



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO**

**RITA FERREIRA ARCENIO**

**A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO RECURSO PARA A AQUISIÇÃO DE  
VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DO GÊNERO MEME**

**FORTALEZA**

**2020**

**RITA FERREIRA ARCENIO**

**A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO RECURSO PARA A AQUISIÇÃO DE  
VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DO GÊNERO MEME**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de Concentração: Processos de Retextualização.

Orientadora: Profa. Dra.Sâmia Alves Carvalho

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- A699t Arcenio, Rita Ferreira.  
A tradução pedagógica enquanto recurso para a aquisição de vocabulário em língua estrangeira a partir do gênero meme / Rita Ferreira Arcenio. – 2020.  
168 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2020.  
Orientação: Profa. Ma. Sâmia Alves Carvalho.
1. Estudos da Tradução. 2. Tradução e Ensino. 3. Aquisição de Vocabulário. 4. Ensino de LE. 5. Meme. I.  
Título.

CDD 418.02

---

**RITA FERREIRA ARCENIO**

**A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO RECURSO PARA A AQUISIÇÃO DE  
VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DO GÊNERO MEME**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de Concentração: Processos de Retextualização.

Orientadora: Profa. Dra. Sâmia Alves Carvalho

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Sâmia Alves de Carvalho (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Diana Costa Fortier Silva  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Donesca Cristina Puntel Xhafaj  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

A Deus.

Aos meus pais, Sigisnando e Fátima.

Ao meu esposo, Sérgio.

Aos meus filhos, Bianca e Davi, os maiores  
tesouros da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me capacitar e guiar em mais essa jornada;

Aos meus pais por sempre terem acreditado em mim e, em especial, à minha mãe por seu apoio incondicional em todas as minhas empreitadas;

Ao meu esposo pela parceria, apoio e compreensão;

Aos meus filhos por compreenderem minhas ausências e por me confortarem por meio de seu amor incondicional.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sâmia Alves Carvalho, pela paciência, apoio e valiosas intervenções;

Ao núcleo gestor da EEM Tenente Mário Lima, Firmino, Ylka e Roberto, pela receptividade e apoio à minha pesquisa;

Aos alunos que participaram da pesquisa pela disposição e colaboração durante as aulas ministradas;

Às professoras Dra. Donesca Xhafaj e Dra. Diana Fortier por participarem da minha banca de defesa e pelas valiosas considerações.

Enfim, a todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a minha formação humana.

A todos meu muito obrigada.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (FREIRE, 1989, p.39)

## RESUMO

Nos últimos anos, os principais questionamentos acerca da tradução enquanto recurso pedagógico para o ensino e aprendizado de línguas estrangeiras têm se voltado cada vez menos para sua viabilidade ou não de uso e cada vez mais para as maneiras efetivas de sua utilização. Partindo do princípio de que a tradução pode sim auxiliar no desenvolvimento das habilidades comunicativas, nesta pesquisa, nos propomos a investigar a tradução pedagógica enquanto recurso para a aquisição de vocabulário em língua estrangeira a partir do gênero meme. Para isso, nos baseamos nos estudos sobre tradução pedagógica de Lucindo (2006), Romanelli (2009), Liberatti (2012) e outros; e em pesquisas que tratam da aquisição de vocabulário em língua estrangeira (NATION, 2001; ZILLES, 2001; CARDOSO; MOTA, 2011). Propomos, ainda, uma discussão acerca das características do gênero meme (HUNTINGTON, 2013; WIGGINS, BOWERS, 2014; HORTA, 2015) estabelecendo um diálogo com a Teoria da Multimodalidade (KRESS, VAN LEEWEN, 2006; VIEIRA, SILVESTRE, 2015; CARVALHO, 2016) e suas implicações no contexto de sala de aula (LIMA; RODRIGUES, 2014; MACIEL; TAKAKI, 2015; ALMEIDA; AMARAL, 2018). A metodologia adotada consiste de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo na qual apresentamos uma proposta de sequência didática (SD) tendo como foco o gênero meme, as atividades tradutórias que o envolvem e o contexto da escola pública. A pesquisa foi realizada com 13 alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Maracanaú. Os dados foram coletados a partir da aplicação de dois questionários, dois testes de vocabulário e das observações da pesquisadora sobre as atividades realizadas. Os resultados obtidos apresentaram um ganho vocabular de 16%, indicando que as atividades tradutórias a partir do gênero digital meme contribuíram para a ampliação do repertório lexical dos alunos, além de terem promovido uma maior motivação e envolvimento com o aprendizado da língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudos da tradução. Tradução e ensino. Aquisição de vocabulário. Ensino de LE. Meme.

## ABSTRACT

In recent years, the main questions about translation as a pedagogical resource for the teaching and learning of foreign languages have been less and less focused on its viability and increasingly on the effective ways of using it. Assuming that translation may help in the development of communicative skills, in this research, we proposed to investigate pedagogical translation as a resource for the acquisition of foreign language vocabulary through the use of the meme genre. We based our investigation on the studies about pedagogical translation by Lucindo (2006), Romanelli (2009), Liberatti (2012) and others. We also grounded our research on the studies of acquisition of foreign language vocabulary (NATION, 2001; ZILLES, 2001; CARDOSO; MOTA, 2011) and proposed a discussion about the characteristics of the meme genre (HUNTINGTON, 2013; WIGGINS, BOWERS, 2014; HORTA, 2015), considering the general aspects of multimodal texts (KRESS, VAN LEEWEN, 2006; VIEIRA, SILVESTRE, 2015; CARVALHO, 2016) and their implications in the English classroom (LIMA; RODRIGUES, 2014; MACIEL; TAKAKI, 2015; ALMEIDA; AMARAL, 2018). The methodology adopted consists of qualitative action-research procedures in which we presented a proposal for a didactic sequence (DS) focusing on the meme genre, the translation activities that involve it and the context of a public school in Brazil. The research was carried out with 13 students of the 1<sup>st</sup> year of high school of a public school in Maracanaú in the state of Ceara. Data were collected using two questionnaires, two vocabulary tests and the researcher's field notes on the activities performed. The results showed a vocabulary gain of 16%, indicating that translation activities based on the digital meme genre contributed to the broadening of the lexical repertoire of students, as well as promoted greater motivation and involvement with language learning.

**KEYWORDS:** Translation studies. Translation and teaching. Vocabulary acquisition. FL teaching. Meme.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Tela de Magritte .....	21
Figura 2- Meme sobre Donald Trump .....	52
Figura 3 - Modelo frasal "I don't always X, but when I do I Y" .....	54
Figura 4 - Meme “O que as pessoas pensam que eu faço, o que eu realmente faço” .....	55
Figura 5 – Meme “O que as pessoas pensam que eu faço, o que eu realmente faço” .....	56
Figura 6 - Meme “O que as pessoas pensam que eu faço, o que eu realmente faço” .....	56
Figura 7 - Réplica do meme Trump's wall.....	57
Figura 8 - Réplica do meme Trump's wall 2.....	57
Figura 9 - Réplica do meme Trump's wall 3.....	58
Figura 10 - Etapas da SD .....	62
Figura 11 - Ícones de redes sociais .....	79
Figura 12 - Atividades 1 e 2 da SD.....	80
Figura 13 - Atividade 3 da SD .....	82
Figura 14 - Atividade 4 da SD .....	83
Figura 15 - Atividades 5 e 6 da SD.....	84
Figura 16 - Grupo do Facebook "Memes em Inglês" .....	85
Figura 17 - Meme menino de sucesso .....	86
Figura 18 – Meme A cara que você faz .....	87
Figura 19 – Meme pense nisso .....	87
Figura 20 – Atividade 7 da SD .....	89
Figura 21 – Atividade 8 da SD .....	90
Figura 22 – Atividade 9 da SD .....	91
Figura 23 – Atividade 10 da SD .....	92
Figura 24 – Meme Minion entediado .....	93
Figura 25 – Meme aquela sensação quando .....	93
Figura 26 – Meme minha cara quando .....	94
Figura 27 – Meme Bebê zangado .....	94
Figura 28 – Print memegenerator.com .....	95
Figura 29 – Print memegenerator.com 2 .....	95

Quadro 1 – Concepções sobre tradução pedagógica .....	29
Quadro 2 – Nossa proposta.....	30
Quadro 3 – Progressão do meme como gênero .....	54
Quadro 4 – As características recorrentes dos memes.....	59
Quadro 5 – Conceito de meme .....	81
Quadro 6 – Frases para associação com imagens.....	88
Quadro 7 – Traduções do meme 1 .....	105
Quadro 8 – Traduções do meme 2 .....	106
Quadro 9 – Traduções meme 3 .....	106
Quadro 10 – Traduções do meme 4.....	107

#### LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – VKS (Vocabulary Knowledge Scale).....	74
Tabela 2 – Palavras investigadas .....	75
Tabela 3 – Cronograma de atividades da pesquisa .....	77
Tabela 4 – Percentual de acertos dos alunos no pré-teste e no pós-teste.....	108
Tabela 5 – Percentual de variação de acertos do pré- para o pós-teste.....	109
Tabela 6 – Desempenho dos participantes em relação ao número de palavras desconhecidas .....	110
Tabela 7 – Percentual de palavras reconhecidas no pós-teste em relação ao número de palavras desconhecidas no pré-teste .....	110
Tabela 8 – Resultados gerais dos testes .....	111
Tabela 9 – Desempenho por palavra no pré-teste e no pós-teste.....	112
Tabela 10 – Percentual de variação de desempenho por palavra do pré- para o pós-teste .....	113

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>17</b>
1.1 AS FACES DA TRADUÇÃO .....	17
1.2 A TRADUÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUAS .....	22
<b>1.2.1 A tradução pedagógica</b> .....	<b>28</b>
<b>1.2.2 Atividades de tradução</b> .....	<b>30</b>
1.3 AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM LE .....	34
<b>1.3.1 O que significa aprender uma palavra?</b> .....	<b>36</b>
<b>1.3.2 Quantas palavras precisamos conhecer?</b> .....	<b>37</b>
<b>1.3.3 Aprendizagem incidental de vocabulário versus aprendizagem intencional de vocabulário</b> .....	<b>38</b>
<b>1.3.4 Condições necessárias para aquisição de vocabulário</b> .....	<b>41</b>
1.4 AS IMAGENS NO ENSINO DE LÍNGUAS .....	42
<b>1.4.1 Multimodalidade</b> .....	<b>44</b>
<b>1.4.2 Multiletramentos</b> .....	<b>47</b>
<b>1.4.3 O letramento visual</b> .....	<b>48</b>
1.5 O MEME: ORIGEM, TERMINOLOGIA E SIGNIFICADO .....	50
<b>1.5.1 O gênero meme</b> .....	<b>51</b>
<b>1.5.2 Os memes da internet como recurso no ensino de LE</b> .....	<b>60</b>
1.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	61
1.7 PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DO ENSINO DE LE .....	65
<b>CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>68</b>
2.1 ABORDAGEM DO ESTUDO .....	68
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA .....	70
2.3 OS PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	71
2.4 RISCOS .....	72
2.5 INSTRUMENTOS DO ESTUDO .....	73
2.6. PROCEDIMENTOS DO ESTUDO .....	77
<b>2.6.1 Detalhamento da SD</b> .....	<b>78</b>
2.7 PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS .....	96
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>98</b>
3.1 QUESTIONÁRIO 1 .....	98

3.2 ANÁLISE DA SD.....	101
3.3 PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE .....	108
3.4 QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO.....	116
3.5 A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO RECURSO PARA AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM LE A PARTIR DO GÊNERO MEME: ALGUMAS OBSERVAÇÕES. .....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>139</b>

## INTRODUÇÃO

A tradução é um processo essencial na superação de barreiras linguísticas e culturais entre falantes de línguas diversas. No entanto, o conceito de tradução não se restringe à passagem de um texto oral ou escrito de uma língua para outra, pois, em um sentido mais amplo, traduzimos o tempo todo. As nossas percepções de mundo, por exemplo, são traduzidas para nossa mente por meio de signos. Da mesma forma, ao expressarmos por meio de palavras os nossos pensamentos, estamos traduzindo. Também realizamos tradução ao interpretarmos as expressões faciais e corporais de outra pessoa (RONÀI, 1976). A tradução é, portanto, algo natural ao ser humano e está presente em várias situações do dia a dia. Sendo assim, podemos considerar que não há uma razão plausível para o seu banimento do contexto de ensino de línguas, pois se ela está presente o tempo todo e nas relações com o outro e com o mundo, por que não deveria estar na sala de aula?

O fato é que, durante muito tempo, a tradução foi considerada uma inimiga do ensino aprendido de línguas. Tal descrédito pode ser atribuído, em parte, ao método gramática-tradução, no qual ela era a principal ferramenta e cuja eficácia foi bastante questionada em razão do fraco desempenho de seus aprendizes no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral. Esse demérito foi ainda mais reforçado pelos métodos surgidos no século XX, principalmente o Método Direto e o Método Comunicativo, que privilegiavam uma abordagem natural e contextualizada da língua e discriminavam totalmente a tradução (LIBERATTI, 2012).

A partir do final do século XX e início do século XXI, entretanto, vários estudos passaram a ser realizados no intuito de apresentar argumentos que favorecessem o uso da tradução em sala de aula de língua estrangeira (doravante LE) (COSTA, 1988; MALMKJAER, 1998, 2010; SOUZA, 1999; LUCINDO, 2006; BRANCO, 2009; LIBERATTI, 2012). Nos últimos anos, portanto, os principais questionamentos acerca da tradução enquanto recurso pedagógico para o ensino e aprendizado de LE tem se voltado cada vez menos para a viabilidade ou não de seu uso e cada vez mais para as maneiras efetivas de sua utilização (NAGY, 2015; PONTES, 2014, 2016; PEREIRA, 2016; SOUSA, 2016; SANDES; PEREIRA, 2017) e, embora haja, ainda, certa resistência ao uso da tradução em determinados contextos do ensino de línguas, os estudos realizados, até aqui, atestam sua eficácia. Com esse mesmo intuito, nesta pesquisa, nos propomos a investigar o uso da tradução pedagógica enquanto recurso para a aquisição de vocabulário em LE a partir do gênero meme no contexto do ensino médio da escola pública.

Por tradução pedagógica compreende-se o uso da tradução voltada especificamente para o ensino de línguas. Esse termo foi utilizado pela primeira vez pela professora francesa Elizabeth Lavault, em 1985, em sua obra intitulada <sup>1</sup>“As funções da tradução no ensino de línguas – aprender uma língua é aprender a traduzi-la”<sup>2</sup>. Ela é diferente da “tradução profissional”, que se refere ao exercício profissional da tradução.

Com relação ao contexto para o qual esta pesquisa se direciona, isto é, uma escola pública regular de ensino médio, vale ressaltar que o ensino de uma LE é bastante desafiador. Fatores tais como grande quantidade de alunos por sala, recursos materiais limitados; alunos com diferentes interesses e com diferentes níveis de conhecimento da língua em uma mesma turma; e ainda a crença sobre a impossibilidade de se aprender outro idioma na escola regular dificultam demasiadamente a tarefa do professor. Todos esses obstáculos tornam o uso da língua materna (doravante LM), ou melhor, da tradução pedagógica, algo conveniente e até desejável, já que permite a presença de algo que é comum entre os alunos, isto é, o conhecimento de sua própria língua (DALBEN, 2016). Convém, no entanto, que esse uso seja feito de forma planejada e com objetivos bem definidos pelo professor (LIBERATTI, 2012). De outra forma, não traz nenhum benefício, muito pelo contrário, contribui ainda mais para a visão negativa que geralmente se tem sobre o ensino de línguas no âmbito da escola regular.

Vale frisar que a escola na qual esta pesquisa foi realizada é a mesma em que a pesquisadora atua como professora de língua inglesa (doravante LI). A referida escola faz parte da rede pública estadual do Ceará e está localizada no município de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza. A escolha pelo local de pesquisa partiu da necessidade existente de que haja mais estudos voltados para essa realidade e, também, da premência de que essa visão seja de dentro, uma vez que a pesquisadora é agente do ambiente.

Ao decidir sobre nosso objeto de pesquisa, identificamos estudos mais recentes que tratam da tradução em sala de aula envolvendo diferentes gêneros textuais (PEREIRA, 2016; SOUSA, 2016) enquanto que outros abordam o uso do gênero meme no contexto do ensino de línguas (EL KADRI, et al, 2017; ALMEIDA, AMARAL, 2018). Não identificamos, no entanto, pesquisas que envolvessem a tradução pedagógica e o gênero meme em um mesmo estudo, e é, portanto, nessa lacuna que o presente trabalho se insere e se justifica.

A presente pesquisa se justifica, ainda, pelo interesse da pesquisadora em construir, durante seu mestrado acadêmico, conhecimentos que sejam aplicados em seu contexto de trabalho e que contribuam para a melhoria do aprendizado de seus alunos. Nesse intuito,

---

<sup>1</sup> Todas as traduções são de minha autoria, o original será escrito em notas de rodapé.

<sup>2</sup> “Fonctions de la traduction en didactique des langues - Apprendre une langue en apprenant à traduire”

sistematizamos o trabalho aplicado junto aos alunos em uma sequência didática (SD) que consiste em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.97).

Além disso, a ênfase na aquisição de vocabulário se deve ao fato de que as dificuldades de aprendizado da LI observadas em boa parte dos alunos, durante quase uma década de experiência da pesquisadora no ensino desse idioma na referida escola, pareciam estar bastante relacionadas a essa deficiência. Já com relação à escolha do gênero digital meme, partimos do pressuposto de que a abordagem de um idioma a partir de um gênero bastante presente no cotidiano dos alunos é eficaz, tendo em vista o fato de que boa parte de suas interações fora da escola ocorrem no mundo virtual. Na nossa concepção, esses fatores podem atuar na diminuição do filtro afetivo e, conseqüentemente, no aumento da motivação, resultando em um melhor aprendizado. Além disso, o fato de reunir imagem e conteúdo verbal torna o meme um material bastante atraente e estimulante no sentido de possuir potencial para captar o interesse e a atenção dos seus leitores. Vale ressaltar também que os memes da internet se relacionam a diversos assuntos que vão desde fatos cotidianos a acontecimentos políticos e eventos atuais, o que o torna um ótimo recurso para o contexto de sala de aula. Assim, acreditamos que as atividades tradutórias a partir do gênero digital meme podem não só contribuir para a ampliação do repertório lexical dos alunos, mas também promover uma maior motivação e envolvimento com o aprendizado da LI.

Nossa metodologia consiste de uma pesquisa-ação na qual utilizamos, para o nosso propósito, uma SD que envolve os memes e os processos tradutórios, seguida de uma análise qualitativa dos dados coletados a partir dos questionários e testes aplicados e das observações sobre as aulas ministradas.

Para embasar nossa pesquisa, nos apoiamos nos estudos sobre tradução pedagógica de Malmkjear (1998, 2010), Lucindo (2006), Romanelli (2009), Liberatti (2012), Souza Corrêa (2014) dentre outros que mostram que, apesar de ainda existir alguma rejeição ao uso da tradução, ela pode contribuir significativamente para um maior conhecimento e desenvolvimento do aprendiz tanto na LE quanto na LM. Em seguida, reunimos algumas das considerações mais importantes acerca da aquisição de vocabulário em LE (NAGY; HERMAN, 1987; NATION, 2001; DURÃO, 2011; dentre outros). As discussões sobre o uso de imagens no ensino de línguas de acordo com Donaghy e Xerri (2017) também servem de insumo para o nosso estudo, bem como estudos que tratam das características do gênero meme (HUNTINGTON, 2013; WIGGINS; BOWERS, 2014; HORTA, 2015), estabelecendo

um diálogo com a Teoria da Multimodalidade (KRESS, VAN LEEWEN, 2006; VIEIRA, SILVESTRE, 2015; CARVALHO, 2016) e suas implicações no contexto de sala de aula (LIMA; RODRIGUES, 2014; MACIEL; TAKAKI, 2015; ALMEIDA; AMARAL, 2018). Por fim, trazemos algumas das principais considerações acerca do conceito e estrutura de uma SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; OLIVEIRA, 2013) e a perspectiva sociocultural no ensino de línguas (VYGOTSKY, 1996; EUN; LIM, 2009; FERREIRA, 2010; SALOMÃO, 2013; etc.).

Esperamos, com esta pesquisa, contribuir para os estudos que estabelecem um diálogo entre os estudos da tradução e o ensino de línguas, com vistas a reforçar os benefícios da tradução enquanto ferramenta para o ensino-aprendizado de idiomas. Esperamos, ainda, contribuir com os estudos que tratam do uso de composições multimodais em sala de aula, levando em consideração o predomínio dessas composições nas interações atuais, e favorecer o desenvolvimento da capacidade de uma leitura multimodal bem como a produção de gêneros que reúnam informações visuais e texto escrito.

Nosso objetivo geral consiste em investigar o uso da tradução pedagógica enquanto recurso para a aquisição de vocabulário em LI a partir do gênero meme no contexto da escola pública. No intuito de alcançar esse objetivo nos propomos a:

1) Investigar se a tradução como ferramenta pedagógica é eficaz/auxilia na aquisição de vocabulário em LI;

2) Analisar indícios de aquisição de vocabulário de LI por meio da tradução e da abordagem de SD utilizando o gênero multimodal meme.

A questão geral que norteia essa pesquisa é, portanto: A tradução pedagógica com o uso do gênero meme pode auxiliar na aquisição de vocabulário em língua estrangeira?

Para que este estudo ofereça dados relevantes que interfiram positivamente no contexto mencionado, nos guiamos pelas seguintes questões de pesquisa mais específicas:

1) A tradução como ferramenta pedagógica é eficaz/auxilia na aquisição de vocabulário de LI?

2) Que indícios de aquisição de vocabulário podem ser percebidos com base na utilização das abordagens de tradução e de SD com o gênero multimodal meme?

Como intuito de instituir um percurso de leitura claro e objetivo organizamos este trabalho em três capítulos, além da introdução, considerações finais, referências, anexos e apêndices.

No capítulo um, apresentamos os nossos pressupostos teóricos, nos quais estão incluídos: um estudo sobre a interface tradução e ensino de línguas, englobando as categorias

da tradução conforme Jakobson (2003), a tradução em sala de aula, incluindo os argumentos favoráveis e desfavoráveis ao uso da tradução no ensino, a tradução pedagógica e as atividades de tradução. Abordamos, também, a aquisição de vocabulário em LE, as imagens no ensino de línguas, o letramento visual, um estudo sobre o gênero meme, a multimodalidade, a sequência didática (doravante SD) e a perspectiva sociocultural do ensino de LE.

O capítulo dois corresponde à metodologia e descreve as etapas metodológicas de nossa pesquisa que envolve os seguintes passos: a abordagem do estudo, o contexto da pesquisa, os participantes do estudo, os critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa, riscos, os procedimentos do estudo e o plano de análise de dados através dos instrumentais preparados com esta finalidade (questionários, testes e SD).

No capítulo três, apresentamos a análise e discussão dos dados resultantes das respostas dos alunos aos questionários e testes e das observações registradas pela pesquisadora durante a aplicação da pesquisa, nas quais consideramos as interações aluno-aluno, aluno-professor e aluno-atividade.

Por fim, nas considerações finais, retomamos os resultados obtidos a partir da análise dos dados, apontando os principais ganhos desse estudo, respondendo às nossas questões de pesquisa e identificando as lacunas que possam fomentar futuras investigações.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos todo o arcabouço teórico de nosso estudo. Discorreremos acerca da tradução e suas categorias de acordo com Jakobson (2003) e apresentamos uma discussão envolvendo a interface tradução e ensino de línguas estrangeiras bem como o conceito de tradução pedagógica. Após isso, abordamos alguns dos principais estudos relacionados à aquisição de vocabulário em LE. Em seguida, discutimos as imagens no ensino de línguas, o letramento visual e o gênero meme. Estabelecemos relações com a teoria da multimodalidade e finalizamos com os pontos mais relevantes a respeito de SD e da perspectiva sociocultural do ensino de LE.

### 1.1 AS FACES DA TRADUÇÃO

Ao tratar das definições de tradução em seu livro *A tradução vivida*, Paulo Rónai faz a seguinte observação:

Ao definirem “tradução”, os dicionários escamoteiam prudentemente esse aspecto e limitam-se a dizer que “traduzir é passar para outra língua”. A comparação mais óbvia é fornecida pela etimologia: em latim, *traducere* é levar alguém pela mão para o outro lado, para outro lugar. O sujeito deste verbo é o tradutor, o objeto direto, o autor do original a quem o tradutor introduz num ambiente novo [...] Mas a imagem pode ser entendida também de outra maneira, considerando-se que é ao leitor que o tradutor pega pela mão para levá-lo para outro meio linguístico que não o seu (1976: 3-4).

Dessa forma, compreende-se que traduzir não é simplesmente transpor um texto de uma língua para outra, pois envolve muitas questões essenciais que se refletem diretamente nas escolhas feitas pelo tradutor, tais como aspectos ligados à cultura de partida e à cultura de chegada, nos quais está incluído um dos seguintes caminhos a serem seguidos pelo tradutor: levar o autor ao leitor, isto é, tornar o texto o mais próximo possível da cultura de chegada, ou levar o leitor ao autor, ou seja, fazer com que o leitor se aproxime, também dentro do que for possível, da cultura na qual o autor do texto se insere (SCHLEMEICHER, 1823).

Roman Jakobson (2003, p.65) afirma que a tradução envolve “duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes”. Assim, podemos afirmar que a tradução é uma atividade criativa por meio da qual um determinado texto pode resultar em diferentes traduções que são equivalentes entre si. Ainda segundo o autor, a tradução não se dá a partir de palavras isoladas, mas sim em função da mensagem que se quer transmitir. Em outras

palavras, no ato de traduzir, o sentido do texto se sobrepõe ao significado dos termos tomados separadamente.

Outra questão envolvendo a tradução decorre do fato de que ela não se dá apenas quando se transpõe um texto de uma língua para outra, pois reescrever um texto no mesmo idioma por meio de outros termos, ou interpretá-lo por meio de outro sistema semiótico, também é traduzir. A essas três diferentes maneiras de interpretar o signo verbal ou categorias da tradução, Jakobson denomina de tradução intralingual, tradução interlingual e tradução intersemiótica, respectivamente. O próprio autor explica:

1. A tradução intralingual ou reformulação (*reword-ing*) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua;

2. A tradução interlingual ou tradução propriamente dita consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua;

3. A tradução intersemiótica ou transmutação consiste na interpretação de signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais. (JAKOBSON, 2003, p.64)

A tradução intralingual ocorre dentro do mesmo código linguístico ou idioma. Segundo Jakobson, “a tradução intralingual de uma palavra utiliza outra palavra, mais ou menos sinônima, ou recorre a um circunlóquio. Entretanto, via de regra, quem diz sinonímia não diz equivalência completa [...]” (2003: 64). Isto é, sempre que buscamos sinônimos em uma mesma língua, estamos fazendo uma tradução intralingual, mesmo não havendo uma equivalência perfeita entre os termos, dadas as particularidades referentes ao contexto de uso de cada palavra. Da mesma forma, quando parafraseamos um texto oral ou escrito, não fazemos nada mais do que interpretar, reformular ou explicar esse texto por meio de outras palavras do mesmo idioma sem, no entanto, mudar a ideia central, o que se configura também como uma tradução dentro desta mesma categoria.

No nosso cotidiano, esse tipo de tradução é muito comum e pode ser observado, por exemplo, nas interações comunicativas entre pessoas mais velhas e crianças, quando as primeiras explicam a estas, por meio de vocabulário mais simples, o significado de alguns termos que fogem à compreensão das últimas. O mesmo se dá nas relações entre médicos e pacientes, para quem o receituário precisa ser posto de forma mais acessível. Também realizamos a tradução intralingual quando, para compreender um texto de linguagem mais complexa, tais como textos antigos, eruditos ou pertencentes à uma área de conhecimento que não dominamos, buscamos traduzi-los por meio do uso de dicionários ou pela compreensão do significado de palavras a partir do próprio contexto.

Já a tradução interlinguística é a transposição de um texto em um idioma 1 para o seu correspondente em um idioma 2. Esse tipo de tradução ocorre a partir da leitura e interpretação de um texto de partida pelo tradutor, que produz, como resultado, um texto de chegada equivalente ao primeiro. Sobre essa equivalência, Jakobson observa:

(...) no nível da tradução interlingual, não há comumente equivalência completa entre as unidades de código, ao passo que as mensagens podem servir como interpretações adequadas das unidades de código ou mensagens estrangeiras [...]. Mais frequentemente, entretanto, ao traduzir de uma língua para outra, substituem-se mensagens em uma das línguas, não por unidades de códigos separadas, mas por mensagens inteiras de outra língua. Tal tradução é uma forma de discurso indireto: o tradutor recodifica e transmite uma mensagem recebida de outra fonte. (1975: 65).

Fica evidente, pela explicação de Jakobson, que essa equivalência, muitas vezes, só é possível no nível da mensagem, visto que línguas diferentes podem usar palavras que não possuam entre si correspondência biunívoca de significados para se transmitir a mesma informação. Isso é bem comum em se tratando de expressões idiomáticas, como, por exemplo, em inglês, quando se diz que alguma coisa “costs an arm and a leg”, o que significa dizer que ela é muito cara. O correspondente dessa expressão em português não seria, no entanto, dizer que algo custa um braço e uma perna, tal qual se diz em inglês, mas sim dizer que ela “custa os olhos da cara”. Nesse caso, não há uma equivalência entre todas as palavras que compõem a mensagem, mas entre as mensagens em si.

A tradução interlingual é extremamente importante, uma vez que é através dela que o público, no geral, tem acesso a grandes clássicos da literatura mundial, produções cinematográficas, artigos científicos, notícias internacionais, entre outros. É através dela, também, que se divulga a cultura de um povo, bem como os conhecimentos produzidos por ele, para além de seus limites territoriais. Esse intercâmbio via tradução ocorre desde os primórdios da civilização e é ainda mais potencializado nos dias atuais pela difusão da internet. Vários títulos publicados no Brasil, e muito do que se lê na internet, são frutos da tradução interlingual. Bestsellers, como *Harry Potter*, só foram sucesso no Brasil apoiados pelo bom trabalho de um tradutor profissional que conseguiu produzir na língua de chegada (português) um texto que agradasse o público alvo da mesma maneira que o seu original o fez na cultura de partida.

A terceira categoria de tradução listada por Jakobson, a tradução intersemiótica, transmutação ou adaptação, consiste na transposição de um texto de um meio semiótico para outro. A forma mais comum ocorre do meio verbal para o não verbal, tal como acontece

quando se adapta uma obra de ficção para o cinema ou para os quadrinhos. Mas essa transmutação também pode se dar entre dois sistemas não verbais, tais como entre música e pintura, ou música e dança.

Júlio Plaza, em seu livro intitulado *Tradução Intersemiótica* (2008), também define a tradução intersemiótica como a transposição de um sistema de signos para outro e acrescenta que ela pode ocorrer entre as diversas artes. Rónai amplia esse entendimento ao reconhecer a presença da tradução intersemiótica nas relações humanas em geral como, por exemplo, quando interpretamos as mensagens transmitidas por outras pessoas através da linguagem corporal. Para ele, a tradução intersemiótica é

“aquela a que nos entregamos ao procurarmos interpretar o significado de uma expressão fisionômica, um gesto, um ato simbólico mesmo desacompanhado de palavras. É em virtude dessa tradução que uma pessoa se ofende quando outra não lhe aperta a mão estendida ou se sente à vontade quando lhe indicam uma cadeira ou lhe oferecem um cafezinho” (1976: 2).

Como exemplos de tradução intersemiótica, temos a adaptação de obras de ficção para o cinema como *O Assassinato no Expresso Oriente*, de Agatha Christie, *A culpa é das estrelas* de John Green, *O Senhor dos Anéis* de J.R.R. Tolkien, *Orgulho e Preconceito* de Jane Austen, dentre vários outros títulos entre os quais estão incluídos clássicos e literatura popular. Temos ainda adaptações de obras de ficção para o teatro como *Macunaíma*, de Mário de Andrade, *Alice através do espelho*, de Lewis Carol, entre outros. A adaptação do conto de fadas *A Bela Adormecida* para o balé também se insere nessa categoria. Um exemplo interessante de tradução intersemiótica pode ser observado no poema de Jean-Pierre Lemaire “Magritte (La Victoire)” construído a partir da referência à tela de Magritte. Nele, o poeta descreve todos os elementos que estão presentes na tela acrescentando as sensações provocadas por eles.

Figura 1- Tela de Magritte



“A Vitória”, Magritte, 1938. Óleo sobre tela. 72.5 x 53.5 cm. Coleção particular

### MAGRITTE (A vitória)

Timidamente, pela porta entreaberta,  
passa uma nuvem.  
O teto, as paredes  
se tornaram céu pálido,  
litoral desconhecido  
onde crescem algumas ervas.  
O mar brilha ao longe.  
As duas metades do horizonte  
logo se reunirão  
por trás da porta  
cor de céu, de areia.  
Só ela está de pé  
na casa dissolvida  
para te acolher,  
suave mensageiro,  
cordeiro vencedor.

