**LEITURA E PRODUÇÃO COLABORATIVA DE *MEMES* EM LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA**

PORTO ALEGRE  
2017

MARIANA BACKES NUNES

**LEITURA E PRODUÇÃO COLABORATIVA DE *MEMES* EM LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA**

Monografia apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do título de Licenciada em Letras pelo  
Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos

PORTO ALEGRE  
2017

## CIP - Catalogação na Publicação

Nunes, Mariana Backes

Leitura e produção colaborativa de memes em língua estrangeira: uma proposta de unidade didática / Mariana Backes Nunes. -- 2017.

59 f.

Orientador: Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Língua estrangeira. 2. Novos letramentos. 3. Multimodalidade. 4. Meme. 5. Colaboração. I. Barcellos, Patrícia da Silva Campelo Costa, orient.

II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dedico este trabalho ao meu irmão João Walter por ser a minha fonte de inspiração há doze anos. Obrigada por existir, meu irmão.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, meus irmãos e minha vó Gerci por todo apoio, carinho e paciência. Vocês foram essenciais nessa minha trajetória e são a parte mais importante da minha vida. Amo muito vocês.

À minha orientadora Patrícia Campelo por ter me dado a oportunidade de trabalhar ao seu lado em uma bolsa de pesquisa e depois ter embarcado comigo nesse projeto. Eu cresci muito ao teu lado, Patrícia, como pesquisadora e como pessoa. Espero te encontrar novamente em futuras pesquisas e em futuros lanches ao final da tarde.

Às melhores amigas que encontrei na universidade, Carla e Júlia, dois presentinhos que a UFRGS me deu. Vou levar para sempre as lembranças das nossas andanças pelo Campus do Vale, das nossas reflexões aleatórias, dos trabalhos realizados e, principalmente, das muitas risadas que compartilhamos. Tenho certeza, jugularzinhas, que ainda vamos dividir muitas memórias para além da vida universitária.

À Joana por ser a minha confidente de desesperos acadêmicos. Obrigada pelas inúmeras conversas sobre a vida acadêmica e por ser um exemplo para mim de dedicação e de sabedoria.

Ao Dêner, meu padrinho não oficial da faculdade, que em nossa trajetória diária Porto Alegre - Viamão me ensinou muito sobre a nossa profissão. És meu maior exemplo de professor, aquele que acredita nos seus alunos e na educação pública. Quando crescer quero ser igual a ti, meu amigo.

À minha amiga de longa data Juliane, a minha *soul sister*, a minha irmã de alma. Obrigada por estar comigo todos esses anos, me apoiando nos momentos mais difíceis e dividindo comigo tanto momentos triviais, quanto momentos mais que especiais - os primeiros se tornaram os segundos graças a tua presença.

Aos demais que compartilharam comigo esses anos de formação acadêmica, amigos, colegas, professores e alunos. Só cheguei onde estou devido aos ensinamentos e aos sorrisos de vocês. Aqui deixo a minha sincera gratidão.

*“Aquilo que eu escuto eu esqueço, aquilo que vejo eu lembro, aquilo que faço eu aprendo.”*  
Confúcio

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo propor uma unidade didática voltada a contextos tecnológicos para a disciplina de Língua Estrangeira, mais especificamente, a disciplina de Inglês. Focada para estudantes de oitavo ano de uma escola da rede pública federal localizada em Porto Alegre - RS, a unidade didática pretende desenvolver o letramento crítico e digital (MATTOS; VALÉRIO, 2010; ZACHARIAS, 2016) ao trabalhar com novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) e com a multimodalidade (KRESS, 2003), sendo o gênero multimodal *meme* o seu gênero condutor. Além disso, tarefas colaborativas foram priorizadas na construção da unidade didática e, por isso, conceitos como diálogo e colaboração, assim como a teoria sociocultural, são apresentados neste trabalho (LANTOLF, 2011; SWAIN, 2000). Espera-se que futuramente a proposta aqui sugerida seja aplicada em sala de aula para se ter uma percepção prática dessa sequência didática. Por sua vez, o estudo também busca incentivar o trabalho com novos letramentos em sala de aula, ao mesmo tempo em que enfatiza a importância do planejamento de materiais didáticos digitais.

**Palavras-chave:** Língua estrangeira; Novos letramentos; Multimodalidade; *Meme*; Colaboração.

## ABSTRACT

The present study aims to present a teaching unit focused on technological contexts to be applied in Foreign Language classes, more specifically, the English class. The teaching unit proposal was developed for eighth grade students from a public federal school, located in Porto Alegre - RS, and it intends to develop critical and digital literacy (MATTOS; VALÉRIO, 2010; ZACHARIAS, 2016) by working with new literacies (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) and multimodality (KRESS, 2003), being the multimodal genre *meme* its core genre. In addition, collaborative tasks were prioritized in the construction of the didactic unit and, therefore, concepts such as dialogue and collaboration, as well as the sociocultural theory, are discussed in this study (LANTOLF, 2011; SWAIN, 2000). We hope that in the future the proposal suggested here can be applied in classroom in order to provide a practical perception about the didactic sequence. Besides, the study also seeks to encourage more work in classroom focused on new literacies, also emphasizing the importance of planning digital didactic materials.

**Keywords:** Foreign language; New literacies; Multimodality; *Meme*; Collaboration.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações sobre a unidade didática <i>More fun in our daily routine</i> .....	37
Quadro 2 – Tarefa 1 das aulas 1 e 2 da unidade didática <i>More fun in our daily routine</i> .....	39
Quadro 3 – Tarefa 2 das aulas 1 e 2 da unidade didática <i>More fun in our daily routine</i> .....	40
Quadro 4 – Terceira 3 das aulas 1 e 2 da unidade didática <i>More fun in our daily routine</i> .....	44
Quadro 5 – Tarefa 2 das aulas 3 e 4 da unidade didática <i>More fun in our daily routine</i> .....	43
Quadro 6 – Tarefa 1 das aulas 5 e 6 da unidade didática <i>More fun in our daily routine</i> .....	45
Quadro 7 – Exemplos de cartas do jogo “Famous memes” da unidade didática <i>More fun in our daily routine</i> .....	46
Quadro 8 – Questões sobre o jogo “Famous memes” da unidade didática <i>More fun in our daily routine</i> .....	48
Quadro 9 – Tarefa 2 das aulas 7 e 8 da unidade didática <i>More fun in our daily routine</i> .....	48
Quadro 10 – Tarefa 1 das aulas 9, 10 e 11 da unidade didática <i>More fun in our daily routine</i> .....	50
Quadro 11 – Tarefa 3 das aulas 9, 10 e 11 da unidade didática <i>More fun in our daily routine</i> .....	51
Quadro 12 – “Para saber mais...” da unidade didática <i>More fun in our daily routine</i> .....	51

## **LISTA DE SIGLAS**

CAP-UFRGS – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LE – Língua Estrangeira

NTICs – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 LETRAMENTOS, TECNOLOGIAS E A ESCOLA.....</b>	<b>14</b>
<b>2 A MULTIMODALIDADE E O GÊNERO TEXTUAL <i>MEME</i>.....</b>	<b>22</b>
2.1 O gênero multimodal <i>memes</i> .....	25
<b>3 A COLABORAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....</b>	<b>29</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE UMA UNIDADE DIDÁTICA.....</b>	<b>35</b>
4.1 O contexto .....	35
4.1.1 A turma.....	36
4.2 A proposta.....	37
4.2.1 As tarefas.....	38
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>56</b>

## INTRODUÇÃO

Vemos frequentemente notícias que nos mostram exemplos sobre como as novas tecnologias estão cada vez mais nos proporcionando novas maneiras de interagir com o mundo, assim como proporcionam uma vastidão de ferramentas que nos auxiliam a aprender de maneira mais interativa e dinâmica. Por conseguinte, penso que, junto com novas maneiras de aprender, certamente surgiram novas maneiras de ensinar, planejar, desenvolver e distribuir materiais didáticos para aqueles que querem aprender (WILEY, 2002). É então papel do professor contemporâneo estar sempre ciente sobre os novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) que estão circulando em nossa sociedade.

Em minha trajetória escolar e acadêmica, pude perceber, tanto pelo olhar de aluna como pelo olhar de estudante de licenciatura, o quanto as escolas ainda estão longe dessa realidade, que hoje faz parte da vida da maioria dos nossos alunos. E, na área das línguas estrangeiras, as diferenças entre a escola regular e os cursos de idiomas estão, em geral, cada vez maiores, visto que estes últimos parecem levar mais em conta que o aprendizado de língua estrangeira (LE) é mais significativo quando trabalhado através de interações baseadas em situações reais de comunicação. Além disso, na maioria das vezes, as práticas de cursinhos procuram se aproximar gradativamente dos alunos, incluindo vídeos, jogos e outros recursos relacionados à língua estrangeira na sala de aula, ações bem diferentes do que vemos em boa parte das escolas.

Sempre admirei colegas e amigos que aprenderam uma língua estrangeira em contextos informais, graças a uma paixão, a partir de jogos, *animes*, mangás, músicas, etc. Por que nossas escolas não incorporam essas práticas em seu currículo? Há uma variedade de contextos possíveis relacionados à língua estrangeira, e a escola insiste em continuar com o ensino somente de conteúdos gramaticais ao longo do percurso escolar. Pergunto-me por que não trabalhamos os diferentes letramentos nas escolas, assim como por que não utilizamos recursos diferentes em nossas práticas escolares, e chego à conclusão de que os professores não estão preparados para isso.

Atualmente, um estudante de ênfase dupla em Letras Licenciatura em minha universidade possui apenas três disciplinas voltadas à discussão sobre a prática de sala de aula de LE - a disciplina de *Didática da Língua Estrangeira* e os dois estágios, disciplinas as quais nem sempre abarcam boa parte das questões relacionadas à área de LE. Por isso, em minha graduação, busquei me dedicar ainda mais no assunto, através de disciplinas eletivas e extracurriculares, cursos online e eventos sobre diversos assuntos relacionados à LE,

juntamente com uma bolsa de pesquisa de que tive a oportunidade de participar na área de tecnologia e educação.

As disciplinas de *Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira I e II* e a disciplina *Ensino de Língua/Literatura Estrangeira e Tecnologia*, disciplinas eletivas para a ênfase dupla, proporcionaram momentos de reflexão importantes para a minha formação e foram essenciais por me tornarem a professora que sou hoje e que ainda serei. Ao trazerem questionamentos importantes e me apresentarem a diferentes metodologias, fora as requeridas observações em escola básica, essas disciplinas motivaram a pesquisa aqui desenvolvida.

Pelos motivos delineados, apresento neste trabalho de conclusão de curso uma proposta de unidade didática voltada a contextos tecnológicos para a disciplina de Língua Estrangeira, mais especificamente, a disciplina de Inglês. Focada para estudantes de oitavo ano de uma escola da rede pública federal localizada em Porto Alegre - RS, a unidade didática pretende desenvolver o letramento crítico e digital (MATTOS; VALÉRIO, 2010; ZACHARIAS, 2016) ao trabalhar com novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) e com a multimodalidade (KRESS, 2003), sendo o gênero multimodal *meme* o seu gênero condutor. Além disso, tarefas colaborativas foram priorizadas na construção da unidade didática e, por isso, conceitos como diálogo e colaboração, assim como a teoria sociocultural, são apresentados neste trabalho (LANTOLF, 2011; SWAIN, 2000). Desta forma, o objetivo principal deste trabalho é incentivar a produção de material didático voltado a contextos tecnológicos para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, promovendo também uma aprendizagem baseada em tarefas colaborativas, considerando que a colaboração e a prática tecnológica são habilidades fundamentais no século XXI.

Para tanto, o texto organiza-se em quatro seções. No primeiro capítulo, apresento definições de letramento como um fenômeno plural, assim como exponho a sua relação com as novas tecnologias, não deixando de refletir também sobre como os novos letramentos podem ser inseridos no contexto escolar. No segundo capítulo, vemos mais especificamente algumas teorias sobre a multimodalidade, característica importante para os novos letramentos, além de apresentar um exemplo de gênero textual multimodal, o *meme*. Já no terceiro capítulo, o conceito de tarefas colaborativas é discutido de maneira a depreender a importância da colaboração na aprendizagem. Por fim, no quarto capítulo, apresento a proposta de unidade didática aqui sugerida, analisando as suas tarefas conforme os conceitos vistos anteriormente.

## 1 LETRAMENTOS, TECNOLOGIAS E A ESCOLA

Soares (2002, p. 145) define letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita”, participando, desse modo, “competentemente de eventos de letramento.” Isto é, letramento é envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita em contextos específicos. Ainda, a autora salienta a diferença entre os conceitos de alfabetização e letramento, visto que a alfabetização seria a aprendizagem das habilidades mecânicas de leitura e escrita pelo ensino formal, pela escolarização, sendo mais relacionada à decodificação de um sistema de escrita. Por sua vez, o letramento abrange muito mais que a alfabetização, pois engloba também os aspectos socioculturais<sup>1</sup> relacionados à aquisição de um sistema de escrita.