Diante do que foi posto, acreditamos que o conhecimento por parte do professor de línguas acerca dos tipos de tradução amplia a sua visão sobre os benefícios que as atividades envolvendo a tradução podem proporcionar. O uso das três categorias da tradução em sala de aula pode ter uma variedade de finalidades que incluem o aperfeiçoamento das habilidades comunicativas, principalmente as de leitura e escrita, e a aquisição de vocabulário. Em nosso estudo, utilizaremos exercícios de tradução envolvendo o gênero meme e duas dessas categorias, isto é, a tradução interlingual e a tradução intersemiótica, buscando, principalmente, a ampliação do repertório lexical dos alunos. A tradução em sala de aula passa, então, a ser o foco de nossa discussão na seção seguinte.

## 1.2 A TRADUÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUAS

A tradução tem sido, desde sempre, uma grande aliada na superação de barreiras linguísticas e culturais. No âmbito do ensino de línguas, no entanto, foi alvo de sérias controvérsias, tendo assumido diferentes papéis em períodos diversos relativos a este contexto. Na abordagem da gramática e da tradução, por exemplo, ela era considerada o principal meio de ensino, enquanto que na abordagem direta ganhou um status negativo, sendo discriminada por professores e pesquisadores. Mais recentemente, porém, com o advento da condição pós-método<sup>3</sup> (KURAMAVADIVELU, 2006), a tradução volta a ter um papel de destaque, não como ferramenta principal, mas, sim, como auxiliar do ensino-aprendizado de idiomas.

O papel central que a tradução assumiu dentro da abordagem da gramática e da tradução contribuiu significativamente para a sua rejeição no contexto do ensino de LE. Isso se deu, principalmente, pela dificuldade demonstrada por aqueles aprendizes oriundos dessa abordagem em se comunicarem de forma efetiva na LE. A partir de então, as teorias construídas em torno do ensino e da aprendizagem de idiomas focavam numa abordagem direta da língua que descartava o uso da língua nativa do aprendiz por considerá-la prejudicial ao objetivo final que consistia em desenvolver a capacidade de comunicação na língua alvo.

Dentre os argumentos mencionados por aqueles que se opunham à presença da tradução no ensino de LE e que colaboraram sobremaneira para seu status estigmatizado estão

---

<sup>3</sup> O pós-método é uma alternativa para o método e não um método alternativo e tem por características o estímulo à autonomia do professor, à sua capacidade de saber o que e como ensinar e ainda como agir dadas as restrições acadêmicas e administrativas das instituições em que leciona. O método promove a reflexão do professor acerca de sua prática, de como fazer mudanças no processo ensino-aprendizagem, e de como monitorar seus resultados.

os que foram mencionados por Pan e Yi-ching Pan (2012): primeiro, a tradução envolvendo o uso da LM priva o aluno de receber insumo suficiente na língua alvo e segundo, a tradução faz com que os aprendizes cometam erros na língua alvo por interferência da LM. Para Liberatti (2012), a crença errônea de que o melhor professor de LE é o falante nativo da língua ensinada bem como o fator financeiro, ou seja, a simplificação e a massificação da produção de livros escritos exclusivamente na LE contribuíram também para esse status negativo. A autora acrescenta, ainda, que a influência de Krashen (1982) na concepção de que a aquisição se sobrepõe ao aprendizado no ensino de línguas e as teorias relacionadas ao ensino-aprendizado de línguas estrangeiras criadas nos séculos XIX e XX, “também exerceram considerável influência para a discriminação da tradução” (Id. Ibid.). Malmkjær (1998: 6), também, lista uma série de argumentos desfavoráveis ao uso da tradução que, segundo ela, se fossem verdade, seriam bons argumentos contra o uso de qualquer tipo de tradução no contexto de ensino de LE:

1. A tradução é independente e radicalmente diferente das quatro habilidades linguísticas e toma o tempo que poderia ser usado no aprendizado dessas habilidades;
2. A tradução não é natural e faz os alunos pensarem que existe uma correspondência de um para um entre as línguas;
3. A tradução encoraja os aprendizes a pensar na língua materna, o que provoca interferências e impede de pensar na língua alvo;
4. A tradução é uma péssima maneira de avaliar a língua, pois não se pode produzir naturalmente na língua alvo se a língua fonte estiver sempre presente;
5. A tradução deve ser confinada à sala de aula de ensino da tradução.

A própria Malmkjær (2010) contra-argumenta ao afirmar que a tradução não é independente das quatro habilidades e nem mesmo uma perda de tempo, uma vez que não é possível produzir uma tradução que atenda a um propósito definido a menos que muita leitura, escrita, fala e audição na língua alvo tenha ocorrido. A autora acrescenta que ela não pode ser classificada como antinatural por ser uma habilidade inata em bilíngues, além de oferecer a possibilidade de aumentar a consciência dos praticantes sobre as semelhanças e as diferenças entre os idiomas, tornando-os capazes de lidar com a interferência. Ela defende, ainda, o ensino da habilidade de traduzir tendo em vista o fato de que vários aprendizes de línguas acabam exercendo o ofício de tradutores. Da mesma forma, Pan e Yi-ching Pan (2012) advogam que a tradução, além de servir de auxílio aos alunos em nível inicial, pode despertar a consciência dos aprendizes acerca das semelhanças e diferenças entre as duas línguas, prevenindo erros na língua alvo. Liberatti (2012) também se opõe aos argumentos contrários

ao uso da tradução no ensino e defende que seja feito de forma sistemática e frequente pelos professores de LE.

Assim como os pesquisadores supracitados, também acreditamos no uso da tradução enquanto ferramenta auxiliar ao ensino-aprendizado de LE. Concordamos que ela é natural, considerando o fato de que, enquanto aprendizes de uma LE, por vezes somos desafiados a traduzir algo dentro de uma situação real, como, por exemplo, ao intermediar a comunicação entre dois falantes de línguas distintas. Além disso, permite a análise contrastiva das línguas e das culturas envolvidas, o que por si só gera um grande benefício ao aluno ao despertar sua consciência linguística e cultural. Diante disso, consideramos que o uso da tradução enquanto fator auxiliador do ensino-aprendizado de LE não é uma perda de tempo, muito pelo contrário, representa um ganho na medida em que facilita o aprendizado e a verificação da compreensão, evitando mal-entendidos durante esse processo.

É fato que, apesar dos argumentos que pesaram, durante um bom tempo, contra o uso da tradução no ensino, muitos pesquisadores se empenharam em promover discussões que reconsiderassem seu papel nesse contexto. Com o advento de uma abordagem mais atual, denominada de pós-método, pautada sobre três pilares pedagógicos que são a particularidade, a praticidade e a possibilidade (KURAMAVADIVELU, 2001), a tradução encontra espaço como ferramenta de auxílio ao aprendizado, sendo utilizada como apoio nos níveis iniciais e como meio de ajudar o aprendiz a desenvolver sua consciência cultural e a lidar com a língua de forma independente nos níveis mais avançados, através de atividades de tradução e apresentação teórica da gramática (NAGY, 2015). Nesse contexto, é possível identificar várias vantagens proporcionadas pelo uso da tradução no ensino-aprendizagem de LE.

Lucindo (2006), por exemplo, defende a tradução como uma atividade comunicativa que permite os mais variados usos, podendo ser utilizada em sala de aula como instrumento didático por meio de tradução explicativa<sup>4</sup> e exercícios de tradução. Para ela, as atividades de tradução, quando usadas com objetivo, contribuem para a aprendizagem consciente da LE e permitem a ampliação do léxico dos estudantes. Outros benefícios, segundo a autora, incluem uma participação mais ativa dos alunos e a promoção do reequilíbrio de poder em sala de aula (Id. Ibid.).

Romanelli (2009) também advoga em favor do uso da tradução em sala de aula enquanto “técnica didática adequada para favorecer a aquisição de uma língua, para diminuir o filtro afetivo, para favorecer uma maior autonomia e também uma maior competência

---

<sup>4</sup> Tradução explicativa é uso da LM pelo professor de LE em sala de aula com o propósito de explicar enunciados, itens gramaticais e esclarecer dúvidas de vocabulário.

metalinguística, pragmática e cultural” (p. 209). O autor aponta, ainda, a vantagem do uso eficiente do tempo, já que o professor não teria que perder tempo demais em explicações sobre vocabulário, atividades, etc. usando a própria LM com estes propósitos.

Outros benefícios foram citados por Atkinson (1993) e incluem:

- A tradução força os alunos a refletir sobre o significado das palavras dentro de um contexto;
- O uso da tradução permite a comparação entre as duas línguas envolvidas, o que leva os alunos a terem uma consciência maior acerca das diferenças e a evitar grande parte dos erros mais comuns na LE;
- As atividades que envolvem a tradução podem ser usadas para estimular os estudantes a assumir riscos e a não tentar evitá-los;
- A atividade tradutória, ainda que breve, pode contribuir para dar novo ritmo à aula;
- A tradução é uma atividade da vida real. Em várias ocasiões da vida profissional, ou pessoal, os alunos poderão desfrutar dessa habilidade.

Liberatti (2012), por sua vez, é a favor do uso da tradução dentro de qualquer método e, referindo-se ao receio que alguns professores ainda possuem sobre o uso desse recurso no ensino de línguas, afirma que

“a prática da tradução em sala de aula de LE não somente deve ser usada como último recurso sem culpa, mas também pode ser usada de forma planejada, como primeiro recurso, com a função de facilitar e simplificar o processo de ensino-aprendizagem.” (p.180)

Liberatti (2012) acrescenta que a tradução, quando usada de forma planejada, serve como uma ótima ferramenta de ensino que proporciona prazer aos alunos por estarem fazendo o que gostam, além de servir de auxílio aos alunos em nível inicial. Outra vantagem, segundo Liberatti, é facilitar o entendimento dos falsos cognatos, cuja proximidade com palavras da LM torna impossível o ensino dessas palavras sem o auxílio da tradução.

Cook (1998, 2009) cita, também, algumas vantagens decorrentes do uso da tradução no ensino-aprendizado de LE. Para ele, a tradução é conveniente, pois permite a otimização do tempo pelo professor, previne mal-entendidos e auxilia a aquisição, ou seja, pode ser usada de forma complementar e tendo como foco os resultados obtidos pela prática. O autor reconhece, ainda, que muitos alunos encaram a tradução como um fim em si mesma, o que justificaria o seu uso em sala de aula para fins de prática de uma boa tradução. A tradução,

segundo Cook (1998, 2009), pode conscientizar quanto ao uso correto da forma, prevenindo imprecisões de usos da estrutura da LE. Além disso, através dela, os estudantes aprendem a lidar com as dificuldades do texto a ser traduzido e atentam para as diferenças sutis entre LM e LE.

Pan e Yi-Chin Pan (2012), assim como Liberatti (2012), consideram a tradução não só como uma estratégia facilitadora do aprendizado de uma LE, mas também como um método de ensino eficaz desde que seja bem planejado. Algumas das vantagens apontadas pelas pesquisadoras e que contemplam tanto os aprendizes quanto os professores de LE podem ser identificadas na seguinte citação:

Por um lado, os alunos usam a tradução para facilitar seu processo de compreensão e reduzir a insegurança que surge da proficiência limitada da língua. Por outro lado, os professores usam a tradução para consolidar o que os alunos aprenderam sobre a língua inglesa, como vocabulário, estruturas de frases e aspectos culturais.<sup>5</sup> (PAN E YI-CHING PAN, 2012, p.20)

Ainda de acordo com Pan e Yi-Ching Pan (2012), o papel da tradução no aprendizado da língua estrangeira é múltiplo podendo promover o desenvolvimento da leitura, escrita e vocabulário à medida que é utilizada como uma das seguintes estratégias:

1. Estratégia cognitiva: os aprendizes recebem, processam e transferem a LE baseados na LM, o que faz com que eles processem mais rapidamente as estruturas complexas da LE;
2. Estratégia de memória: os aprendizes utilizam a tradução para memorizar vocabulário novo por meio de anotações na LM;
3. Estratégia afetiva: a tradução pode diminuir a ansiedade provocada pelo medo do aprendiz em se expressar na LE;
4. Estratégia social: os aprendizes usam a LM, isto é, a tradução para fazer perguntas ou cooperar uns com os outros;
5. Estratégia de compensação: a tradução é usada pelos aprendizes para compensar seu conhecimento insuficiente na LE com o fim de concluir uma tarefa.

Costa (1988) é a favor da tradução em sala de aula por considerá-la um meio eficiente de se estar permanentemente atento às diferenças em relação à língua e à cultura estrangeira e defende uma concepção mais ampla, mais cultural e crítica no ensino de LE, o

---

<sup>5</sup>On the one hand, students use translation to facilitate their comprehension process and to reduce insecurity that arises from limited language proficiency. On the other hand, teachers use translation to consolidate what students have learned about the English language, such as vocabulary, sentence structures, and cultural aspects.

que, por sua vez, viabiliza a presença da tradução. Para Costa (1988), a tradução seria, também, uma quinta habilidade assim como as habilidades de compreensão e produção oral e escrita. O autor destaca a necessidade advinda de várias situações do cotidiano, a dimensão cultural bem como os outros interesses que o aprendiz de idiomas poderia ter, além das habilidades comunicativas, como fatores que viabilizam o ensino da habilidade de tradução.

Em suas próprias palavras, lemos:

Na realidade, a tradução pode ser considerada como uma quinta habilidade ao lado da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita. O ensino de línguas ganharia a dimensão cultural (que ele, em geral, não apresenta atualmente) e poderia mesmo ser mais produtivo na medida em que certos problemas de aprendizagem fossem melhor identificados. Do ponto de vista prático, o hábito da tradução (tanto da língua materna para a estrangeira como em sentido contrário) resulta muito útil, porque são inúmeras as situações (tanto no país quanto no exterior) em que se necessita a habilidade tradutória (estudo de textos, auxílio a pessoas monolíngues, tradução de cartas e documentos, etc.). (COSTA, 1988, p.290)

Diante das várias vantagens aqui apresentadas, a partir dos diversos estudos citados, fica difícil não admitir o papel exitoso que a tradução pode exercer dentro do contexto de ensino de idiomas. Reconhecemos, portanto, a necessidade de se incluir a tradução na sala de aula e de encará-la como mais uma ferramenta disponível, e comprovadamente eficaz de acordo com diversos estudos (ATKINSON, 1987; SOUZA, 1999; BRANCO, 2009; PONTES, 2014) para os professores e alunos de LE e que pode contribuir significativamente para a concretização dos objetivos visados por docentes e discentes dentro deste contexto.

Compreendemos ainda que a visão estigmatizada que perdurou durante certo tempo a respeito da tradução vai sendo superada cada vez mais através das várias discussões que se estabelecem pela interface entre os estudos da tradução e o ensino de línguas. Atualmente, já se admite que a tradução nunca deixou de ser usada pelos aprendizes, mesmo tendo sido rejeitada por professores e estudiosos durante muito tempo, tendo em vista o fato de que eles sempre utilizam a LM como base para a aquisição de uma LE, mesmo de forma interiorizada. Assim, no contexto atual, as discussões acerca da validade do uso da tradução no ensino de LE vão se tornando cada vez mais obsoletas e, hoje, apesar de ainda existir certa resistência em determinados contextos de ensino, as principais discussões se concentram nas diversas possibilidades de uso que essa ferramenta pode proporcionar aos professores e alunos. Assim, a tradução pedagógica, tal como é chamada, e cujo conceito apresentamos melhor na subseção seguinte, tem seu papel reconhecido enquanto ferramenta didática que auxilia o ensino aprendizagem de LE.

### 1.2.1 A tradução pedagógica

O termo “tradução pedagógica” se refere à tradução voltada especificamente para o ensino de línguas e foi utilizado pela primeira vez pela professora francesa Elizabeth Lavault, em 1985, em sua obra intitulada “Funções da tradução no ensino de línguas – aprender uma língua é aprender a traduzi-la”. Ela é diferente da “tradução profissional”, que se refere ao exercício profissional da tradução, e da “didática da tradução”, que é específica para o ensino da tradução para tradutores em formação. (SANDES, PEREIRA, 2017)

Hurtado Albir (1998) considera, ainda, outra categoria referente ao uso da tradução em sala de aula, distinta da tradução pedagógica, que é a “tradução interiorizada”, ou seja, a tradução que é realizada mentalmente por todo aprendiz e que independe do que é imposto pelo professor. Lucindo (2006) explica que “este tipo de tradução se justifica, já que a LM é o ponto de referência dos alunos, e tudo que estes constroem ou destroem em relação à LE é a partir dos conhecimentos que têm da sua LM” (p.4). Seu uso, segundo a autora, varia de acordo com o nível dos aprendizes, sendo mais frequente nos níveis iniciais.

Destacando ainda aspectos relacionados à distinção entre tradução pedagógica e tradução profissional, Klaudy (2003) leva em consideração três pontos fundamentais: função, objeto e público alvo. Na tradução pedagógica, a tradução funciona como uma ferramenta e tem como objetivo principal o desenvolvimento das habilidades linguísticas, enquanto que na tradução profissional, ela funciona como um fim em si mesma e objetiva desenvolver a habilidade de traduzir. Com relação ao objeto, na tradução pedagógica o tradutor provê informações sobre seu nível de proficiência enquanto que o tradutor profissional fornece informações sobre algo que é real. Com referência ao público alvo, na tradução profissional, o destino é o leitor enquanto que na tradução pedagógica é o professor ou o avaliador (Id. Ibid.).

Lavault (1985) divide a tradução pedagógica em tradução explicativa e atividades de tradução. A primeira refere-se a que é feita pelo professor para explicar enunciados e a segunda se relaciona com a tradução realizada pelos alunos para fins de aprendizagem e avaliação. Lucindo (2006) também divide a tradução no ensino da mesma forma e explica a distinção entre as duas:

A primeira é usada pelo professor em sala de aula para ajudar o aluno e tem como objetivo ensinar a outra língua. Seu uso é justificado para ensinar os falsos amigos, palavras que possam causar ambiguidades e também para evitar que os alunos dispersem sua atenção quando o que interessa é uma compreensão imediata de determinada palavra. Os exercícios de tradução podem ser de tradução direta ou inversa. Na primeira, os alunos poderão contribuir mais, já que traduziram a sua

língua. Por outro lado, os exercícios de tradução inversa permitem que os alunos utilizem estruturas da LE que muitas vezes são evitadas. As atividades de tradução oral podem melhorar a audição e a fala dos alunos. (p.8)

Alguns estudos, porém, não consideram a tradução explicativa como tradução pedagógica propriamente dita, considerando-a apenas como uso da LM, dentre eles Welker (2013) e Souza Corrêa (2014). A seguir, apresentamos quadro que resume as concepções dos pesquisadores citados aqui:

Quadro 1 – Concepções sobre tradução pedagógica

Lavault (1985) Lucindo (2006)	Tradução Pedagógica	Exercícios de tradução
		Tradução explicativa
Welker (2003)	Tradução Pedagógica	Exercícios de tradução
	-	Uso da LM
Souza Corrêa (2014)	Tradução Pedagógica	Exercícios de tradução
	-	Uso da LM

Fonte: adaptado de SANDES, PEREIRA (2017)

Dentre as concepções apresentadas, concordamos com Lavault (1985 apud SANDES, PEREIRA, 2017) e Lucindo (2006), pois entendemos que a tradução explicativa tem propósitos didáticos no contexto do ensino de línguas, na medida em que é acionada pelo próprio professor para explicar a gramática, traduzir termos ambíguos e falsos cognatos ou esclarecer dúvidas dos alunos, podendo ser considerada como uma categoria da tradução pedagógica. Levando-se, ainda, em consideração o fato de que a tradução pedagógica pressupõe o uso planejado e controlado da LM em sala de aula para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, compreendemos que esse aspecto envolve não somente os exercícios de tradução realizados pelos alunos, mas, também, a tradução explicativa, realizada pelo professor. Não discordamos completamente de Welker (2013) ao afirmar que a simples comunicação entre alunos e professor numa LM comum a todos dificilmente pode ser considerada uma “tradução”, apenas entendemos esse uso como diferente da tradução explicativa mencionada por Lavault e Lucindo, que pressupõe o uso da tradução pelo professor para fins puramente didáticos. Resumimos nossa proposta no seguinte quadro:

Quadro 2 – Nossa proposta

Tradução Pedagógica	Exercícios de tradução
	Tradução explicativa
-	Uso da LM

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

De acordo com o quadro apresentado, compreendemos que a tradução pedagógica corresponde aos exercícios de tradução e à tradução explicativa e é utilizada com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos em LE. O uso da LM pelos alunos ou pelo professor apenas para estabelecer comunicação não se inclui no conceito de tradução pedagógica. Em nosso estudo, os dois usos da tradução pedagógica serão contemplados de forma a possibilitar uma maior interação entre os participantes e promover o aprendizado de vocabulário. Listamos, na próxima subseção, atividades sugeridas por diversos autores envolvendo o uso de atividades de tradução no contexto do ensino de línguas.

### 1.2.2 Atividades de tradução

Vários dos estudos realizados no âmbito do ensino de LE e dos estudos da tradução também contribuíram com diversos exemplos de atividades envolvendo a tradução na sala de aula. Essas atividades, segundo Romanelli (2009), devem ser interessantes e devem utilizar material estimulante. A seguir, listamos algumas propostas práticas, sugeridas por Liberatti (2012):

Atividade 1: cada aluno, no começo ou durante a aula, diz frases mais complexas e que sabe não conseguir dizer na LE. Colegas e professores ajudam na atividade tradutória da LM para a LE. Essa atividade ajuda os alunos a ganharem autoconfiança e assimilarem estruturas mais difíceis da LE;

Atividade 2: com o auxílio do professor, de dicionários e da internet, os alunos traduzem expressões idiomáticas da LM trazidas pelo professor para a LE e vice-versa. Essa atividade auxilia na percepção das diferenças entre LM e LE;

Atividade 3: alunos assistem a um trecho de um seriado na LE sem legenda, criam suas próprias legendas e comparam com as legendas originais. Essa atividade permite o trabalho com material autêntico;

Atividade 4: o professor traz aos alunos um texto com falsos cognatos. Os alunos traduzem os falsos cognatos e, em seguida, buscam seu real significado em um dicionário bilíngue. Essa atividade conscientiza os alunos acerca da existência de palavras que podem induzir ao erro.

Atividade 5: alunos simulam uma situação em que há estrangeiros envolvidos em uma negociação qualquer, que pode ser definida a critério de interesse do grupo. Com isso, haverá o falante da LM, o falante da LE e o intérprete. O intérprete deve fazer a tradução oral bilateral das conversas ocorridas entre os nativos e os estrangeiros. Essa atividade mostra a importância de desenvolver a habilidade oral.

Atkinson (1993) também traz algumas sugestões interessantes:

1) Corrigir uma tradução errada: o docente prepara textos com palavras traduzidas de forma errada para que os alunos as analisem e corrijam. Este tipo de atividade ajuda aos alunos a focalizarem mais intensamente algumas áreas críticas;

2) Consolidar mediante traduções: este tipo de exercício dá ao aluno mais confiança em uma área específica da gramática, no vocabulário ou no uso de qualquer função da língua que tenha estudado. O objetivo deste tipo de atividade é ajudar os estudantes a exercitarem-se em um aspecto específico da língua objeto de estudo;

3) Comparar versões diferentes (dadas pelo docente): este tipo de atividade pode estimular os estudantes a considerar o contexto, cuidando do significado social (ou melhor, pragmático) das palavras e das frases escolhidas;

4) Comparar versões diferentes (escritas pelos estudantes): os textos preparados pelo professor serão traduzidos pelos alunos, em duplas. Cada um traduz na LM um trecho que, depois, o colega passa para a LE, comparando no fim as versões, na LE, dos dois textos em que trabalharam. Esta atividade ajuda os alunos a desenvolver as habilidades da tradução e a perceber as diferenças entre a LM e a LE;

5) Resumir a tradução: os alunos preparam, em casa, a tradução de um trecho de um livro e cada um apresenta, na sala, oralmente, um parágrafo, além de dar uma síntese daquilo que leu;

6) Interpretar na sala de aula: o docente inventa um diálogo entre um falante da LE e outro da LM. Os estudantes devem atuar como intérpretes, enquanto o docente grava o

diálogo. Então, os alunos escutam o diálogo gravado e o anotam. Este tipo de atividade permite aos estudantes trabalhar como intérpretes, nas duas línguas, praticando, ao mesmo tempo, uma atividade real.

Nagy (2015) propõe o uso da tradução a partir de jogos, atividades e exercícios retirados de livros didáticos de língua inglesa como, por exemplo, pedir aos alunos que contem histórias misturando as duas línguas, LE e LM; propor o estudo de substantivos coletivos na LE e comparar com os mesmos termos na LM; estudar expressões com “have” em inglês na LE com suas respectivas traduções na LM, apontando as diferenças; ditar sentenças na LE para que os alunos escrevam na LM. A autora sugere também que a tradução pode ser integrada em diálogos, atividades em pares ou em grupos e acrescenta:

As frases usadas para tradução também devem ser o mais real possível: a tradução a nível de texto ou a nível de frase – mesmo quando se concentra em um determinado item gramatical – deve replicar uma situação ou resposta do mundo real e deve sempre ser personalizada para se ajustar aos encontros linguísticos diários dos alunos.<sup>6</sup> (NAGY 2015, p.106)

Alegre (2000) corrobora com a visão de que a tradução pedagógica possibilita uma reflexão sobre a língua, contribuindo para “o desenvolvimento de um espírito inquisitivo” (p. 21) e exemplifica com os seguintes exercícios:

- 1) Exercícios contrastivos, adequados ao nível de conhecimento dos alunos, com o objetivo de chamar a atenção para as divergências de sentido, de estrutura morfosintática ou de nível funcional-pragmático entre as línguas;
- 2) Tradução de texto ou parte de um texto, após a compreensão global do mesmo, com o objetivo de aprofundar a compreensão, ou de identificar estruturas gramaticais que dificultam a compreensão, com uma atenção especial para o grau de dificuldade do texto;
- 3) Retradução, ou seja, a tradução de um texto de LE para LM e novamente para LE, podendo ser realizada pelos mesmos alunos ou por alunos diferentes com objetivo de comparar os dois textos em LE e chamar a atenção para a assimetria entre as línguas.

Pan e Yi-Ching Pan (2012) propõem a incorporação da tradução em atividades baseadas em tarefas como uma forma de salientar que a tradução pode ser uma ferramenta comunicativa que auxilia os alunos a realizar tarefas da vida real e que não se limita ao estudo de palavras e frases isoladas ou da gramática descontextualizada. Da mesma forma, estudos ainda mais recentes demonstram a eficácia de atividades específicas envolvendo a tradução

---

<sup>6</sup> the sentences used for translation should also be as real-life-like as possible: sentence level and text level translation - even when focusing on a certain grammar item - should replicate a real world situation or reply and they should always be personalized so as to fit students' daily linguistic encounters.

para alcançar objetivos pedagógicos pré-definidos.

Pontes e Duarte (2016), por exemplo, por meio de uma análise reflexiva, apresentam a tradução como um recurso pedagógico para o ensino da diversidade em língua estrangeira, “já que permite o acesso a aspectos linguísticos e extralinguísticos de culturas diferentes, no uso efetivo da língua” (Id. Ibid., p.12). Dalben (2009) defende o uso de atividades de leitura, tradução e análise contrastiva para o aprendizado de língua inglesa no ensino regular, nível fundamental, como estratégia para alcançar um ensino mais pragmático da língua partindo de objetivos mais simples de serem alcançados.

Sousa (2016) propôs o uso de filmes legendados e a tradução de legendas intralinguais para alunos do ensino médio com o objetivo de contribuir para o aumento do repertório lexical dos aprendizes de LE. Após a aplicação de uma rotina didática, os resultados obtidos nos testes realizados pelos alunos demonstraram que essa atividade contribuiu para o ganho vocabular dos estudantes. Assim, o pesquisador sugere sua aplicação em outros contextos de ensino de LE.

Em seu estudo, Pereira (2016) analisa as contribuições da atividade tradutória para o ensino da variação linguística nos usos das formas de tratamento das variedades do Espanhol e do Português Brasileiro (PB) para alunos em nível inicial de aprendizagem A2<sup>7</sup>, a partir do gênero teatro. Dentre os resultados obtidos, destacam-se a percepção sobre a impossibilidade de tradução literal das formas de tratamento entre Espanhol e PB e o desenvolvimento das capacidades de linguagem em LE e LM.

Em suma, os estudos apresentados aqui trazem propostas de uso da tradução a partir de atividades interessantes que se aproximam o máximo possível de situações da vida real, fugindo da velha proposta leia e traduza muito comum no método gramática e tradução. Os autores ressaltam a constituição de um propósito específico para a aplicação de cada atividade. Outro ponto importante dessas atividades é o tipo de material proposto para ser traduzido que, no geral, é bastante estimulante e adequado aos interesses e ao nível de conhecimento da turma. Existe uma variedade de materiais autênticos e estimulantes, especialmente no ambiente virtual, que também podem ser adequados a esse propósito. O uso desses materiais, combinados às atividades de tradução, oferece aos professores e alunos diversas possibilidades de maior envolvimento com a LE, especialmente no que concerne aos aspectos linguísticos e culturais, e propicia um ambiente favorável para o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Em nosso estudo, por exemplo, propomos o uso de atividades

---

<sup>7</sup> A2 é um dos níveis de aprendizagem propostas pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) e se refere ao usuário básico da língua.

de tradução envolvendo os memes da internet como forma de ampliar o domínio lexical de alunos do ensino médio em língua inglesa. A escolha por esse gênero leva em consideração a sua predominância nas redes sociais, o que o torna um gênero bastante acessível e familiar aos alunos. Além disso, eles trazem textos curtos, mas significativos por estarem diretamente relacionados a um contexto ou situação específica, podendo ser utilizados pelos próprios alunos em situações semelhantes. Em uma seção posterior, conceituamos e ampliamos nosso entendimento sobre esse gênero digital, mas, antes, discorreremos um pouco acerca da aquisição de vocabulário em LE.

### 1.3 AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM LE

Nos dias atuais, o vocabulário tem um papel central no contexto de ensino e aprendizado de línguas (CARDOSO; MOTA, 2011). Em outras palavras, entende-se que aprender uma LE implica, também, dominar o léxico, pois sem um domínio adequado do vocabulário, fica difícil comunicar-se na língua alvo. Segundo Krashen (1982 p.80) “embora o conhecimento do vocabulário possa não ser suficiente para compreender todas as mensagens, há pouca dúvida de que um aumento do vocabulário ajuda o aprendiz a entender mais daquilo que ouve e lê.”<sup>8</sup> Cárcamo (2016) reforça essa ideia ao observar que o domínio apropriado de vocabulário dentro de um contexto é muito importante em qualquer língua, pois sem esse conhecimento, não seria possível compreender o que outros dizem ou mesmo expressar os nossos próprios pensamentos. Vale ressaltar, porém, que embora o ensino de vocabulário sempre tenha ocupado um lugar relevante na história do ensino de línguas, pouca importância era dada à aquisição de vocabulário. A aprendizagem da gramática e da fonologia vinha sempre em primeiro plano (ZIMMERMAN, 1997).

Paiva (2004) identifica o papel do vocabulário em diferentes métodos e abordagens de ensino:

a) No Método Clássico, o estudo do vocabulário tinha como foco a etimologia, um método seguro para explicar significados e ortografia. Foi essa abordagem que dominou o ensino do Latim e do Grego.

b) No Método Gramática e Tradução, o vocabulário era apresentado em listas de palavras, com as respectivas traduções, que o aluno deveria memorizar. A fixação do vocabulário era feita através de exercícios de tradução tanto do inglês para o português quanto

---

<sup>8</sup> While knowledge of vocabulary may not be sufficient for understanding all messages, there is little doubt that an increased vocabulary helps the acquirer understand more of what is heard or read.

vice-versa. Essas listas de palavras descontextualizadas sempre foram alvo de críticas dos especialistas no ensino de LE.

c) No Método Direto, as listas foram aposentadas em prol de um ensino situacional. A tradução era evitada e as palavras novas deixaram de ser ensinadas de forma isolada e passaram a ser ensinadas de forma mais contextualizada, inseridas em frases. A prioridade passou a ser o vocabulário do dia a dia que era ensinado através de mímicas e demonstrações, uso de objetos (*realia*), de gravuras e desenhos.

d) No método Áudio-Lingual, enfatizava-se, como no método direto, a necessidade de se aprenderem as palavras em contexto e não de forma isolada. O número de palavras por unidade era limitado e o principal objetivo do método áudio-lingual era a aquisição das estruturas linguísticas.

e) Na abordagem comunicativa, o lema é apresentar e usar linguagem autêntica e a língua alvo passa a ser não apenas o objeto de estudo, mas também o meio de comunicação. A função, o contexto situacional e os papéis dos interlocutores determinam o vocabulário a ser ensinado (LARSEN-FREEMAN, 2008).

f) Na abordagem lexical, proposta por Lewis (1997), a gramática é vista como subordinada ao léxico, e há a recusa da visão tradicional de que a língua se divide em estrutura e vocabulário. Ao invés disso, o autor defende que a língua consiste em *chunks*, que ao serem combinados produzem textos coerentes. Os *chunks* são: palavras; colocações, ou seja, palavras que ocorrem junto a outras; expressões fixas; e expressões semifixas, aquelas que permitem uma variação (Id. *ibid.*).