Nesse sentido, através da perspectiva sociocultural, Lankshear e Knobel (2007, p. 2) afirmam que a leitura e a escrita só podem ser entendidas em contexto social, cultural, político, econômico e histórico, afinal, “linguagem (palavras, letramento, textos) dá significado aos contextos e, dialeticamente, os contextos dão significado à linguagem. Logo, não há leitura ou escrita, a qualquer nível significativo dos termos, fora de práticas sociais”. Por isso, segundo os autores, letramentos são formas socialmente reconhecidas de gerar, comunicar e negociar significado através de textos codificados presentes em contexto. É uma forma de aplicar o conhecimento de ler e escrever, assim como as suas experiências, com propósitos específicos em contextos autênticos.

Do mesmo modo, Gee e Hayes (2011) defendem que o letramento é adquirido por socialização e por práticas autênticas de leitura e de escrita, pois é assim que o aprendiz se torna membro de uma cultura letrada. Há então um processo que chamamos de enculturação (“enculturation”), em que nos afiliamos ao letramento como parte da nossa identidade (GEE; HAYES, 2011). Os autores concluem que a socialização é ainda mais importante do que a instrução, pois desta maneira o indivíduo tem contato com inúmeras esferas de letramento, conhecendo diferentes formas de utilizar a leitura e a escrita na prática, criando assim suas próprias experiências.

Soares (2002), por sua vez, acredita que diferentes tecnologias causam efeitos sociais, cognitivos e discursivos diversos que resultam em diferentes letramentos, ou seja, a autora defende que letramento é um fenômeno plural, assim como Lankshear e Knobel (2006)

---

<sup>1</sup> A teoria sociocultural será melhor explicitada no terceiro capítulo do presente trabalho.

afirmam que os letramentos são múltiplos, dinâmicos e maleáveis. As novas modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita propiciadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs), por exemplo, são formas de letramento que Lankshear e Knobel (2007) denominam de *novos letramentos*.

Os novos letramentos surgiram das mudanças tecnológicas, midiáticas, econômicas e institucionais que transformaram as práticas sociais e criaram novas formas de produzir, distribuir, trocar e receber textos. Esses letramentos são constituídos por novos materiais tecnológicos e por novos “ethos”, isto é, novos costumes (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), os quais mobilizam diferentes valores, prioridades e sensibilidades em comparação com os letramentos anteriores. Dessa maneira, os novos materiais tecnológicos permitem participação e construção de práticas de letramento que envolvam novos “ethos” e por isso se caracterizam por serem mais participativas, colaborativas e distribuídas; menos publicadas formalmente, individualizadas e centradas no autor ou em um especialista. Segundo Lankshear e Knobel (2006), para se considerar novos letramentos é necessário mobilizar novos valores relacionados ao contexto tecnológico, não necessariamente empregar novas tecnologias (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Nesse sentido, Lewis (2007) explica que pensar a leitura e a escrita nos tempos digitais é focar nas práticas, não nas ferramentas, pois é a prática por ela mesma e o contexto ao qual ela está situada que é central para os novos letramentos.

Por exemplo, podemos perceber as mudanças em características próprias da linguagem (novos “ethos”), as quais acompanham as mudanças tecnológicas nas mídias digitais (novos materiais tecnológicos). A linguagem da mídia digital tornou-se um híbrido da linguagem oral e da linguagem escrita, de acordo com Gee e Hayes (2011), pois possui características convergentes a ambas. Assim como a linguagem oral, a linguagem da mídia digital é interativa e dinâmica, modificando-se rapidamente conforme a utilização de seus usuários. Assim, a mídia digital traz à tona a interatividade, o aqui e agora e a experiência, aspectos típicos da oralidade, mas os mostra de forma diferente. O corpo retorna na mídia digital, através do vídeo, por exemplo, porém retorna virtualmente e desterritorizado, pois assim como a linguagem escrita, a linguagem da mídia digital é permanente e viaja para longe, ao longo do tempo.

É importante deixar claro que a leitura e a escrita estão mudando no mundo digital, gerando novos letramentos, modificando-se sem deixar de existirem. A mídia digital, por sua vez, criou condições em que a linguagem nunca tinha sido utilizada anteriormente, visto que hoje há diferentes gêneros de textos servindo para propósitos diversos. Além disso, é possível

que os adolescentes, por exemplo, tenham cada vez mais oportunidades de leitura e escrita online. As gírias e a linguagem da internet, por seu turno, ajudam a aumentar o repertório linguístico do aprendiz, de modo a expô-lo mais a diversos contextos de leitura e escrita, encorajando a prática da linguagem. Conforme Gee e Hayes (2011), os adolescentes de hoje se encorajam mais com a leitura e a escrita relacionadas às suas atividades sociais, às áreas de seu interesse e dos grupos que fazem parte.

Segundo Soares (2002), o novo espaço de escrita e os novos mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita de certa forma também diferenciam a cibercultura da cultura do papel. O espaço da escrita é importante, pois se relaciona com o sistema de escrita, com os gêneros textuais e o uso da escrita, condicionando, assim, as práticas de letramento. O espaço da escrita, mencionado por Soares (2002), também condiciona a interação leitor-autor, autor-texto e leitor-texto. Sendo a tela do computador o novo espaço da escrita, muitas mudanças ocorrem. Hoje é possível a criação de um texto multilinear e dinâmico, o qual chamamos de hipertexto, em que é o leitor que monta a sua estrutura ao escolher links a serem acessados. O hipertexto é um texto virtual, não linear, basicamente constituído por links (GOMES, 2011), o que o torna pouco controlado, afinal, o leitor pode interferir a qualquer momento na estrutura e no sentido do texto, conforme os seus propósitos e as suas necessidades, ocasionando mudanças nas interações entre autor, texto e leitor. A distância entre o leitor e o autor se reduz porque o leitor torna-se também o autor - ou “lautor”, uma fusão entre autor e leitor (ROJO, 2013), existindo, assim, uma multiautoria.

Essa multiautoria nos leva aos novos mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita que Soares (2002) destaca em seu texto. Diferente da cultura do papel, na cibercultura qualquer um pode publicar o que quiser para o mundo inteiro ver sem precisar se preocupar em passar por um controle de qualidade realizado por editores e pela crítica. Com o advento das mídias digitais, passamos a dar maior valor ao conhecimento partilhado por pessoas do dia a dia, pessoas comuns, mais do que ao conhecimento oriundo dos especialistas. Gee e Hayes (2011) denominam esse fenômeno de *crise dos especialistas* (“the crisis of the experts”), ou ainda como a *sabedoria da multidão* (“wisdom of the crowd”). Resumindo, é a oportunidade dos amadores. Qualquer pessoa pode não somente consumir, mas também produzir conhecimento sem ser um especialista no assunto, o que pode também causar a existência de muitos textos inverossímeis e de qualidade duvidosa. Porém, o *feedback* dos leitores acaba controlando de alguma forma a produção de textos ao atuarem como motivadores ou limitadores de produção.

Na mídia digital é fácil distribuir e publicar a sua opinião, entretanto, nem todos os produtores são lidos/ouvidos. O poder se concentra nos níveis de audiência, pois a “audiência é uma espécie de capital cultural” (ROJO, 2015, p. 122). Isso significa que ter poder na era digital é ter acesso a um grupo (GEE; HAYES, 2011). Esta é a maior ironia da mídia digital: ao mesmo tempo em que podemos nos comunicar com pessoas de outros continentes, acabamos por viver em um mundo polarizado em grupos, não ouvindo mais pessoas diferentes a nós. Criamos notícias e escutamos as notícias que queremos ouvir, assim como as que mostram a perspectiva que queremos ver. Logo, assim como a escrita, as novas tecnologias podem auxiliar ações que visam a enganar pessoas, controlá-las e supervisioná-las, mas também podem servir para informar, liberar e dar autonomia. É necessário lembrar que nenhuma tecnologia sozinha faz as pessoas boas ou ruins, inteligentes ou estúpidas; o problema é mais fundo: o problema é social (GEE; HAYES, 2011).

É nesse tempo em que a produção de informação está cada vez mais próxima das pessoas comuns que precisamos entender como nossos alunos também podem construir conhecimento e, na verdade, já o constroem fora da escola. Eles, muitas vezes, fazem parte do que Gee e Hayes (2011) chamam de *passionate affinity-based learning*, ou seja, grupos de aprendizado baseado em afinidades e paixões. São comunidades organizadas por pessoas no mundo real ou virtual com objetivo de aprender algo em conjunto, normalmente relacionado a seus interesses e paixões compartilhadas. Nessas comunidades o aprendizado, o conhecimento e a socialização trabalham juntos, pois diferentes pessoas aprendem e ensinam ao mesmo tempo. Esses espaços nos tornam eternos aprendizes, designers e produtores de conhecimento.

Por outro lado, nas escolas, os alunos, muitas vezes, apenas querem aprender para alcançar boas notas, não tendo o objetivo de aprender a utilizar certos gêneros textuais para os propósitos a que eles servem. Isso ocorre porque não se sentem próximos dessas esferas e dessas linguagens, visto que a escola habituou-se a utilizar somente determinados gêneros textuais ou ainda não deixa claro por que o aluno está aprendendo esses textos específicos. Desta forma, a escola alcança um número limitado de práticas letradas (GEE; HAYES, 2011) e continua a ser dividida em disciplinas e em conteúdos, sendo que não os apresenta aos aprendizes relacionados com algum problema ou algum desafio da vida real a ser solucionado.

Por isso Gee e Hayes (2011) acreditam que é necessário levar aspectos das práticas coletivas do mundo virtual para as escolas, diminuindo a distância entre as práticas que se desenvolvem fora da escola e as privilegiadas por ela. Entretanto, os autores alertam que esse

seria o fim da escola como a conhecemos, a escola rígida e descontextualizada. É preciso estabelecer novos paradigmas para a escola, tais como, a solução de problemas, a colaboração, as temáticas variadas, os desafios, a inovação e a criação. Desta forma, a escola acompanharia a nova sociedade, que exige o trabalho em equipe para criação de projetos, um trabalho que acompanhe as mudanças da própria sociedade.

Como dito anteriormente, a escola ainda deixa de lado as práticas sociais extraescolares e muitos gêneros textuais privilegiados pelos alunos internautas não são valorizados pelo ambiente escolar. Os jovens, em sua maioria, são dependentes dos aparatos digitais e os utilizam nas práticas cotidianas fora da escola, sendo não mais essa uma exclusividade das classes abastadas. Como afirma Maia (2013), hoje temos, em contextos de periferias, *lan-houses* e centros comunitários com laboratórios de informática, sem falar nos dispositivos móveis, *smartphones* e *tablets*, que atualmente são o principal meio de acesso a internet por esse grupo social, graças ao barateamento desses dispositivos e dos serviços de telefonia (NOGUEIRA; PADILHA, 2014). Porém, a escola, além de não incluir gêneros textuais presentes em meios digitais, também deixa de lado a leitura crítica sobre esses novos gêneros (GOMES, 2011) ao somente apresentar aos aprendizes um grupo seletivo (e pequeno) de práticas de letramentos, não abrangendo os novos letramentos que as NTICs nos proporcionam. Por isso, é preciso expandir as possibilidades pedagógicas de nossas escolas, de maneira a ver as inúmeras vantagens que a tecnologia traz para o aprendizado, atendendo, assim, às necessidades do aluno contemporâneo.

No ensino de língua estrangeira, como é o caso deste estudo, a tecnologia facilita ao dar oportunidade ao aluno de mostrar o que sabe em diferentes formas de linguagem, assim como permite que o aluno tenha contato com maior insumo<sup>2</sup>, preenchendo as lacunas contextuais e culturais existentes. Afinal, a internet, quando utilizada a favor da aprendizagem, tem o poder de não apenas contribuir para o letramento digital, mas também para o letramento crítico e cultural (BUTTLER-PASCOE; WIBURG, 2003). O contato mais frequente, proporcionado pelas novas tecnologias, com insumo na língua em questão, assim como a interação com uma audiência real, aumentam as experiências vividas pelos alunos na língua estrangeira, apoiando, assim, o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes. Utilizando as novas tecnologias é possível criar tarefas comunicativas autênticas, com materiais autênticos, centradas no aluno e na solução de problemas, trabalhando as diferentes

---

<sup>2</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).

habilidades e as variadas modalidades de linguagem ao mesmo tempo em que se promove a autonomia (BUTTLER-PASCOE; WIBURG, 2003). Desta maneira, favorecemos o respeito pela cultura do aluno e pela cultura da língua estrangeira, ou seja, desenvolvemos o respeito pela diversidade através de momentos de comunicação e interação com diferentes pessoas, além dos muros da escola.

As novas tecnologias também podem ser utilizadas para criar um ambiente escolar mais acolhedor, onde os alunos se sentem tranquilos para falar e cometer erros, tomar riscos utilizando-se da língua estrangeira, diminuindo assim o medo e a ansiedade (BUTTLER-PASCOE; WIBURG, 2003). Neste ambiente, é possível utilizar diferentes processos que possam motivar os alunos a aprender, como a utilização de música ou *games*, por exemplo. Ademais, o *feedback* para uma tarefa pode se tornar imediato, pois não somente o professor pode oferecer uma correção, mas também a própria tecnologia ou os colegas e demais interlocutores do aluno.

Além disso, as novas tecnologias proporcionam uma aprendizagem colaborativa através da criação de comunidades de aprendizagem em rede (BUTTLER-PASCOE; WIBURG, 2003), como vimos nos grupos de *passionate affinity-based learning*, cujos membros se dedicam a desenvolver conhecimento em conjunto sobre um determinado assunto (GEE; HAYES, 2001). Esse caráter colaborativo pode ser trazido para dentro da sala de aula, porém, a escola como conhecemos deve mudar, deve se reestruturar conforme a inteligência coletiva (LÉVY, 2007). Discorremos melhor sobre a aprendizagem colaborativa e a inteligência coletiva no terceiro capítulo deste trabalho.

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, somente ter boas ferramentas digitais não auxilia o professor e seus alunos a alcançarem os resultados necessários. O professor precisa ter conhecimento técnico sobre as ferramentas, assim como saber quais os propósitos pedagógicos que estão por trás da utilização dessa tecnologia (BUTLER-PASCOE; WIBURG, 2003). Isto é “(...) apenas o investimento em equipamento, mas não na preparação de profissionais para utilizá-lo, não é sinônimo de melhoria ou mudança” (BAPTISTA, 2014, p.535). O professor sabiamente deve

se questionar se a tecnologia é mesmo necessária em determinado contexto de aprendizagem. Desta forma, a tecnologia não vai estar presente no currículo somente para motivar o aluno nas aulas, mas também para que o professor-mediador possa orientar o aluno a usar a tecnologia criticamente, ensinando como se comunicar, pesquisar e produzir conhecimento através da tecnologia (BAPTISTA, 2014), isto é, alcançando um letramento crítico digital. Aqui utilizamos o termo letramento crítico pensando em uma abordagem ativa em relação às práticas sociais de leitura e escrita, no caso relacionadas aos novos letramentos, promovendo assim a inclusão social ao construir um cidadão mais consciente (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Utilizamos também o conceito de letramento digital como a apropriação das novas tecnologias e o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços midiáticos (ZACHARIAS, 2016). Portanto, apesar do acesso à informação ser um direito do cidadão e de o Brasil ainda precisar dar conta dessa questão, é preciso que o indivíduo esteja “preparado para saber onde encontrar as informações de que precisa e em que confia e ler criticamente essas informações” (COSCARELLI, 2016, p. 12), de modo a não se perder na imensidão de informações presentes na internet. Por isso, Rottava (2015) afirma que na era digital os professores ainda são essenciais, pois podem auxiliar os aprendizes a interpretar, e também construir sentidos em uma nova cultura, para não dizer também uma nova linguagem. Anjos-Santos (2014, p. 86-87) conclui que o letramento digital é tão importante porque

Transitar entre as diferentes áreas do saber, se posicionar diante dos discursos produzidos em diferentes esferas de atividades e produzir ‘novos’ discursos na arena social que configura a web 2.0 é condição essencial para o desenvolvimento de uma consciência e cidadania planetárias.

Percebemos em nosso dia a dia que as NTICs não são algo comum nas salas de aula de nosso país e que ainda temos muito que avançar nesse quesito. Na pesquisa de Bruns e Luque (2014), feita em algumas escolas da América Latina e do Caribe, os autores notaram que os professores ainda dependem muito do quadro negro (ou branco) e fazem pouco uso das tecnologias digitais, sendo que muitas vezes as escolas possuem os equipamentos necessários, como computadores e quadros digitais. Os autores chegaram à conclusão de que muitos professores não utilizam os equipamentos necessários por falta de interesse ou por não terem conhecimentos básicos sobre as tecnologias, e, quando as utilizam, trata-se de um uso ingênuo e despreparado (BRUNS; LUQUE, 2014). O grande problema é que os futuros

professores não se sentem confortáveis em utilizar tecnologia, principalmente porque essa questão não é discutida com eles durante a sua formação. Paiva (2013) explica que os professores em formação aprendem a utilizar as NTICs em sua maioria, em contextos informais, tais como oficinas, blogs, tutoriais, tentativa e erro ou até mesmo com a ajuda dos seus próprios alunos.

Não podemos somente supor que os professores mais jovens saibam utilizar tecnologia pedagogicamente (BAPTISTA, 2014). Seria necessário incluir algumas ações nas universidades, como as sugeridas por Paiva (2013): a) introduzir utilização das tecnologias nas aulas de formação de professores; b) possuir um especialista em NTICs dentro do corpo docente das universidades; c) inserir uma disciplina sobre habilidades básicas em NTICs na graduação; e d) propor cursos sobre o tema, incentivando os futuros professores a utilizar mais tecnologias em suas aulas. Como bem resume Barcellos (2015, p. 244):

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 formação continuada, os professores em formação terão confiança em avaliar e construir materiais didáticos próprios mediados por recursos digitais.

Por isso, este estudo pretende apresentar um exemplo de uma unidade didática em que as novas tecnologias são mediadoras do aprendizado de inglês como língua estrangeira. Para isso, nos valem de um gênero textual multimodal orientador, o qual pode ser considerado uma prática de novos letramentos, além de ser muito conhecido e utilizado no cotidiano de nossos alunos: o *meme*. O próximo capítulo tem como enfoque a multimodalidade, uma das características primordiais na era digital, assim como tem o objetivo de apresentar o gênero multimodal *meme*, delineando suas peculiaridades com o intuito de promover a sua utilização nas práticas escolares.

## 2 A MULTIMODALIDADE E O GÊNERO MULTIMODAL *MEME*

*The world told is a different world to the world shown*<sup>3</sup>  
(KRESS, 2003)

Como já postulado no primeiro capítulo, o advento das novas tecnologias de informação e comunicação levou a mudanças sociais e comunicacionais em relação aos letramentos. Vimos anteriormente o conceito de novos letramentos, constituídos por novos *ethos* e novas tecnologias, formulado por Lankshear e Knobel (2007). Por outro lado, Rojo (2013; 2015) apresenta outra definição para os novos fenômenos no âmbito do letramento: o conceito de multiletramentos. Os multiletramentos, então, levam em conta a conectividade global possibilitada pelas NTICs, tendo como foco a diversidade cultural da hipermodernidade (o multiculturalismo) e a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na significação (a multimodalidade). Neste capítulo, teremos como foco principal a multimodalidade.

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. São linguagens que antes eram periféricas, mas hoje se tornam mais salientes graças aos recursos tecnológicos que foram aperfeiçoados (GOMES, 2011; RIBEIRO, 2016). Atualmente passamos a uma prática mais voltada para a imagem do que à escrita, mais centrada na tela do computador do que no livro (KRESS, 2003), o que colabora com a ideia de um novo espaço de escrita salientado por Soares (2002).

Gee e Hayes (2011) sugerem que os textos multimodais se proliferaram porque vivemos na era em que as experiências são a base do conhecimento. Os textos multimodais, devido às suas múltiplas justaposições, nos permitem representar mais aspectos e mais realidades (real e virtual) da experiência do que textos somente escritos. Entretanto, ainda falta sermos consumidores críticos de textos multimodais e, segundo Gee e Hayes (2011), o papel da escola seria justamente o de instigar os aprendizes a refletir sobre os diferentes aspectos desses novos textos.

No meio dessa multimodalidade, precisamos entender que o mundo falado é diferente do mundo apresentado, justamente porque a escrita e a imagem seguem diferentes lógicas: a

---

<sup>3</sup> “O mundo contado é um mundo diferente do mundo apresentado” (KRESS, 2003, p. 1, *tradução nossa*).

escrita segue a lógica do tempo e por isso a sequência das palavras é importante; já a imagem segue a lógica do espaço que nos traz uma simultaneidade na apresentação dos elementos (KRESS, 2003). Ao passarmos a nos orientar na lógica decorrente da imagem, percebemos que a escrita não é mais a única maneira de transmitir significado, assim como percebemos que a escrita também mudou e passou a ser orientada nessa nova lógica e por isso “nós não podemos agora esperar entender textos escritos somente prestando atenção aos recursos da escrita por ela mesma” (KRESS, 2003, p. 11).

E não é somente na tela do computador que a escrita é orientada pela lógica da imagem, posto que mesmo em livros atuais ela aparece nesta nova configuração. Hoje, a organização do layout das páginas dos livros é muito importante, pois ela própria indica significados em uma leitura. A própria escrita se trata de convenções visuais, e na lógica da imagem essas convenções e implicações visuais se amplificam - separação de palavras, parágrafo, fonte, negrito, itálico, tamanho da letra, etc. Seguindo essa lógica, um texto multimodal não decorre somente da complementação de duas ou mais linguagens, mas também pode ser formado por diferentes modulações de uma mesma semiose (RIBEIRO, 2016). O fato de a escrita também mudar na página de livros, revistas e afins, corrobora com a ideia de “ethos stuff” de Lankshear e Knobel (2007), afinal, são novos valores que estão sendo incorporados, não somente novas tecnologias.

Ao nos depararmos com uma multimodalidade, certos questionamentos normalmente são feitos: por exemplo, nos questionamos qual a função de cada modalidade de linguagem; se elas têm um diferente papel comparando com a escrita ou se são apenas replicação da mesma; ou ainda se existem textos de modalidades puras. Segundo Gomes (2010), as diferentes formas de linguagem não devem ser vistas como a mesma forma de dizer alguma coisa; cada linguagem deve ser lida independentemente, sendo o sentido global do texto o resultado da inter-relação entre as linguagens. Afinal, “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).

Desta forma, a escolha de uma modalidade nunca é neutra, porque cada modalidade carrega seus potenciais e suas limitações; cada modalidade tem os seus próprios propósitos, e diferentes modalidades podem mostrar diferentes perspectivas sobre um mesmo objeto, o que faz Kress (2003) acreditar em uma especialização das modalidades em certas funções. Isto é, cada modalidade carrega a parte da mensagem a qual é mais bem equipada para representar, complementando assim os significados dos outros modos envolvidos no texto. O autor de um texto multimodal, então, escolhe cada modo de representação e comunicação dependendo do

significado que ele quer expressar em seu texto. Ao construirmos um texto multimodal devemos pensar no design que iremos utilizar e em como realizaremos a costura entre as diferentes linguagens e os diferentes recursos utilizados (RIBEIRO, 2016).

A leitura de um texto multimodal passa a ser ler e fazer significados das modalidades individualmente e, posteriormente, em conjunto, estabelecendo, assim, uma ordem com base em critérios de saliência e relevância no texto para o leitor (KRESS, 2003). O autor constrói o texto multimodal, mas é o leitor que vai orientar a sua própria leitura, fazendo com que o texto seja, então, seu. Diferentemente da leitura de um texto puramente escrito linearmente, em que o leitor tinha um papel contemplativo, a leitura de um texto multimodal faz com que o leitor interaja e aja. Logo, Kress (2003) nos apresenta os estágios pelos quais o leitor passa (na maioria das vezes, inconscientemente) ao ler um texto multimodal: primeiro o leitor escaneia a tela do computador (ou a página do livro) à procura de diferentes tipos de modalidade; depois ele verifica qual modalidade é dominante no texto e quais são suas subsidiárias; após ele planeja um caminho de leitura conforme seus interesses e motivações; segue assim com sua leitura conforme a ordem de relevância dos elementos existentes (e não mais pela linearidade).

E será que essas práticas, já existentes no cotidiano do aluno, devem ser incorporadas pela escola? Lewis (2007) argumenta que tais práticas são cobradas em nosso dia a dia e, se não trabalhadas em sala de aula, aqueles que não têm acesso fora da escola continuarão excluídos, sem oportunidade de real participação. O predomínio de imagens e outras modalidades de linguagem na *web* torna o trabalho com as diferentes linguagens em sala de aula ainda mais importante (BARCELLOS, 2015).

Gomes (2010) salienta que precisamos não somente incentivar o letramento digital, mas também um letramento visual, em que o aluno consiga integrar as informações veiculadas por diferentes linguagens. Atualmente, há uma ausência no ensino de habilidades de leitura e escrita multimodal em sala de aula, ainda mais quando se trata de uma análise crítica desses textos. Os textos imagéticos, assim como gráficos e mapas, aparecem de modo geral nas escolas como mero complemento ou ilustração do texto escrito (RIBEIRO, 2016). Até mesmo nos livros didáticos as imagens aparecem como ilustrações. Devido ao descompasso entre o letramento promovido pela escola e as práticas letradas que a sociedade exige do indivíduo, o leitor aprendeu a lidar com a multimodalidade, embora nem sempre com sucesso (RIBEIRO, 2016). Será que compreender somente a escrita seria suficiente para entender o papel de poder das práticas de letramento do mundo contemporâneo? Acreditamos que não,

pois, como já vimos, a linguagem orientada pela lógica da imagem funciona de maneiras diferentes da lógica da escrita.

Por isso devemos pensar em explorar a diversidade nas práticas escolares e nas formas de escrita trabalhadas nesse ambiente (ROJO, 2013). Precisamos fazer nossos alunos pensarem por que certa linguagem foi escolhida para representar uma determinada ideia, orientando-o a também refletir em sua escrita sobre qual meio oferece a melhor representação para o que se tem a dizer. Queremos alunos-leitores-produtores de textos multimodais. Como afirma Coscarelli (2016, p. 12), “precisamos voltar à infância para reaprender a desenhar, a lidar com cores e formas e deixar que elas façam parte dos textos produzidos também na escola dos adolescentes e adultos”.