Como pudemos observar, os diferentes métodos e abordagens de ensino davam maior ou menor importância ao ensino de vocabulário de acordo com seus princípios. Enquanto que nas abordagens mais estruturais o léxico estava subordinado à gramática, na abordagem comunicativa ele assumiu um papel complementar em relação à última. A partir da abordagem lexical, proposta por Lewis, o léxico adquiriu um peso maior. Com o reconhecimento da importância do domínio lexical, vários pesquisadores voltaram sua atenção para questões envolvidas no processo de aquisição de vocabulário. Algumas dessas pesquisas se propõem a responder questionamentos, tais como o que significa aprender uma palavra e quantas palavras precisamos conhecer. A seguir, trazemos uma pequena discussão acerca desses questionamentos.

### 1.3.1 O que significa aprender uma palavra?

Para muitos, aprender uma palavra significa saber informar seu significado na LM. No entanto, aprender vocabulário vai muito além disso. Nation (2001) lembra que o conhecimento de uma palavra pode ser do tipo receptivo, isto é, o reconhecimento do item lexical durante compreensão leitora ou oral, e do tipo produtivo, ou seja, a habilidade de usar o item lexical adequado em atividades orais ou de produção escrita. Ainda segundo o autor, tanto para o conhecimento receptivo quanto para o produtivo, reconhecer uma palavra envolve os seguintes aspectos:

- identificá-la em sua forma escrita e/ou falada;
- conhecer sua forma gramatical e a que categoria pertence;
- identificar suas possíveis colocações com outras palavras;
- identificar se a palavra é mais comum ou mais rara e quais os contextos pragmáticos em que pode ser encontrada;
- saber o seu significado e conseguir associá-la a seu campo semântico.

Para alguns pesquisadores (DELL VALLE; MOTA, 2011), porém, o conhecimento do significado central da palavra é suficiente para garantir a compreensão e a produção mínimas, uma vez que não é possível que o aprendiz tenha contato com todas as situações de uso em que uma palavra pode aparecer em um único momento. Para eles, a aprendizagem de vocabulário ocorre num contínuo.

Zilles (2001) lembra que, “ao realizar-se uma pesquisa na área de vocabulário, a definição do tipo de conhecimento de vocabulário que se está investigando é essencial, pois cada tipo acarretará testes, tarefas e análises diferentes.” (p.19). Para tanto, ele propõe exemplos de algumas considerações referentes ao tipo de vocabulário em estudo:

- O vocabulário é produtivo ou de reconhecimento?
- O vocabulário é escrito ou oral?
- Estaremos analisando colocações?
- Serão considerados somente os contextos corretos em que a palavra ocorreu ou os contextos incorretos também serão levados em conta?

Vale lembrar também, segundo o autor, que nem todos os itens lexicais são compostos por uma única palavra, alguns são formados por grupos de palavras. Lewis (1997) classifica os itens lexicais em cinco tipos:

- 1) Palavras: o tipo mais básico de item lexical, a palavra individual.
- 2) Polipalavras: duas ou três palavras sempre utilizadas juntas e na mesma ordem como, por exemplo, os *phrasal verbs*.
- 3) Colocações: grupos de palavras individuais que co-ocorrem com outras, e podem e devem ser tratadas como itens lexicais por si só. Exemplo: *have a coffee*.
- 4) Expressões fixas, tais como cumprimentos e provérbios.
- 5) Expressões semifixas: “*Could you pass..., please?*”

Em suma, ao estudarmos a aquisição de vocabulário, devemos levar em consideração não só o que significa aprender uma palavra, mas também o tipo de vocábulo a ser aprendido. Assim como Nation, acreditamos que conhecer uma palavra vai muito além de saber informar seu significado na LM, mas também concordamos com Del Vale e Mota quando defendem que esse conhecimento ocorre em um contínuo e não em um único momento. Partindo desses princípios, em nosso estudo, levaremos em consideração o reconhecimento de palavras e expressões a partir de um contexto específico, observando, principalmente, o potencial que as atividades propostas possuem de favorecer a retenção de novos vocábulos.

### **1.3.2 Quantas palavras precisamos conhecer?**

Estudos de vocabulário de falantes nativos parecem sugerir que os aprendizes de segunda língua precisam conhecer um número muito amplo de palavras. Entretanto, os estudos baseados na frequência mostram que algumas palavras são muito mais úteis que outras para o aprendiz de segunda língua. Segundo Paiva (2004), parece haver um consenso de que, apesar de os dicionários registrarem cerca de 50.000 verbetes, o vocabulário necessário para se ter domínio do inglês deve ficar em torno de 3.000 palavras. De acordo com os estudos conduzidos por Laufer (1997), por exemplo, o número de palavras necessárias para que um bom leitor em LM possa transferir suas estratégias de leitura para a segunda língua é de 3.000 famílias de palavras ou 5.000 itens lexicais.

Dentro do contexto de ensino, Nation (2001) distingue quatro tipos de vocabulário: palavras de alta frequência; palavras acadêmicas; palavras técnicas e palavras de baixa frequência. As palavras de alta frequência correspondem a cerca de 2.000 palavras e constituem em torno de 80% de um texto. As palavras acadêmicas são cerca de 800 palavras e representam 8% das palavras em um texto. As palavras técnicas correspondem a cerca de 1.000 a 2.000 palavras por área e representam 3% das palavras em textos especializados. Já as palavras de baixa frequência são cerca de 123.000 e correspondem a 2% das palavras em um texto qualquer.

Quanto às implicações desses dados para o ensino e aprendizagem de vocabulário em LE, fica evidente que mais tempo deve ser dedicado ao ensino de palavras de alta frequência, já que estas respondem pela maior parte de um texto. As palavras acadêmicas e técnicas devem ser ensinadas de acordo com o contexto de ensino e os objetivos do aprendiz. Com relação às palavras de baixa frequência, Zilles (2001) sugere que sejam ensinadas estratégias para lidar com elas.

Considerando o nosso contexto de pesquisa, optamos por trabalhar com vocabulário de alta frequência, uma vez que é esse tipo de vocabulário que encontramos nos memes, um gênero bastante popular e informal. Acreditamos que o aumento do domínio lexical pelos alunos seja importante para melhorar seu desempenho nas diferentes habilidades comunicativas. Sabemos, no entanto, que o pequeno espaço de tempo de 50 minutos de aula por semana que contempla a língua estrangeira não é suficiente para garantir o aprendizado do número mínimo de palavras necessárias para que um aprendiz possa se expressar na língua estrangeira, cabendo ao aluno uma maior dedicação de tempo devotado ao estudo da LE, seja de forma individual ou através de cursos de línguas.

Embora o estudo do vocabulário de uma língua deva ter o seu espaço garantido no contexto do ensino-aprendizado de LE, isso nem sempre significa ter uma lista de palavras a serem memorizadas pelos alunos, uma vez que essa aprendizagem pode ocorrer tanto de forma incidental quanto intencional, como veremos na próxima subseção.

### **1.3.3 Aprendizagem incidental de vocabulário versus aprendizagem intencional de vocabulário**

A aprendizagem incidental de vocabulário ocorre por meio de atividades nas quais as palavras a serem aprendidas não estão em evidência, isto é, não há um foco sobre a forma, o significado ou o uso das palavras, mas, sim, sobre o contexto no qual elas aparecem. Por outro

lado, a aprendizagem intencional de vocabulário se dá através de atividades que destacam os termos a serem assimilados pelos alunos. Existe, nessa abordagem, um foco sobre a forma, o significado e o uso das palavras. Os pesquisadores dessa área se dividem na defesa de uma ou outra abordagem.

Krashen (1982) é um dos principais defensores da aprendizagem implícita de vocabulário ao sugerir que o insumo compreensível é a condição essencial para a aprendizagem. De acordo com sua teoria, o aluno só adquirirá um aspecto linguístico específico quando for exposto ao insumo compreensível de nível  $i+1$ , no qual  $i$  é conhecimento que o aluno já possui e  $1$  aquele que precisa ser aprendido. Ainda em defesa desse tipo de aprendizagem, Nagy e Anderson (1984) argumentam que

(...) nem mesmo o ensino de vocabulário mais direto e implacavelmente sistemático pode explicar uma proporção significativa de todas as palavras que as crianças realmente aprendem, nem cobrem mais do que uma modesta proporção das palavras que elas encontrarão nos materiais de leitura escolares. (p.320)

Para esses pesquisadores o contexto exerce influência fundamental no processo de aquisição de novas palavras pelos aprendizes. Baseados nisso, eles consideram a leitura de textos autênticos como uma atividade fundamental para o aprendizado inconsciente de vocabulário na medida em que permite o encontro de palavras em diferentes contextos fazendo com que o aluno memorize a palavra de maneira eficiente de acordo com seus diversos usos.

Huckin e Coady (1999) listam algumas vantagens do ensino implícito de vocabulário: primeiro, ele é contextualizado, dando ao aprendiz um sentido mais rico do uso; segundo, é pedagogicamente eficiente, permitindo ao mesmo tempo atividades de aquisição de vocabulário e leitura; e, por último, é individualizado e centrado no aluno, pois o vocabulário a ser adquirido depende da seleção de materiais pelo próprio aprendiz.

Sökmen (1997) enumera as desvantagens do ensino indireto de vocabulário. Para a autora, ele se configura como um processo lento, sujeito a erros, no qual mesmo aprendizes treinados em estratégias de inferência podem não ser bem-sucedidos devido à insuficiência de conhecimento lexical. Cardoso e Mota (2011), por sua vez, julgam ser uma tarefa difícil o aprendizado de palavras de forma incidental. Para eles, o vocabulário é melhor aprendido quando abordado de forma explícita:

Com relação ao aprendizado de novos vocábulos incidentalmente, pode-se dizer que isto não é uma tarefa fácil. Há mais aprendizagem quando esta ocorre deliberada e intencionalmente. O professor deve planejar cuidadosamente atividades orais e escritas de modo que haja muitas oportunidades para o aprendizado de vocabulário. (CARDOSO; MOTA, 2011, p. 18)

Lewis (1993) também enfatiza a importância do ensino explícito ao propor uma abordagem lexical para o ensino de línguas. Para o autor, o ensino deve ocorrer não só de forma explícita, mas também organizada dentro de uma abordagem léxica, a qual ele desenvolve ao longo de suas obras: *The Lexical Approach* (1993) e *Implementing the Lexical Approach* (1997):

O ensino de vocabulário raramente é sistemático. É frequentemente assumido, implícita ou explicitamente, que os aprendizes irão ‘captar’ o vocabulário necessário através de leitura e enquanto se concentram na tarefa séria e difícil de compreenderem o sistema gramatical. O ensino formal de vocabulário tende a ser ou aleatório, em resposta a uma pergunta específica de um aluno em relação a uma palavra específica, ou baseado em uma apresentação formal de palavras associadas com um tópico ou campo particular. Uma abordagem lexical requer um sistema muito mais organizado de introduzir e explorar o léxico, e mesmo palavras simples, na sala de aula. (p. 117)

Durão et al (2011) são a favor de um equilíbrio entre as duas abordagens de modo que uma complete as deficiências da outra. Segundo os pesquisadores “se o ensino explícito, por si só, como se tem comprovado, raramente consoma aprendizagens efetivas, se bem planejado e articulado com a abordagem incidental, pode levar a excelentes resultados” (DURÃO et al, 2011). Paribakht e Wesche (1997), por exemplo, embora reconhecendo que a leitura extensiva conduz à aquisição de vocabulário, oferecem boas razões para esta combinação:

O tema de aquisição de vocabulário, há tanto tempo negligenciado, tem atualmente recebido atenção na pesquisa e pedagogia de segunda língua – refletindo a importância que sempre teve por parte dos aprendizes. Mas ainda não está claro como os aprendizes adquirem o vocabulário ou como ele pode ser ensinado da melhor maneira possível. Os processos de compreensão de leitura podem oferecer algumas pistas. Existe uma evidência considerável em estudos de primeira língua de que a leitura extensiva com o objetivo de captar o sentido leva à aquisição de vocabulário com o passar do tempo, e de fato a leitura provavelmente é responsável pela maior parte da expansão do vocabulário de L1 após as primeiras 1000 ou 2000 palavras em uso na fala cotidiana. A pesquisa em segunda língua sobre esse tópico é escassa, mas há indicadores de que programas de leitura extensiva são geralmente mais específicos do que a instrução sistemática de vocabulário utilizando exercícios descontextualizados. O processo pelo qual a aquisição incidental ocorre é, entretanto, demorado, e não há maneiras de prever quais palavras serão aprendidas, e em que grau de aprendizado. A questão que permanece é se a intervenção instrucional pode auxiliar no processo e torná-lo mais direto e eficiente. (p.175)

Em um estudo desenvolvido pelos pesquisadores supracitados, eles avaliaram até que ponto a leitura, somada a atividades de instrução de vocabulário, poderia resultar em maior retenção de vocabulário pelo leitor. Com esse objetivo, os participantes foram separados em dois grupos e submetidos a tratamentos diferenciados. O grupo “Leitura Mais” lia textos selecionados, respondia questões de compreensão e fazia uma série de exercícios de vocabulário baseados nas palavras-chave das leituras. Já o grupo “Leitura Apenas” lia textos selecionados, respondia questões de compreensão e lia um texto complementar que continha as palavras-chave do texto principal. Ao final do estudo, os autores verificaram que ambos os grupos apresentaram ganhos significativos de vocabulário, porém o grupo “Leitura Mais” obteve um ganho maior.

Logo, percebe-se que há vantagens e desvantagens no ensino e aprendizagem incidental e explícita de novo vocabulário em LE. Porém, ambas podem ser combinadas no intuito de potencializar seus benefícios. Em nosso estudo, reunimos tanto a abordagem implícita, através da leitura e compreensão de diferentes exemplares do gênero meme, quanto explícita, via utilização da tradução enquanto estratégia de aquisição lexical. Além das formas de abordagem de vocabulário tratadas, existem condições que favorecem a retenção de novos vocábulos, como mostraremos na subseção seguinte.

### **1.3.4 Condições necessárias para aquisição de vocabulário**

Nation (2001) denomina de condições psicolinguísticas as condições que favorecem a retenção dos novos vocábulos pelos aprendizes. Entre elas estão: a percepção, a recuperação e o uso criativo ou gerativo. A percepção de novas palavras é encorajada pelos professores através do uso de estratégias que chamem a atenção dos alunos para os termos a serem aprendidos. Cardoso e Mota (2011) defendem que essas estratégias não devem só ser aplicadas pelo professor, mas devem também ser ensinadas aos alunos. As autoras acrescentam, ainda, duas condições necessárias para a aquisição de vocabulário pelos alunos: o interesse e a motivação. O professor, segundo elas, pode contribuir para que essas condições se apresentem ao selecionar conteúdo que seja de interesse dos alunos. Desta forma, acredita-se que os alunos se engajarão mais na aula e dedicarão mais atenção aos itens lexicais. Outros fatores, tais como auxílio de imagens para a compreensão do vocabulário e a contextualização das palavras a serem aprendidas, também exercem grande influência para a retenção lexical.

Já a recuperação acontece quando essas mesmas palavras aparecem em outras atividades, fazendo com que sua memorização seja reforçada. Essa recuperação pode ser

receptiva, quando é realizada através de atividades de compreensão oral ou escrita, ou produtiva, quando a recuperação se dá através de atividades de produção oral ou escrita. Cardoso e Mota (2011) reforçam que os encontros repetidos de certas palavras farão com que elas sejam melhor aprendidas. A repetição, no entanto, deve ser espaçada.

Em relação ao uso criativo ou gerativo, Nation (2001) explica que ele ocorre quando a palavra aprendida é usada de maneira diferente do primeiro encontro com a palavra, ou seja, em outro contexto e com outro significado. Segundo o autor, ao reconceituar seu conhecimento sobre o significado e uso da palavra, a memória da palavra é firmemente estabelecida. Quando envolve compreensão oral e escrita, o uso gerativo é considerado receptivo, e quando envolve produção oral e escrita, ele é considerado produtivo.

De acordo com Laufer (1997), alguns fatores inerentes ao próprio item lexical também exercem influência sobre a aprendizagem de vocabulário em L2 tais como a classe gramatical da palavra, sua imageabilidade, sua semelhança com outras palavras bem como seu tamanho, seus aspectos fonológicos, sua ortografia e sua saliência.

A partir do que foi posto, acreditamos que o uso de exercícios de tradução a partir do gênero meme favorece a percepção a qual Nation se referiu como uma das condições psicolinguísticas necessárias para a aquisição de vocabulário, bem como o interesse e a motivação mencionados por Cardoso e Mota como condições necessárias para que o aluno perceba os novos itens lexicais. Assim, acreditamos no potencial do gênero escolhido para despertar o interesse e motivação necessários para o aumento do repertório lexical dos alunos via tradução pedagógica, tendo em vista o fato de que, a partir do meme, é possível ensinar palavras e expressões dentro de um contexto significativo, formado por texto e imagem, o que aumenta ainda mais a chance de retenção dos novos itens.

#### 1.4 AS IMAGENS NO ENSINO DE LÍNGUAS

O uso de imagens é muito comum no ensino de línguas. A maioria dos professores de idiomas o faz. A grande questão que se coloca na atualidade, no entanto, é a maneira como essas imagens são utilizadas, se como elementos meramente decorativos e de auxílio ou como componentes realmente significativos capazes de promover a criatividade e o senso crítico dos alunos, além de desenvolver sua competência comunicativa.

No livro *The image in the English Language Teaching*, Kieran Donaghy e Daniel Xerri (2017) reúnem uma série de artigos nos quais se propõe o uso das imagens de forma crítica e criativa e que visam promover o letramento visual. Esses artigos foram retirados de

cinco edições do evento *The Image Conference*, organizado no intuito de explorar as possibilidades que filmes, vídeos, imagens e vídeo games podem oferecer tanto aos professores quanto aos aprendizes de línguas. Tal evento, segundo os autores, parte da necessidade de que as habilidades de interpretar, analisar e criar imagens se tornem parte integral do letramento.

Os artigos incluídos no livro envolvem pesquisas relacionadas ao uso e produção de filmes na sala de aula, às imagens geradas nas redes sociais tais como o Instagram, Pinterest e os memes, às embalagens de produtos e propagandas, às artes visuais, à contação de histórias a partir de imagens, aos cartoons e às tirinhas. Essa variedade de propostas nos lembra que o trabalho com imagens é bastante profícuo por oferecer uma gama de opções que podem ser utilizadas de acordo com as reais necessidades dos aprendizes para alcançar determinados propósitos comunicativos. No caso específico do livro citado, as imagens nos diversos meios são empregadas para o aprendizado de LI.

Para Donaghy e Xerry (2017), embora as imagens sempre estivessem presentes nos livros didáticos, na maioria das vezes, elas serviam apenas para apoiar o texto escrito ou como meros elementos decorativos. De acordo com os autores, os textos monomodais predominavam e apenas mais recentemente se tem observado um esforço crescente quanto ao uso de imagens no livro didático para estimular ideias e discussões. Além das imagens presentes no livro didático, há uma série de recursos visuais à disposição do professor, tais como filmes, cartoons e inúmeros gêneros digitais que podem ser melhor aproveitados no contexto de ensino de línguas. Como mencionado anteriormente, é preciso saber a melhor maneira de utilizar essas imagens de modo a potencializar os benefícios que elas podem proporcionar no contexto de ensino aprendizado de um idioma.

Esse olhar mais atento sobre as imagens e sua função no contexto de ensino de línguas pode ser atribuído às mudanças ocorridas no mundo social e no mundo semiótico, conforme mencionado por Kress no prefácio do referido livro. De acordo com o autor,

Os efeitos dessas mudanças sociais e semióticas são evidentes em todos os lugares, embora em nenhum lugar mais insistentemente assim do que em assuntos que tenham relação com a representação e a comunicação e, portanto, com a Linguística Aplicada, em todas as suas diversas manifestações (dentre elas o Ensino de Inglês), muito em primeiro plano.<sup>9</sup> (KRESS apud DONAGHY; XERRY, 2017, p. ix)

---

<sup>9</sup> The effects of these social and semiotic changes are apparent everywhere, though nowhere more insistently so than in subjects to do with representation and communication, and hence with Applied Linguistics, in all its various manifestations (the Teaching of English being one), very much in the foreground.

Kress (apud DONAGHY; XERRY, 2017) chama atenção também para o fato de que, no atual contexto, fala e escrita compreendem apenas parte do significado presente em uma composição formada por diferentes modos ou multimodal. Segundo o autor, a fala ocorre em conjunto com gestos, postura, olhar, movimento. Já a escrita ocorre em composições com imagem, cor e arranjos específicos de layout.

Guerreiro e Soares (2016), por sua vez, afirmam que “em uma sociedade cada vez mais visual, este fenômeno multimodal encontra aporte e propaga-se muito depressa entre os textos contemporâneos” (p.195). Tal fato traz mudanças não só nas relações sociais, mas também nas concepções de ensino e linguagem que devem ser pautadas na cultura do multiletramento que se realiza na compreensão das múltiplas linguagens que prevalecem, especialmente, nos meios digitais.

Sendo o meme um gênero multimodal, no qual imagem e texto se complementam, uma breve discussão acerca dos conceitos de multimodalidade, multiletramentos e letramento visual torna-se bastante profícua.

#### **1.4.1 Multimodalidade**

O advento das novas tecnologias possibilitou o surgimento dos novos gêneros comunicativos que se realizam no ambiente virtual como resultados das interações que se estabelecem nas diversas redes sociais. Esses gêneros reúnem mais de um modo semiótico, ou modo significativo, tais como imagem estática, imagem em movimento, sons, textos, e, por isso, são chamados de multimodais. Embora o interesse pelo estudo da multimodalidade tenha sido fomentado a partir da necessidade de compreender os sistemas de comunicação eletrônica e digital atuais, uma vez que as teorias da linguagem mais utilizadas, até então, não davam conta de explicá-los devido à sua complexidade, ela não se restringe aos gêneros digitais. Em uma situação de interação cara a cara, por exemplo, além do modo fala, os modos expressões corporais, expressões faciais coocorrem.

Carvalho (2016), afirma que “para nos expressarmos em qualquer situação de interação, lançamos mão de vários modos pertencentes a um ou mais *sistemas semióticos* ou sistemas de construção de sentidos.” (p. 31). Os sistemas semióticos aos quais ela se refere são o linguístico, o visual, o áudio, o gestual e o espacial. Carvalho (2016) exemplifica cada um desses sistemas:

O sistema linguístico pode realizar-se através da fala e da escrita, por exemplo. O sistema visual através de imagens estáticas e imagens em movimento. O sistema áudio através da música, dos efeitos sonoros, do silêncio, dentre outros. O sistema gestual pode realizar-se através dos movimentos do corpo e das expressões faciais. O sistema espacial realiza-se através da arquitetura do espaço, da disposição de elementos dentro de uma estrutura espacial. Cada um desses modos, por sua vez constitui-se de um conjunto de recursos semióticos. (p.32)

Segundo Leeuwen (2005), os recursos semióticos “são as ações, materiais e artefatos que usamos para fins comunicativos, juntamente com as formas pelas quais essas ações, materiais e artefatos podem ser organizados.” (p. 3). Assim, o modo escrita é constituído por recursos tais como fonte, cores, layout, ícones, dentre outros. Esses são aspectos extremamente importantes se considerarmos os textos multimodais, tais como os memes, gêneros textuais frequentemente utilizados pelos alunos fora de sala de aula, sendo importante assim entender como esses artefatos semióticos funcionam e como se pode tirar vantagens das traduções pedagógicas desse tipo de texto.

Mas, enfim, o que é multimodalidade? Como bem definem Vieira e Silvestre (2015) “Multimodalidade é a designação para definir a combinação desses diferentes modos semióticos na construção do artefato ou evento comunicativo” (p.8). Carvalho (2016) define multimodalidade como a “convergência dinâmica de modos e recursos semióticos na qual ambos contribuem para a construção do significado” (p.34).

A multimodalidade se baseia na Semiótica Social que, por sua vez, estuda a linguagem relacionada às práticas sociais (LIMA, RODRIGUES, 2014) e busca estudar e explicar os diferentes modos significativos que ocorrem nessas práticas. A terminologia da palavra multimodalidade é explicada por Kress et al (2005, p.2), segundo o qual Mode (modo, modalidade) se refere a todos os recursos culturalmente moldados que produzem significados, tais como texto, imagem, sons, etc., e Multi se refere ao fato de que todas as modalidades nunca ocorrem por elas mesmas, sozinhas, mas sempre acompanhadas das demais.

Segundo a pesquisadora Carey Jewitt (2014) a multimodalidade se baseia em três pressupostos teóricos. O primeiro deles afirma que o texto verbal é parte de um conjunto multimodal e que todos os modos contribuem igualmente para a construção do significado. Assim, a autora defende que todos os modos envolvidos em um conjunto multimodal precisam ser estudados levando-se em consideração as escolhas disponíveis aos comunicadores, o potencial de significado dos recursos e o propósito pelo qual foram utilizados.

O segundo pressuposto, de acordo com Jewitt, diz respeito ao fato de que cada modo é utilizado para realizar um trabalho comunicativo distinto, baseado em uma função social

específica e de acordo com um contexto determinado. A maneira como um determinado modo cumpre sua função social dentro de diferentes comunidades é histórica, social e culturalmente determinada.

O terceiro pressuposto está diretamente conectado ao anterior e afirma que a interação entre os diferentes modos é importante para a construção do significado. Ou seja, o significado do todo comunicativo se dá pelo entrelaçamento dos significados produzidos pelos diferentes modos envolvidos isoladamente.

Assim, a relevância da teoria da multimodalidade está na necessidade de considerar igualmente todos os modos e recursos presentes em uma determinada situação comunicativa, reconhecendo a importância de cada um na construção do significado. Uma perspectiva multimodal fornece ao aluno uma visão mais ampla acerca dos significados expressos por um determinado gênero textual, bem como o capacita para expressar significados por meio dos diversos modos disponíveis. De acordo com Cárcamo (2016):

(...) no final do século XX, com os crescentes estudos no campo da aprendizagem cognitiva, tornou-se indiscutível que diferentes formas de representação ou ação influenciam a atenção humana, a interação, a percepção, a interpretação e a construção de significados. Além disso, foi demonstrado que o uso de diferentes modos melhora a percepção do aluno em seu próprio processo de aprendizagem; os alunos são mais conscientes e ativos em relação à linguagem. (p.137)<sup>10</sup>

Ou seja, a multimodalidade, além de contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos, contribui para um ambiente mais motivador e estimulante no qual o aluno se torna mais ativo e envolvido com seu próprio aprendizado. Com relação à contribuição da multimodalidade para a aquisição de vocabulário, destacamos Mayer (2003) que, ao tratar do efeito multimídia, afirma que os alunos aprendem muito mais a partir da combinação de imagens e palavras do que a partir de palavras isoladas. Esse fato somado às afirmações de Cárcamo sobre o uso de diferentes modos no contexto de ensino motivou a escolha do gênero meme em nossa pesquisa.

---

<sup>10</sup> at the end of the 20th century with the increasing research studies in the cognitive learning field, it became indisputable that different ways of representation or action influence human attention, interaction, perception, interpretation, and construction of meanings. In addition, it has been demonstrated that using different modes improves the student's perception on his or her own learning process; learners are more conscious and active towards the language.

### 1.4.2 Multiletramentos

Conforme mencionamos anteriormente, o fenômeno multimodal traz mudanças não só nas relações sociais, mas também nas concepções de ensino e linguagem. As orientações curriculares para o Ensino Médio chamam a atenção dos educadores para esse novo olhar sobre a linguagem

Para práticas novas de linguagem, como as que ocorrem na comunicação mediada pelo computador, o educador idealmente tem de fazer uma análise própria das regras que estruturam a linguagem nesse contexto novo. Ele tem de levar em conta que as regras aqui não serão apenas da “gramática” no sentido tradicional, mas também dirão respeito à interação entre as várias modalidades de linguagem presentes nessa prática nova. Por exemplo, quais os papéis relativos dos elementos visuais e das imagens na construção de sentido da linguagem de um bate-papo, de uma página web, etc.? (BRASIL, 2006, p.110 e 111)

O termo “multiletramento” surgiu a partir do Manifesto intitulado “A pedagogy of multiliteracies: designing social futures” lançado em 1996 por um grupo de pesquisadores que se denominavam The New London Group (NLG)<sup>11</sup>. Conforme Pinheiro (2016), o grupo ressaltava que “o letramento escolar grafocêntrico, mesmo sendo importante, não é suficiente para dar conta das mudanças constantes, sobretudo tecnológicas, que ocorrem tanto local quanto globalmente”. Assim, fica evidente que o domínio das novas práticas de linguagem se faz necessário na garantia da participação ativa do indivíduo em nossa sociedade atual. O texto da nova Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio também enfatiza essa necessidade:

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem. (BRASIL, 2018, p.478)

Os multiletramentos incluem o letramento visual, o digital, o crítico, o multimodal, dentre outros e as novas práticas textuais incluem e-mails, memes, gifs, fotografias digitais, apresentações em PowerPoint, banco de dados, etc. Essas diversas formas de letramento e práticas textuais surgiram a partir dos avanços tecnológicos que possibilitaram a abertura de novos canais de interação. No contexto educacional, a tecnologia já é cada vez mais utilizada e muito bem-vinda, tendo em vista a impossibilidade de se ignorar a nova realidade que

---

<sup>11</sup>O NLG era composto pelos seguintes membros: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels.

ocorre fora dos muros da escola e na qual ela se faz bastante presente. De outra maneira, a educação de modo geral correria o risco de se tornar totalmente obsoleta e completamente alheia às reais necessidades dos educandos que perpassam por seu papel enquanto sujeitos ativos na sociedade.

Consoante Carvalho (2016), “os sujeitos letrados devem ser capazes de compreender e manipular de maneira competente as diversas formas de representação que estão se tornando frequentes em nossa aldeia global de comunicação” (p. 40). Assim, ser letrado, atualmente, envolve não só compreender, mas também saber produzir os diversos gêneros recorrentes em nossa realidade. Esse aspecto se relaciona a nossa pesquisa na medida em que os alunos não só fizeram a leitura de diversos exemplares de memes, mas também os produziram por meio da utilização do site [memegenerator.com](http://memegenerator.com). A realização dessa atividade envolveu o conhecimento sobre os elementos que compõem o gênero meme e suas funções (letramentos visual e multimodal) bem como o domínio sobre as maneiras de operar o computador e o site mencionado (letramento digital). Embora, consideremos esses conhecimentos como ganhos em nossa pesquisa, tendo em vista que o trabalho com os memes envolve o desenvolvimento dos multiletramentos, tão necessários nos dias de hoje, enfatizamos que eles não são o nosso principal objetivo, que consiste em investigar o ganho vocabular obtido por meio das atividades tradutórias envolvendo os memes da internet.

Ainda com relação a esse ambiente virtual de comunicação, no qual as imagens cada vez mais predominam, destacamos o letramento visual, sobre o qual tratamos a seguir.

### **1.4.3 O letramento visual**

O letramento visual pressupõe a capacidade de ler criticamente e produzir criativamente imagens, estáticas ou em movimento, e pode ser considerado uma demanda essencial de nossa sociedade contemporânea, tendo em vista o fato de que elas atualmente dominam os vários canais de comunicação e as interações que se estabelecem através deles. Se considerarmos os ambientes de interação social virtual, tais como o Facebook, o Instagram e o WhatsApp, observamos que as imagens predominam e são usadas muitas vezes para sintetizar acontecimentos importantes, expressar emoções, críticas ou opiniões. O indivíduo que não manipula bem essas ferramentas pode facilmente sentir-se excluído desse meio.