## 2.1 O gênero multimodal *meme*

A existência de textos multimodais nos leva a questionar se há gêneros textuais multimodais e como eles se organizam. Tendo em vista que gêneros textuais são “textos materializados em situações comunicativas recorrentes”, ou seja, relacionados a interações sociais, tendo funções específicas nas diversas esferas do nosso cotidiano (MARCUSCHI, 2008, p. 155), Kress (2003) chega à conclusão de que é possível termos gêneros multimodais. Entretanto, temos que ainda estruturar teorias e organizações seguindo esta premissa, pois as estruturas e classificações que temos hoje são em sua maioria referentes a aspectos linguísticos. No presente estudo iremos dar maior atenção a um gênero textual multimodal muito comum na vida de nossos alunos e que por isso merece maior reflexão: os *memes* da internet.

Os *memes* sempre fizeram parte da cultura humana, contudo, o conceito de *meme* ganhou força nos últimos anos graças ao surgimento da internet. Hoje, quando pensamos na palavra *meme*, vêm em nossa mente variados exemplos de postagens engraçadas que vimos no *Facebook*, *Tumblr*, *Twitter*, *Instagram* e em outras redes sociais do nosso cotidiano. Sem falar na presença desses mesmos *memes* em propagandas, palestras, e quem sabe até mesmo na escola. Entretanto, o termo é mais antigo do que a própria internet, aparecendo pela primeira vez em 1976, no livro do biólogo Richard Dawkins, *O Gene Egoísta*.

Segundo Dawkins (2006), a transmissão cultural é análoga à transmissão genética, pois sua evolução se dá também pela imitação. Desta forma, o autor deu o nome de *meme* à unidade de replicação da cultura, lembrando a palavra grega para imitação, “mimeme”, ao mesmo tempo sendo um monossílabo que rimasse com gene, unidade da hereditariedade.

*Meme* seria tudo aquilo que se multiplica na cultura por meio de uma cópia. Alguns exemplos de *memes*, de acordo com Dawkins, seriam músicas, ideias, frases de efeito, roupas, modas e outros aspectos culturais. O autor afirma que os *memes* se propagam passando de cérebro a cérebro por um processo de imitação quase que viral, competindo entre si por nossa atenção e por espaço em nossa memória, assim como, nas tecnologias às quais eles se veiculam. Isto é, existem *memes* que fazem mais sucesso que outros e essa seria a seleção natural dos *memes*.

As três características principais de um *meme* de sucesso na teoria de Dawkins (2006) são a fidelidade, a fecundidade e a longevidade. Para que um *meme* tenha sucesso, ele deve ter a capacidade de ser copiado sem muitas mudanças, saindo relativamente intacto (fidelidade). Além disso, ele deve ser capaz de ser copiado rapidamente, influenciando o maior número de pessoas em pouco tempo (fecundidade), assim como deve ser capaz de ficar em evidência para novas cópias pelo maior tempo possível (longevidade). Há muitas críticas à teoria de Dawkins, principalmente devido ao fato de o sujeito envolvido nesse processo de replicação ser descrito pelo autor como um sujeito passivo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; SOUZA, 2014; HORTA, 2015). Segundo Lankshear e Knobel (2006), Dawkins tem a tendência de dar muita autonomia aos *memes*, pois o autor menciona que nós, humanos, somos somente máquinas de transmissão dos *memes* e que nós devemos nos adaptar a eles, não o contrário.

Já os *memes* que conhecemos, os *memes* da internet<sup>4</sup>, surgiram com o crescimento das tecnologias de edição e criação de imagens. Horta (2015) define os *memes* da internet como práticas da internet, ideias, brincadeiras, piadas que se espalham de maneira viral, repetindo um modelo formal básico. São grande parte de baixa qualidade e com aspecto grosseiro por serem feitos em sua maioria por amadores (HORTA, 2015) e retratam a vida das pessoas e suas dificuldades, acrescentando um tom irônico e até satírico (MORAES, 2013). Geralmente os *memes* da internet são postados em diferentes redes sociais e utilizam-se de diferentes formas de expressão - imagem, foto-legendas, vídeo, tirinhas, *gif*, *hashtags*, dentre outras - o que os torna um gênero textual multimodal.

Para Knobel e Lankshear (2007), os *memes* online são outros tipos de *memes* e, no lugar da fidelidade, uma das suas características principais seria a replicabilidade, pois, no final das contas, o *meme* não permanece intacto quando distribuído, querendo ou não ele é modificado de alguma maneira. Contudo, a mutação não precisa ser um fator ruim já que auxilia na

---

<sup>4</sup> Ver exemplos em <http://knowyourmeme.com/> (em inglês) e <http://www.museudememes.com.br/> (em português), ambos *websites* reservatórios de *memes*; e em <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), páginas da rede social *Facebook* - Acesso em 14 out. 2017.

fecundidade do *meme*. Cada ocorrência memética, assim, torna-se uma releitura do *meme* de origem (HORTA, 2015). Ao falar dessa mutação dos *memes*, Knobel e Lankshear (2007) acrescentam outras três características aos *memes* da internet: a justaposição, a intertextualidade e o humor.

Em muitos *memes* da internet verificamos a utilização de acoplamentos de imagens justapostas, sendo resultados de bricolagens e remixagens realizadas pelos usuários ao modificarem um *meme* já existente. *Remixes* são organizações e adaptações de algo já existente, geralmente focando na criação de uma versão alterada e com novos sentidos de um trabalho (BUZATO et al., 2013; LAMB, 2017). Muitas dessas remixagens acontecem de maneira a relacionar outros textos e ideias, o que nos remete à segunda característica apontada por Knobel e Lankshear (2007), a intertextualidade, a qual ocorre em um *meme* quando este faz referência a eventos, artefatos e práticas da cultura popular.

Por sua vez, o humor tornou-se mais livre com as novas tecnologias, pois o usuário é capaz de buscar o que o faz rir e transmitir esse conteúdo aos amigos, proliferando o riso. Entretanto, o próximo interlocutor deve conhecer o assunto tratado no *meme* para entender, ou seja, para ocorrer o riso é necessária uma identificação por parte do leitor (MORAES, 2013). Nos *memes* o humor é abordado através de ideias absurdas que dão maior atenção a coisas banais do cotidiano ou através de algum comentário satírico de crítica social (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007).

Já para Horta (2015), o *meme* seria a regularidade, sendo as duas únicas regras a paródia e a repetição. A paródia seria a natureza intertextual do *meme*, pois apropriamos algo seguido de uma recriação. Já a repetição de um *meme* seria a réplica de uma leitura possível do *meme* original. Por sua vez, há dois tipos de repetição, segundo a autora: pela forma e pelo conteúdo.

Lankshear e Knobel (2007) lembram que, assim como outros gêneros textuais, o *meme* faz parte de eventos interacionais muito maiores que a leitura e a escrita, pertencendo a uma prática de letramento a qual envolve as pessoas decidindo como escolherão interpretar um *meme* e como irão passá-lo aos outros, assim como o contexto em que ele está inserido, as experiências e valores relacionados. Horta (2015) corrobora ao dizer que existe uma comunidade linguística interpretativa do *meme* e que esse não pode ser entendido fora do seu momento histórico e da sua comunidade. Como afirmam Lankshear e Knobel (2007), olhar para um *meme* de maneira que ele faça sentido por ele mesmo é deixar de lado o que é mais importante nele: o seu contexto.

Por isso a relevância em se trabalhar com novos letramentos e, conseqüentemente, com novos gêneros textuais multimodais em sala de aula, no caso dessa proposta, o *meme*. O objetivo não seria somente agregar os alunos a essas comunidades de prática, visto que muitos já estão inseridos, mas sim fazer com que eles reflitam e identifiquem, por exemplo, quais *memes* os influenciam, avaliando os seus efeitos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Logo, nós, professores, somos responsáveis pela formação de consumidores e produtores críticos de *memes*.

### 3 A COLABORAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O advento das novas tecnologias de informação e comunicação, a integração de múltiplas modalidades de linguagem e o surgimento de novos gêneros textuais permitiram não somente trocar informações instantaneamente e de maneiras diversas, mas também possibilitaram novos meios para pensarmos coletivamente e colaborativamente. Segundo Pierre Lévy (2007), vivemos hoje no espaço do saber, um novo espaço antropológico em que as três principais características seriam a rápida evolução dos saberes, o fato desses saberes serem aprendidos e produzidos no coletivo e a existência de novas ferramentas comunicacionais que serviram como base para o ciberespaço.

O ciberespaço, definido por Lévy (2007, p. 11) como “um novo meio de comunicação, de pensamento e de trabalho para as sociedades humanas”, é um espaço que, apesar de não depender do ambiente físico, permite a interconexão virtual de todas as mensagens digitais em tempo real, assim, desterritorizando saberes e virtualizando a realidade. Caracteriza-se por estar em constante transformação, conforme as atualizações realizadas por seus usuários. Assim, o foco do ciberespaço é o coletivo como unidade de produção e por isso, de acordo com Lévy (2007), o ciberespaço seria um suporte para a inteligência coletiva.

Por sua vez, a inteligência coletiva é uma inteligência compartilhada entre todos os indivíduos, utilizando-se de materiais tecnológicos como meios de interação. Segundo Lévy (2007), esse conceito é importante porque somos todos ricos em saberes, já que para o autor inteligência seria as competências humanas adquiridas ao longo da vida, através das experiências. O autor postula que ninguém sabe tudo, mas que todos sabem alguma coisa, sendo o interlocutor uma fonte de enriquecimento de saberes por ser aquele que tem algo a acrescentar ao nosso aprendizado, afinal, “(...) quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei” (LÉVY, 2007, p. 27). Desta forma, quanto mais pessoas conectadas em rede no ciberespaço, maior a troca de saberes.

Logo, conceitos como a colaboração e o diálogo tornam-se primordiais em nosso dia a dia, ainda mais quando falamos de situações de aprendizagem. Desta maneira, neste trabalho, nos remetemos à teoria sociocultural para entendermos de que maneira o diálogo colaborativo é importante para o aprendizado de línguas estrangeiras. Tal perspectiva teórica também foi levada em conta na produção da unidade didática apresentada neste trabalho.

A teoria sociocultural, baseada nos estudos de Vygostky (1998; 2008), tem como característica central a postulação de que altas formas de atividades mentais, tais como a

linguagem, são mediadas. De acordo com essa corrente teórica, há três maneiras a partir das quais pode ocorrer a mediação: pela interação entre as pessoas, pelo uso de algum artefato e/ou pelo uso de símbolos. No aprendizado de língua estrangeira, por exemplo, a mediação pode se dar através de livros didáticos, materiais audiovisuais, oportunidades para interação e até mesmo por intermédio de instruções de uma tarefa (FIGUEIREDO, 2006).

De acordo com Vygostky (2008, p. 6) “a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social”. Por isso, o autor afirma que o curso verdadeiro do desenvolvimento do pensamento vai do social para o individual. Se o conhecimento é primeiramente adquirido no social para depois ser internalizado, o diálogo torna-se fundamental para o aprendizado. À vista disso, Swain (2000) acredita que a produção, seja oral ou escrita, é tão importante quanto o insumo, pois faz o aluno processar profundamente a língua com maior esforço mental, já que para produzir algo ele deve criar formas linguísticas mentais. A verbalização ajuda o aluno a ficar consciente das suas necessidades linguísticas, a monitorar o seu uso da língua, avaliando o seu sucesso. Essa se torna um guia para o aluno, permitindo que ele foque não somente no que dizer, mas no como dizer. Desta forma, a produção pode ser vista como um processo (“saying”) e também como um produto (“what is said”). Logo, é produzindo que os alunos podem expandir o seu conhecimento na língua até alcançar os seus objetivos. Segundo Ellis (2003, p. 176), a mais importante ferramenta de mediação é a própria linguagem, que na aquisição de uma língua estrangeira é tanto o meio quanto o objeto de estudo: “(...) é preciso aprender a como usar a linguagem para mediar o aprendizado da própria linguagem”.

Nessa produção dos alunos é essencial que ocorra a percepção seguida da negociação, da testagem de hipóteses e da reflexão metalinguística (SWAIN, 2000). A negociação trata-se de um processo em que o falante faz modificações na sua fala quando percebe dificuldades de compreensão durante a interação. Ou seja, o falante repete ou reformula o que foi dito de maneira a ser melhor compreendido pelos seus interlocutores. Já a testagem de hipóteses ocorre quando os aprendizes, ao se deparar com uma dúvida em relação a alguma forma linguística, testam os seus conhecimentos, seja falando ou escrevendo, trazendo hipóteses do que essa forma poderia ser, de maneira a testá-las durante a produção (SWAIN, 2000). E é errando algumas vezes, mas não tendo o medo de arriscar, que os alunos chegam a uma produção adequada para um determinado contexto. Por sua vez, a reflexão metalinguística, ou a metalinguagem, regula o pensamento ao permitir que o falante fale sobre uma forma linguística como se fosse um objeto, debatendo sobre essa forma e as escolhas lexicais envolvidas na interação (ELLIS, 2003).

Partindo da mediação e da importância do diálogo, Vygostky (2008) propôs o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o qual seria uma zona metafórica que pode ser entendida como a distância entre o que o aprendiz pode alcançar através da mediação e aquilo capaz de realizar sozinho. A ZDP parte da capacidade real do aluno, com base no seu desempenho independente, porém é orientada para um futuro desenvolvimento, os níveis potenciais de desenvolvimento aos quais ele pode chegar, determinados conforme a resposta do aprendiz à mediação (LANTOLF, 2011). É através da interação que o aprendiz realizará ações e utilizará a linguagem de maneira que seu aprendizado ultrapasse essa zona. Entretanto, é preciso deixar claro que estudantes com nível similar de desenvolvimento linguístico nem sempre projetam futuros idênticos de desenvolvimento na língua estrangeira, porque diferentes aprendizes aprendem de maneira distinta e, por isso, podem precisar de diferentes tipos de mediação em se tratando de um mesmo assunto. Desta forma, deve haver sempre um conhecimento anterior já internalizado a ser cognitivamente relacionado ao conhecimento novo, ou seja, os conhecimentos adquiridos anteriormente vão servir de base para os novos (ELLIS, 2003).

Levando em conta os princípios da ZDP, Wood, Bruner e Ross (1976) focaram seus estudos no auxílio dado ao aprendiz para que ele alcance outro nível. Os autores, então, formularam o conceito de andamento (“scaffolding”), que trata de um professor ou uma pessoa com maior conhecimento sobre um assunto auxiliando um indivíduo em algo que inicialmente está além das suas capacidades. Ou seja, é uma espécie de tutoria, em que um falante ajuda o outro a realizar algo que ele não conseguiria sozinho. Assim, o “especialista” controla a tarefa conforme o nível de conhecimento do aprendiz, para assim aproximar do conhecimento que o aluno já tem adquirido aquele conteúdo que no início parece distante, formando a ZDP. Por sua vez, Ellis (2003) acredita que o andamento não ocorra somente entre professor e aluno ou especialista e iniciante, pois esse processo pode acontecer entre pares, entre dois aprendizes, que juntos alcançam algo que sozinhos não conseguiriam. Nesse andamento, cada um dos falantes pode assumir uma das funções (aprender ou ensinar) em diferentes situações.

Nesse sentido, Swain (2000) apresenta a ideia do diálogo colaborativo, o qual seria um diálogo em que os falantes buscam adquirir conhecimento e resolver problemas. Juntos, eles constroem através do diálogo uma performance que ultrapassa suas competências individuais. O diálogo colaborativo também auxilia o aluno a perceber lacunas em seu conhecimento, a notar que não sabe como expressar um determinado significado. Ao constatar essas lacunas, o aprendiz vai atrás de preenchê-las, seja buscando em diversas

fontes, perguntando aos seus colegas e ao seu professor, ou ainda prestando maior atenção ao insumo futuro. Afinal, como bem salienta Swain (2000, p. 100), “(...) os aprendizes procuram soluções para suas dificuldades linguísticas quando a atividade social a qual eles estão engajados oferece a eles um incentivo para fazer isso, e um significado para fazer isso”. Assim, a interação não consiste somente na aquisição de insumo, mas também se trata de uma oportunidade de trocas e produção de significado na língua estrangeira.

Em sala de aula, o diálogo colaborativo acontece entre os aprendizes principalmente durante a realização de tarefas colaborativas. As tarefas, aqui definidas como ocasiões para construir atos colaborativos, permitem criar oportunidades de usar novas estruturas linguísticas em colaboração e de se engajar em usos autênticos de estruturas já internalizadas (ELLIS, 2003). Nunan (2004) distingue as tarefas do mundo real das tarefas pedagógicas. Segundo o autor, as tarefas do mundo real são tarefas que damos a nós mesmos ou que outros nos designam, tendo como propósito realizarmos alguma ação em nossa vida, sendo que geralmente não estão relacionadas somente a um resultado linguístico. Já as tarefas pedagógicas são as que acontecem em sala de aula, que ao adentrarem o espaço escolar se tornam uma ação resultante de uma explicação dada por um professor sobre uma estrutura linguística, por exemplo. O aprendizado de línguas baseado em tarefas pretende, então, aproximar as tarefas realizadas em sala de aula das tarefas do nosso dia a dia, ou seja, propõe tarefas em que o objetivo principal seja gerar significado.

As tarefas aqui defendidas normalmente são um meio de aplicação da metodologia comunicativa de aprendizagem em que o seu foco é a preocupação em saber como utilizar a língua para realizar ações (“knowing how”), não somente saber as formas linguísticas por elas mesmas (“knowing that”), conforme Nunan (2004). Por conseguinte, ao realizar uma tarefa, os aprendizes aprendem a se comunicar comunicando, já que as tarefas são um ato de comunicação por si só, com início, meio e fim. Contudo, Nunan (2004) afirma que o foco na forma, o estudo das formas linguísticas, ainda tem o seu lugar mesmo em uma abordagem de aprendizagem baseada em tarefas, afinal, trata-se de um recurso importante para fazer significado durante a comunicação. Entretanto, esse conteúdo aparecerá em contexto, conforme as necessidades demandadas pelas ações a serem realizadas.

Por sua vez, Ellis (2000) define as tarefas, partindo da perspectiva da teoria sociocultural, ao dizer que são como planos de trabalho realizados conforme as disposições e metas dos aprendizes em contextos específicos, sendo assim difícil prever a atividade que vai surgir de cada tarefa. Devemos, então, distinguir o conceito de tarefa como plano de trabalho do conceito de tarefa como processo, este último podendo ser também definido como a

atividade que acontece quando aprendizes, em um contexto, realizam uma tarefa (ELLIS, 2000; 2003). Assim, conforme esse autor, atividade é o que realmente acontece quando os alunos estão realizando uma tarefa. Cada grupo de alunos pode focar em diferentes aspectos da língua e fazer isso de diferentes maneiras, já que diferentes pessoas possuem motivos e objetivos variados para realizar uma tarefa, e por isso, interpretarão e realizarão a tarefa de maneira distinta. Isto é, a performance dos aprendizes depende da interação destes com a tarefa. Logo, podemos dizer que para a teoria sociocultural, os aprendizes, o professor e o contexto ao qual eles estão inseridos são tão importantes quanto a própria tarefa (ELLIS, 2003).

Outros conceitos que normalmente vemos como sinônimos, mas que aqui vale diferenciar são os conceitos de tarefa e de exercício (ELLIS, 2000). O termo tarefa, como vimos anteriormente, pressupõe que o objetivo principal é gerar significados de maneira a alcançar uma meta estabelecida, sendo que essa meta tem relação com o mundo real. Já exercício simboliza ações em que o objetivo é completar com a forma linguística correta, já definida a priori pelo professor. Além disso, o exercício não possui uma meta comunicativa e não está relacionado com as atividades do mundo real. Podemos resumir essa ideia dizendo que no exercício as formas linguísticas são pré-requisitos para realizar uma atividade comunicativa, enquanto na tarefa as formas linguísticas são desenvolvidas na atividade comunicativa (ELLIS, 2000).

As tarefas são importantes para o aprendizado de uma língua estrangeira, pois o aprendizado acontece quando uma nova capacidade é usada para produzir alguma coisa. Tarefas colaborativas são tarefas que encorajam os estudantes a refletir junto com o colega sobre a linguagem e sobre o significado que essa carrega (SWAIN, 2000), porque através delas os alunos aprendem não somente a língua, mas como adequar a linguagem às práticas sociais, o que aqui nos remete ao conceito de letramento que vimos no primeiro capítulo. Além disso, a utilização de tarefas no aprendizado de línguas auxilia a aumentar a confiança dos alunos ao utilizar a língua estrangeira e a tentar alcançar suas metas comunicativas; oportuniza também experiências em interações espontâneas e permite que os alunos percebam como os outros expressam de diferentes maneiras significados semelhantes em um mesmo idioma; assim como incentiva os alunos a utilizar a linguagem colaborativamente e com um propósito específico (ELLIS, 2003).

As tarefas favorecem inclusive o processo de autonomia dos aprendizes, ao envolvê-los na compreensão, na manipulação, na produção e na interação com a língua estrangeira (LIMA; COSTA, 2010). Com as tarefas colaborativas os alunos estão mais propensos à

tomada de riscos em outro idioma, testando hipóteses e coconstruindo significados, voltando sua atenção não somente para as estruturas, mas também para o significado. O *feedback* do colega ganha maior importância, pois este ajuda o aluno a completar uma tarefa que ele não conseguiria sozinho. Desta maneira, é papel do professor “selecionar tópicos e tarefas que motivarão seus alunos, oferecendo-lhes desafio linguístico para que haja desenvolvimento na língua alvo. A língua torna-se, então, um veículo para atingir resultados nas tarefas, e a ênfase está no significado e na comunicação” (LIMA; COSTA, 2010, p. 169).

Outro benefício de uma aprendizagem de línguas baseada em tarefas é que o aluno passa a ser responsável pelo seu próprio aprendizado (NUNAN, 2004). Professores e alunos também trabalham colaborativamente na construção do currículo, incluindo a perspectiva do aluno, já que, em uma aprendizagem de línguas baseada em tarefas, as experiências pessoais dos alunos são levadas em conta durante o processo de aprendizagem, partindo-se do que o aluno já sabe para então adquirir novos conhecimentos e habilidades. Por isso, os professores deveriam pensar nas estratégias de aprendizagem que seus alunos utilizam ao planejar suas tarefas, procurando também sensibilizá-los para que tenham consciência das suas próprias estratégias, de maneira a fazer suas próprias escolhas, a planejar e a monitorar o seu próprio aprendizado (NUNAN, 2004).

Por isso, as tarefas apresentadas na unidade didática proposta neste trabalho são tarefas colaborativas que buscam o diálogo colaborativo entre pares, para que assim os aprendizes possam aprender com o outro durante o processo. No capítulo seguinte, uma proposta de unidade didática será apresentada, assim como o contexto para a qual seria destinada. Em seguida, delineamos uma análise das tarefas incluídas na unidade, de maneira a explicitar como o trabalho com os novos letramentos e com a colaboração seria realizado em sala de aula.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE UMA UNIDADE DIDÁTICA

O presente capítulo apresenta uma proposta de unidade didática a fim de refletirmos sobre como os conceitos teóricos vistos nos capítulos anteriores poderiam ser postos em prática em contexto de sala de aula. A ideia da sequência didática aqui sugerida surgiu nas observações feitas para a disciplina *Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira II*, disciplina do curso de graduação em Letras da UFRGS. A disciplina é voltada a leituras e debates sobre parâmetros e diretrizes sobre o papel da língua estrangeira na escola e sobre os objetivos do ensino de LE em cotidiano escolar. Além disso, a disciplina se destina a momentos de observação da realidade do ensino de LE na escola básica.

Em tal disciplina foi proposta a tarefa de elaborar um projeto de pesquisa a partir das observações realizadas. Meu projeto de pesquisa abordava a temática tecnologia e educação, de maneira a depreender como a tecnologia era utilizada como mediadora de aprendizagem de LE no contexto observado. A escola escolhida foi o Colégio de Aplicação da UFRGS, localizado na cidade de Porto Alegre - RS.

A partir desse projeto de pesquisa, propus-me o desafio de elaborar uma proposta de sequência didática levando em conta o contexto observado e os novos letramentos, acreditando ser essa uma oportunidade de traçar os conceitos estudados de maneira mais aprofundada. A unidade didática aqui apresentada foi elaborada conforme o contexto que será exposto a seguir; entretanto, certamente poderia ser inserida em outros ambientes, com as devidas adequações de acordo com as circunstâncias. Espera-se que a unidade didática possa ser aplicada futuramente para assim termos uma percepção prática do material. Vejamos, então, o contexto e o material pedagógico.

### 4.1 O contexto

O Colégio de Aplicação da UFRGS faz parte do grupo de Colégios de Aplicação, unidades de educação básica administradas por universidades federais com a finalidade de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. Voltadas à inovação pedagógica e à formação docente, essas unidades surgiram durante o movimento educacional Escola Nova. O Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp-UFRGS), mais especificamente, foi fundado pela professora Graciema Pacheco do Instituto de Filosofia da referida universidade com a finalidade de completar a graduação dos estudantes de licenciatura, iniciando suas atividades

em 14 de março de 1954. Em 1971 a escola passou a pertencer à Faculdade de Educação (FACED), para por fim obter um espaço próprio no Campus do Vale.

O CAP-UFRGS possui uma filosofia com base numa reflexão multidisciplinar e em constante atualização dos professores, a qual é vista em prática na escola através de diversas atividades. Por estar ligada a uma universidade, a escola assemelha-se aos modelos acadêmicos, proporcionando aos alunos uma liberdade para ampliar seus conhecimentos, assim, não só os preparando para a vida universitária, mas construindo cidadãos críticos e conscientes. Vale ainda ressaltar que o colégio possui uma boa estrutura, com um laboratório de informática e um projetor que os professores podem utilizar em sala de aula.