Partindo dessa realidade, na escola há uma mudança gradual de foco que se desloca do texto impresso enquanto principal meio de disseminação de informação para o meio visual, principalmente os possibilitados pelos meios eletrônicos. Com isso, há um crescente

reconhecimento de que se deve integrar o letramento visual ao currículo educacional, fato que já é realidade em vários países. (DONAGHY, XERRY, 2017)

Donaghy e Xerry (2017) lembram que a menos que os professores recebam um treinamento específico em letramento visual e produção de mídia, será difícil ensinar estas habilidades aos seus alunos em um mundo onde se espera que eles interpretem e apresentem ideias visuais complexas, usando uma variedade de modos. E acrescentam:

Apesar do excelente trabalho realizado por muitos professores com imagens, há uma necessidade urgente no ensino de Língua Inglesa para finalmente chegar a um acordo tanto com a pedagogia dos multiletramentos como com o letramento visual, se quisermos atender às necessidades de nossos alunos para se comunicar de forma eficaz em um mundo onde a comunicação é cada vez mais multimodal por natureza. Para fazer isso, nós precisamos aumentar a presença de textos multimodais no currículo do ensino de língua inglesa, incorporar letramento visual específico e treinamento em produção de mídia nos cursos de professores em formação e de professores em serviço, e estender o letramento visual e estratégias de produção de mídia aos estudantes<sup>12</sup>. (DONAGHY, XERRY, 2017, p.8)

Apesar da afirmação acima se referir especificamente ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, é importante ressaltar que o mesmo se aplica ao ensino-aprendizagem de quaisquer línguas e áreas do conhecimento, tais como história, geografia, literatura, etc. O letramento visual, portanto, é um requisito indispensável na formação de todos os professores. Se pensarmos em um simples meme da internet poderemos identificar nele questões que ultrapassam os limites de uma única disciplina, podendo ser explorado atenta e criticamente em diferentes áreas. Novamente, vale ressaltar o fato de que o uso de imagens no âmbito escolar aproxima a escola do mundo real, onde as interações multimodais predominam.

Acrescentamos que o letramento visual é um dos requisitos necessários para se compreender e produzir um meme. Durante toda nossa prática, foi necessário chamar a atenção para as imagens que compunham os memes para que os alunos pudessem captar o sentido do texto como um todo e pudessem ter uma visão crítica sobre o que liam. Do mesmo modo, ao produzirem seus próprios exemplares do gênero, os participantes tinham que selecionar imagens que interagissem com os textos elaborados, ou criar textos que se relacionassem com imagens pré-escolhidas, o que requeria deles bastante criatividade. Tanto a capacidade de ler imagens de forma crítica quanto a criatividade usada na produção desses

---

<sup>12</sup>Despite the excellent work being done by many teachers with images, there is an urgent need for ELT to finally come to terms with both multiliteracies pedagogy and visual literacy if we are to meet the needs of our students to communicate effectively in a world where communication is increasingly multimodal in nature. To do this, we need to increase the presence of multimodal texts in the ELT curriculum, incorporate specific visual literacy and media production training into pre-service and in-service teacher training courses, and extend specific visual literacy and media production strategies aimed at students.

tipos de texto compõem o processo de letramento visual. Novamente, ressaltamos que o letramento visual também não foi o foco de nossa prática junto aos participantes de nosso estudo, embora o reconheçamos como um importante ganho de nossa pesquisa.

### 1.5 O MEME: ORIGEM, TERMINOLOGIA E SIGNIFICADO

O termo “meme” tem origem no campo da Biologia, mais especificamente nos estudos sobre genética, no ano de 1976, quando Richard Dawkins, biólogo e escritor britânico, relacionou esse termo à capacidade dos genes em replicarem-se e reproduzirem-se numa seleção natural. (GUERREIRO, SOARES, 2016). A palavra “meme” vem do termo “mimeme”, proveniente de uma raiz grega cujo significado é “imitação”. Dawkins abreviou a palavra para “meme” e relacionou-a à palavra francesa “même” que significa “memória” (DAWKINS, 2007). O meme, segundo Dawkins (2007) representa o gene da cultura, ou seja, ele é perpetuado por meio da ação de replicadores, ou pela imitação.

Exemplos de memes são melodias, ideias, "slogans", as modas do vestuário, as maneiras de fazer potes ou de construir arcos. Tal como os genes se propagam no pool gênico saltando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, os memes também se propagam no pool de memes saltando de cérebro para cérebro através de um processo que, num sentido amplo, pode ser chamado de imitação. Se um cientista ouve falar ou lê sobre uma boa ideia, transmite-a aos seus colegas e alunos. Ele a menciona nos seus artigos e nas suas palestras. Se a ideia pegar, pode-se dizer que ela propaga a si mesma, espalhando-se de cérebro para cérebro. (DAWKINS, 2007, p.339)

Para Dawkins (2007), assim como os genes são entidades replicadoras que saltam de um corpo a outro através de óvulos e espermatozoides, também os memes são transmitidos de um cérebro a outro por meio de um processo de imitação ou de herança cultural. Dessa forma, uma ideia pode ser propagada por várias gerações por meio oral ou escrito. Vale ressaltar que os memes não envolvem somente ideias, mas, também, comportamentos e tendências.

Embora o processo de replicação de um meme nem sempre seja bem-sucedido, ele possui qualidades semelhantes às do gene que são determinantes para sua sobrevivência: *longevidade, fecundidade e fidelidade de cópia*. A longevidade se refere ao tempo de sobrevivência de um meme em uma dada cultura. Diferente dos genes que se replicam através de algumas gerações até desaparecerem, os memes podem perdurar por muitos séculos nas mentes das pessoas (DAWKINS, 2007).

A fecundidade se refere à capacidade de difusão de um meme entre uma dada população. No caso de uma ideia científica, por exemplo, sua difusão dependerá de quão aceitável ela é para a comunidade científica, o que pode ser medido pelo número de vezes em que é citada em revistas científicas (Idi. Ibid.). Alguns memes alcançam um notável sucesso por um período curto de tempo ao espalharem-se rapidamente, enquanto outros são propagados durante milhares de anos.

A fidelidade de cópia diz respeito à capacidade do meme em gerar cópias que sejam fieis ao original. O autor lembra, porém, que os memes não são replicadores de alta fidelidade haja vista o fato de que uma ideia pode sofrer modificação ao longo do seu processo de replicação. Para Dawkins, “parece que a transmissão dos memes está sujeita à mutação contínua e também à mistura” (Idi. Ibd., p.334).

Atualmente, o termo meme é muito usado para se referir a tudo que é viral na web, isto é, a tudo que se espalha pelos usuários da internet através das redes sociais, blogs, etc. Eles possuem as mais variadas formas, podendo ser compostos por textos, imagens estáticas, imagens em movimento, som ou por uma combinação de dois ou mais dos modos citados, formando uma Composição Multimodal (CM), e são produzidos pelos próprios internautas a partir de uma situação real vivenciada individual ou coletivamente. Em suma, além de um replicador de ideias, comportamentos e tendências, conforme Dawkins (2007), hoje, o termo meme se refere a um gênero textual da internet, o qual explicaremos melhor na próxima subseção.

### **1.5.1 O gênero meme**

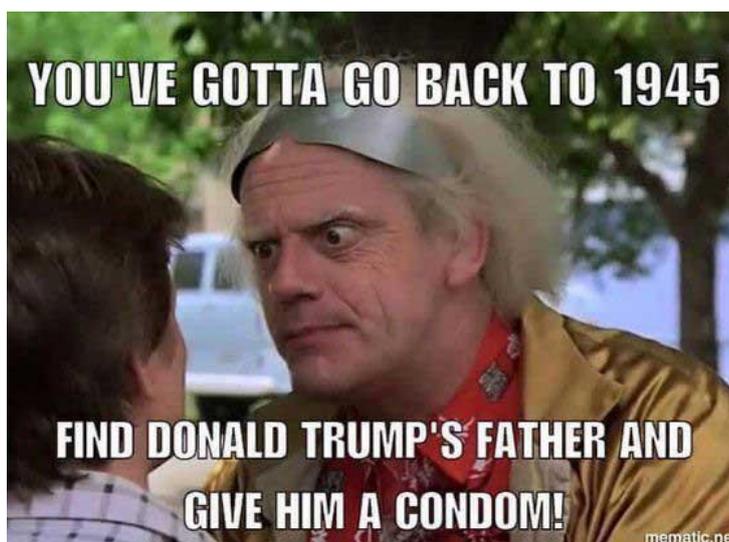
Os memes da Internet tornaram-se objeto de vários estudos em virtude de sua grande relevância enquanto atividade e enquanto gênero nas redes sociais. Vários pesquisadores estudam os memes com o objetivo de compreender a cultura digital. De acordo com Wiggins e Bowers (2014), o meme da internet se difere, em conceito, do meme descrito por Dawkins, que o imaginou como uma unidade de transmissão cultural (ou ideia) que busca se replicar com o propósito de preservar sua sobrevivência. Seu significado atual descreve um gênero textual (WIGGINS; BOWERS, 2014). A respeito da evolução do conceito de meme e a diferença existente entre o atual conceito e o conceito original, o próprio Dawkins afirmou, recentemente:

“A própria ideia do meme se transformou e evoluiu em uma nova direção. O meme da internet é um sequestro da ideia original. Em vez de mudar por acaso, antes de se espalhar por uma forma de seleção darwiniana, os memes da internet são alterados

deliberadamente pela criatividade humana. Na versão sequestrada, as mutações são projetadas - não aleatórias - com o pleno conhecimento da pessoa que está fazendo a mutação.” (DAWKINS, 2013 apud WIGGINS; BOWERS, 2014, p.6)<sup>13</sup>

Arruda (2017) defende o meme virtual como um gênero do discurso porque “assim como os demais gêneros, nasce no interior de práticas discursivas de interação humana e apresenta conteúdo temático, estilo e estrutura composicional” (p.49). O meme da figura 2, por exemplo, surgiu a partir das interações geradas em torno da personalidade controversa de Donald Trump. No caso específico desse meme, que faz intertexto com o filme “De volta para o futuro”, um dos personagens propõe ao outro: “Você tem que voltar a 1945, encontrar o pai de Trump e dar a ele uma camisinha”. O conteúdo temático gira em torno do humor e da crítica. O estilo diz respeito à utilização de texto verbal informal e texto não verbal representado pelo fotograma de uma cena do filme “De volta para o futuro”. A estrutura composicional se apresenta pelo texto sobreposto sobre a imagem.

Figura 2- Meme sobre Donald Trump



Fonte: <https://www.reddit.com/> acesso em 12.11.2018

Para Wiggins e Bowers (2014), “Os memes da internet existem como artefatos de uma cultura digital participativa” (p.10).<sup>14</sup> Os autores defendem que uma cultura digital participativa é uma cultura aberta à expressão artística e ao engajamento cívico com forte apoio à criação e compartilhamento de criações e na qual o conhecimento dos mais experientes é transmitido aos mais jovens. Três fatos acentuam o meme enquanto artefato,

<sup>13</sup> “[T]he very idea of the meme, has itself mutated and evolved in a new direction. An internet meme is a hijacking of the original idea. Instead of mutating by random chance, before spreading by a form of Darwinian selection, internet memes are altered deliberately by human creativity. In the hijacked version, mutations are designed—not random—with the full knowledge of the person doing the mutating.”

<sup>14</sup>Internet memes exist as artifacts of participatory digital culture.

segundo Wiggins e Bowers: primeiro, a fisicalidade virtual; segundo, a conexão social e cultural; e terceiro, a produção e consumo intencionais.

A fisicalidade virtual revela que os memes existem tanto na mente humana como no meio físico. A produção, consumo e reprodução de memes evidenciam sua importância e ressaltam sua fisicalidade virtual na cultura digital participativa. A conexão social e cultural ocorre na medida em que os memes são produzidos, reproduzidos e transformados para reconstituir o sistema social. O meme enquanto artefato cultural oferece informações sobre a cultura de quem o cria e usa; enquanto artefato social, ele informa sobre o comportamento social dos indivíduos ou grupos que o produzem. A produção e o consumo intencionais ocorrem entre os membros dos grupos pertencentes à cultura digital participativa (WIGGINS; BOWERS, 2014).

Wiggins e Bowers (2014) apresentam três categorias para descrever a transformação memética: a mídia disseminável ou mídia viral, os memes emergentes e os memes propriamente ditos. Essas três categorias dizem respeito ao desenvolvimento do meme enquanto gênero.

Argumentamos que os memes são mensagens remixadas de interação que são espalhadas rapidamente pelos membros da cultura digital participativa com o propósito de continuar uma conversa. Entendemos que os memes se desenvolvem a partir de memes emergentes, que definimos como a mídia disseminável remixada ou alterada. Nós adaptamos e modificamos o termo de Jenkins “mídia disseminável” para se referir a mensagens originais ou não parodiadas.<sup>15</sup> (WIGGINS; BOWERS, 2014, p.1)

Assim, compreendemos que, de acordo com os autores, nem tudo que chamam de meme é de fato um meme, pois há ainda duas categorias das quais o gênero meme se origina. Essa distinção pode ser melhor visualizada e compreendida na tabela abaixo, na qual os autores explicam o processo de desenvolvimento do meme do tipo imagem macro conhecido como *The most interesting man in the world* (O homem mais interessante do mundo), que surgiu a partir de um comercial no qual o ator americano Jonathan Goldsmith retratou “o homem mais interessante” que popularizou o auto engrandecimento através da seguinte declaração: “*I don’t always drink beer, but when I do, I prefer Dos Equis—Stay thirsty, my friends*” (eu nem sempre bebo cerveja, mas quando eu faço, eu prefiro Dos Equis - fiquem com sede, meus amigos).

---

<sup>15</sup>We argue that memes are remixed, iterated messages which are rapidly spread by members of participatory digital culture for the purpose of continuing a conversation. We understand that memes develop from emergent memes, which we define as altered or remixed spreadable media. We have adapted and modified Jenkins’ term “spreadable media” to refer to original or non-parodied messages.

Quadro 3 – Progressão do meme como gênero

	Mídia disseminável	Meme emergente	Meme
Imagem macro	O comercial publicitário de televisão da cerveja Dos Equis com Jonathan Goldsmith como o homem mais interessante do Mundo (2006).	A imagem macro aparece online e inclui o modelo frasal I don't always X, but when I do, I Y - Eu nem sempre X, mas quando eu faço, eu Y (2007–2009).	O meme do homem mais interessante do mundo continua a ter a frase modelo, mas inclui outras imagens.

Fonte: adaptada de Wiggins e Bowers (2014)

Figura 3 - Modelo frasal "I don't always X, but when I do I Y



(Eu nem sempre tiro a reciclagem, mas quando eu faço, eu pareço um alcoólatra furioso.)

Fonte: retirado de Wiggins e Bowers (2014)

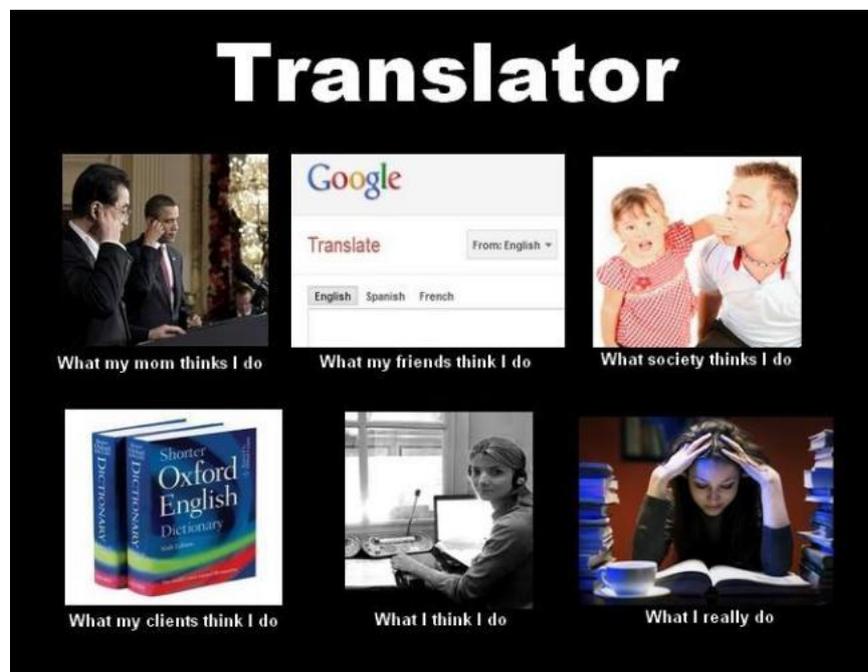
Horta (2015) concebe o meme enquanto linguagem da internet e identifica dois traços que configuram o que há de regular nas ocorrências meméticas: a repetição e a paródia. Segundo a autora, são essas duas categorias que fazem com que “o meme seja meme”. Outras categorias secundárias estão interrelacionadas com essas duas principais: a carnavalização, o exagero, o excesso, o absurdo e o humor.

A partir delas, podemos entender a emergência do cômico nas relações textuais, operando como um modo de vislumbrar o mundo como algo risível, pelos “falantes” dessa linguagem. É preciso lembrar, contudo, que o riso é o efeito possível de um entendimento e que não o tomamos aqui como uma propriedade do meme. Nesse sentido, o que fundamenta o meme como linguagem é a repetição e a

paródia e a articulação desses elementos em uma cultura do meme é o que permite tanto conceber o mundo de modo cômico, como perceber essa intenção de provocar o riso por parte de um emissor de um meme. (HORTA, 2015, p.106)

Não nos deteremos em explicar minuciosamente as categorias secundárias que se relacionam aos memes por não trabalharmos diretamente com elas em nossa pesquisa. No entanto, nos deteremos brevemente nas duas categorias principais. A repetição é um dos elementos que permite identificar um meme como um meme dentro de uma manifestação dentro das práticas comunicativas na internet. Ela pode se dar tanto a nível de forma quanto de conteúdo. A primeira deixa evidente a existência de um padrão formal enquanto a segunda se identifica pela menção exhaustiva a um determinado assunto. Os memes das figuras 4, 5 e 6 são réplicas do meme *What people think I do, What I really do* (O que as pessoas pensam que eu faço, o que eu realmente faço) nos quais se observa uma repetição na forma com o nome de uma ocupação em destaque e seis quadros que representam as diferentes visões que diferentes pessoas tem acerca dela, nesse meme específico há também um padrão discursivo expresso pelo template *What X think I do, What I really do*. Já as figuras 7, 8 e 9 retratam memes que repetem a mesma temática. No caso desses memes o assunto é a construção de um muro na fronteira Estados Unidos e México, promessa de campanha de Donald Trump.

Figura 4 - Meme “O que as pessoas pensam que eu faço, o que eu realmente faço”



(Tradutor; o que minha mãe pensa que eu faço; o que os meus amigos pensam que eu faço; o que a sociedade pensa que eu faço; o que meus clientes pensam que eu faço; o que eu penso que faço; o que eu realmente faço)

Fonte: <https://knowyourmeme.com> acesso em 24.01.2019

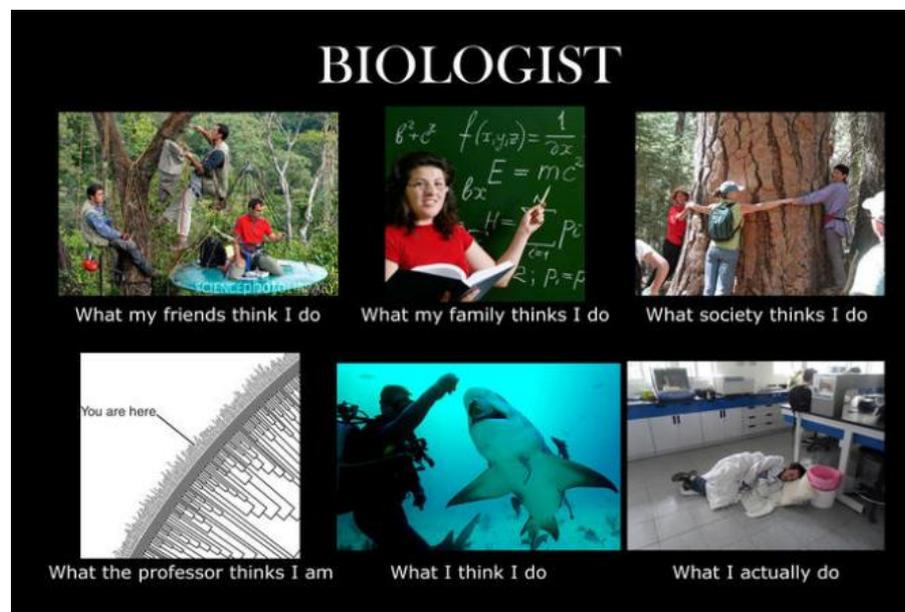
Figura 5 – Meme “O que as pessoas pensam que eu faço, o que eu realmente faço”



(Conselheiro educacional; o que os meus amigos pensam que eu faço; o que meus pais pensam que eu faço; o que meus colegas pensam que eu faço; o que a sociedade pensa que eu faço; o que meus alunos pensam que eu faço; o que eu realmente faço)

Fonte: <https://knowyourmeme.com> acesso em 24.01.2019

Figura 6 - Meme “O que as pessoas pensam que eu faço, o que eu realmente faço”



(Biólogo; o que os meus amigos pensam que eu faço; o que minha família pensa que eu faço; o que a sociedade pensa que eu faço; o que o professor pensa que eu faço; o que eu acho que eu faço; o que eu realmente faço)

Fonte: <https://knowyourmeme.com> acesso em 24.01.2019

Figura 7 - Réplica do meme Trump's wall



(Eu vou construir um muro para conter os mexicanos! Quem vai construí-lo?)  
Fonte: <https://br.pinterest.com> acesso em 24.09.2019

Figura 8 - Réplica do meme Trump's wall 2



Como os mexicanos se sentem sobre o muro de Trump? Eles vão passar por cima dele  
Fonte: <https://me.me> acesso em 24.01.2019

Figura 9 - Réplica do meme Trump's wall



(Construa seu próprio muro do Trump)

Fonte: <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-38765434> acesso em 24.01.2019

A paródia, o segundo elemento que caracteriza um meme como um meme é evidenciada no “caráter apropriador desse gênero” que “pressupõe a recriação e a recontextualização de uma obra” (HORTA, 2015, p. 116). Partindo desses pressupostos, podemos dizer que todo meme é uma paródia, visto que os modos que o compõem são retirados de seu contexto original para construir significado dentro uma situação comunicativa. Além disso, a paródia “enseja o ridículo, a chacota, o cômico, o humor, podendo ser um recurso para atingir o riso” (Id. Ibid., p. 117).

Diariamente, os usuários das várias redes sociais são bombardeados por memes, os quais eles não só visualizam, mas, também, compartilham. Os memes nascem a partir de um contexto social, seja ele mais geral, relacionado ao cotidiano, ou mais específico, ligado a uma situação ou a uma cultura determinada. Seja como for, o conhecimento prévio necessário para a compreensão de um meme geralmente é compartilhado pelos participantes da interação. Por outro lado, a falta desse conhecimento impede o entendimento da mensagem e não provoca o riso, ao qual Horta (2015) se referiu como o efeito possível desse entendimento. No contexto virtual, o meme pode expressar humor, crítica ou ironia.

Maciel e Takaki (2015) afirmam que “no contexto da linguagem, os memes representam modelos culturais de pensamentos, ideias, pressupostos, valores, esquemas interpretativos de fenômenos sociais simbólicos e comportamentais” (p. 57). Almeida e Amaral (2018) corroboram com esta afirmação ao admitir que “há variadas possibilidades para a criação destes textos, desde os mais ligados ao humor aos mais engajados socialmente”

(p. 199). Guerreiro e Soares (2016) reforçam esses aspectos ao constatar que o meme é destinado “também a uma crítica social, política e cultural, satirizando, dessa forma, diversos fatos do cotidiano, sendo considerado, em grande parte, um protesto virtual” (p. 191). O seguinte quadro retrata as características recorrentes do gênero meme:

Quadro 4 – As características recorrentes dos memes

<b>Objetivo</b>	<b>Conteúdo Proposicional</b>	<b>Forma</b>	<b>Função Social</b>
- Interagir com os participantes (representados e interativos)	-Registrar histórias sociais e culturais, contextos atuais	- Multimodal (incorporação de diferentes modos semióticos)	- Mostrar ideologias sociais incorporadas

Fonte: GUERREIRO, SOARES (2016)

É importante, também, destacar a forma de elaboração do meme, que surge, na maioria das vezes, a partir da inserção de um texto retirado de um determinado contexto sobre uma imagem também retirada de seu contexto original. Assim, o meme é um gênero fácil de ser produzido, e não requer conhecimentos avançados de informática. Além disso, existem sites que trazem imagens prontas para serem transformadas em memes bastando, para isso, digitar sobre elas o texto desejado como, por exemplo, o [memegenerator.com](http://memegenerator.com), o [knowyourmeme.com](http://knowyourmeme.com), o [imgflip](http://imgflip), entre outros.

Todas as características, bem como a facilidade de produção, tornam o meme um gênero adequado para o contexto de sala de aula, inclusive para o ensino de língua estrangeira, permitindo a realização de atividades que propiciem discussões em sala de aula acerca de características do próprio gênero, além da leitura crítica a partir dos modos observados. O uso dos memes em sala de aula e seus benefícios são mais bem explorados na próxima subseção.

### 1.5.2 Os memes da internet como recurso no ensino de LE

Há um crescente número de pesquisas que apoiam o uso dos memes em sala de aula como ferramenta de ensino nas diversas áreas do conhecimento. Vale e Cristovam (2017), por exemplo, defendem que os memes podem ser utilizados nesse contexto “como uma forma de produção de conhecimento e análise crítica da nossa sociedade” (p.2) podendo também ser trabalhados enquanto gêneros que, assim como a charge e o cartum, se utilizam do humor “para comunicar uma mensagem de forma rápida, que pode ser ou não uma crítica ao estado atual da sociedade” (p.2).

No ensino de LE, mais especificamente, os memes da internet são considerados enquanto recursos que favorecem o aprendizado de uma língua na medida em que viabilizam a análise e a discussão dos significados produzidos pela interação dos diferentes modos semióticos presentes, o que possibilita o desenvolvimento dos diversos letramentos pelos educandos, com ênfase nos letramentos visual e crítico.

Romero e Bobkina (2017) propõem atividades com o uso dos memes para o desenvolvimento do letramento visual em LE como meio de facilitar a aquisição das habilidades de compreensão e produção oral e escrita. Os memes, segundo os autores, criam múltiplas oportunidades para o desenvolvimento das habilidades de leitura visual e crítica tendo em vista o fato de que eles são artefatos culturais disseminados na internet imbuídos de normas e valores socialmente compartilhados. Arruda (2017), também, usa os memes enquanto recursos para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico em LE para alunos de nível intermediário. Para ele, as interações entre os modos semióticos visual e verbal tornam evidentes os significados ideológicos e socioculturais presentes nesse gênero.

Almeida e Amaral (2018) veem nos memes um potencial para o ensino da língua estrangeira, à medida que possibilitam o trabalho com várias produções “a partir da perspectiva dos multiletramentos”, na qual se busca com que o aluno “compreenda características do gênero, realize sua leitura crítica, percebendo recursos e intencionalidades presentes, para que, por fim, faça a produção de um meme utilizando recursos tecnológicos” (p. 200). Ou seja, tanto a leitura quanto a produção de memes na aula de LE contribuem positivamente para o aprendizado dos alunos e para um ensino mais pautado em sua cultura de referência.

El Kadri et al (2017) ressaltam a grande popularidade dos memes entre os estudantes como um ponto a favor do uso desse gênero para um ensino mais significativo voltado para as suas práticas sociais. Outro fator igualmente importante, segundo os autores, é a

implementação do letramento crítico e digital no aprendizado de uma LE. Além disso, o uso dos memes permite a produção escrita em LE que, para os autores, é uma habilidade que, geralmente, recebe pouca atenção.

Em suma, o uso dos memes no ensino de LE permite o trabalho com as quatro habilidades linguísticas, compreensão e produção oral e escrita, com destaque para leitura e escrita. Tanto a leitura quanto a produção escrita deste gênero têm o potencial de contribuir para o aprendizado de LE, além de promover uma maior motivação e envolvimento dos alunos durante o processo de ensino-aprendizado facilitado pelo uso de um gênero comum ao seu cotidiano, reforçando o protagonismo dos aprendizes durante esse processo.

As atividades de tradução envolvendo o gênero meme também se fazem profícuas e podem envolver a tradução direta ou inversa de memes para uma análise contrastiva de aspectos linguísticos e culturais, as atividades lúdicas de associação de textos com suas imagens correspondentes, ou mesmo a produção de memes em língua estrangeira a partir de pesquisa sobre um determinado assunto em LM ou ainda sobre um tema de livre escolha dos estudantes expressando suas opiniões e emoções a partir de um fato real. As nossas atividades terão como objetivo a ampliação do repertório lexical dos alunos e serão organizadas em uma SD.

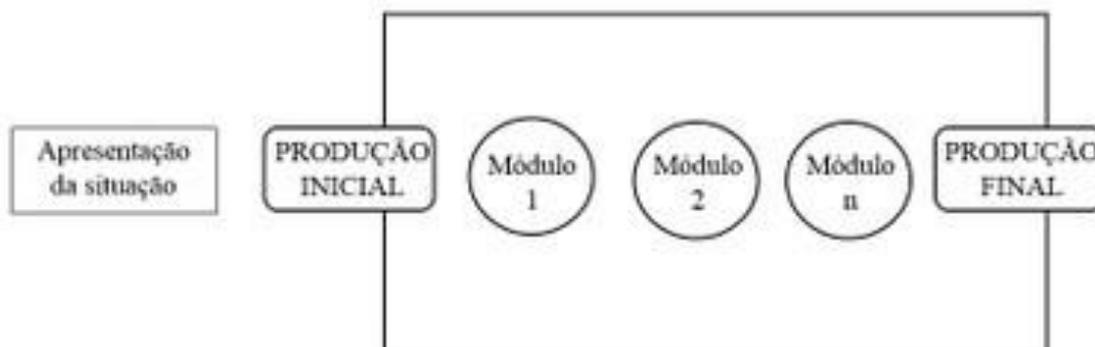
## 1.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática (SD) consiste em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 96). Em uma SD, as atividades são organizadas passo a passo em torno dos objetivos do professor e contempla tanto atividades de aprendizagem quanto de avaliação. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acrescentam que o objetivo de uma SD envolve “favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (p. 97), o que a torna um importante instrumento pedagógico que auxilia os aprendizes nos seus diversos contextos de comunicação.

Ainda de acordo com esses autores, a SD é composta basicamente por três etapas: a primeira consiste de uma produção inicial que fornece um diagnóstico a partir do qual o professor avalia aquilo que o aluno já sabe a respeito do gênero em estudo, a fim de adequar as atividades subsequentes de acordo com as necessidades da turma; na segunda etapa, o trabalho se organiza em módulos constituídos por várias atividades, cujo número varia de acordo com o diagnóstico inicial, que dão ênfase às características temáticas, estilísticas e

composicionais do gênero alvo do estudo; a última etapa corresponde à produção final na qual os alunos põem em prática os conhecimentos adquiridos e o professor avalia o progresso alcançado. Esse esquema está representado na figura abaixo:

Figura 10 - Etapas da SD



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004

Araújo (2013), para quem a SD “é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais” (p. 323), chama atenção para o fato de que a proposta apresentada pelos autores citados anteriormente se baseia no contexto das escolas de Genebra no qual trabalham e que sua aplicação na nossa realidade, portanto, requer adaptações. Uma das adaptações a qual ela se refere caberia na etapa de produção inicial, visto que, segundo a autora, exige dos alunos um certo grau de conhecimento acerca dos gêneros, o qual eles, geralmente, não possuem. Araújo lembra, ainda, que a inclusão de uma produção inicial pelos autores de Genebra se deve ao fato de que, a princípio, o propósito de uma SD era o ensino da escrita e propõe que ela deve ser também utilizada para o ensino da leitura e análise linguística. Para tanto, a autora sugere, para o ensino de um gênero, a realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que contemplem os três componentes do ensino de línguas: leitura, análise linguística e produção.

Em nossa opinião, um trabalho para o ensino de um gênero escrito, à luz do conceito de SD, deve prever módulos para o reconhecimento e a compreensão das características temáticas e composicionais do gênero, outros para o reconhecimento e apreensão das características estilísticas do gênero, outros para produção do gênero, o que inclui a reescritura. Os primeiros módulos estariam, assim, a serviço da leitura, os módulos intermediários estariam a serviço da análise linguística e os últimos a serviço da produção do gênero. Todo esse arranjo deve levar em consideração, sempre, o que os alunos (não) sabem sobre o gênero e qual a função dele ao ser ensinado na escola. (ARAÚJO, 2013, p. 325)

Almeida e Amaral (2018) corroboram com o ensino do gênero em uma SD ao defender que “a elaboração de uma SD permite a exploração do gênero textual de maneira adequada, transmitindo conhecimentos sobre o gênero ao mesmo tempo em que explora a sua esfera de circulação social.” Ou seja, uma SD permite explorar, através de atividades diversificadas, todos os aspectos envolvidos em um determinado gênero discursivo e não só o linguístico. Ao tratar dessas atividades as autoras explicam:

Essas atividades têm por objetivo auxiliar no desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para leitura e produção de um texto. Tais capacidades são divididas em: capacidades de ação (reconhecimento do gênero); capacidades discursivas (ligadas à infraestrutura geral do texto); e capacidades linguístico-discursivas (relacionadas às estruturas linguísticas adequadas ao contexto de produção). (ALMEIDA; AMARAL, 2018, p. 196)

Um conceito mais geral de SD pode ser encontrado em Zabala (1998), que a define como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” (ZABALA, 1998). Diferente dos autores anteriormente citados, a SD, para Zabala, não se aplica apenas ao estudo de um gênero, mas ao estudo de qualquer conteúdo relacionado a qualquer área do conhecimento. Em suma, o autor defende que toda prática pedagógica exige uma organização metodológica para a sua execução.

Ainda segundo Zabala, a elaboração de uma SD deve partir de uma postura reflexiva acerca de duas questões essenciais: Para que educar? Para que ensinar? As várias atividades que compõem a SD são definidas de acordo com as especificidades de cada contexto de ensino não tendo, portanto, um padrão que as defina. Cabe ao professor, com base em sua própria realidade e de acordo com as necessidades dos alunos, definir o passo a passo para um melhor aprendizado em um constante processo de avaliação e reavaliação sobre o que é apropriado ou não dentro dessa sequência.

Algumas questões norteadoras são propostas por Zabala a fim de se avaliar a eficácia das atividades que compõem uma SD, são elas: as atividades nos permitem determinar os conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem? os conteúdos são propostos de forma que sejam funcionais para os meninos e as meninas? os conteúdos representam um desafio alcançável para o aluno, quer dizer, levam em conta suas competências atuais e as fazem avançar com a ajuda necessária; portanto, permitem criar *zonas de desenvolvimento proximal*<sup>16</sup> (VYGOTSKY, 1978) e intervir? As

---

<sup>16</sup>Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito elaborado por Vigotsky, e define a distância entre o *nível de*

atividades provocam um *conflito cognitivo* e promovem a *atividade mental* do aluno, necessária para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios? As atividades promovem uma *atitude favorável*, quer dizer, são motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos? As atividades estimulam a *autoestima* e o *autoconceito* em relação às atividades que se propõem, quer dizer, o aluno sente que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena? As atividades ajudam o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o *aprender a aprender*, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo sem suas atividades? (ZABALA, 1998). Acreditamos que uma rotina didática orientada pelas questões propostas por Zabala pode ser bastante exitosa na medida em que possibilita um maior envolvimento do aluno com o conteúdo a ser ensinado e, conseqüentemente, um melhor aprendizado.

Com base na discussão proposta, consideramos que a SD é um instrumento pedagógico eficaz para o ensino e aprendizagem dos diversos conteúdos, pois organiza as etapas a serem seguidas no processo educativo que leva em consideração as necessidades dos alunos. Assim, consideramos relevante para esta pesquisa o conceito de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) segundo quem a SD é organizada em torno de um gênero textual específico tendo em vista o fato de que nossas atividades envolverão o gênero meme. Seguiremos, para a sequência de módulos, as ideias de Araújo (2013), isto é, três módulos, com algumas modificações, sendo o primeiro dedicado à leitura e ao reconhecimento do gênero, incluindo também a análise estrutural do texto, o segundo focado nas atividades tradutórias e o terceiro e último módulo voltado para a produção do gênero. Vale lembrar que a tradução estará presente em cada módulo de nossa SD, sendo por meio da tradução explicativa ou das atividades de tradução. Dessa forma, acreditamos estar contribuindo, também, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem mencionadas por Almeida e Amaral (2018), ou seja, as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas. Para a elaboração das atividades dentro de cada módulo, consideramos importantes as reflexões propostas por Zabala (1998) a fim de garantir sua eficácia, mesmo que todas as questões não sejam contempladas.

## 1.7 PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DO ENSINO DE LE

Eun e Lim (2009) chamam a atenção para as diferenças existentes entre os estudantes de hoje em relação aos de gerações anteriores em termos de perspectiva cultural, linguagem, circunstâncias familiares, valores e outros aspectos. Eles lembram que tais mudanças são trazidas pelos alunos para dentro de sala de aula, demandando dos professores o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que os possibilitem lidar com esses novos desafios (Ibid.). No âmbito do ensino de línguas, esse cenário abre espaço para uma abordagem teórica que enfatiza o contexto, isto é, a perspectiva sociocultural, que leva em conta a integração entre os elementos individuais (psicológicos) e os elementos sociais no processo de aprendizagem. Por essa concepção de ensino, o indivíduo não pode ser considerado fora de seu contexto histórico e cultural, pois ele é tanto um agente quanto um produto deste meio.

A perspectiva sociocultural tem origem nas teorizações de Lev Vygotsky (1978) e, diferentemente das teorias behavioristas, postula que as funções mentais superiores, isto é, a atenção voluntária, a memória intencional, o planejamento, o pensamento lógico, a solução de problemas, a aprendizagem e a avaliação da eficácia desses processos, se formam a partir da interação social, da cultura e da história (GOMES, 2016). O fator biológico não é, portanto, o único determinante para o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo, pois as práticas sociais também atuam de forma contundente nesse sentido.

Além da interação, um outro conceito importante da teoria de Vygotsky é o conceito de mediação, segundo a qual o homem adquire essas funções mentais superiores pela mediação de diferentes artefatos, sendo o principal deles a linguagem (VYGOTSKY, 1996). Por essa perspectiva, a língua, um desses instrumentos de mediação, é considerada tanto em seus aspectos linguísticos quanto discursivos e pragmáticos. Ela, a língua, não detém um sentido em si mesma, mas em seu uso social no qual medeia as relações do homem com o mundo e, principalmente, com o outro (FERREIRA, 2010). Salomão (2013) dá exemplos de instrumentos de mediação ao tratar sobre a perspectiva sociocultural:

De acordo com a perspectiva sociocultural, a cognição humana é formada por meio do engajamento em atividades sociais, e são as relações sociais e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, denominados artefatos semióticos, que medeiam as relações que criam formas de pensamento humano superiores. (p. 60)

Podemos perceber, pela citação acima, que o processo de desenvolvimento, de acordo com a perspectiva de Vygotsky, sempre se inicia pela interação entre as pessoas, que

acontece, principalmente, por meio da linguagem. Neste processo, a língua e o comportamento são internalizados resultando no desenvolvimento das capacidades mentais do indivíduo.

Outro conceito central na teoria de Vygotsky é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), isto é, “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas de forma independente, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais competentes” (VYGOTSKY, 1978, p. 86). Este conceito, novamente, enfatiza a relevância das interações sociais através das quais os aprendizes são movidos para um nível superior de desenvolvimento ao interagir com pares um pouco mais desenvolvidos. Dessa forma, de acordo com a visão de Vygotsky, o conhecimento é primeiramente construído externamente, à medida que é negociado com o outro e só depois é internalizado pelo aprendiz a partir do momento em que ele se apropria desse entendimento.

As implicações da perspectiva sociocultural para o ensino-aprendizagem de LE incluem organizar o ambiente de sala de aula de modo a facilitar as interações sociais entre os participantes para que o aprendizado aconteça de forma efetiva. Isso implica, entre outras coisas, na diminuição do tempo de fala do professor e na realização de mais tarefas em grupos nas quais os alunos interajam por meio da língua com o intuito de completá-las. Outra aplicação dessa teoria envolve considerar o contexto sociocultural ao qual os alunos pertencem, trazendo para a sala de aula elementos da vivência deles fora do ambiente escolar (FERREIRA, 2010). As interações nas redes sociais por meio de gêneros digitais multimodais, por exemplo, são frequentemente elementos familiares aos alunos que podem ser trazidos para a sala de aula. Esses mesmos gêneros digitais serviriam de instrumentos de mediação por meio do qual os alunos iriam interagir e, por conseguinte, estimular o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Com relação à contribuição da ZDP para a sala de aula, o próprio Vygotsky (1998:117) afirma que o “bom aprendizado” é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Por esse ponto de vista, o aluno deve ser estimulado a alcançar o conhecimento potencial, ou seja, aquele que ele não domina ainda, com a ajuda de um par que esteja um pouco mais avançado. Novamente, as atividades em grupos que incluam diferentes níveis de conhecimentos e as interações sociais devem ser estimuladas.

Levando-se em consideração o ensino de LE no contexto da escola regular, as contribuições da teoria sociocultural são ainda mais evidentes, tendo em vista o fato de que, nesse contexto, as salas de aulas têm um número grande de alunos que, por sua vez, possuem

uma diversidade de conhecimentos e experiências que não podem ser ignorados, mas sim aproveitados para que haja um melhor envolvimento e interação entre seus participantes. Além disso, o ensino deve ser contextualizado e mediado pelos recursos semióticos que incluem o material impresso, a comunicação professor-aluno e aluno-aluno, o espaço de sala de aula, os gêneros digitais, dentre outros. Em resumo, o ensino sob essa perspectiva deve promover atividades interativas que levem em consideração o contexto sociocultural ao qual os alunos pertencem a fim de potencializar o aprendizado.

Esta teoria se insere em nossa proposta na medida em que propomos atividades interativas envolvendo o uso da LM e da LE em exercícios tradutórios a partir do meme da internet, gênero usado com frequência pelos alunos nas interações virtuais. Nesse contexto, a LM, a LE e os memes da internet são os instrumentos de mediação por meio dos quais os alunos interagem a fim de desenvolver o aprendizado em LE, especialmente no que tange ao conhecimento lexical.

Assim, encerramos este capítulo, no qual reunimos todo o arcabouço teórico que serve de base para nossa pesquisa. Abordamos as principais questões que dizem respeito ao uso da tradução no ensino de LE, área na qual essa pesquisa se situa e definimos a tradução pedagógica enquanto recurso para o ensino de LE e sua implementação em sala de aula através da tradução explicativa e das atividades de tradução. Além disso, abordamos aspectos relevantes sobre a aquisição de vocabulário. Discutimos, ainda, o uso da imagem no ensino de LE, abordando os conceitos de multimodalidade, multiletramentos, letramento visual e o gênero meme. Por fim, reunimos alguns estudos que abordam a sequência didática e a perspectiva sociocultural no ensino de LE. Todos esses pontos estão implicados no objetivo de nosso estudo que consiste em propor e aplicar uma SD envolvendo atividades de tradução a partir do gênero meme que contribua para a aquisição de vocabulário pelos alunos do ensino médio.

No capítulo a seguir, discutiremos a metodologia adotada para esta pesquisa.

## CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos a nossa metodologia que inclui a abordagem do estudo, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de pesquisa, os procedimentos adotados na aplicação e o processo de análise dos dados.

### 2.1 ABORDAGEM DO ESTUDO

O advento das novas tecnologias possibilitou novos meios de interação com o outro. As questões relacionadas a espaço e tempo não são mais empecilhos capazes de interferir na comunicação cada vez mais dinâmica. No âmbito educacional, estas mudanças despertaram inúmeras inquietações diante dos desafios que se impõem cotidianamente para aqueles que estão envolvidos nesse processo, professores e alunos, exigindo desses uma nova postura, novos conhecimentos e novas habilidades.

Estas inquietações impulsionaram a pesquisa em foco, que surgiu a partir do interesse da pesquisadora em reunir conhecimentos que reflitam diretamente em sua ação docente e que sejam de utilidade para outros professores, contribuindo positivamente para as suas práticas pedagógicas ao lançar um novo olhar sobre as novas formas de comunicar e trazer para a aula de língua estrangeira elementos da vida real que fazem parte do cotidiano de professores e alunos fora dos muros da escola.

O uso de atividades de tradução voltadas para a aquisição de vocabulário em LE pelos alunos do ensino regular a partir dos memes da internet determinou a escolha dos referenciais teórico-metodológicos do estudo bem como a opção pela pesquisa qualitativa. Para Minayo (2002) esta perspectiva de investigação é o caminho a ser seguido pelas ciências sociais. Segundo a autora

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p.21)

Os dados da pesquisa qualitativa, portanto, são centrados em elementos subjetivos e, por isso, não podem ser generalizados.

A presente pesquisa pode também ser caracterizada como pesquisa-ação conforme a definição de Baldissera (2001), para quem “uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-

ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo.” Em nosso caso específico, trabalhamos atividades de tradução em uma SD e observamos os indícios de aquisição de vocabulário pelos alunos ao longo da pesquisa. Houve, portanto, uma ação através da aplicação de um conjunto de atividades organizadas em SD que tiveram como objetivo contribuir para o aprendizado de novas palavras em LE pelos alunos participantes.

Ao se referir à pesquisa-ação aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas, Souza (2007) define esse método de pesquisa nos seguintes termos:

pesquisa-ação é, pois, o método de investigação em que o professor é o pesquisador principal de sua própria ação na sala de aula e não um mero consumidor de pesquisas realizadas por quem está fora de sua realidade pedagógica. Com essa abordagem, o professor passa a refletir sobre seu próprio desempenho, baseado em observações realizadas por ele mesmo em suas próprias aulas, com o objetivo precípua de encontrar meios para solucionar problemas práticos que possam surgir no dia-a-dia da sala de aula de línguas. (p. 22)

O autor defende a pesquisa-ação individual, ou seja, “a pesquisa realizada por um único professor, sobre sua própria ação na sala de aula, com o objetivo de diagnosticar e tentar solucionar algum problema específico de ensino-aprendizagem de línguas” (p. 49), como a mais viável para o nosso contexto educacional e divide o ciclo de pesquisa-ação em 13 passos metodológicos, conforme listados abaixo:

1. Embasamento teórico I (Embasamento teórico geral)
2. Investigação I (Investigação preliminar)
3. Banco de dados I
4. Diagnóstico
5. Embasamento teórico II (embasamento teórico específico)
6. Hipótese
7. Plano de ação
8. Intervenção (implementação do plano de ação)
9. Investigação II
10. Banco de dados II
11. Avaliação
12. Divulgação
13. Continuidade

De acordo com o ciclo proposto por Souza (2007), os primeiros passos da pesquisa-ação (passos 1-3) consistem em obter um embasamento teórico sobre o ensino-aprendizagem de línguas e realizar uma investigação de forma geral sem ter uma questão específica em mente, gerando dados que podem apontar para um problema a ser observado. A partir do diagnóstico (passo 4), o professor pesquisador realiza um estudo teórico mais específico através do qual ele elabora uma hipótese e planeja a ação (passos 5-7). Após a implementação da ação e investigação sobre ela, a pesquisa gera novos dados que deverão ser avaliados para uma posterior divulgação de seus resultados (passos 8-12). O último passo (passo 13) pressupõe a continuidade da pesquisa, uma vez que ela nunca se encerra, pois tende a gerar novas constatações pelas quais o professor identifica outros aspectos a serem trabalhados. Mediante a escolha de um desses aspectos, o processo é repetido a partir do ponto 4.

Nossa pesquisa-ação inicia no passo 4 e se completa no passo 12. Isso não significa dizer que os primeiros passos não ocorreram, eles apenas não aconteceram da forma sistemática como foi proposta por Souza (2007), pois, como já mencionamos em nossa introdução, o diagnóstico acerca do aspecto a ser trabalhado foi feito com base na experiência docente da pesquisadora. Da mesma maneira, a continuidade é possível, tendo em vista que outros questionamentos surgiram ao longo de nossa prática.

## 2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa aqui proposta foi realizada na EEM Tenente Mário Lima, mesma escola em que a pesquisadora atua como professora de inglês. A referida escola faz parte da rede pública estadual do Ceará e está localizada no município de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza. A escolha pelo local de pesquisa partiu da necessidade de que haja mais estudos voltados para essa realidade, na qual o ensino de língua estrangeira é ainda mais desafiador e, também, da necessidade de que essa visão seja de dentro, uma vez que a pesquisadora é agente do ambiente.

Com mais de sessenta anos de existência, a escola é considerada uma das referências do município em se tratando de ensino público de qualidade, apesar das dificuldades enfrentadas, comuns à grande parte das instituições educacionais do setor público, e atrai alunos oriundos do ensino fundamental II tanto de escolas públicas como de escolas particulares da região.

A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde, e possui ao todo 17 turmas distribuídas da seguinte forma: 1º A, B, C, 2º A, B, C, 3º A, B, C, no turno da manhã; 1º D, E,

F, 2° D, E, F, 3° D, E no turno da tarde. A maioria dos alunos reside no entorno da escola e os demais em bairros vizinhos.

A estrutura física da escola é bastante razoável. A escola conta com Laboratório de Ciências, Laboratório de Informática, Sala de Multimeios e Ginásio Poliesportivo, além de nove salas de aula. As salas são amplas e iluminadas, porém muito quentes. As turmas geralmente são numerosas e possuem entre 40 e 45 alunos matriculados.

Até a conclusão desta pesquisa, a escola ainda fazia parte do grupo de escolas regulares do estado do Ceará, que conta com dois outros modelos, as escolas profissionalizantes e as escolas de tempo integral. A escola adota uma pedagogia de projetos, na qual tanto professores quanto alunos são estimulados a se envolver. Esse aspecto favoreceu a realização de nossa pesquisa, já que se trata de um projeto que visa envolver os alunos em atividades dinâmicas nas quais eles participarão ativamente como protagonistas de seu próprio aprendizado.

A disciplina de língua inglesa conta com uma carga horária de 50 minutos semanais por turma. Os professores contam com o apoio do livro didático, *Learn and Share 1*, de Amadeu Marques, Editora Ática, e de materiais multimídia para uso em sala de aula, porém estes últimos precisam ser reservados com antecedência devido à quantidade limitada. Os professores também dispõem dos outros espaços da escola, tais como laboratório de informática e sala de multimeios, mediante reserva.

### 2.3 OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes desta pesquisa são alunos do 1° ano do ensino médio. A escolha dessa série justifica-se por se tratar do primeiro ano dos alunos na escola, razão pela qual se faz ainda mais necessária uma intervenção no sentido de melhorar o aprendizado dos alunos de língua inglesa, principalmente no que diz respeito ao seu repertório lexical, o que tende a influenciar positivamente no seu desempenho nas séries subsequentes.

As turmas de 1° ano da escola lócus da nossa pesquisa, geralmente, têm entre 40 e 45 alunos. Há certo equilíbrio entre o número de meninos e meninas em cada turma. O nível de conhecimento em língua inglesa é bastante variado e depende muito do nível de interesse e afinidade com a língua, bem como experiências anteriores relacionadas ao aprendizado do idioma.

Os alunos tomaram conhecimento da pesquisa através de uma apresentação pela pesquisadora e foram convidados a se voluntariarem dentro do limite de 24 alunos, tendo em

vista as limitações de espaço e recursos do laboratório de informática, onde as aulas seriam ministradas. Em torno de 25 alunos se voluntariaram, mas apenas 19 trouxeram o termo de autorização assinado pelo responsável (Ver anexos 1 – parecer do Comitê de Ética e 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), sendo esse um dos critérios de inclusão dos participantes na pesquisa. Ao todo, 17 alunos participaram das aulas ministradas e 13 estiveram presentes em todas as etapas, o que implicou em mais um fator de exclusão do estudo. Um perfil dos 13 participantes será apresentado na seção de análise e discussão dos resultados.

## 2.4 RISCOS

Enumeramos dois riscos para os participantes desta pesquisa: 1. O participante poderia sentir-se constrangido por não conseguir compreender e realizar as atividades propostas em função do pouco domínio do idioma alvo. A fim de evitar tal desconforto, a metodologia da pesquisa contou com a professora-pesquisadora em sala de aula para monitorar e auxiliar o aluno durante as atividades e esclarecer dúvidas. O participante contou, ainda, com acesso aos dicionários eletrônicos por meio de computadores conectados à internet. Além disso, vale ressaltar que a tradução pedagógica, por meio de tradução explicativa e atividades de tradução, constituíram um recurso para auxiliar os alunos nesse processo. 2. O participante poderia sentir-se desconfortável em participar das discussões por desconhecimento do assunto abordado ou por timidez. No sentido de não expor os alunos, somente participaram dos debates aqueles participantes que se sentiram à vontade para fazê-lo.

Foi preciso deixar claro que a participação de todos era importante e que o principal foco da pesquisa era saber em que medida as atividades propostas contribuíram para um melhor aprendizado da LE com ênfase na aquisição de vocabulário e, a partir daí, implementar melhorias em nossa SD para que o aprendizado fosse mais proveitoso. Outro ponto importante referente a esta pesquisa diz respeito ao fato de a identidade dos participantes ser mantida em sigilo e de estes poderem desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhuma perda e nenhum constrangimento. Por esses motivos, não observamos outros riscos.

## 2.5 INSTRUMENTOS DO ESTUDO

Para averiguarmos a eficácia da tradução pedagógica para a aquisição de vocabulário a partir do gênero meme, organizamos nosso estudo em três etapas principais. A primeira delas constituiu-se na aplicação do Questionário 1 e de um pré-teste de vocabulário com o intuito de traçar um perfil dos alunos e saber sobre o seu conhecimento das palavras testadas. A segunda envolveu a exploração das atividades tradutórias e dos memes por meio de uma SD. A terceira etapa se destinou à aplicação de um pós-teste de vocabulário com o objetivo de verificar quais palavras os alunos foram capazes de reconhecer e do Questionário de Avaliação, que visava colher as impressões dos alunos acerca das atividades aplicadas.

### **Questionário 1 (APÊNDICE A)**

O Questionário 1 é composto por 20 questões que dizem respeito ao perfil dos participantes. Os dados coletados identificam os alunos, seus hábitos de estudo, o uso da internet e das redes sociais e a familiaridade com o gênero meme. A maioria dos itens contém múltiplas opções a serem escolhidas pelos alunos e outros apenas as opções sim ou não. As duas questões abertas tratam das estratégias de aprendizado de vocabulário em língua inglesa utilizadas pelos alunos e do seu conhecimento acerca do gênero meme.

### **Pré-teste e pós-teste (APÊNDICE B)**

Como o nosso objetivo é verificar se os participantes reconhecem, ou não, as palavras selecionadas, utilizamos como pré-teste e pós-teste a Escala de Conhecimento de Vocabulário (Vocabulary Knowledge Scale - VKS) desenvolvida por Paribakht e Wesche (1997). Nossa opção por esse instrumento se deu, principalmente, pela sua ampla utilização em estudos recentes da área. Segundo os autores, o VKS deve ser visto como

“um instrumento prático para uso em estudos de reconhecimento e uso inicial de palavras novas, o qual vai além dos instrumentos atualmente disponíveis para estudos naturalísticos de aquisição e ensino de vocabulário.” (p. 29)

O VKS usa uma escala com níveis de desempenho visando obter o conhecimento auto perceptível e demonstrativo de palavras na forma escrita. Os níveis variam do total desconhecimento da palavra, passando pelo reconhecimento desta até a habilidade de usá-la

com acurácia semântica e gramatical em uma frase. Os estágios propostos por Wesche e Paribakht são:

- A. Eu não me lembro de ter visto essa palavra antes.
- B. Eu já vi essa palavra antes, mas não sei o que ela significa.
- C. Eu já vi essa palavra antes e acho que ela significa ...
- D. Eu conheço essa palavra. Ela significa...
- E. Eu posso usar essa palavra em uma sentença. Ex: ....

Os escores do VKS são calculados conforme explicado pelos autores logo abaixo e ilustrado na tabela 1:

O VKS utiliza uma combinação de conhecimento auto-relatado e demonstrado. Assim, (...), as categorias I e II levam aos escores 1 e 2 respectivamente. A categoria III pode levar ao escore 2 (se o sinônimo ou tradução estiver errado) ou ao escore 3 (se estiver certo). Respostas erradas nas categorias 4 e 5, da mesma maneira, resultam no escore 2. Se o conhecimento do significado de uma palavra é mostrado em uma resposta de categoria 5, mas a palavra não é usada apropriadamente no contexto da frase, o escore 3 é atribuído. Um escore 4 é dado se a palavra é usada na frase de uma maneira que demonstre o conhecimento do aprendiz do seu significado naquele contexto, mas na categoria gramatical errada, ou se conjugada ou derivada erroneamente. Um escore 5 reflete o uso correto, tanto gramatical como semântico da palavra - mesmo que outras partes da frase contenham erros. (PARIBAKHT; WESCH, 1997, p. 31)

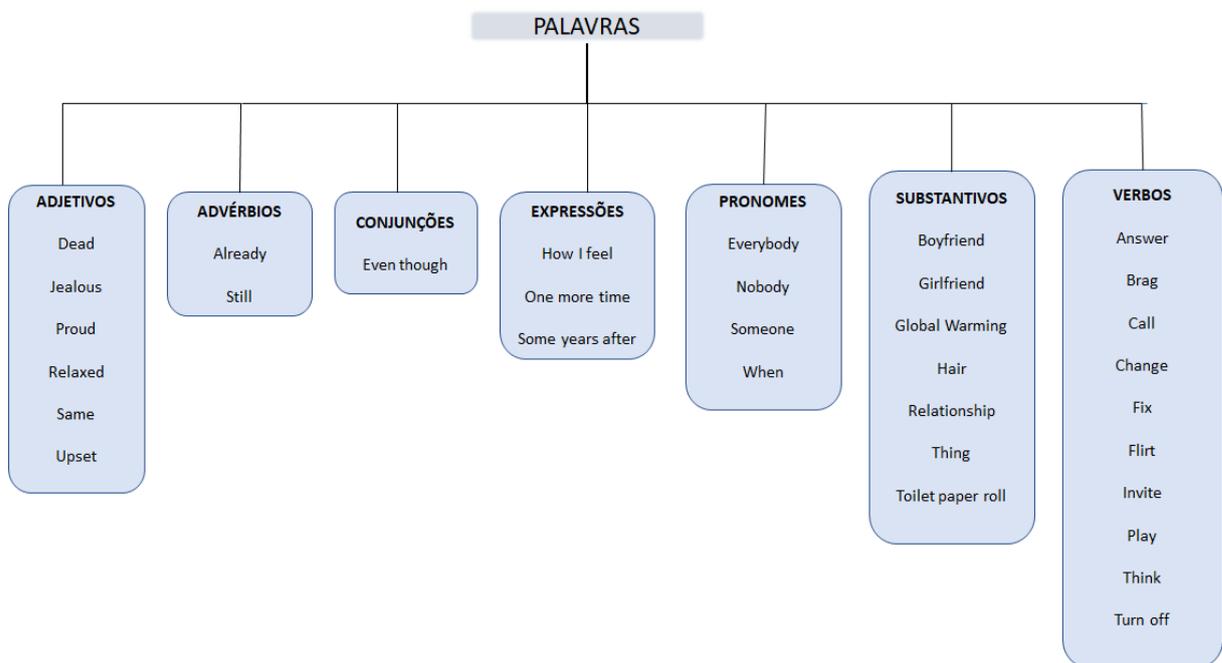
Tabela 1 – VKS (Vocabulary Knowledge Scale)

Categorias auto-relatadas		Possíveis escores	Significado dos escores
I		1	A palavra não é familiar
II		2	A palavra é familiar, mas seu significado não é conhecido
III		3	Um sinônimo ou uma tradução correta é fornecido (a)
IV		4	A palavra é utilizada com adequação semântica em uma frase
V		5	A palavra é utilizada com adequação semântica e gramatical em uma frase

Fonte: Paribakht e Wesche, 1996: 30 e 31

A escala usada em nossa pesquisa contempla os cinco níveis propostos. Com relação ao cálculo dos escores, porém, optamos por simplificar conforme explicamos mais adiante na seção 2.6. As palavras testadas não pertencem a um mesmo campo semântico e nem a uma única classe gramatical. A escolha dessas palavras sucedeu à escolha dos memes. A princípio compilamos vários memes que tratavam dos mais diversos assuntos. Dentre esses, selecionamos 15 memes que abordavam situações cotidianas, descartando temas polêmicos. A partir deles, relacionamos palavras e expressões consideradas importantes para a compreensão dos textos nos quais elas se encontravam. Além dessas, foram incluídos 4 adjetivos relacionados a emoções. Essas palavras e expressões são comuns na língua inglesa, algumas mais do que outras, além de serem recorrentes no contexto dos memes e bastante úteis. Ao todo os alunos foram testados acerca do seu reconhecimento de 33 palavras da língua inglesa entre verbos, substantivos, adjetivos, advérbios, pronomes, conjunções e expressões. As palavras são as seguintes:

Tabela 2 – Palavras investigadas



Fonte: elaborada pelas pesquisadoras

## A SD (APÊNDICE D)

A SD proposta para este estudo apresenta uma série de atividades, onze para sermos mais exatos, envolvendo os memes e os processos tradutórios e foram pensadas para serem trabalhadas ao longo de três encontros, com cerca de 100 minutos cada um, o que corresponde a seis aulas de 50 minutos cada. Os encontros aconteciam no próprio turno de aula dos alunos, no período da manhã. As atividades 1-6, elaboradas para o primeiro encontro, tratam da definição do gênero meme, sua estrutura, função comunicativa e contexto de circulação. Nesse momento, os alunos foram levados a refletir sobre os memes e suas principais características. O objetivo é oferecer conhecimentos que os ajudem a construir seus próprios memes em um momento posterior. A tradução aqui entra como suporte para explicar a atividade para os alunos e sanar possíveis dúvidas. A atividade 6 retoma as características relacionadas ao conteúdo dos memes ao propor que os alunos busquem em suas redes sociais um meme para ser compartilhado com a turma identificando o tipo de conteúdo tratado.

As atividades 7-10 envolvem mais diretamente a tradução e a análise de exemplares de memes e foram realizadas no segundo encontro. Na atividade 7, os alunos são levados a interpretar dois memes ao responder algumas questões propostas. A atividade 8 envolve a tradução interlinguística de quatro memes bem como a identificação do humor em cada um deles. A tradução intersemiótica é trabalhada nas atividades 9 e 10, nas quais os alunos devem relacionar palavra escrita e imagem e atribuir um texto escrito à duas imagens, respectivamente.

O terceiro encontro é dedicado à produção final, atividade 11. Os alunos foram orientados a seguir alguns passos. Primeiro, abrir e explorar o site *memegenerator.com*. Em seguida, eles selecionaram uma imagem e criaram um texto para ela. Os alunos puderam recorrer à tradução ao criar o texto primeiramente em português e depois passar para a língua inglesa. Após concluírem seus memes, os alunos foram orientados a postá-los no grupo do facebook, criado com esse objetivo. Por fim, os alunos visualizaram os memes postados por seus colegas e inseriram comentários. A pesquisadora também comentou as postagens dos alunos, porém nem todas por conta de problemas com o Facebook que apagou uma boa parte das postagens.

### O questionário de avaliação (APÊNDICE E)

O questionário de avaliação, contendo 10 questões, foi aplicado ao término das atividades. As perguntas variavam entre objetivas e subjetivas e tinham como objetivo colher as percepções dos alunos com relação às atividades trabalhadas e as possíveis contribuições

ENCONTRO	ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA
1° - 18/09/2019	Questionário 1 e pré-teste	50min
2° - 19/09/2019	Parte 1 da SD	100min
3° - 20/09/2019	Parte 2 da SD	100min
4° - 24/09/2019	Parte 3 da SD	100min
5° - 25/09/2019	Pós-teste e questionário de avaliação	50min

que elas tiveram no aprendizado e retenção de vocabulário novo. Ao longo desse processo, acreditamos que foi possível identificar as adequações necessárias para que a SD possa ser ainda melhor estruturada. Abaixo, apresentamos quadro que resume as principais etapas da pesquisa.

Tabela 3 – Cronograma de atividades da pesquisa

Fonte: elaborada pelas pesquisadoras

## 2.6. PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

No dia 12 de setembro de 2019, às 8h da manhã, um grupo de 24 alunos, 8 de cada um dos primeiros anos do turno matutino da escola, foram convidados a se dirigir ao laboratório de informática para assistir a uma apresentação do estudo pela pesquisadora responsável. Esses alunos se voluntariaram para assistir à apresentação ao serem convidados pelos próprios professores que estavam em sala de aula no momento, os quais lhes informaram apenas que a pesquisa era referente à área de língua inglesa. Após a explicação, todos se mostraram interessados e aceitaram participar da pesquisa, levando o termo de responsabilidade para casa a fim de ser assinado pelos seus responsáveis. No dia seguinte, no entanto, somente 9 alunos entregaram o termo assinado. Os alunos foram lembrados da importância de apresentar a autorização para participar da pesquisa, mas mesmo assim, até o dia 17 de setembro, apenas mais 4 foram recebidas perfazendo um total de 13 participantes.

Nesse momento, cogitando possíveis perdas ao longo do processo, resolvemos, então, estender o convite aos demais discentes, apresentando a pesquisa na própria sala de aula depois de pedir licença aos professores. Mais uma vez, vários alunos se mostraram bastante interessados e mais 12 termos foram distribuídos. No dia 18 de setembro, com a entrega de mais 6 termos de responsabilidade, demos início à pesquisa com a aplicação do questionário 1 e do pré-teste aos 19 voluntários.

Após uma breve explanação sobre os instrumentos de pesquisa, na qual enfatizamos a seriedade do estudo e a importância de os alunos fornecerem dados precisos de acordo com sua realidade, foram disponibilizados 50 minutos para que os participantes preenchessem as informações solicitadas. Todos concluíram antes do tempo concedido. No dia seguinte, iniciamos a aplicação de nossa SD, a qual detalharemos mais adiante.