Com relação à língua estrangeira, o CAP-UFRGS tem a LE como parte integrante do currículo desde as séries iniciais, oferecendo o ensino de língua alemã, espanhola, francesa e inglesa. Na escola é exigido o estudo de no mínimo três línguas estrangeiras, sendo que o objetivo dessas aulas é ter um primeiro contato com a língua, ter um domínio de sua estrutura e entender as culturas relacionadas ao idioma. As línguas estrangeiras possuem suas próprias salas, onde se cria um ambiente que emerge os alunos na cultura da língua estudada, através de imagens, cartazes e uma variedade de material didático das línguas, como diversos dicionários e livros de literatura simplificada. Há ainda a Semana das Línguas Estrangeiras, que ocorre normalmente no segundo semestre letivo, em que os alunos planejam atividades a serem apresentadas, além de participarem de oficinas e minicursos. O colégio também possui um programa de intercâmbio com o objetivo de ampliar as possibilidades de interação com diferentes culturas. Há a possibilidade de intercâmbio para Alemanha, Estados Unidos, Argentina e para o Colégio de Aplicação da UFSC<sup>5</sup>.

#### 4.1.1 A turma

A turma observada no CAP-UFRGS foi uma turma de inglês do oitavo ano do Ensino Fundamental. No colégio, os oitavos e nonos anos do Fundamental fazem parte do projeto Pixel<sup>6</sup>. Tal turma possui aula de inglês quatro vezes por semana, totalizando cinco períodos semanais dessa língua em seu currículo. Constituída por quinze alunos, tendo o número de meninos e meninas equilibrado, a turma era bastante comunicativa e participativa, apesar de ser bem agitada. Por isso, os alunos tinham maior afinidade com tarefas que exigiam

---

<sup>5</sup> Ver mais sobre o Colégio de Aplicação da UFRGS no website da escola: <https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/> - Acesso em 27 nov. 2017.

<sup>6</sup> No CAP-UFRGS as turmas são divididas em Uniafas (séries iniciais do Fundamental), Amora (6º a 7º ano do Fundamental), Pixel (8º e 9º ano do Fundamental) e Ensino Médio em Rede.

movimentação, gostando bastante de jogos e atividades lúdicas. Nas aulas observadas percebia-se o enfoque comunicativo da professora, em que os alunos eram sempre instigados a produzir na LE, e esses tentavam realizar as atividades no seu próprio ritmo, ainda que não estivessem muito confiantes quanto ao uso da língua.

#### 4.2 A proposta

Levando em consideração os fatores apresentados, uma unidade didática foi planejada tendo como base as características da turma e do colégio mencionado. A unidade didática tem como temática central as atividades de rotina dos estudantes, sendo o seu gênero estruturante o gênero textual multimodal *meme*. A temática e o gênero textual foram escolhidos por estarem presentes na realidade dos alunos, assim, valorizando também o conhecimento prévio dos aprendizes.

Durante o planejamento da unidade foram priorizadas tarefas colaborativas que explorassem os novos letramentos, a multimodalidade e a interação entre os estudantes. No quadro abaixo (Quadro 1) vemos outras informações essenciais sobre a unidade didática:

<b>Unidade didática: <i>More fun in our daily routine</i></b>	
<b>Temática central</b>	Atividades de rotina
<b>Público alvo</b>	Alunos de oitavo ano do CAp (Pixel)
<b>Objetivo geral</b>	Desenvolver a habilidade da leitura crítica de <i>memes</i> como um gênero multimodal para discutir temas do cotidiano e ao final produzir um texto no mesmo gênero.
<b>Objetivos específicos</b>	-Desenvolver a habilidade de leitura de <i>memes</i> em língua estrangeira; -Discutir sobre as atividades realizadas em nosso cotidiano e nossos sentimentos e sensações frente a elas; -Trabalhar recursos linguísticos necessários para a produção de um <i>meme</i> ; -Desenvolver letramento crítico, digital e multimodal.
<b>Duração</b>	15 horas/aula

<b>Suporte</b>	<i>Pbworks</i> <i>Facebook</i> <i>Instagram</i>
<b>Produto final</b>	<i>Memes</i>

**Quadro 1:** Informações sobre a unidade didática *More fun in our daily routine*

Como vemos no quadro, foram escolhidas como suportes três plataformas: *Pbworks*<sup>7</sup>, *Facebook*<sup>8</sup> e *Instagram*<sup>9</sup>. O *Pbworks* seria o ambiente de aprendizagem online onde a unidade didática ficaria hospedada, assim os alunos teriam acesso às tarefas em qualquer lugar<sup>10</sup>. Já as redes sociais *Facebook* e *Instagram* foram escolhidas como possíveis suportes para o produto final dos alunos, em que esses teriam que escolher entre criar uma página no *Facebook* ou uma conta no *Instagram* para postar as suas produções.

#### 4.2.1 As tarefas

As tarefas da unidade didática *More fun in our daily routine* (*Mais diversão em nossa rotina diária*) foram divididas de maneira a culminar no produto final: a produção de *memes* pelos próprios alunos. Por isso, foram organizadas em doze aulas de quinze horas/aula no total. A seguir, apresento as tarefas planejadas para a referida unidade didática.

As duas primeiras aulas foram planejadas em relação a dois *memes* sobre rotina, tendo como objetivo principal apresentar a temática da unidade aos alunos a relacionando com os seus conhecimentos prévios. Nessas duas aulas seriam necessários somente o projetor para projetar os textos e *handouts* com as tarefas a serem entregues aos alunos. Isto é, nessas duas aulas as novas tecnologias não seriam realmente necessárias; porém, como vimos no conceito de novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), os novos *ethos* estariam presentes através do gênero textual escolhido. Apesar de apresentar dois *memes* nessas primeiras aulas, a proposta é que o/a professor(a) não indique de antemão aos alunos qual o gênero textual trabalhado, mas que mostre sutilmente algumas características do gênero.

<sup>7</sup> <http://www.pbworks.com/> - Acesso em 04 dez. 2017.

<sup>8</sup> <https://www.facebook.com/> - Acesso em 04 dez. 2017.

<sup>9</sup> <https://www.instagram.com/> - Acesso em 04 dez. 2017.

<sup>10</sup> Para ver a unidade didática completa no *Pbworks*, acesse: [morefuninourdailyroutine.pbworks.com](http://morefuninourdailyroutine.pbworks.com) - Acesso em 04 dez. 2017.

Por exemplo, a primeira tarefa (Quadro 2) apresenta como texto um *meme* intitulado “My daily routine”<sup>11</sup> (“Minha rotina diária”), em que três itens são colocados como exemplos: acordar, ser incrível e voltar a dormir. Após a leitura do *meme*, o/a professor(a) questionaria os alunos sobre as seguintes perguntas: a) O que você pode dizer sobre esse texto? O que é uma rotina?; b) Que tipo de atividades normalmente são atividades de rotina?; c) Você acha que o segundo item da lista - “ser incrível” - é uma atividade diária? Por quê (não)?; d) Você acha que é importante ter uma rotina?; e e) Você tem uma rotina? Você gosta da sua rotina?. Uma discussão no grande grupo seria conduzida pelo(a) professor(a) de maneira a perceber se os alunos entenderam o texto e se conseguiram relacioná-lo às suas próprias situações diárias.

### Task 1

Take a look at this image below and discuss with the whole group these questions:



**xCyanideOfficial**  
@liamjayy

My daily routine:  
1) Wake up  
2) Be awesome  
3) Go back to sleep.

memes.com

Fonte: <http://memes.com/img/155453>

- What can you say about this text? What is a routine?
- What kind of activities usually are daily activities?
- Do you think the second item in the list - “be awesome”- is a daily routine? Why (not)?
- Do you think it is important to have a routine?
- Do you have a routine? Do you like it?

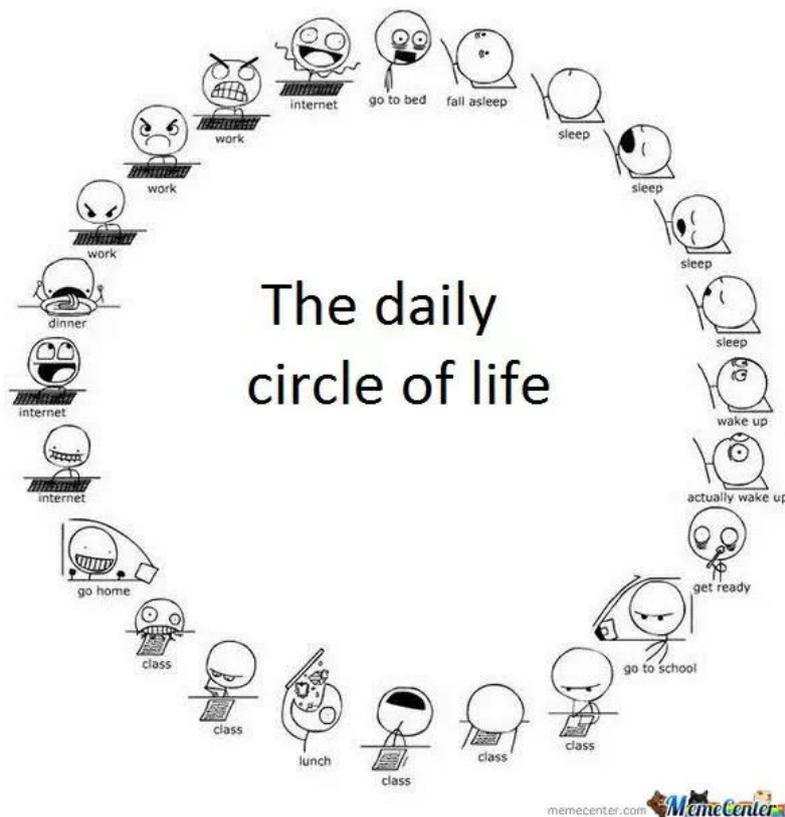
**Quadro 2:** Tarefa 1 das aulas 1 e 2 da unidade didática *More fun in our daily routine*

<sup>11</sup> <http://memes.com/img/155453> - Acesso em 04 dez. 2017.

A segunda tarefa (Quadro 3) seria em pares, ou seja, uma tarefa colaborativa em que os alunos teriam que ler um segundo *meme* sobre rotina e responder em conjunto algumas questões. Essa segunda tarefa trabalharia mais vocabulário sobre a temática, assim como características comuns do gênero textual seriam pontuadas, como na questão “What kind of drawings are these?” (“Que tipo de desenhos são esses?”). A questão seguinte, em que os alunos teriam que ligar os adjetivos aos desenhos correspondentes (Quadro 3), não só serviria para discutir um pouco mais sobre os desenhos característicos de *memes*, mas também serviria para os alunos praticarem o letramento multimodal ao interpretar as imagens. Todos esses pontos seriam destacados pelo(a) professor(a) em uma discussão no grande grupo ao final da tarefa.

## Task 2

In pairs, look at this next image. What is it about?



Fonte: <https://www.memecenter.com/fun/1669645/the-daily-circle-of-life>

Discuss the following questions too:

- Why are the drawings in a circle?
- Who do you think this routine is from? Do you know anyone that has this kind of routine? Or can you relate this circle with your daily life?
- What is your opinion about this kind of daily life?
- What kind of drawings are these?
- Relate the adjectives with the drawings:

Angry

Happy

Sleepy

Hungry

Tired

1



2



3



4



5



Then, still in pairs, make a list of activities that in the drawings the person feels angry, happy, sleepy, hungry or tired by doing them.

**Quadro 3:** Tarefa 2 das aulas 1 e 2 da unidade didática *More fun in our daily routine*

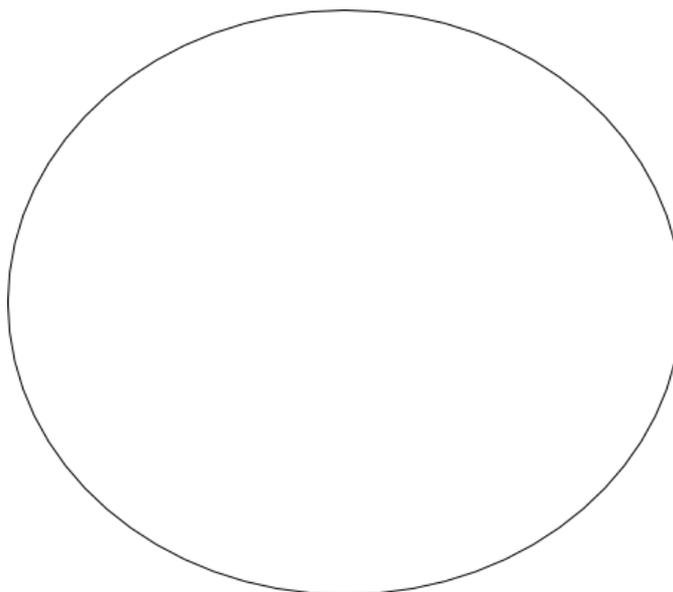
Já a terceira tarefa (Quadro 4) dessas primeiras aulas é mais interativa. Ainda em pares, os alunos “entrevistariam” os colegas sobre a sua rotina, de maneira a completar um círculo com as informações transmitidas, como no *meme* visto na tarefa anterior. Além disso, os alunos seriam instigados a completar o círculo informando como o colega se sente ao realizar cada tarefa, assim como o exemplo do *meme*. Para tornar a tarefa mais próxima dos alunos, nas suas instruções há exemplos de perguntas e respostas a serem feitas nessa entrevista. Espera-se que os alunos interajam durante essa tarefa, produzindo um diálogo na língua estrangeira. Ao final da aula os alunos podem apresentar para a turma o que descobriram sobre o colega, mostrando o círculo completo e falando sobre os pontos que mais lhes chamaram a atenção.