Após a SD, no dia 25 de setembro de 2019, às 8h, procedemos com a aplicação do questionário de avaliação e do pós-teste. Essa etapa foi realizada na sala de multimídia e contou com a participação de 17 alunos. Após uma breve explicação, foram concedidos 50min para que os alunos respondessem aos dois instrumentais. Todos concluíram em menos tempo.

### **2.6.1 Detalhamento da SD**

Como já mencionamos anteriormente, na seção 2.5, nossa SD foi dividida em três partes. Cada uma delas foi trabalhada em um dos três encontros realizados com a turma. As aulas aconteceram no laboratório de informática da escola, pois algumas atividades envolviam o uso de computadores conectados à internet. A sala, no entanto, não contava com os recursos ideais para a aplicação das atividades, tais como espaço físico adequado e número de computadores suficientes para a turma. Muitos computadores estavam parados, sendo disponibilizados apenas nove. A disposição desses computadores também não era ideal, visto que a maioria dos alunos ficava de costas para o quadro. As aulas iniciavam às 8h da manhã e terminavam às 09h40min. Além de computadores e internet também contamos com o uso de um Datashow e notebook para apresentação das atividades e melhor visualização das imagens.

Uma combinação entre a LM e a língua alvo foi usada na interação com os alunos, embora a primeira tenha predominado. Os alunos, da mesma forma, tiveram a liberdade de interagir em uma ou outra língua de acordo com suas possibilidades. Não hesitamos em usar a LM para esclarecer alguma atividade ou dúvida de vocabulário sempre que solicitado. De

acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino médio, “a língua materna deve estar presente como suporte e referência no ensino e na aprendizagem de idiomas no ensino médio” (Brasil, 1999: 105) e nós a utilizamos como facilitadora de nosso trabalho e como ferramenta de ensino e aprendizagem de novas palavras em inglês.

### **1ª aula: 19/09/2019**

**Recursos:** PowerPoint, atividade impressa, computadores com internet

**Descrição da aula:** Em nossa primeira aula, utilizamos como *warm up* uma atividade sugerida por Almeida e Amaral (2018) em sua proposta de SD. Apresentamos no PowerPoint uma imagem contendo os ícones de várias redes sociais (figura 11). O intuito dessa atividade era chamar a atenção dos alunos para o uso das redes sociais. Alguns questionamentos foram levantados sobre quais ícones eles reconheciam, quais redes sociais eles mais usavam, com que frequência, o que costumavam ler e compartilhar, entre outros. Verificou-se que os alunos tinham familiaridade com a maioria dos ícones mostrados, e que tinham preferência pelo Instagram e WhatsApp.

Figura 11 - Ícones de redes sociais



Fonte: pngtree.com acesso em 17/09/2019

Em seguida, foi entregue a cada aluno a SD impressa elaborada pela pesquisadora com objetivo de trabalhar as atividades tradutórias com o gênero meme. As atividades foram trabalhadas uma a uma de acordo com o plano de aula elaborado para esta ação. A primeira atividade visava levar os alunos a reconhecer o gênero meme, identificando o seu propósito de uso a partir de dois exemplares. Neles os alunos identificaram o fato corriqueiro ao qual cada

um dos memes se referia bem como a relação entre imagem e texto para que se depreenda o significado do todo e o efeito de humor seja alcançado. A tradução foi utilizada na explicação da atividade para alunos que demonstraram dificuldade em compreender os enunciados. A maioria optou por responder as questões em português.

Figura 12 - Atividades 1 e 2 da SD

**PART ONE**

1. Look at the images below and answer the questions: (You can answer in Portuguese or English)



a) What kind of images are these?

---

b) Where can you find these kinds of images?

---

c) Are they funny?

---

d) What are they making fun of?

---



---

e) Do you use it? What for? In what situation?

---



---



---

2) Search on the web a definition for the word **Meme**:

---



---

Fonte: elaborada pelas pesquisadoras

A segunda atividade trabalhou com o conceito do termo meme, solicitando que os alunos buscassem informações na internet sobre este termo. Devido ao número limitado de computadores e ao cuidado para que a turma não se dispersasse, optamos por apresentar no quadro alguns conceitos retirados de dois sites da internet como mostrados abaixo quadro 5. Questionamos se havia algo novo para eles nas informações apresentadas. Os alunos afirmaram desconhecer a origem e o significado do termo meme.

#### Quadro 5 – Conceito de meme

##### **O Conceito de Meme**

**Meme** é um termo criado pelo escritor Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta, lançado em 1976), cujo significado é um composto de informações que podem se multiplicar entre os cérebros ou em determinados locais como, livros.

Em referência ao campo da informática, a expressão **Memes de Internet** é utilizada para caracterizar uma ideia ou conceito, que se difunde através da *web* rapidamente. O Meme pode ser uma frase, *link*, vídeo, *site*, imagem entre outros, os quais se espalham por intermédio de *e-mails*, *blogs*, *sites* de notícia, redes sociais e demais fontes de informação. Fonte: <https://www.infoescola.com/comunicacao/memes>

**Meme** é um termo grego que significa **imitação**. O termo é bastante conhecido e utilizado no "mundo da internet", referindo-se ao fenômeno de "**viralização**" de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc., que **se espalhe entre vários usuários rapidamente**, alcançando muita **popularidade**. Fonte: <https://www.significados.com.br/meme/>

Fonte: elaborada pelas pesquisadoras

Na atividade seguinte (figura 13), trabalhamos um texto em inglês sobre os memes. Verificamos que as discussões realizadas na questão anterior e as informações apresentadas serviram de suporte para a leitura do texto. Além disso, optamos por apresentar uma lista de vocabulário do texto com suas respectivas traduções para dar ainda mais segurança aos alunos durante a leitura e realização da atividade. Nessa questão, eles optaram por responder em inglês visto que eles tinham o próprio texto como apoio.

Figura 13 - Atividade 3 da SD

3) Now, let's read!



Memes are part of our life and online culture. We know memes as pictures that go viral on social media. People use them to make jokes or comments. However, author Richard Dawkins is unhappy with the Internet calling a meme a "picture with words". Mr Dawkins invented the term 'meme' in his book 'The Selfish Gene'. He said memes are ideas that spread from brain to brain, like genes. He never uses the word 'meme' for a picture with writing on it.

Memes are everywhere today. American universities now offer Meme Studies courses. Memes make politics easier for young people. A Twitter user said, "memes helped people understand [politics and] more complex ideas". Many people used memes to express their opinions during the 2016 U.S. election. The vice.com website said: "Memes now have as much power, influence and reach as the propaganda posters of yesteryear."

Adapted from < <https://breakingnewsenglish.com/1705/170524-memes-4.html>> Acesso em 06.12.2018

Now, answer in English or Portuguese:

a) What is the text about?

---

b) Who invented the term meme?

---

c) What are the two definitions for meme mentioned in text?

---



---



---

d) What are some benefits of memes according to a twitter user and the vice.com website? Do you agree with them?

---



---



---

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras

Na quarta atividade (figura 14), baseada na SD elaborada por El Kadri at all (2017) optou-se por chamar a atenção para a estrutura dos memes do tipo imagem macro, identificando seus principais elementos. No geral, os alunos não tiveram dificuldade na realização dessa atividade. Alguns, no entanto, demonstraram não reconhecer no texto os marcadores de oralidade, sendo apontadas a contração “*you’re*” e a expressão “*wow*”.

Figura 14 - Atividade 4 da SD

4. Check the characteristics a meme presents:

- ( ) short text - like subtitles
- ( ) long texts
- ( ) generally upper case
- ( ) an original image
- ( ) informal language
- ( ) oral markers
- ( ) an image with its modified original context



Fonte: EL KADRI et al, 2017.

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras

Na quinta atividade (figura 15), foram trabalhados alguns estilos de memes conforme apresentados por Almeida e Amaral (2018) também em sua SD. Nela, os alunos tiveram que identificar qual característica era predominante de acordo com o conteúdo de cada exemplar. Primeiramente, foi discutido cada conceito, verificando a compreensão dos alunos. Os alunos demonstraram dificuldades quanto ao conceito de intertextualidade e representação temporal, sendo necessário corrigir alguns equívocos. Após os esclarecimentos, os memes foram lidos e enumerados pelos alunos.

Figura 15 - Atividades 5 e 6 da SD

5. Besides the characteristics that you checked in the previous activity, a meme can have other general characteristics which are related to the content. Match the characteristics below with its related meme:

1. Representation of everyday activities    2. Social representations  
 3. Creativity    4. Intertextuality    5. Social critic    6. Temporal representation

Fonte: AIMEIDA, AMARAL, 2018

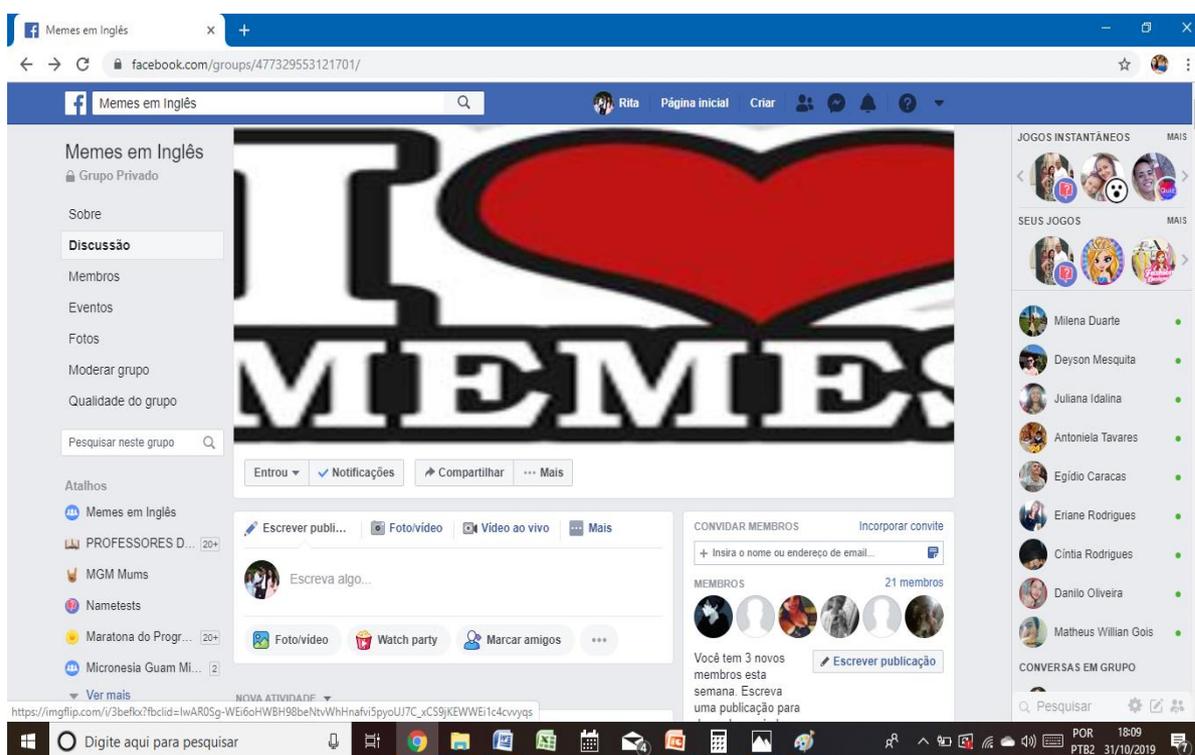


6. Work with a partner. Visit the site [www.9gag.com](http://www.9gag.com) or another one of your choice. Select a meme (in English or in Portuguese), discuss about it with your partner and share with the class in our facebook group. Coment on your friends' posts.

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras

Na questão que finalizou nossa primeira aula, os alunos foram orientados a abrir os computadores e acessar sua própria página no facebook. Observou-se que pelo menos metade da turma não tinha Facebook. Como os alunos estavam divididos em dupla, por conta do número limitado de computadores, foi pedido que pelo menos um de cada dupla tivesse uma conta no Facebook. Recomendamos que os alunos acessassem a página [www.facebook.com/9gag/](http://www.facebook.com/9gag/) para visualizar mais alguns memes em inglês. A página foi uma novidade para eles. Outro objetivo da questão era compartilhar e comentar memes na página criada pela pesquisadora no Facebook para a postagem das produções finais dos alunos. O nome dado à página foi “Memes em inglês”.

Figura 16 - Grupo de Facebook "Memes em Inglês"



Fonte: facebook.com

## 2ª aula: 20/09/2019

**Recursos:** PowerPoint, atividade impressa e computadores ligados a internet

**Descrição da aula:** Na segunda aula, o foco foram as atividades tradutórias e o gênero meme. As atividades integravam a parte dois de nossa SD e davam sequência às que foram propostas anteriormente. Antes de dar continuidade às atividades impressas, no entanto, como *warm up*,

foram apresentadas aos alunos três imagens de memes comumente usados na rede. A partir delas, foram levantadas questões acerca do contexto original das imagens e que significados elas poderiam expressar enquanto memes. O objetivo dessa discussão era levar os alunos a perceber que as imagens dos memes eram retiradas de seu contexto original para assumir significado dentro de um novo contexto comunicativo. Em seguida, foram entregues aos alunos tiras de papel com frases em inglês que poderiam ser associadas a elas. As frases possuíam estrutura semelhante àquelas presentes em nossa SD. Cada dupla de alunos era responsável por traduzir uma frase e associá-la com a imagem correta. Como tínhamos 9 frases e 17 alunos presentes, um trio de alunos ficou responsável por duas frases. Observamos que eles não tiveram dificuldade em associar frase e imagem. Após isso, foi explicado que, ao realizar essa atividade, os alunos colocaram em prática duas das três categorias da tradução de acordo com Roman Jakobson: a tradução interlingual e a tradução intersemiótica. Embora os alunos não fossem familiarizados com os termos, eles demonstraram compreender do que se tratava.

Figura 17 - Meme menino de sucesso



Fonte: [imgflip.com](http://imgflip.com) acesso em 16.09.2019

Figura 18 – Meme A cara que você faz



Fonte: imgflip.com acesso em 16.09.2019

Figura 19 – Meme pense nisso



Fonte: Imgflip.com acesso em 16.09.2019

Quadro 6 – Frases para associação com imagens

- 1. ME GETTING MY CRUSH'S NUMBER.**
- 2. WHEN YOU FINALLY GET A GIRLFRIEND.**
- 3. DON'T KNOW A QUESTION IN A TEST, THE ANSWER IS IN ANOTHER QUESTION.**
- 4. WHEN YOUR FRIEND TELLS A 30 MINUTE STORY**
- 5. THE FACE YOU MAKE WHEN DISNEY MAKES ANOTHER PRINCESS ROMANCE MOVIE**
- 6. WHEN SPIDERMAN SAYS I NEED HELP.**
- 7. YOU CAN'T LOSE YOUR MONEY IF YOU DON'T HAVE ANY**
- 8. YOU CAN'T BREAK UP WITH YOUR GIRLFRIEND IF YOU DON'T HAVE ONE.**
- 9. DON'T GIVE UP ON YOUR DREAMS, KEEP ON SLEEPING.**

Fonte: imgflip.com acesso em 16.09.2019

Na sétima questão (figura 20), optamos por utilizar uma atividade sugerida por Almeida e Amaral (2018) em sua SD com algumas pequenas modificações. Nela, foram apresentados dois memes, um deles composto apenas por imagem e o outro por imagem e texto. O objetivo desse exercício era levar os alunos a identificar os significados dos dois memes e refletir sobre eles. Esta questão trabalhava os processos tradutórios na medida em que os alunos tinham de atribuir significados aos textos a partir das imagens e da interação entre texto e imagem. Alguns alunos tiveram dificuldades em perceber uma história no primeiro meme (item c). Foi pedido, então, que um aluno narrasse o que estava acontecendo na imagem. Ao observar uma sequência de eventos, os alunos compreenderam que aquele meme, de fato, contava uma história apenas utilizando a linguagem visual. Um dos itens trabalhava mais diretamente a tradução: a *letra c*, referente ao segundo meme, na qual os alunos deveriam retirar do texto as palavras relativas à figura.

Figura 20 – Atividade 7 da SD

## PART TWO

7. Read the following memes and answer the questions: (adapted from Almeida; Amaral, 2018)



a. Do you feel represented in this text?



b. What common situation does it represent?



c. Does it tell a story? Why? What language does it use?

**EVERYBODY WANTS TO  
CHANGE THE WORLD**

a. What is the criticism in the text?



b. What is your opinion about it?

**BUT NOBODY WANTS TO CHANGE  
THE DAMN TOILET PAPER ROLL.**

c. What words from the text relate to the picture?

d. Write two words from the text that are antonyms.

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras

Na oitava questão (figura 21), os alunos deveriam realizar a tradução interlingual dos textos de quatro memes em inglês e identificar o humor presente em cada um deles. Os alunos tiveram acesso a computador com internet e puderam realizar a tradução utilizando os tradutores online. Embora todos tenham optado pelo google tradutor, foi possível observar escolhas diferentes na construção das frases em português pelos alunos. O intuito, no entanto, não foi avaliar as escolhas e a qualidade dessas escolhas na tradução dos alunos, mas sim proporcionar a familiarização deles com as palavras de forma contextualizada via tradução. Com relação ao humor presente nas imagens, observou-se que os alunos tiveram dificuldade em identificar precisamente. A maioria apontava um elemento na frase ou na imagem sem se

atentar para a situação real a qual o todo, imagem e texto, se referia. Acreditamos que essa dificuldade talvez tenha ocorrido pela pouca habilidade dos alunos em compreender um texto multimodal, o que se evidencia a importância de integrar a pedagogia dos multiletramentos à aula de LE, aumentando a presença de textos desse tipo e incorporando letramento visual específico, assim como foi proposto por Donaghy e Xerry (2017).

Figura 21 – Atividade 8 da SD

8. Translate the memes and write about what it is making fun of in the chart below:

MEMES	TRANSLATION	WHAT ARE THEY MAKING FUN OF
		
		
		
		

Na questão seguinte (figura 22), adaptada da SD de El Kadri et al (2017), foi pedido que os alunos associassem os adjetivos referentes a sentimentos a cada um dos quatro memes. Além dos quatro adjetivos, ficou bastante evidente o uso da expressão *How I feel* remetendo diretamente às emoções demonstradas na imagem. O *when* que inicia o texto que segue a expressão em cada meme também é bastante significativo, uma vez que se refere às situações motivadoras daquelas emoções. Os alunos também recorreram ao uso do dicionário para os termos desconhecidos e não demonstraram dificuldades em realizar a tarefa, uma vez que ela exigia apenas que os alunos interpretassem as expressões dos personagens após verificar a tradução das palavras. As duas categorias de tradução enfatizadas, isto é, interlingual e intersemiótica foram praticadas nessa atividade.

Figura 22 – Atividade 9 da SD

9. Write under each meme the adjective that demonstrates the characters' feelings:  
(adapted from El Kadri et al, 2017)

UPSET PROUD JEALOUS RELAXED



Na última atividade da segunda parte (figura 23), ainda no material impresso, foi pedido aos alunos que escrevessem suas próprias legendas em inglês, de acordo com o que está expresso em cada imagem. Eles também foram orientados a utilizar alguns dos padrões vistos até então para a elaboração de seus textos: *The face I make when...*, *My face when...*, *How I feel when...*, *When...*. Nesse exercício, além de enfatizar a tradução intersemiótica, visava fixar algumas estruturas recorrentes na aula por meio da escrita, além de servir como preparatório para a produção final, na qual os alunos elaboraram seus próprios memes online.

Figura 23 – Atividade 10 da SD

10. Write your own captions to the images below, you can use the template HOW I FEEL WHEN....



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras

### 3ª aula: 24/09/2019

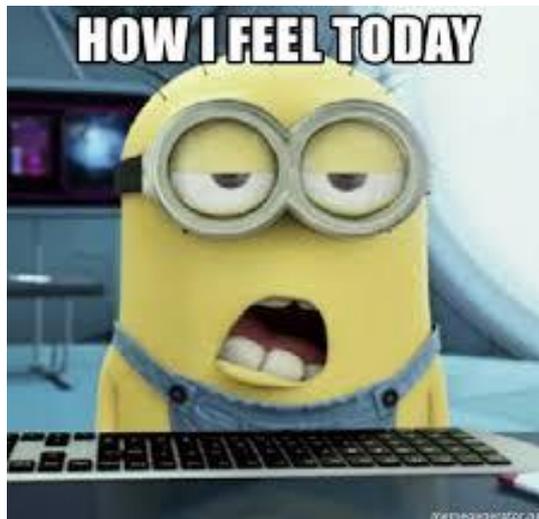
**Recursos:** PowerPoint e computadores com internet

**Descrição da aula:** 16 alunos participaram da terceira aula. O objetivo proposto para esta parte da SD foi a produção de memes pelos próprios alunos no [memegenerator.com](http://memegenerator.com), um site que contém várias imagens de memes, sobre as quais é possível inserir qualquer texto. Antes de passar para a produção propriamente dita, realizamos um *warm up* envolvendo a tradução intersemiótica. Escolhemos alguns memes já apresentados na aula e retiramos os textos. Isso foi possível mediante uma busca pelas imagens no Google imagens. Cada aluno recebeu um texto ou uma imagem. Eles tinham que buscar seus respectivos pares associando a imagem com o texto. A partir dessa atividade foram formadas as duplas que trabalharam juntas durante a aula e a produção dos memes.

Após o *warm up*, foram apresentados quatro novos memes, contendo as mesmas estruturas e vocabulário semelhante ao já utilizado. A cada imagem apresentada foi pedido que os alunos respondessem aos seguintes questionamentos:

- Is it fun? (É engraçado?)
- Does it have subtitle? (Tem legenda?)
- Does it have an image taken from its original context? (Tem uma imagem tirada de seu contexto original?)
- Does it have objective and appropriate language? (Tem linguagem objetiva e apropriada?)

Figura 24 – Meme Minion entediado



Fonte: memegenerator.net acesso em 16.09.2019

Figura 25 – Meme aquela sensação quando



Fonte: awwmemes.com/ acesso em 16.09.2019

Figura 26 – Meme minha cara quando



Fonte: imgflip.com acesso em 16.09.2019

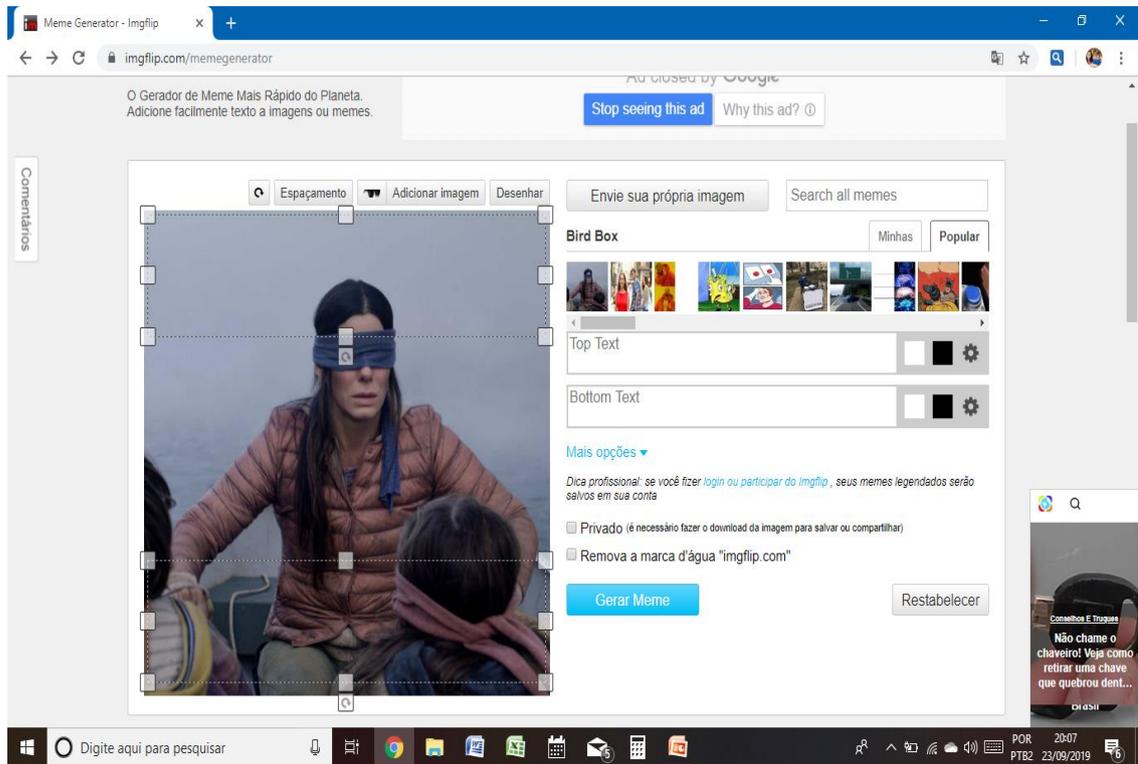
Figura 27 – Meme Bebê zangado



Fonte: me.me.com acesso em 16.09.2019

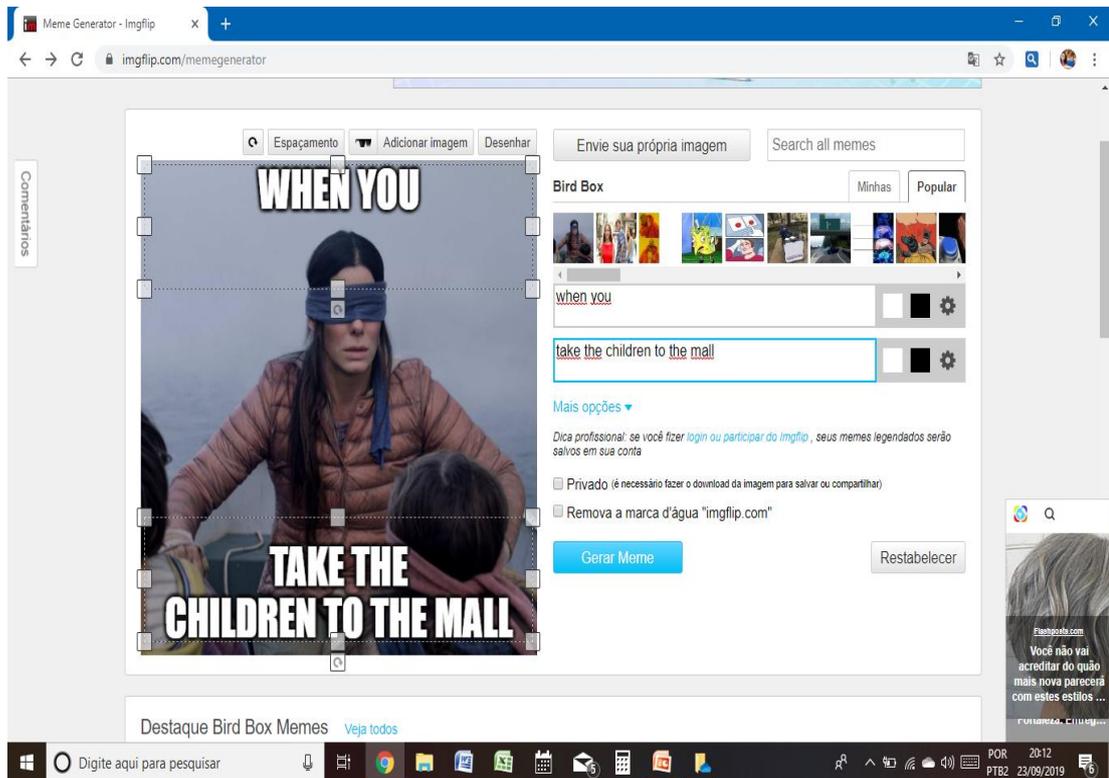
Após essas discussões, foi perguntado aos alunos se eles conheciam o memegenerator. Todos responderam negativamente. No PowerPoint apresentamos o site, explicando, passo a passo, o seu funcionamento. Observou-se a praticidade de uso dessa ferramenta que, além de fornecer um banco de dados com várias imagens conhecidas, permite o upload de imagens próprias dos alunos.

Figura 28 – Print memegenerator.com



Fonte: memegenerator.com

Figura 29 – Print memegenerator.com 2



Fonte: memegenerator.com

Após essa apresentação, foram mostrados o passo a passo da atividade de produção. Vale ressaltar que a tradução também foi utilizada nessa etapa pelos alunos ao elaborarem seus textos primeiro na LM e depois, com o auxílio dos tradutores online, reescreverem-nos na língua alvo. Os alunos também tinham como tarefa curtir e comentar as postagens de seus colegas. A fim de dar ênfase ao lúdico, ao final das postagens foi pedido que os alunos reagissem com *amei* no que eles julgavam ser o melhor meme. A dupla responsável pelo meme escolhido pela maioria dos alunos foi premiada com chocolates.

Ao todo foram postados 16 memes, 2 por dupla. No entanto, ao acessar a página do grupo no facebook após a aula, a metade das postagens não estava mais disponível. Ficamos bastante desapontados, uma vez que a intenção era inserir um comentário em cada produção dos alunos, o que não foi possível antes do final da aula.

## 2.7 PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados a partir dos instrumentos utilizados em nossa pesquisa foram reunidos e organizados de modo que pudéssemos visualizar melhor as informações tanto de ordem qualitativa quanto de ordem quantitativa para, então, interpretá-las. Procuramos apresentar e discutir esses dados confrontando-os uns com os outros através do processo de triangulação. Com isso, objetivamos buscar em nosso corpus as justificativas possíveis para a aquisição ou não aquisição de vocabulário, medida por meio da utilização da Escala de Conhecimento de Vocabulário (VKS), conforme explicado na seção 2.5, e, ao mesmo tempo, relacionar essas informações com nossos pressupostos teóricos. Nossos achados nos deram o suporte para avaliar a efetividade de nossa SD na forma como foi aplicada.

Os participantes foram ordenados de acordo com o número de palavras informadas corretamente na VKS (Vocabulary Knowledge Scale), isto é, o número de palavras para as quais eles sabiam a tradução em português, em ordem decrescente. Ao identificar os treze participantes, usamos os códigos Part1, Part2, Part3, Part4, Part5 e assim por diante.

Ao tabular os nossos dados, optamos por trabalhar com porcentagem. Na análise e discussão dos dados obtidos a partir do questionário 1 e o questionário de avaliação, optamos por fazê-lo sem o uso de gráficos, apenas apresentando as respostas fornecidas pelos alunos a cada questão proposta, sempre procurando relacioná-las com a realidade do aluno e do contexto de pesquisa.

Ao relatar os dados obtidos durante a aplicação da SD, baseamos a nossa discussão nas observações realizadas a partir das interações aluno-professor, aluno-atividade e aluno-

aluno e apresentamos também algumas das respostas dadas pelos alunos a duas das questões envolvendo a tradução, buscando nelas indícios do que pode ter facilitado ou dificultado o aprendizado das palavras nelas incluídas.

Na escorização do VKS conforme Wesch e Paribakht (1997), usado no pré-teste e no pós-teste, nos deparamos com algumas questões que nos fizeram repensar a forma de avaliar a aquisição vocabular do aluno. Essas questões dizem respeito aos níveis 4 e 5 da tabela. Uma delas é que ao escrever corretamente uma frase na categoria 5, o aluno, geralmente, não informava o significado na categoria 4. A dúvida é: ser capaz de escrever uma frase com determinada palavra significa, necessariamente, conhecer o significado dessa palavra? Baseados no fato de que muitas dessas frases eram retiradas de músicas conhecidas por eles, acreditamos que não. Zilles (2001) relatou um desses problemas que, do seu ponto de vista, prejudica uma correta avaliação de conhecimento vocabular por parte do VKS. Segundo o autor, a diferença entre os escores 4 e 5 é puramente gramatical e, ao penalizar um aluno por erros dessa natureza, estaremos julgando seu conhecimento gramatical e não vocabular. Concordamos com Zilles nesse ponto. Como nosso objetivo é verificar se o aluno reconhece ou não uma palavra, adotamos o mesmo caminho escolhido por Zilles, ou seja, simplificar os 5 escores do VKS em escores binários, onde o escore 0 representa o não-conhecimento da palavra (escores 1 e 2 do VKS) e o escore 1 representa o conhecimento da palavra (escores 3, 4 e 5 do VKS). Essas informações estão disponíveis nos apêndices E e F.

Os resultados coletados em cada instrumento não seguem exatamente a ordem de aplicação, uma vez que optamos pela triangulação dos dados. Prosseguimos, agora, à discussão de nossos resultados.