**Task 3**

Now, in pairs, ask your classmate about his/her own routine. Complete the circle with the information that he/she gives to you. Don't forget to ask your classmate how he/she feels doing each activity. Take a look at some examples of questions and answers:

Q: In the morning, what do you usually do? A: In the morning I usually have breakfast and then I go to school.

Q: How do you feel going to school? A: I feel happy/I feel tired/I feel sad.



**Quadro 4:** Tarefa 3 das aulas 1 e 2 da unidade didática *More fun in our daily routine*

A terceira e quarta aulas previstas na unidade estariam relacionadas a um teste do *website BuzzFeed* intitulado “How does your morning routine compare to everyone else’s?”<sup>12</sup> (“Como a sua rotina se compara com a dos outros?”). Esse teste foi escolhido por ser de um *website* já conhecido dos alunos e se relacionar com a temática do projeto, além de incluir várias imagens ao longo das perguntas, o que é importante para o trabalho com a multimodalidade. A primeira tarefa, então, seria a leitura e a realização individual do teste através de um computador ou de um *smartphone*. Isto é, nessas aulas os alunos trabalhariam no laboratório de informática para que assim pudessem vivenciar por completo a experiência de realizar um teste online. O vocabulário do teste seria explicado pelo(a) professor(a),

<sup>12</sup> [https://www.buzzfeed.com/angelospagnolo/how-normal-is-your-morning-routine?utm\\_term=.ybOm9jw5r#.rne32OD0w](https://www.buzzfeed.com/angelospagnolo/how-normal-is-your-morning-routine?utm_term=.ybOm9jw5r#.rne32OD0w) - Acesso em 04 dez. 2017.

principalmente o relacionado com a temática da unidade. Ao final da tarefa, os resultados do teste seriam transmitidos pelos alunos para o grande grupo, e a/o professor(a) poderia escrever no quadro os resultados em comum entre os estudantes.

Já a segunda tarefa (Quadro 5) deste conjunto de aulas se destinaria à reflexão linguística da estrutura utilizada nas perguntas do teste do *Buzzfeed*. Os alunos seriam instigados a analisar as perguntas do teste novamente, buscando algo em comum na sua estrutura. Eles já haviam praticado essas estruturas de maneira guiada na entrevista com os colegas, entretanto, após os exemplos do site do *Buzzfeed*, vemos a necessidade dessa análise mais explícita das formas linguísticas em contexto. Algumas questões seriam dadas a eles, de maneira a discutirem nas duplas sobre a estrutura de pergunta do presente simples: a) Em qual tempo verbal estão essas sentenças?; b) De que maneira a número 3 e a número 5 são diferentes das demais? E a número 15?; c) Veja novamente o teste e observe as respostas. Em quais questões as respostas podem ser um simples “sim ou não”? Em quais questões é preciso respostas mais específicas?; d) Quando normalmente utilizamos as palavras “às vezes”, “sempre” e “nunca”? Aqui vale ressaltar que não necessariamente o/a professor(a) deve utilizar nomenclaturas durante a realização da tarefa. Ao final da tarefa, o/a professor(a), então, explicaria como perguntar e responder utilizando o presente.

### **Task 2**

In pairs, take a look again at the questions available in the poll. What do they have in common in their structure?

1. Do you hit the snooze button?
2. Do you check your phone first thing in the morning?
3. How long does it take you to get ready on a weekday morning?
4. Do you brush your teeth before or after you eat breakfast?
5. When do you have coffee/tea?
6. Do you shower in the morning or at night?
7. Do you listen to anything (music, podcasts, news) while you shower?
8. Do you brush your teeth in the shower?
9. Do you wash your hair every day?
10. Do you shave in the morning?
11. Do you poop in the morning?

12. Do you make your bed in the morning?
13. Do you check the weather before you leave the house?
14. Do you check to make sure you turned things off (hair straightener, stove) before you leave the house?
15. Are you usually late to work/school?

Discuss in pairs:

- In which verbal tense are the sentences? What gives you this idea?
- How is number 3 and 5 different from the rest? And number 15?
- Go back to the pool and observe the answers. In which questions can the answer be a simple “yes or no”? In which ones do you need more specific answers?
- When do you usually use the words “sometimes”, “always” and “never”?

**Quadro 5:** Tarefa 2 das aulas 3 e 4 da unidade didática *More fun in our daily routine*

Após a reflexão linguística, os alunos teriam a tarefa de, em grupos de três, criarem as suas próprias questões sobre atividades de rotina que normalmente realizamos à tarde, ao final da tarde e à noite, sendo que cada grupo ficaria responsável por uma parte do dia. No *website Kahoot*<sup>13</sup>, um site de criação de *quizzes*, os alunos criariam uma *survey*, uma pesquisa, utilizando as questões planejadas. Por fim, os alunos trocariam as *surveys*, de maneira que as pesquisas fossem respondidas pelos colegas. Essa tarefa foi planejada porque, depois de várias aulas tendo contato com essas estruturas, vemos a necessidade dos alunos produzirem na língua estrangeira com os conteúdos que eles aprenderam anteriormente, internalizando assim os recursos linguísticos estudados.

As aulas 5 e 6 desta unidade ficariam centradas na apresentação do gênero textual *meme* aos alunos, relacionando-o aos conhecimentos prévios dos aprendizes. Para isso, os alunos trabalhariam novamente no laboratório de informática. Na tarefa 1 (Quadro 6), um *meme* seria apresentado aos alunos, e as seguintes questões seriam feitas ao grande grupo pelo(a) professor(a): a) Quais referências este texto apresenta?; b) O que você pode interpretar da combinação imagem e palavras?; e c) Que tipo de texto é este?. Se os alunos mencionassem a palavra *meme*, o/a professor(a) continuaria a discussão perguntando: a) O que você sabe sobre o que é um *meme*? Você já viu um antes?; b) Onde você viu?; c) Como você pode descrever um *meme*?; e d) Com qual propósito nós normalmente utilizamos um *meme*?. Com

<sup>13</sup> <https://kahoot.com/welcomeback/> - Acesso em 04 dez. 2017.

essas perguntas o/a professor(a) conduziria os alunos a refletirem sobre esse gênero já conhecido por eles, levando em conta as suas características multimodais, seu contexto de circulação e seus propósitos. Assim, alunos e professor(a) criariam um mapa mental no quadro com as características principais de um *meme* da internet.

### Classes 5 and 6: What is a meme?

#### Task 1

Look at this text:



Fonte: <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, answer the following questions:

- 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?

**Quadro 6:** Tarefa 1 das aulas 5 e 6 da unidade didática *More fun in our daily routine*

A tarefa seguinte seria uma tarefa de pesquisa pelos alunos, de maneira a encontrar um *meme* da sua preferência a ser compartilhado com os colegas. Os alunos, então, postariam o

seu *meme* em um mural online criado pelo(a) professor(a) no website *Padlet*<sup>14</sup>. Ao postar o *meme*, os alunos teriam que escrever um comentário junto a ele indicando o porquê de sua escolha. Desta maneira, os aprendizes podem observar as escolhas de seus colegas e comentar quais *memes* eles mais gostaram. Com essa tarefa o/a professor(a) poderá avaliar se seus alunos entenderam os conceitos principais sobre o gênero tratado.

Já nas aulas 7 e 8 o propósito é mostrar exemplos de *memes* famosos da internet aos alunos e fazer com que eles se sintam parte desse mundo “memial”. Por isso, na tarefa 1, os estudantes jogariam um jogo da memória em grupos de quatro alunos. Cada grupo teria dois pares jogando esse jogo e um conjunto de cartas. O objetivo do jogo é encontrar a combinação perfeita entre imagem e frase, descobrindo assim um *meme*. Esse jogo, apesar de não envolver tecnologia, contribui para a aprendizagem do gênero, bem como promove a prática da leitura multimodal ao exigir que sejam relacionados os sentidos de uma imagem com os sentidos de uma frase. Vejamos no Quadro 7 exemplos de cartas do jogo:

	<p><b>ME ON A FRIDAY</b></p>
	<p><b>WHAT DO WE WANT? A BETTER MEMORY. WHEN DO WE WANT IT? I CAN'T REMEMBER</b></p>

<sup>14</sup> <https://padlet.com/> - Acesso em 04 dez. 2017.

	<p><b>WHEN YOU FINISH AN ASSIGNMENT AND YOUR TEACHER GIVES YOU ANOTHER ONE</b></p>
	<p><b>THERE WAS A SPIDER IN MY ROOM. NOW IT IS GONE</b></p>
	<p><b>THE WORST PART OF MY MONDAY IS HEARING YOU COMPLAIN ABOUT YOURS</b></p>

**Quadro 7:** Exemplos de cartas do jogo *Famous memes* da unidade didática *More fun in our daily routine*

Após o jogo, os alunos discutiriam nos grupos as seguintes questões (Quadro 8) sobre a tarefa anterior: a) Qual o significado de cada um desses *memes*?; b) Você alguma vez já tinha visto esses *memes*?; c) Você conhece as referências que esses *memes* estão fazendo?; d) De que maneiras você acha que as imagens e as frases combinam?; e) Você pode identificar os sentimentos das pessoas representadas nos *memes*? Por exemplo, em qual *meme* tem uma pessoa feliz? Ou uma pessoa furiosa?; f) Você pode relacionar algum desses *memes* com a

sua vida diária?; e g) Qual é o seu *meme* favorito dessa lista?. Com essas perguntas os alunos podem discutir um pouco mais sobre as características dos *memes* e sobre a relação entre as diferentes linguagens empregadas nos textos.

After that, discuss in your group the following questions?

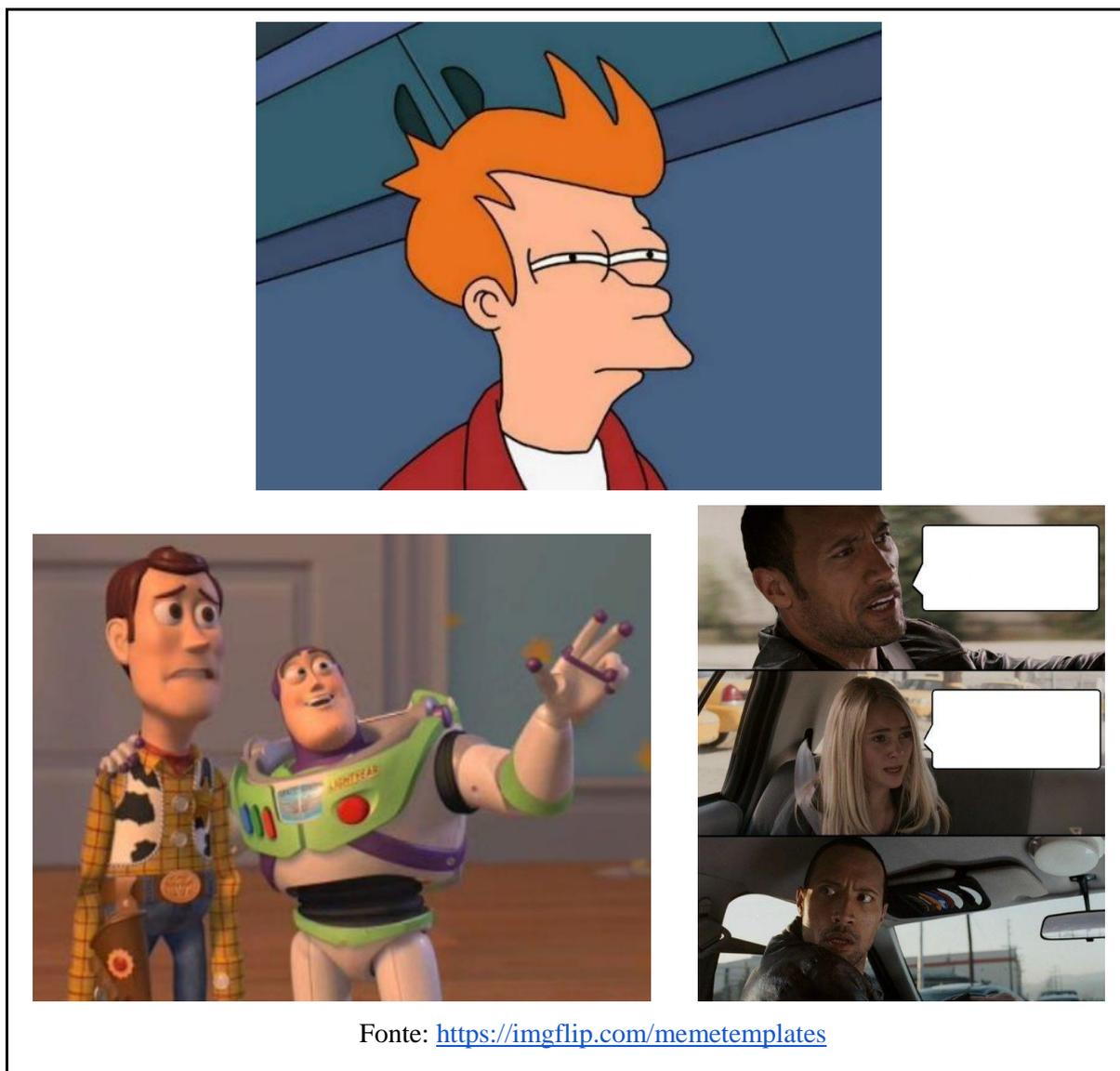
1. What is the meaning of which one of these memes?
2. Have you ever seen these memes?
3. Do you know the references that the memes are presenting?
4. In which ways do you think the images and the short sentences match?
5. Can you identify the feelings from the people represented in the memes? For example, in which meme is there a happy person? Or an angry person?
6. Can you relate any of these memes to your daily life?
7. Which is your favorite meme from this list?