### **CAPÍTULO3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados coletados através dos cinco instrumentos de pesquisa aplicados. Organizamos esse relato em cinco seções: a primeira apresenta os dados relativos ao Questionário 1; a segunda trata da SD aplicada, com ênfase nas interações observadas em duas das atividades tradutórias realizadas; a terceira discute os resultados obtidos a partir do paralelo entre o pré-teste e o pós-teste; a quarta analisa as informações obtidas a partir do Questionário de Avaliação, e a quinta apresenta algumas observações sobre nosso tema de pesquisa, baseadas nos dados levantados.

#### **3.1 QUESTIONÁRIO 1**

No início de nossa pesquisa-ação, aplicamos o Questionário 1, composto por 20 questões, com o intuito de obter dados relativos ao perfil dos alunos, seus hábitos de estudo, uso das redes sociais e seu pré-conhecimento acerca do gênero meme. Consideramos essas informações relevantes pela possibilidade de relacioná-las com outras obtidas ao longo da pesquisa. O grupo de participantes desta pesquisa foi formado por 13 alunos do 1º ano do ensino médio cuja média de idade era 15,2. Nesse aspecto, o grupo pode ser considerado homogêneo.

Quando questionados sobre a importância de se aprender uma LE, 10 participantes (77%) informaram que é para usar nos estudos, 8 deles (61%) consideraram importante o uso da língua estrangeira para a satisfação pessoal e também para usar no trabalho. Outros 2 (15%) apontaram, ainda, a utilização da língua em viagens como relevante. Nenhum dos alunos considerou que não fosse importante aprender uma LE, fato que pode ter influenciado na motivação dos alunos para a aprendizagem.

Ao serem perguntados sobre há quantos anos estudam inglês, 9 alunos (69%) responderam que estudam há 5 anos ou mais, o que nos leva a crer que eles tiveram contato com a língua inglesa ainda no ensino fundamental. Em relação ao acesso desses estudantes a um curso de inglês, 9 deles (69%) informaram que fazem ou já fizeram curso de inglês, sendo que 5 alunos (38%) estão cursando o segundo semestre e 2 (15%) o terceiro semestre. Sobre seus hábitos de estudo, 8 (61%) alunos responderam que estudam a LI em casa, 3 (23%) deles o fazem por duas vezes na semana. Ao serem questionados sobre quais recursos utilizavam em casa para aprender inglês, a música foi o mais citado, 7 alunos (54%), seguido de seriados, 6 alunos (46%), e filmes legendados, 5 alunos (39%); livros e aplicativos de celular

apareceram em seguida, com 4 alunos (31%), e, por fim, o vídeo game e a interação nas redes sociais, marcadas por 3 alunos (23%). Observamos que a maioria dos recursos apontados pelos alunos é multimodal, informação diretamente relacionada à nossa pesquisa.

Quando inquiridos sobre seu estilo de aprendizagem, como aprendiam melhor, 5 alunos (39%) se identificaram como tendo estilo visual, 4 (31%) como tendo estilo leitura e escrita, 2 (15%) como tendo estilo auditivo e 2 (15%) como tendo estilo cinestésico. Essa informação diverge um pouco da resposta dada pela maioria na questão seguinte, na qual os alunos indicaram o tipo de aula que lhes agradaria mais. Nela, a maioria, isto é, 9 alunos (69%), informou que as aulas com o uso de música eram as que mais lhes agradavam, sendo esse um recurso auditivo. Aulas com o uso de filmes legendados agradariam 7 dos participantes (54%). Aulas com foco na fala apareceram em terceiro lugar, com 6 alunos (46%) e são seguidas pelas aulas com recursos visuais e aulas com foco na gramática, ambas com 5 alunos (38%) cada. Essa questão deixa evidente a valorização que os alunos dão aos recursos audiovisuais sem deixar de lado as aulas com uma abordagem mais direta de aspectos formais da língua.

As duas próximas questões se relacionavam ao conhecimento de vocabulário. A primeira questiona como os participantes avaliavam seu nível de inglês em relação ao seu conhecimento de palavras e a segunda se eles utilizavam alguma estratégia para aprender novas palavras e quais eram essas estratégias. Somente 2 alunos (15%) consideraram seu nível de inglês ótimo em relação ao seu conhecimento de palavras, 5 alunos (38%) consideraram bom e outros 5 (38%), regular. Apenas 1 aluno (8%) considerou seu nível ruim. As estratégias apontadas pelos alunos estão descritas abaixo. Novamente, predominam os recursos que envolvem mais de um modo, tais como imagem, texto, áudio. Outro aspecto que chama a atenção é a preferência da maioria dos alunos pelo aprendizado de palavras de forma contextualizada, como referência à aprendizagem implícita de vocabulário.

Part1 - “entender pelo contexto, pronúncia e tradução”

Part2 - “assisto séries e escuto músicas”

Part3 - “assistir seriados em inglês com legenda em português”

Part4 - “assisto vídeos no youtube”

Part5 - “sempre entro em páginas do Instagram que é totalmente voltado a aprendizagem no inglês”

Part6 - “vendo séries. Escutando músicas, assistindo entrevistas de artistas que eu gosto”

Part7 - “deixo meu celular em inglês e assisto vídeos”

Part8 - “filmes em inglês com legendas em português”

Part9 - “ouço músicas e assisto vídeos aulas”

Part10 - não respondeu

Part11 - “Google tradutor ou dicionário”

Part12 - “um aplicativo do play store”

Part13 - “sim, ouvindo músicas”

O questionário 1 também trazia quatro questões relativas ao uso da internet e das redes sociais pelos alunos. A primeira perguntava sobre onde os alunos acessam a internet e 100% deles responderam que acessavam em casa. Essa informação justifica a importância de trazer para a sala de aula gêneros que os alunos facilmente têm acesso fora da escola por meio da tecnologia. Apenas 2 (15%) alunos informaram que acessavam também na escola. Esse dado indica a subutilização do laboratório da escola pelos alunos e professores devido a restrições de espaço e o número insuficiente de computadores em bom funcionamento. O acesso à internet em uma Lan house também foi citado por um dos alunos.

A segunda, terceira e quarta questões se referiam especificamente às redes sociais. Todos os alunos (100%) têm rede social. As mais utilizadas por eles são: Instagram (92%), WhatsApp (84%) e Youtube (84%). O Facebook, rede social utilizada em nossa pesquisa, aparece somente em quinto lugar com 31% da preferência, depois do Twitter (38%). Esse dado comprova a pouca popularidade que o Facebook está tendo entre os mais jovens, atualmente. A maioria dos jovens migrou para o Instagram, uma rede social que valoriza ainda mais o conteúdo visual pelo compartilhamento de imagens. Dentre os conteúdos que eles mais compartilham nas redes, destacam-se as imagens (84%) e os memes (84%), seguidos dos vídeos (61%), o que corrobora com o fato de que vivemos em uma sociedade cada vez mais visual e atesta sobre a popularidade dos memes, que poderiam ser mais explorados no contexto da sala de aula em todas as disciplinas.

As questões seguintes tratam do conhecimento que os alunos têm sobre os memes. Com relação ao conceito de meme, a maioria dos alunos apresentou uma definição aceitável de acordo com aquilo que caracteriza os memes. A maioria deles (92%) identificou o humor como um elemento recorrente. Muitos participantes também se referiram corretamente à forma do meme ao identificá-lo como “um gênero que utiliza imagem, vídeo ou qualquer outra mídia...” (Part1); “fotos, vídeos que passam uma mensagem de jeito engraçado” (Part2); “pequenos textos seguidos de imagens” (Part4); “fotos com frases engraçadas” (Part5). Outros apresentaram conceitos mais vagos: “linguagem simples com o intuito de ser engraçado”

(Part3); “imagens e frases para rir muito” (Part7); “uma coisa engraçada, divertida” (Part 9). Apenas um participante mencionou a questão da viralização como uma característica dos memes: “imagens engraçadas ou até vídeos que viralizam na internet” (Part13). Somente um dos participantes não apresentou um conceito. A definição dos memes foi trabalhada ao longo de nossa SD e trouxe informações novas para os participantes, dentre elas a origem do termo meme.

Ao serem questionados sobre se leem ou compartilham memes, 12 alunos (92%) responderam afirmativamente. Com relação ao assunto dos memes mais compartilhados por eles, 11 participantes (85%) informaram que os memes tratam de representação de atividades do cotidiano, 10 (77%) também se interessam por memes que expressam sentimentos e 3 (23%) pelos que expressam crítica social. Quando perguntados sobre se sabiam como produzir um meme, 10 (77%) dos participantes afirmaram que sim. A última questão versava sobre os memes em inglês e inquiria aos alunos se eles liam, compartilhavam ou produziam esses memes: 5 alunos (38%) afirmaram que liam, 3 alunos (23%) compartilhavam e apenas 1 (8%) produzia memes em inglês. Fica evidente que, embora a leitura e produção de memes na língua nativa do aluno sejam hábitos bastante comuns, o mesmo não ocorre com memes na língua estrangeira. Dessa forma, nossa SD chama a atenção para o potencial que a leitura e produção desse gênero possuem na aprendizagem de LE. Todas essas questões tratadas dialogam com nosso tema e podem servir de insumo para justificar nossos achados.

### 3.2 ANÁLISE DA SD

Nossa SD tinha como foco o gênero meme e as atividades tradutórias do tipo interlingual e intersemiótica com o propósito de favorecer a aprendizagem de vocabulário, conforme descrevemos na subseção 2.6.1. Nossas atividades se inseriram dentro da perspectiva sociocultural do ensino de Vygotsky, com ênfase nos conceitos de interação e mediação. As interações foram facilitadas por meio das atividades em duplas tendo como instrumentos de mediação, além da língua em si, o gênero meme.

#### - Interações aluno-aluno

No geral, a interação entre os alunos foi muito boa. Todas as atividades foram realizadas em duplas de maneira que os alunos pudessem trabalhar colaborativamente na resolução das tarefas. A princípio, os participantes tiveram a liberdade de escolher seus pares e, apenas na última aula, foi realizada uma dinâmica que possibilitou a formação de novas

duplas, para a produção dos memes. Como a sala era relativamente pequena e os alunos ficavam muito próximos, as interações acabavam sendo grupais, também. Observamos que um dos alunos gostava de realizar suas atividades sozinho, mas este mesmo aluno auxiliava os colegas quando solicitado. Por outro lado, observamos, também, que um dos alunos ficou mais disperso em relação aos demais, sendo algumas vezes repreendido pelo uso do fone de ouvido. O aluno, no entanto, não tinha atitude de deboche e, por muitas vezes, parecia bem interessado, porém expressava dificuldades em se concentrar em uma única tarefa. Ao recolher as atividades impressas ao final da segunda aula, observou-se que este aluno não concluiu uma das atividades de tradução. Embora as atitudes do aluno não tenham atrapalhado os colegas ou o andamento das aulas, acreditamos que interferiu no seu nível de atenção e concentração, elementos essenciais no aprendizado de vocabulário em LE.

#### - Interações aluno-professor

O professor atuou como orientador e facilitador do processo ao dar as instruções necessárias e, depois, auxiliar no cumprimento delas. No geral, os alunos responderam bem a todas as indagações feitas pelo professor, o que propiciou um espaço de discussões bastante interativo. Um dos alunos, em especial, se destacou durante as aulas em relação aos demais, respondendo a todos os questionamentos propostos pelo professor usando a própria língua inglesa para isso. Esse fato, ao mesmo tempo em que despertou a admiração dos outros participantes, contribuiu para que alguns deles se retraíssem. Diante dessa constatação, o professor buscou valorizar e elogiar adequadamente todas as contribuições dadas pelos alunos, de maneira que eles percebessem que sua participação era importante, independentemente do idioma usado.

#### - Interações aluno-atividade

A partir de nossas observações, percebemos que a maioria das atividades foi realizada com interesse e empolgação, por se tratarem de atividades diferenciadas que traziam um elemento familiar e atrativo aos alunos. Apesar do nível das atividades ser adequado aos alunos do 1º ano, notamos diferenças no nível de compreensão e habilidade com o uso da língua inglesa, o que é bastante comum no contexto de ensino de línguas da escola pública. Um dos alunos tinha bastante familiaridade com o idioma e concluía as atividades com bastante antecedência. Outros alunos se mostraram medianos no domínio da língua, porém muito autônomos, já outros precisaram de um pouco mais de atenção da professora e mais tempo para concluir as atividades. Entretanto, os alunos não apresentaram queixas sobre

dificuldades em completar as tarefas. O uso do dicionário foi permitido para dúvidas de vocabulário, o que pareceu diminuir a ansiedade dos alunos.

- Perspectiva dos alunos

Com relação às impressões dos alunos sobre as aulas ministradas transcrevemos, aqui, as suas respostas para uma das perguntas do questionário de avaliação. Nela, os alunos foram questionados sobre se haviam gostado das atividades realizadas e por quê. Os 13 alunos, isto é, 100%, responderam que sim. Abaixo, transcrevemos suas justificativas:

Part1 – “bom, foram aulas diferentes e que chamam a atenção”

Part2 – “aprendi de uma forma diferente”

Part3 – “eu gostei porque tive contato com novas palavras e aprendi como usá-las, mas acho que precisaria de mais aulas e o treinamento em casa.”

Part4 – “porque as aulas foram divertidas e bastante proveitosas”

Part5 – “porque eu gosto muito de inglês e serviu muito para a minha aprendizagem”

Part6 – “eu pude aprender e me divertir ao mesmo tempo”

Part7 – “pois foram interativas e legais”

Part8 – “porque eu aprendi palavras novas em inglês e foi bastante divertido”

Part9 – “porque eu consegui aprender coisas novas”

Part10 – “pois com o uso dos memes fica bem mais fácil de entender e de traduzir o que está escrito.”

Part11 – “porque era uma coisa nova com os memes para aprender inglês”

Part12 – “foram muito boas”

Part13 – “sim, porque com elas aprendi palavras novas em inglês e consegui um pouco mais de conhecimento.”

Apesar de simples, esse feedback dos alunos nos fornece informações interessantes acerca de suas percepções sobre as atividades. Destacamos quatro pontos chave nessas respostas. O primeiro diz respeito ao aspecto “aulas diferentes”, como foi mencionado por 4 alunos. Se levarmos em conta que os alunos se encontravam fora do ambiente comum de sala de aula, com o auxílio de recursos visuais através da apresentação em PowerPoint e das atividades impressas, com acesso ao computador com internet, ainda que de forma limitada, e envolvidos no trabalho de leitura, tradução e produção de memes, não é difícil compreender o porquê de eles ressaltarem esse ponto.

O segundo ponto, também citado por 4 alunos, se refere a “aulas divertidas”. Nesse quesito, acreditamos que os alunos estavam se referindo não só ao uso dos memes, cuja intenção é provocar o riso e satirizar questões do dia a dia, mas, também, ao uso das próprias atividades de tradução e produção que foram bastante lúdicas e que podem ter despertado a motivação e o interesse da turma. O terceiro ponto, observado por 3 alunos, diz respeito ao aprendizado de “palavras novas”, nosso objetivo pedagógico. Creditamos essa percepção ao uso da tradução propriamente dita, já que ela é uma ferramenta que nos ajuda a perceber as palavras, o que pode favorecer bastante a retenção.

Por último, a “aprendizagem” do inglês, não só de palavras, mas no geral, foi citada por 3 alunos. Acreditamos que essa percepção de aprendizagem decorre do fato de que os alunos estiveram o tempo inteiro da aula engajados em uma tarefa, ao mesmo tempo em que tiveram contato com vários memes, além dos quinze presentes na atividade impressa e daqueles que eles mesmos produziram e compartilharam. Essa percepção é bastante positiva no processo de ensino e aprendizagem, pois temos observado, ao longo dos anos de prática no ensino de LI, que os alunos se mostram mais motivados quando percebem que estão aprendendo.

Além desses quatro pontos, a resposta do Part10 nos chamou bastante a atenção: “pois com o uso dos memes fica bem mais fácil de entender e de traduzir o que está escrito”. É interessante notar a percepção do aluno em relação ao potencial que os memes possuem de contribuir para a compreensão da LE. Acreditamos que a facilidade de “traduzir o que está escrito” a qual ele se referiu se deve ao fato de que nos memes os textos, além de virem acompanhados por imagens, são curtos e contextualizados e a linguagem é simples, o que faz com que o aluno veja sentido no ato de traduzi-los.

#### - As atividades de tradução

Nessa parte da discussão, levaremos em consideração as respostas dos alunos em duas das atividades tradutórias realizadas. A primeira delas requeria que os alunos fizessem a tradução interlingual da legenda de 4 memes em inglês (ver questão 8, seção 2.6.1). Nosso foco, nesse caso, não será na qualidade da tradução, mas sim em como as escolhas feitas pelos alunos podem ter influenciado a aquisição ou não das palavras. Nos quadros abaixo, apresentamos a frase original em inglês, as diferentes traduções sugeridas pelos alunos e o número de alunos que optou por cada uma delas. A lista segue a ordem de escolha dos alunos.

Para o primeiro texto foram apresentadas 7 versões diferentes (Quadro 7), todas elas preservando o sentido geral da mensagem. Este texto continha 3 das 33 palavras testadas:

*when*, *brag* e *relationship*. Dessas, apenas *relationship* obteve um acréscimo de 23% no número de alunos que a traduziram corretamente no pós-teste, *when* permaneceu com o mesmo número do pré-teste (38%) e *brag* continuou sendo uma palavra desconhecida por todos os alunos. Com relação à palavra *brag*, o uso dos tradutores online pode ter contribuído para esse resultado, já que os alunos traduziam frases e não palavras, o que impediu a atenção necessária para o aprendizado dessa palavra especificamente. A palavra *when* nos surpreendeu, já que foi um termo que se repetiu em outros momentos ao longo da SD, sendo, inclusive, usado de forma produtiva nos textos dos próprios alunos. Novamente, acreditamos que ao usar, por exemplo, o Google tradutor para realizar a tradução direta ou inversa de uma frase, os alunos atentam mais para o sentido da frase e menos para o significado das palavras isoladamente. *Relationship*, além de ser um substantivo, é uma palavra chave dentro do contexto em que estava inserido, o que pode ter contribuído para seu reconhecimento por parte de alguns alunos.

#### Quadro 7 – Traduções do meme 1

My face when people brag about their relationships on facebook
Meu rosto quando as pessoas se gabam de seus relacionamentos no facebook – 46%
Quando as pessoas se gabam de seus relacionamentos no facebook – 15%
Meu rosto quando as pessoas se gabam de seu relacionamento no facebook – 15%
Minha cara quando as pessoas se gabam de seus relacionamentos no facebook – 8%
Minha cara quando as pessoas se gabam do relacionamento delas no facebook – 8%
Minha cara quando as pessoas ficam se gabando que tem relacionamento no facebook – 8%
Meu rosto quando as pessoas se gaba de seu farto relacionamento facebook – 8%

Fonte: elaborada pelas pesquisadoras

Com relação ao segundo texto, as traduções também preservaram o sentido, com algumas delas apresentando apagamento da expressão *uau* ou mesmo a opção por mantê-la no inglês *wow*, implicando o desconhecimento dos alunos sobre o significado dessa interjeição. As palavras alvo dessa frase eram *turn off*, *think* e *dead*. No pós-teste, a palavra *turn off* apresentou um acréscimo de 15% no número de acertos, *think*, 0% e *dead*, 23%. Outra vez, as palavras que concentram a mensagem central do texto favoreceram a atenção e assimilação. Por outro lado, *think* já era uma palavra conhecida por 54% dos alunos, de acordo com o pré e o pós-testes e não apresentou nenhum acréscimo após os exercícios tradutórios, mesmo aparecendo em outro momento.

## Quadro 8 – Traduções do meme 2

Turn off your internet for 12 hours and the world thinks you're dead. Wow!!
Desligue a sua internet por 12 horas e o mundo pensa que você está morto – 39%
Desligue a internet por 12 horas e o mundo pensa que você tá morto! Uau! – 31%
Desligue a sua internet por 12 horas e o mundo pensa que você está morto. Uau! – 8%
Desligue sua internet por 12 horas e o mundo vai achar que você está morto – 8%
Desligue a sua internet por 12 horas e o mundo acha que você está morto, Wow – 8%
Desligue a internet por 12 horas e o mundo pensa que você tá morto! Wow! – 8%

Fonte: elaborada pelas pesquisadoras

As traduções dos alunos para o terceiro texto também apresentaram variações, especialmente nos termos *even though* (mesmo que, apesar de) e *still* (ainda, continua). Uma das traduções para a expressão *even though* não foi bem-sucedida dando a ideia de que o aluno tentou traduzir palavra por palavra, resultando assim em *até pensei*. Interessante notar que mesmo a palavra *still* dando ideia de continuidade, ela não é traduzida como continuar no dicionário, o que nos leva a crer que os alunos que optaram por essa tradução o fizeram mais por uma relação de sentido. Nesse caso, as palavras alvo foram *even though*, *boyfriend*, *girlfriend* e *still*. Apenas 1 aluno (8%) informou corretamente as traduções de *even though*, *boyfriend* e *girlfriend* no pós-teste, sendo que, anteriormente, a primeira era desconhecida por 100% dos alunos, e as outras duas eram desconhecidas por apenas 1 dos 13 alunos. A palavra *still* permaneceu desconhecida. Como *boyfriend* e *girlfriend* são palavras muito comuns do inglês, elas podem ter favorecido o reconhecimento por parte do único aluno que havia informado desconhecê-las.

## Quadro 9 – Traduções meme 3

Even though I'm not your girlfriend, you're still my boyfriend
Mesmo que eu não seja sua namorada, você ainda é meu namorado – 46%
Apesar de eu não ser a sua namorada, você é meu namorado – 23%
Mesmo que eu não seja sua namorada você continua sendo meu namorado – 8%
Mesmo eu não sendo sua namorada você continua sendo meu namorado – 8%
Até pensei que eu não sou sua namorada você ainda é meu namorado – 8%

Fonte: elaborada pelas pesquisadoras

Para o último texto, os alunos apresentaram apenas 2 traduções diferentes, sendo as duas versões bastante aceitáveis. As palavras alvo eram *when*, *think*, *same* e *thing*. *When* e *think* aparecem aqui novamente, mas tal fato não alterou o número de acertos já informados anteriormente. *Same* teve um acréscimo de 23% em termos de reconhecimento e *thing* permaneceu com 54%. No geral, a porcentagem de acertos das 12 palavras dessa questão no pré-teste foi de 36,41% e no pós-teste, 45,41%. A porcentagem de ganho foi de 9%, indicando que a atividade contribuiu para o aumento do repertório lexical dos alunos.

#### Quadro 10 – Traduções do meme 4

When you and your friend are thinking the same thing
Quando você e seu amigo estão pensando a mesma coisa – 61%
Quando você e seu amigo pensam a mesma coisa – 31%

Fonte: elaborada pelas pesquisadoras

Na segunda questão que escolhemos observar por trabalhar, principalmente, a tradução intersemiótica., isto é, a 9ª questão de nossa SD, os alunos tiveram contato com 11 palavras cobradas em nossos testes: 1 pronome: *someone*; 1 substantivo: *hair*; 5 verbos: *fix*, *flirt*, *call*, *answer*, *play*; e 4 adjetivos: *proud*, *relaxed*, *upset*, *jealous*. Nesse item, os adjetivos foram abordados de forma explícita, visto que eles teriam que ser relacionados aos memes correspondentes. O foco estava, portanto, sobre as imagens e as palavras escritas em um retângulo que correspondiam aos sentimentos expressos em cada uma delas. Entretanto, o texto de cada meme trazia em seu corpo o motivo para a emoção expressa, fato que despertou a curiosidade dos alunos pela leitura e compreensão dos mesmos. A média de acerto das 11 palavras dessa questão no pré-teste foi de 28,72%, quando 4 dessas palavras eram desconhecidas por todos os alunos: *fix*, *flirt*, *upset* e *proud*. Apesar das perdas observadas na quantidade de acertos das palavras *someone* e *relaxed* no pós-teste, a média geral de acertos subiu para 39,81%, o que equivale a um ganho de 11%.

Ao avaliarmos essas duas questões, tínhamos como objetivo obter uma ideia acerca do impacto da SD e das atividades tradutórias sobre a aprendizagem de vocabulário. O resultado foi positivo, podendo ser ainda mais potencializado mediante melhorias na própria SD. Uma dessas melhorias poderia ser a que foi sugerida pelo Part3 ao justificar sobre o porquê gostou das atividades, “precisaria mais aulas e treinamento em casa”. Para essas questões, especificamente, sugerimos que o professor promova uma discussão acerca das escolhas tradutórias dos alunos, focando nas palavras e expressões que tenham causado

maiores dificuldades de modo a possibilitar a retenção desses novos itens.

### 3.3 PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

Os resultados obtidos a partir da análise do pré-teste e do pós-teste serão discutidos a partir de 7 tabelas.

Tabela 4 – Percentual de acertos dos alunos no pré- e no pós-teste

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>ACERTOS PRÉ-TESTE</b>	<b>ACERTOS PÓS-TESTE</b>
1	64%	82%
2	64%	70%
3	55%	64%
4	45%	70%
5	45%	55%
6	36%	48%
7	18%	39%
8	18%	48%
9	18%	21%
10	15%	12%
11	9%	18%
12	6%	6%
13	6%	12%
<b>MÉDIA TOTAL</b>	31%	42%
<b>VARIACÃO</b>		11%

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras

A tabela 4 apresenta o desempenho dos alunos nos dois testes, além da variação de resultado, obtida pela diferença entre as médias de desempenho nos dois testes. A primeira observação evidente é que nenhum aluno conhecia todas as palavras. De fato, a maioria tinha familiaridade com menos de 50% delas. Outro aspecto importante a se observar é que grande parte dos alunos obteve progresso no pós-teste. Dois participantes, entretanto, apresentaram um desempenho fraco: o Part12, que manteve o mesmo resultado nos dois testes, e o Part10, que apresentou um decréscimo de 3% no seu desempenho no pós-teste. A princípio somos levados a pensar que a SD aplicada não surtiu o efeito esperado no aumento de repertório lexical desses participantes, especificamente. Porém, acreditamos que outras questões podem ter contribuído para esse resultado. Mais adiante, discutiremos quais são. Antes, prosseguimos com a tabela 2.

Tabela 5 – Percentual de variação de acertos do pré- para o pós-teste

<b>PARTICIPANTES</b>	
8	30%
4	25%
7	21%
1	18%
6	12%
5	10%
3	9%
11	9%
2	6%
13	6%
9	3%
12	0%
10	-3%
<b>MÉDIA TOTAL</b>	<b>11%</b>

Fonte: Elaborada pelas autoras

Na tabela 5, visualizamos a porcentagem de diferença entre os resultados dos dois testes, como mostrados na tabela anterior. Quanto ao desempenho, os participantes 8, 4 e 7 obtiveram os resultados mais expressivos, tendo reconhecido 30%, 25% e 21% de palavras a mais no pós-teste, respectivamente. Esses resultados chamam ainda mais atenção quando levamos em conta o fato de que esses participantes conheciam poucas palavras no pré-teste. Para esses indivíduos, podemos dizer que a SD foi bastante exitosa.

A variação de desempenho geral foi de 11%. Esse dado, para nós, é considerado satisfatório, tendo em vista que a maior parte do vocabulário foi abordada de forma implícita a partir do contexto em que ocorria. Mesmo tendo os alunos usado a tradução, ferramenta essencial em nossa pesquisa, ela, na maioria das vezes, foi feita a partir de frases e não de palavras isoladas, por meio da utilização do Google tradutor, o que, de certa forma, pode ter interferido no grau de atenção necessário para se aprender um vocábulo (NATION, 2001)

Tabela 6 – Desempenho dos participantes em relação ao número de palavras desconhecidas

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>PALAVRAS DESCONHECIDAS NO PRÉ-TESTE</b>	<b>PALAVRAS RECONHECIDAS NO PÓS-TESTE</b>	<b>MÉDIA AQV</b>
1	12	6	50%
2	12	2	17%
3	15	3	20%
4	18	8	44%
5	18	3	17%
6	21	4	19%
7	27	7	26%
8	27	10	37%
9	27	1	4%
10	28	-1	-4%
11	30	3	10%
12	31	0	0%
13	31	2	6%
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>TOTAL PLV DESC.</b>	<b>TOTAL AQV</b>	<b>MÉDIA GERAL</b>
13	297	48	16%

Fonte: Elaborada pelas autoras

Tabela 7 – Percentual de palavras reconhecidas no pós-teste em relação ao número de palavras desconhecidas no pré-teste

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>% AQV</b>
1	50%
4	44%
8	37%
7	26%
3	20%
6	19%
2	17%
5	17%
11	10%
13	6%
9	4%
12	0%
10	-4%

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras

As tabelas 6 e 7 nos mostram o desempenho de cada participante em relação ao número de palavras que eles indicaram desconhecer no pré-teste. Para obter esses resultados, invalidamos as palavras já conhecidas pelos alunos a fim de obter uma medida de desempenho que fosse proporcional ao que cada um dos participantes ainda não dominava. Por estas tabelas, observamos que o Part1 foi o que obteve melhor desempenho já que, das 12 palavras que ele desconhecia no pré-teste, reconheceu 6 no pós-teste, isto é, 50%. Os desempenhos dos participantes 4 e 10 também foram bastante satisfatórios, tendo ambos apresentado um ganho vocabular no pós-teste de 8 e 10 palavras, respectivamente, o que corresponde a 44% e 37% do vocabulário desconhecido por eles no pré-teste. Outro dado interessante, que podemos visualizar a partir dessa tabela, é a média geral de retenção de vocabulário com base no número de itens que os alunos não dominavam. Por essa perspectiva, a média é 16%, maior do que os 11% apresentados anteriormente.

Tabela 8 – Resultados gerais dos testes

<b>TOTAL DE PARTICIPANTES</b>	<b>13</b>
<b>TOTAL DE ITENS/PART</b>	<b>33</b>
<b>TOTAL DE ITENS GERAL</b>	<b>429</b>
<b>TOTAL DE PALAVRAS CONNHECIDAS NO PRÉ-TESTE</b>	<b>132</b>
<b>TOTAL DE PALAVRAS CONHECIDAS NO PÓS-TESTE</b>	<b>180</b>
<b>TOTAL DE PALAVRAS DESCONHECIDAS NO PRÉ-TESTE</b>	<b>297</b>
<b>PALAVRAS RECONHECIDAS NO PÓS-TESTE</b>	<b>48</b>
<b>% DE RETENÇÃO EM RELAÇÃO AO TOTAL DE ITENS</b>	<b>11%</b>
<b>% DE RETENÇÃO EM RELAÇÃO AO TOTAL DE ITENS DESCONHECIDOS NO PRÉ-TESTE</b>	<b>16%</b>

Fonte: Elaborada pelas autoras

Na tabela 8, podemos visualizar os dados gerais coletados a partir dos testes de vocabulário, nos quais 13 participantes informaram seu conhecimento acerca de 33 palavras em inglês, o que corresponde a 429 itens no total. No pré-teste os alunos fizeram 132 acertos, o que deixa evidente que a maioria das palavras era efetivamente desconhecida dos alunos. No pós-teste esse número subiu para 180, o que ainda representa menos de 50% do vocabulário total, apresentando um acréscimo de 48 palavras. Consideramos esses resultados positivos dada a brevidade do experimento e a pouca exposição dos alunos à SD. Acreditamos

que com maior exposição maior seria o ganho.

Outra forma de analisarmos os resultados é fazendo-o a partir das palavras testadas. As tabelas 9 e 10 nos apresentam esses dados.

Tabela 9– Desempenho por palavra no pré-teste e no pós-teste

PLVS	PT1	%	PT2	%
boyfriend	12	92%	13	100%
girlfriend	12	92%	13	100%
call	8	62%	9	69%
hair	8	62%	9	69%
play	8	62%	8	62%
Toilet paper roll	7	54%	9	69%
nobody	7	54%	8	62%
some years later	7	54%	7	54%
thing	7	54%	7	54%
think	7	54%	7	54%
dead	6	46%	9	69%
how I feel	6	46%	9	69%
answer	6	46%	6	46%
when	5	38%	5	38%
someone	5	38%	4	31%
everybody	4	31%	7	54%
relaxed	4	31%	3	23%
relationship	3	23%	6	46%
turn off	3	23%	5	38%
change	3	23%	3	23%
jealous	2	15%	6	46%
same	2	15%	5	38%
one more time	2	15%	1	8%
global warming	0	0%	5	38%
flirt	0	0%	4	31%
fix	0	0%	3	23%
proud	0	0%	3	23%
upset	0	0%	2	15%
even though	0	0%	1	8%
invite	0	0%	1	8%
already	0	0%	0	0%
brag	0	0%	0	0%
still	0	0%	0	0%

Fonte: Elaborada pelas autoras

Tabela 10 – Percentual de variação do desempenho por palavra nos pré e pós-teste

PLVS	AQ/PLV
global warming	38%
jealous	31%
flirt	31%
dead	23%
how I feel	23%
everybody	23%
same	23%
relationship	23%
fix	23%
proud	23%
turn off	15%
upset	15%
toilet paper roll	15%
boyfriend	8%
girlfriend	8%
nobody	8%
call	8%
hair	8%
eventhough	8%
invite	8%
play	0%
some years later	0%
thing	0%
think	0%
answer	0%
when	0%
change	0%
already	0%
brag	0%
still	0%
one more time	-8%
someone	-8%
relaxed	-8%

Fonte: Elaborada pelas autoras

Na tabela 9, é possível visualizar o número de alunos que conhecia cada palavra nos dois testes. As duas primeiras palavras, *boyfriend* e *girlfriend* só não foram invalidadas porque um dos alunos informou desconhecê-las, reconhecendo-as apenas no pós-teste. Um número total de 10 palavras não era conhecido por nenhum participante, tendo esse número caído para 3 no pós-teste.