**Quadro 8:** Questões sobre o jogo “Famous memes” da unidade didática *More fun in our daily routine*

Ainda em grupos, os alunos realizariam mais uma tarefa relacionada a *memes* famosos. A partir de três *templates* (Quadro 9) selecionados de *memes* famosos pelo(a) professor(a), os alunos teriam que criar ideias de *memes* sobre rotina para cada uma das imagens. Ao final da aula, o/a professor(a) recolheria os *memes* e mostraria à turma as produções dos colegas de maneira que esses pudessem perceber as diferentes criações feitas a partir de uma mesma imagem, mostrando que cada grupo fez uma leitura diferente dos textos.

### Task 2

Still in groups, take a look at the images below taken from famous memes. Try to create in groups ideas of memes about routine for each one of them.



**Quadro 9:** Tarefa 2 das aulas 7 e 8 da unidade didática *More fun in our daily routine*

Chegamos então às aulas 9, 10 e 11, destinadas à produção final. Depois de ler vários *memes*, a finalidade dessas três aulas é propor aos alunos a produção colaborativa de seus próprios *memes* sobre a sua vida cotidiana, para que dessa forma se sintam capazes de se tornarem produtores de conteúdos da internet. Para realizar essa tarefa os alunos precisariam de computadores ou *smartphones* e os *websites* ou aplicativos indicados pelo(a) professor(a). Por isso, essas aulas também seriam realizadas no laboratório de informática. Logo, o/a professor(a) sugeriria algumas ferramentas, como visto na tarefa do Quadro 10, para que os alunos pudessem escolher em duplas, entre os *templates* presentes nos repositórios das ferramentas, duas imagens que lhes agradassem e que lhes dessem ideias para dois *memes* diferentes.

**Task 1**

Now it is your turn to create memes! In pairs, create at least two memes that represent something about your daily life. You can choose the template of 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 have doubts about how to make a meme, take a look at the tutorial from the website [WikiHow](#) - it shows you step by step how to create your own meme.

**Quadro 10:** Tarefa 1 das aulas 9, 10 e 11 da unidade didática *More fun in our daily routine*

Já na tarefa 2 desse conjunto de aulas a proposta é que os alunos possam utilizar ainda mais a sua criatividade. Depois de criarem *memes* a partir de um *template* pronto, nessa tarefa os alunos teriam que criar pelo menos um *meme* utilizando suas próprias fotos e desenhos. O/A professor(a) poderia ajudá-los no planejamento desse novo *meme*.

Após todas as produções, em uma terceira tarefa (Quadro 11) o/a professor(a) reuniria todos os *memes* dos alunos e mostraria a eles todas as produções em uma página separada do *Pbworks*. Esses *memes* não estariam nomeados para que assim os colegas pudessem adivinhar quem criou cada *meme*. Além disso, os alunos seriam instigados a postarem comentários através do *Pbworks* sobre cada *meme*, tendo como base as seguintes questões: a) O que chamou a sua atenção em relação ao *meme*?; b) O *meme* pode se relacionar a sua própria vida?; c) O que seus colegas poderiam melhorar no *meme*?. Desta forma, os alunos

poderiam ler as opiniões e comentários dos colegas, aprendendo com seus pares sobre as suas próprias criações.

### Task 3

Take a look at your classmates' memes. Can you guess which classmate created each meme?  
Comment them according to the following questions:

#### My classmates' memes

- a) What called your attention in relation to the meme?
- b) Can the meme be related to your own life?
- c) What could the classmates improve in the meme?

**Quadro 11:** Tarefa 3 das aulas 9, 10 e 11 da unidade didática *More fun in our daily routine*

Na última aula prevista para esta unidade didática, os alunos publicariam as suas criações em uma rede social de sua escolha, *Facebook* ou *Instagram*, de maneira a ter diversos interlocutores para seus textos. O objetivo dessa aula é que os alunos se sintam parte de algo maior e reconheçam que seus textos são importantes e possuem leitores reais no mundo, não só o/a professor(a). Isto posto, os alunos auxiliariam o/a professor(a) na elaboração da página da turma ao criarem um perfil com imagens e descrições, além de organizarem as postagens. Também poderiam convidar seus amigos e familiares para seguir a página.

Assim concluímos as tarefas da unidade didática proposta neste trabalho. Contudo, na seção “To know more...” (“Para saber mais...”) da unidade (Quadro 12), sugiro aos alunos e aos professores que utilizem algumas páginas do *Facebook* onde são postados *memes* que ilustram a relação entre a língua portuguesa e a língua inglesa, bem como o processo de aprendizagem da língua inglesa. São *memes* de certa forma realistas e divertidos que certamente acrescentarão um pouco mais de diversão nas rotinas dos leitores, como nos indica o nome da unidade didática aqui explicitada.

### To know more...

In our social networks we can find a lot of pages that share memes about many subjects. More

specific pages sometimes include comments and jokes, show curiosities and represent the relation between Portuguese and English or about the process of learning a foreign language through memes. For example, look at the meme below:



Fonte: <https://www.facebook.com/HTLEnglish/>

So, you can find more memes like that in the following pages:

[How to Learne English](#)

[Memrise](#)

[Grammarly](#)

[Músicas brasileiras em inglês](#)

[Músicas indies com o título traduzido](#)

**Quadro 12:** “Para saber mais...” da unidade didática *More fun in our daily routine*

Podemos perceber nesta apresentação da unidade didática a preocupação com o gênero textual *meme* durante o seu planejamento, de maneira que suas características e seus propósitos fossem enfatizados aos alunos. Da mesma maneira, a multimodalidade, tão característica do gênero e do seu meio de circulação, a internet, foi salientada em diferentes tarefas, como no jogo dos *memes* famosos. Tarefas colaborativas também foram consideradas

essenciais e, por isso, a maioria das tarefas propostas envolvia trabalhos em grupo ou em dupla, de maneira que os alunos pudessem manter um diálogo na língua estrangeira e trocar conhecimentos entre si sobre situações diárias já conhecidas por eles.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentei uma proposta de unidade didática envolvendo novos letramentos, mais especificamente o gênero textual *meme*, isto é, textos multimodais da internet que circulam em nossa sociedade de maneira viral, seja com propósitos cômicos, paródicos, críticos ou ainda sarcásticos. Destinada a uma turma de oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública federal, a unidade intitulada *More fun in our daily routine* tem como objetivo principal propiciar momentos de reflexão em sala de aula sobre um gênero bem conhecido dos alunos, de maneira que esses possam pensar sobre as linguagens que os cercam de forma mais crítica e consciente.

Ao levar em conta a perspectiva do aluno desde o planejamento da unidade didática na escolha de uma temática e de um gênero textual relacionados ao seu cotidiano, a proposta parte dos conhecimentos prévios dos alunos, de modo a incluí-lo nas práticas escolares que hoje parecem tão distantes de sua realidade. Creio que trabalhar com assuntos habituais aos alunos em um momento inicial pode aproximá-los de uma língua estrangeira que para eles ainda parece muito distante e sem um propósito no mundo real. Além disso, ao incentivar produções dos alunos na língua estrangeira valorizamos a criatividade e a construção do conhecimento, mostrando a eles que podem ser produtores de conhecimento, não apenas consumidores, e que haverá leitores interessados no que eles têm a dizer.

Abordamos e discutimos também o papel da colaboração e das tarefas colaborativas na aprendizagem de línguas estrangeiras, nesse caso a língua inglesa, de maneira a entender como o ensino de línguas pode se relacionar cada vez mais com os momentos reais de interação que temos em nosso dia a dia. As tarefas proporcionam ao aluno desafios semelhantes aos que ele vivencia normalmente que, assim, o motivam a buscar soluções, a fim de ter resultados concretos. Ademais, as tarefas oportunizam momentos de colaboração entre os alunos, nos quais eles podem perceber que o colega tem algo a acrescentar no seu aprendizado, já que esse tem vivências diferentes da sua. Logo, a troca de saberes é elemento essencial para que a tarefa seja considerada efetiva.

Assim, as novas tecnologias de informação e comunicação devem estar presentes no processo de aprendizagem ao serem mediadoras do aprendizado de língua estrangeira de diversas formas, seja expandindo as situações de interação dos alunos na língua estrangeira, seja possibilitando textos autênticos para o professor trabalhar em sala de aula, sem falar das múltiplas ferramentas que facilitam e incrementam as tarefas elaboradas. Há uma gama de possibilidades que a tecnologia pode oferecer para o aprendizado de uma língua estrangeira, e

cada vez mais vemos nossos alunos se relacionarem com as NTICs com certa autonomia. Portanto, é papel do professor incorporar esses novos recursos dentro da sala de aula para que nossos alunos possam utilizá-los não só com autonomia, mas com ponderação.

A unidade didática *More fun in our daily routine* foi elaborada tendo um contexto de uso e um público-alvo específicos. As especificidades desse contexto, assim como suas necessidades, foram levadas em conta nas decisões do planejamento do material e das tarefas aqui apresentadas. Espera-se que futuramente a proposta sugerida seja aplicada em sala de aula para se ter uma percepção prática das tarefas didáticas. Com as suas devidas adaptações, a unidade pode ser aplicada em diferentes contextos, inclusive em outras línguas estrangeiras, não somente a língua inglesa. Além disso, o estudo também busca incentivar o trabalho com novos letramentos em sala de aula, enfatizando a importância do planejamento de materiais didáticos digitais, ao mostrar exemplos para futuros professores de LE e professores em serviço de como é possível incorporar a tecnologia nas aulas de línguas estrangeiras de uma escola de ensino básico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS-SANTOS, L. M. dos; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. N.. Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do Ensino Médio. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n.53, v. 1, p. 79-102, jan./jul. 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.

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.

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, 53 p.

BUTLER-PASCOE, M. E.; WIBURG, K. M. *Technology and teaching English language learners*. Boston: Pearson Education, 2003, 246 p.

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

COSCARELLI, C. V.. Apresentação: Abrindo a conversa. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *Tecnologias para aprender*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 11 – 14.

DAWKINS, R. Memes: The New Replicators. In: \_\_\_\_\_. *The Selfish Gene*. 30th anniversary edition. New York: Oxford University Press, 2006, p. 189-201.

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

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

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In:\_\_\_\_. *A aprendizagem colaborativa de línguas* (Org.). Goiânia: Editora da UFG, 2006, p. 11-45.

GEE, J. P.; HAYES, E.. *Language and learning in the digital age*. Oxon: Routledge, 2011, 159 p.

GOMES, L. F. *Hipertexto Multimodal: Leitura e Escrita na Era Digital*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010, 176 p.

GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, 119 p.

HORTA, N. B. *O meme como linguagem na internet: uma perspectiva semiótica*. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

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

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. New York, USA: Routledge, 2003, 186 p.

LAMB, B. Dr. Mashup or, why educators should learn to stop worrying and love the remix. *EDUCAUSE review*, p. 13-24, July-August/2007.

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

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. Memes, L/Literacy and Classroom Learning. In: \_\_\_\_ *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Second Edition. New York: Open University Press, 2006, 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.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007, 212 p.

LEWIS, C.. New Literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Org.). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2007, vol. 29, p. 229-238.

LIMA, M. dos S. L.; COSTA, P. da S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 49, n. 1, p. 167-184, jan/jun 2010.

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.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 296 p.

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. 72 f. Porto Alegre. Trabalho de conclusão de curso (Comunicação Social) - Faculdade de

Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, Jan-Mar. 2010.

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. What is task-based language teaching? In: \_\_\_\_\_. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 1-17.

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.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, 128 p.

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.

ROTTAVA, L. Introdução – Comunicação mediada eletronicamente: algumas relações entre os meios digitais e ensino de língua. 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. 189-197.

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

SOUZA, H. da C. A. de. Memes (?) do Facebook: reflexões sobre esse fenômeno de comunicação da cultura ciber. *Temática*, João Pessoa, NAMID/UFPB, ano X, n. 07, p. 156-174, jul/2014.

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 Express, 2000, Cap 4, p. 97 – 114.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, 194 p.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 191 p.

WILEY, D. A. Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A Definition, a Metaphor, and a Taxonomy. In:\_\_\_ *The Instructional Use of Learning Objects*: Online Version. 2002. Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/>>. Acesso em 07 nov. 2017.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 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.