Na tabela 10, as palavras foram ordenadas de acordo com o percentual de acertos obtido a partir da diferença entre os resultados dos dois testes. Nela, é possível visualizar as palavras que apresentaram um percentual maior de acertos no pós-teste como, por exemplo, *global warming*, *jealous* e *flirt*. Das 33 palavras, 10 (*play*, *some years later*, *thing*, *think*, *answer*, *when*, *change*, *already*, *brag*, *still*) não apresentaram nenhum acréscimo em termos de reconhecimento, e destas, 3 (*already*, *brag*, *still*) permaneceram desconhecidas por todos os alunos, com um percentual de 0% tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Além desses resultados, temos, também, 3 palavras que apresentaram diminuição no número de acertos (*one more time*, *someone*, *relaxed*), as quais merecem algumas considerações que serão feitas mais adiante.

Acreditamos que alguns fatores possam ter contribuído para o reconhecimento ou não das palavras supracitadas. Se analisarmos os três termos que apresentaram um percentual mais elevado de acertos, observamos que todas são palavras de bastante relevância no contexto em que apareceram durante a SD. Já com relação às 3 palavras desconhecidas, observamos que duas delas (*already*, *still*) pertencem à classe dos advérbios. Para esse tipo de palavra, talvez uma abordagem mais direta surtisse um efeito mais eficaz, fato que não ocorreu em nossa SD. Para algumas palavras, como *brag*, por razões já discutidas na seção 3.2, talvez fossem necessários mais contato e oportunidade de uso produtivo em outros contextos.

Com relação às 3 palavras que apresentaram perda, também é possível perceber algumas questões importantes. No pré-teste, alguns alunos escreveram frases em inglês sem escrever a tradução das palavras, o que por si só não comprovava se realmente eles as conheciam. No pós-teste, enfatizamos a importância de fornecer a tradução da palavra, sempre que escrevessem uma frase. Isso ocorreu com a expressão *one more time*, a qual dois alunos informaram conhecer no pré-teste, um informando a tradução correta da palavra e outro, uma frase, sem a tradução. No pós-teste, o primeiro tornou a fornecer a tradução correta da palavra, enquanto o segundo não escreveu nenhuma frase, ao invés disso, traduziu erroneamente a palavra, comprovando que, na verdade, desconhecia aquele vocábulo. Em relação à *someone*, observamos que um dos alunos que havia fornecido a tradução correta anteriormente, não tornou a fazê-lo no pós-teste, deixando o espaço completamente em branco como se não tivesse percebido a palavra. Acreditamos nessa possibilidade e, também, na de que o aluno não tenha, de fato, perdido esse vocábulo, uma vez que não havia nenhuma marcação. Já com a palavra *relaxed*, observamos que a confusão se deu pelo desconhecimento acerca da classe gramatical na qual a palavra foi usada, no caso, adjetivo (relaxado(a)). Um

dos alunos, que havia traduzido corretamente a palavra no primeiro teste, traduziu-a como o verbo *relaxar* no segundo, sendo computado como não reconhecimento. Apesar disso, acreditamos que o aluno conhece essa palavra.

Voltando aos participantes que não obtiveram resultados exitosos com relação ao número de acertos, o Part10 e Part12, buscamos em outros instrumentais indícios do que pode ter implicado nesse resultado. Ambos os participantes declararam não ter o hábito de estudar inglês em casa, apesar de frequentarem um curso de inglês, ainda em nível inicial, 1º e 2º semestres. A avaliação que os dois participantes fizeram de seu nível de inglês, com relação ao seu conhecimento de palavras foi regular e péssimo, respectivamente. Esse dado comprova uma característica comum dos alunos de língua inglesa na escola pública, principalmente daqueles menos envolvidos com o estudo da língua: a deficiência de vocabulário.

Ao analisarmos os testes do Part10, observamos que uma das palavras traduzidas por ele no pré-teste, não foi traduzida no segundo. O espaço foi deixado totalmente sem marcação, o que nos leva a crer que talvez tenha sido por descuido. Caso ele tivesse repetido a tradução feita no pré-teste, seu resultado teria sido o mesmo, e não configuraria uma regressão. O Part12, apesar de não ter apresentado a tradução de nenhuma outra palavra, além de *boyfriend* e *girlfriend*, pela contagem de escores de Paribakht e Wesche (1996, 1997), teria apresentado algum progresso, já que todas as palavras marcadas no pré-teste como totalmente desconhecidas, coluna 1 do VKS, equivalente a 1 escore, evoluíram para a coluna 2 no pós-teste, equivalente a 2 escores.

Em contrapartida, três dos participantes chamaram atenção pelo seu bom desempenho em relação à aprendizagem de palavras: o Part1, o Part4 e o Part8. O Part1 se destacou em relação aos demais já no pré-teste, com um total de 21 palavras conhecidas. No pós-teste, ele aprendeu mais 6 palavras. Seu perfil nos leva a crer que ele é um aluno bastante motivado para o aprendizado da LI, uma vez que está no 3º semestre de inglês em um curso de línguas e tem o hábito de estudar inglês em casa, todos os dias (segundo informado pelo próprio aluno no questionário 1). O Part4 mostrou conhecer 15 palavras no pré-teste e aprendeu mais 8. O Part4 está no 2º semestre de inglês e estuda inglês em casa uma vez por semana. O Part8, por sua vez, aprendeu 10 palavras durante o processo, esse resultado se torna ainda mais surpreendente quando comparado com seu desempenho anterior, quando demonstrou conhecer apenas 6 das 33 palavras. Assim como os outros dois, o Part8 também estuda inglês em casa e está no 2º semestre do curso de inglês. Os três alunos consideravam o seu nível de inglês bom em relação ao seu conhecimento de palavras, embora isso só tenha se confirmado no pré-teste para os dois primeiros estudantes.

Além da motivação pessoal desses participantes, podemos depreender, a partir de suas falas no questionário de avaliação, que a SD, nos moldes em que foi aplicada, também exerceu uma boa influência sobre os seus resultados, o que significa dizer que as atividades tradutórias a partir do gênero meme se mostraram eficazes para eles. Os três alunos deram um *feedback* positivo das aulas ao afirmarem que elas foram “interessantes”, “divertidas” e “bastante proveitosas”. Quando questionado sobre o uso dos memes nas aulas, o Part8 disse que “gostaria de ter mais aulas assim”.

No geral, os resultados foram positivos para 11 dos participantes, dando indícios de que o uso da tradução e dos memes em sala de aula pode, sim, contribuir para o aprendizado de palavras novas em inglês, necessitando aperfeiçoamentos na forma de abordagem e um número maior de aulas a fim de potencializar seus resultados.

### 3.4 QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

O questionário de avaliação é composto por 10 questões, das quais as duas primeiras retomam as informações colhidas no primeiro questionário, nome e idade, para fins de identificação do participante. A respeito das percepções dos alunos sobre as atividades propostas, terceira questão do questionário de avaliação, os dados já foram apresentados na seção 3.2, na qual tratamos da SD. Esses dados nos forneceram um *feedback* positivo por parte dos alunos acerca do que foi trabalhado.

A questão seguinte pergunta sobre se os alunos tiveram alguma dificuldade com a leitura dos memes que foram utilizados em sala. Em caso de resposta afirmativa, eles deveriam especificar as dificuldades. Somente 4 alunos (31%) afirmaram não terem tido nenhuma dificuldade. Os demais (69%), responderam que sim. As dificuldades podem ser visualizadas abaixo:

Part2 – alguns, no vocabulário

Part4 – nos primeiros dias sim, mas depois consegui compreender

Part5 – um pouco na tradução dos memes

Part6 – sim algumas dificuldades de tradução de palavras

Part7 – sim, traduzir eles para entender.

Part8 – alguns sim porque eu não sabia o significado de algumas palavras

Part11 – médio e às vezes fácil

Part12 – em algumas palavras do texto

Part13 – sim, é porque em algumas palavras eu não sabia o significado

Interessante notar que a maioria das dificuldades relatadas pelos alunos se refere ao domínio de vocabulário, confirmando uma das motivações que nos levaram a estabelecer para nossa pesquisa esse objetivo pedagógico. Acreditamos que aqueles alunos que mencionaram a tradução como uma dificuldade não estivessem se referindo ao ato de traduzir em si, já que eles utilizaram os meios eletrônicos para isso, mas sim ao desconhecimento sobre o significado de palavras que implicaram na dificuldade em compreender a mensagem.

Quando perguntados sobre o papel da tradução na compreensão dos memes, a maioria (69%) respondeu que ajudou bastante e os demais (31%) afirmaram que ela ajudou um pouco. Quanto ao papel da tradução na aula como um todo, 77% dos participantes responderam que ela ajudou muito, enquanto 23% afirmaram que ela ajudou um pouco. Em todos os casos fica evidente o reconhecimento da tradução como uma ferramenta de auxílio importante, já que nenhum dos alunos respondeu que ela não ajudou em nada ou descartou sua utilização.

Sobre a opinião dos alunos a respeito dos memes utilizados em sala, a maioria enfatizou o humor, dividindo-se entre serem ou não engraçados, outros apontaram a relevância desse tipo de texto para aprender novas palavras, como podemos observar nas respostas, a seguir:

Part1 – achei interessante e bem divertido

Part2 – não achei engraçado, mas entendi o propósito

Part3 – ajudaram a conhecer palavras novas

Part4 – eram legais e bem produzidos

Part5 – não achei muito engraçado alguns

Part6 – não achei muito engraçado

Part7 – muito engraçados

Part8 – gostei muito, gostaria de ter mais aulas assim

Part9 – engraçados

Part10 – muito extrovertida e engraçadas e etc.

Part11 – foi muito interessante, ajudou a conhecer mais palavras

Part12 – foram ótimos

Part13 – foram engraçados e ajudou um pouco a aprender

Quando perguntados sobre se acham que o meme é um gênero eficiente para aprender inglês e o porquê, a maioria dos participantes respondeu afirmativamente e enfatizou a ludicidade como um aspecto bem importante vivenciado nas aulas. Uma das respostas nos chamou a atenção por se referir à composição dos memes como uma característica que influi diretamente na compreensão desse tipo de texto (ver resposta do Part8).

Part1 – um pouco, ele ajuda e também traz a questão do humor o que ajuda a relaxar e a ter um bom resultado.

Part2 – sim, é divertido e eficiente

Part3 – sim, porque com a orientadora aprendemos palavras novas e como usá-las.

Part4 – sim, pois ensina de uma maneira legal e eficiente

Part5 – sim, é uma maneira mais dinâmica de se aprender

Part6 – pois você aprende se divertindo, o que facilita o aprendizado

Part7 – sim, pois vai aprender de forma divertida

Part8 – sim, pois a escrita e a figura expressa nos memes ajudam na melhor compreensão

Part9 – sim, porque nós vimos a tradução depois e é bem dinâmico

Part10 – sim, pois aprendemos nos divertindo

Part11 – porque é algo muito usado na internet e por nós adolescentes

Part12 – sim porque é muito usado na internet e todo mundo vê memes

Part13 – sim, pois você aprende se divertindo

Ao serem questionados sobre que avaliação eles faziam das atividades das quais haviam participado, 3 alunos (23%) avaliaram como excelente, 9 (69%) avaliaram como ótima e 1 (8%), como boa. Quanto a avaliação das atividades em relação ao aprendizado de palavras, 10 alunos (77%) responderam que aprenderam algumas palavras novas em inglês e os outros 3 (23) responderam que aprenderam poucas palavras novas em inglês. Em suma, a percepção dos alunos com relação às atividades realizadas e ao aprendizado de vocabulário foi positiva.

### 3.5 A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO RECURSO PARA AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM LE A PARTIR DO GÊNERO MEME: ALGUMAS OBSERVAÇÕES.

Após análise descritiva de nossos dados, procedemos com algumas observações sobre o nosso tema de pesquisa tomando por base as informações colhidas a partir de nossa análise e das discussões teóricas feitas anteriormente.

Antes de tudo, vale ressaltar que uma média de aquisição vocabular de 16%, embora modesto, é um dado animador para nós. Tal resultado dá indícios sobre a eficácia da SD trabalhada para atingir o propósito para o qual ela foi pensada. Diante disso, nos cabe tecer algumas considerações acerca do papel que cada um dos três pilares que compunham nossa investigação – a tradução pedagógica, a aquisição de vocabulário em LE e o gênero meme – exerceu na obtenção desse resultado.

Em primeira análise, a tradução pedagógica se apresentou como uma ferramenta eficaz, com o potencial de favorecer a diminuição do filtro afetivo e a autonomia dos alunos (ROMANELLI, 2009). Tais aspectos foram observados a partir do volume de interações ocorridas nas aulas e no envolvimento dos alunos nas atividades propostas. No geral, a falta de domínio vocabular provoca ansiedade nos aprendizes ao terem de lidar com situações nas quais apenas a LE é permitida. No nosso caso, pelo que observamos, os alunos pareciam confortáveis diante da possibilidade de recorrer a essa ferramenta sempre que necessitavam. Essa atitude, de certa forma, contribuiu para uma postura mais autônoma do aluno, que recorria menos à professora para compreender uma palavra ou frase. O uso do idioma nativo pela professora também favoreceu uma maior interação com a turma, principalmente com aqueles alunos que pareciam ter mais dificuldades. Vale frisar que nenhum dos alunos considerou o uso da tradução como algo desnecessário. Na verdade, a maioria deles considerou que ela ajudou muito, conforme dados já apresentados anteriormente.

Além disso, a tradução foi utilizada em uma atividade comunicativa, conforme defendida por Lucindo (2006), uma vez que os alunos recorreram a ela para produzir seus próprios memes em LE. Isso se torna ainda mais evidente ao considerarmos que as habilidades comunicativas não se limitam à oralidade, mas, também, englobam as habilidades de ouvir, ler e escrever os diversos gêneros discursivos. Outros aspectos defendidos por Lucindo (2006), e visualizados em nossa prática, foram uma participação mais ativa dos alunos e o reequilíbrio de poder em sala de aula. No geral, os participantes se envolveram com as atividades propostas e isso, de certa forma, enfatizou o protagonismo do aluno, cabendo à professora o papel de facilitadora e orientadora e não de detentora do

conhecimento.

Com relação à ampliação do léxico dos alunos, consideramos que a tradução contribuiu sobremaneira para os resultados obtidos. Aliás, esse é um dos diversos benefícios que o uso dessa ferramenta pode proporcionar. Mesmo essa aquisição não tendo se efetivado para todos os participantes, acreditamos que o uso da tradução propiciou o ambiente adequado para que esse objetivo fosse alcançado para boa parte deles. A abordagem implícita do vocabulário, através da leitura de textos autênticos e o encontro das palavras dentro de um contexto de uso real da língua, aliada ao uso de uma estratégia da abordagem explícita, a tradução, podem ter favorecido esse processo. Outros fatores, tais como a percepção, a atenção e o interesse, condições psicolinguísticas que favorecem o aprendizado de palavras em LE (NATION, 2001; CARDOSO; MOTA, 2011), proporcionados pelo uso da tradução e dos memes, também podem ter sido preponderantes. O empenho que os alunos demonstraram em realizar todas as atividades propostas e o fato de que 100% dos alunos afirmaram ter gostado das atividades das quais participaram são indícios desses fatores.

O uso do gênero meme se caracterizou como uma ferramenta lúdica que captou o interesse dos participantes, como pode ser evidenciado nas falas de alguns alunos ao justificarem o motivo pelo qual gostaram das aulas: Part6 – “eu pude aprender e me divertir ao mesmo tempo”; Part10 – “pois com o uso dos memes fica bem mais fácil de entender e de traduzir o que está escrito.” Part11 – “porque era uma coisa nova com os memes para aprender inglês”. Para o nosso objetivo pedagógico, a escolha desse gênero foi bastante feliz, consoante as observações dos próprios alunos transcritas na seção 3.4. Dentre os aspectos positivos do uso da tradução pedagógica enquanto ferramenta para a aquisição de vocabulário a partir do gênero meme, podemos citar:

- acesso à leitura de variados exemplares de memes;
- possibilidade de discutir diferentes assuntos;
- contato com palavras de alta frequência;
- elaboração de atividades variadas, focadas ou não na palavra alvo;
- prática da tradução de forma contextualizada;
- uso produtivo da língua pela produção dos memes.

No intuito de potencializar os resultados da SD na aquisição de vocabulário, sugerimos o enfoque em um número menor de palavras, a realização de atividades de casa com ênfase no vocabulário trabalhado e maior tempo de interação na aula após cada atividade

de tradução, buscando identificar os equívocos na compreensão de palavras ou frases.

No próximo capítulo, apresento minhas considerações finais referentes ao trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar o uso da tradução pedagógica enquanto recurso para a aquisição de vocabulário em língua inglesa a partir do gênero meme. Nossos objetivos específicos foram: 1) Investigar se a tradução como ferramenta pedagógica é eficaz/auxilia na aquisição de vocabulário em LI; 2) Analisar indícios de aquisição de vocabulário de LI por meio da tradução e da abordagem de SD utilizando o gênero multimodal meme. Com estes propósitos, buscamos, primeiramente, reunir e compreender alguns dos principais estudos relacionados ao uso da tradução no ensino de línguas, à aquisição de vocabulário em LE e ao gênero meme, os três pilares de nosso trabalho. Outros tópicos implicados nessa temática, tais como, a multimodalidade, os multiletramentos, o letramento visual crítico, a sequência didática e a perspectiva sociocultural do ensino de línguas, também serviram de insumo para a definição das estratégias que foram utilizadas em nossa investigação.

Após a pesquisa bibliográfica, elaboramos um plano de ação que consistiu na aplicação de uma SD que combinava atividades tradutórias, do tipo interlingual e intersemiótica, e o gênero meme, com o intuito de favorecer o ganho vocabular dos alunos participantes em LI. Ao todo, 13 alunos matriculados no 1º ano do ensino médio participaram de todas as etapas de nosso estudo e as informações colhidas por meio das atividades, testes e questionários aplicados a esses participantes, nos possibilitaram responder às nossas questões de pesquisa.

Em relação à nossa primeira questão de pesquisa, “a tradução como ferramenta pedagógica é eficaz/auxilia na aquisição de vocabulário de LI?”, a resposta é afirmativa, uma vez que o desempenho no pós-teste foi superior ao desempenhando no pré-teste, indicando retenção de algumas palavras novas e a possibilidade de ter ocorrido aprendizado. Acrescentamos que, além de possibilitar o aprendizado de algumas palavras em inglês, o uso da tradução em nosso contexto de ensino possibilitou uma melhor interação em sala de aula e motivou a autonomia dos participantes, na medida em que eles se empenharam em buscar suas próprias respostas. Em adição aos benefícios citados, devemos lembrar que a tradução favoreceu a atenção dos alunos sobre os textos e as palavras, o que pode ter influenciado a aprendizagem dos novos termos.

Quanto à segunda questão de pesquisa “que indícios de aquisição de vocabulário podem ser percebidos com base na utilização das abordagens de tradução e de SD com o gênero multimodal meme?”, podemos citar o desempenho dos alunos no pós-teste de

vocabulário, pelo qual observamos que 11 dos 13 alunos investigados apresentaram ganhos em vocabulário. Se partirmos do fato de que a maioria dos alunos desconhecia grande parte das palavras testadas, mesmo sendo palavras consideradas comuns na língua inglesa, qualquer ganho foi muito bem-vindo. Outro indício relevante foi obtido por meio de uma das perguntas do questionário de avaliação, pela qual os alunos foram levados a avaliar a sua percepção das atividades trabalhadas com relação ao aprendizado de palavras. Nela, 77% dos participantes afirmaram ter aprendido algumas palavras novas em Inglês. Nesse caso, podemos afirmar que a percepção reportada pelos alunos correspondeu ao dado quantitativo de nossa pesquisa.

Ainda considerando os resultados de nossa prática, achamos importante tecer alguns comentários a respeito de nossas impressões sobre cada um dos principais elementos que fizeram parte de nosso estudo, apontando os principais ganhos de nossas escolhas.

A SD nos moldes em que foi aplicada teve uma boa aceitação pelos alunos, tendo sido avaliada como ótima pela maioria deles. Essa receptividade foi percebida no interesse que os alunos demonstraram em participar das aulas. A organização da nossa aula por meio da SD permitiu que tivéssemos um controle maior acerca de nossa prática, embora isso não tenha impedido que algumas adaptações fossem feitas ao longo do processo em razão de fatores como tempo ou os interesses demonstrados pela própria turma, como quando os alunos não se sentiram confortáveis para compartilhar com toda a classe as legendas criadas para os memes da questão 10 na atividade impressa. Diante da recusa, demos a eles a opção de socializarem suas produções com os colegas mais próximos.

Com relação ao uso dos memes, nós o fizemos pelo fato de se tratar de textos curtos, autênticos e por apresentarem vocabulário de uso frequente, características que os tornaram adequados às atividades de tradução. Consideramos que fomos felizes em nossa escolha, pois, além dos fatores mencionados, os memes proporcionaram oportunidades para boas discussões em sala de aula, contribuindo para um ambiente lúdico e relaxante, portanto, bastante favorável ao aprendizado.

No que diz respeito à aquisição de vocabulário em LE, observamos que outros fatores, tais como o perfil do aluno, seu nível de atenção e interesse bem como seus estilos de aprendizagem também podem ter influenciado na aprendizagem de novas palavras, além das atividades trabalhadas. Assim, enfatizamos a importância de o professor elaborar a maior variedade possível de atividades de modo a atender os diferentes estilos e interesses da turma.

Sobre a tradução pedagógica, concluímos que ela é um importante recurso a ser utilizado para aquisição de vocabulário em LE, a partir de diversos textos autênticos, inclusive os memes, podendo ser utilizada pelos próprios alunos enquanto estratégia de aprendizado, e

pelo professor enquanto ferramenta facilitadora do processo de ensino. Reconhecemos, ainda, sua importância para a dinâmica de sala de aula, aparentemente contribuindo para a diminuição do filtro afetivo e o aumento da motivação.

Outros tópicos abordados em nosso estudo, tais como a multimodalidade, os multiletramentos e o letramento visual foram importantes para compreender os processos envolvidos na leitura e produção do gênero escolhido. Vale salientar a necessidade de aumentar a presença de textos multimodais em sala de aula de LE, tal como proposto por Donaghy e Xerry (2017), no intuito de desenvolver a capacidade de nossos alunos de compreender e manipular os diversos gêneros presentes na atualidade.

Em se tratando das limitações da SD aplicada, reconhecemos que os resultados poderiam ser melhorados, mediante aprimoramentos na própria abordagem do professor, com atenção maior sendo dada ao momento de *feedback* de cada atividade, procurando identificar e esclarecer mal-entendidos sobre determinadas palavras. Sugerimos, também, atividades extras a serem realizadas em casa pelos alunos como estratégia de reforço para o léxico estudado. Além disso, enfatizamos a importância da abordagem direta do vocabulário, além da tradução que foi realizada pelos alunos, de modo a favorecer a atenção e, conseqüentemente, uma maior retenção das palavras.

Outra observação relevante trata do uso dos dicionários eletrônicos pelos alunos. A praticidade e ganho de tempo proporcionados pelo uso de tais recursos é inegável e bastante satisfatória para a turma. Porém, nos questionamos se essa utilização de fato favoreceu a aprendizagem das palavras, uma vez que os alunos priorizaram o uso do Google tradutor, no qual, geralmente, digitavam frases inteiras e não palavras isoladas. Isso nos leva a pensar que se, ao invés disso, tivéssemos proposto o uso de dicionários impressos, ou recomendado o uso de um dicionário online específico, a atenção para as palavras teria sido maior, já que elas seriam buscadas separadamente. Nesse caso o número de textos teria que ser menor, já que tal prática demandaria mais tempo do aluno. Em razão disso, acreditamos que muitas palavras são aprendidas quando existe realmente a intenção de aprendê-las, se um determinado vocábulo não estiver no nível de atenção e interesse do aluno, ele pode ser facilmente esquecido.

Outro ponto a ser destacado se refere ao tipo de teste de vocabulário aplicado. O VKS se mostrou ser um teste bem interessante e eficaz para se avaliar o nível de conhecimento dos alunos acerca de um determinado grupo de palavras. Enquanto pré-teste ele atendeu muito bem às nossas expectativas, nos informando acerca das palavras que os alunos conheciam ou não. Como pós-teste, porém, nos questionamos se os resultados teriam sido melhorados caso tivéssemos realizado um teste em que as palavras estivessem dentro de um contexto, já que

elas foram trabalhadas dessa forma nas aulas. Dessa maneira, confusões como a ocorrida com o adjetivo *relaxed* (relaxado(a)), traduzido por muitos alunos como o verbo no passado *relaxei* poderiam ter sido evitadas.

Outra limitação dessa pesquisa diz respeito ao número pequeno de alunos investigados. Para que ela ofereça dados mais relevantes, a aplicação com uma quantidade maior de alunos, além dos 13 que compunham nossa amostra, poderia gerar informações mais precisas que atestassem sobre sua eficácia. O ideal seria aplicá-la para uma turma completa de alunos que, conforme já informamos, é composta por cerca de 40 a 45 alunos. Caso tivéssemos procedido assim, algumas adaptações teriam sido necessárias, já que, como explicamos, o número de computadores era bastante limitado.

Para futuras pesquisas sugerimos o uso da tradução pedagógica e dos memes para o aprimoramento da habilidade escrita em LI. Nesse caso, os alunos poderiam ler textos sobre um determinado tema atual na sua própria língua nativa e depois, baseados nesses textos, produzir memes na LE. A seleção de memes contendo expressões idiomáticas ou palavras pertencentes a um mesmo campo semântico para serem traduzidos pelos alunos também seria benéfica à aquisição desse vocabulário específico.

Acreditamos termos contribuído para os estudos que tratam da interface entre os estudos da tradução e o ensino de línguas. Os resultados obtidos nos mostram que essa combinação é muito benéfica para o ambiente de ensino-aprendizagem de LI, especialmente no contexto da escola pública. Em suma, concluímos que o uso da tradução pedagógica a partir do gênero meme auxiliada pela abordagem da SD pode contribuir para a aquisição de vocabulário em LE, além de favorecer a motivação e interesse pelo aprendizado da língua.

## REFERÊNCIAS

- ALEGRE, Teresa. A tradução pedagógica no actual ensino de línguas: o caso do alemão. *In: Actas do 5º Encontro*. ALEGRE, T.; ALARCÃO, I. **Traduzir em grupo** – uma actividade pedagógica. Barcelona: University of Barcelona, 2000.
- ALMEIDA, D. de.; AMARAL, T.G.S. Leitura e produção de textos digitais: uma abordagem multimidiática do gênero meme. **Entretextos**, Londrina, v. 18, n.1 sup, p.193-214. 2018.
- ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? *In: Entrepalavras*, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan./jul. 2013.
- ARRUDA, Raphael Barbosa Lima. **Gênero meme e ensino de leitura**: investigando o letramento multimodal crítico de alunos de língua inglesa. 2017. 204 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, 2017. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82927>> Acesso em: 10 jan. 2019.
- ATKINSON, D. The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource? **ELT Journal**, v.41, n.4, p.241-47. Oct. 1987.
- ATKINSON, D. **Teaching Monolingual Classes**. Harlow, UK: Longman Group UK Limited, 1993.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.
- BRANCO, Sinara O. Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 185-199, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. V.1. p. 85-124. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CÁRCAMO, M. M. A. O impacto da instrução multimodal na aquisição de vocabulário. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, v.55, n.1, p.129-154, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8646038>> Acesso em 20 out. 2019.
- CARDOSO, G. L.; MOTA, M. B. A aprendizagem de vocabulário em L2 apoiada por tecnologias: panorama breve da literatura. *In: DURÃO, A. B. de A. B.; MOTA, M. B. (Org.). Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e o uso de dicionários como ferramenta didática*. Londrina: UEL, 2011. p.13-31.
- CARVALHO, Sâmia Alves. **As interações imagem-texto em material didático online pra a formação a distância de professores de inglês**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

COOK, G. Use of translation in language teaching. In: Baker, M. (ed.), **Routledge encyclopedia of translation studies**. London: Routledge, 1998/2009. p.117-120

COSTA, Walter Carlos. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 282-291.

DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta**. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a [1ª edição: 1976 / 2ª edição: 1989].

DALBEN, T. P. S. Tradução e ensino-aprendizado de língua inglesa: leitura e análise contrastiva como exercícios de construção de significados. In: ROCHA, L. H. P.; LINS, M. P. P. (Org.). **Revista (Con)textos linguísticos**, Vitória, n. especial, p. 135-144, 2009.

DEL VALLE, A.; MOTA, M. B. O papel da compreensão e da produção do insumo na aprendizagem do léxico em L2. In: DURÃO, A.B.de A.B.; MOTA, M.B.(Org.). **Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e o uso de dicionários como ferramenta didática**. Londrina: UEL, 2011. p.32-52.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; e SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DONAGHY, K.; XERRI, D. **The image in English language teaching**. Floriana: ELT Council, 2017.

DURÃO, A. B. de A. B. et al. O design de animação no contexto do ensino e da aprendizagem de vocabulário de espanhol como língua estrangeira. In: DURÃO, A.B.de A.B.; MOTA, M.B.(Org.). **Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e o uso de dicionários como ferramenta didática**. Londrina: UEL, 2011. p.53-86.

EL KADRI, Atef at all; Propostas com o uso do gênero digital meme: produzindo sequência didática para o ensino de línguas e para a formação continuada de professores. **REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Universidade Estadual do Norte do Paraná Cornélio Procópio**, v. 1, n. 2, p.72-94, 2017.

EUN, B., & LIM, H.-S. A Sociocultural View of Language Learning: The Importance of Meaning-Based Instruction. **TESL Canada Journal**, v. 27, n.1, p. 12 - 26, 2009. <Disponível em: <https://doi.org/10.18806/tesl.v27i1.1031>> Acesso em 20 out. 2019.

FERREIRA, Marília Mendes. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. **Revista Intercâmbio**, v.11, p. 38-61. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2010.

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

GOMES, Raquel Salcedo. **Uma perspectiva sociocultural à educação linguística em língua estrangeira.** 2016. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/sulletras/PDF/Raquel-Gomes-2.pdf>> Acesso em: 13.02.2019

HUCKIN, Thomas & COADY, James. Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: A Review. In: WESCHE, Marjorie & PARIBAKHT, T. Sima (eds.) Incidental L2 Vocabulary Acquisition: Theory, Current Research and Instructional Implications. In: **Studies in Second Language Acquisition** (p.21, 181-193), Cambridge University Press, 1999.

HORTA, N. B. **O meme como linguagem da internet: uma pesquisa semiótica.** Dissertação. (Mestrado em Comunicação) Universidade de Brasília, 2015.

HUNTINGTON, Heidi E. **Subversive memes: internet memes as a form of visual rhetoric.** Denver, USA. 2013. Disponível em: <<https://spir.aoir.org/index.php/spir/article/view/785>> Acesso em 18 out. 2018.

HURTADO ALBIR, A. **La traducción en la enseñanza comunicativa,** en Cable n.1. Madrid, 1998.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação.** Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.

JEWITT, C. An introduction to multimodality. In: **The routledge handbook of multimodal analysis.** 2 ed., New York: Routledge, 2014. p. 15-30

KLAUDY, K. **Languages in Translation.** Budapest: Scholastica, 2003.

KRASHEN, S. **Principles and practice in in second language acquisition.** London: Pergamon, 1982

KRESS, G. at al. **Urban classrooms, subject English: Multimodal perspectives on teaching and learning.** London: Routledge Falmer, 2005.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The Grammar of visual design.** London: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

LAUFER, Batia. What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition. In: **Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy.**, Publisher: Cambridge University Press., Editors: N. Schmitt & M. McCarthy, 1997. p.140-155.

LAVAUULT, E. **Fonction de la traduction en didactique des langues**. Collection Traductologie, no 2, Paris: Didier Érudition, 1985.

LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. London; New York: Routledge, 2005.

LEWIS, Michael. **The Lexical Approach**, Hove: Language Teaching Publications, 1993.

LEWIS, Michael. **Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice**. Hove: Language Teaching Publications, 1997.

LIBERATTI, Elizangela. A tradução na sala de aula de LE: (des) construindo conceitos. **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 2, v. 2, n. 1, p.175 a 187, jan./jul. 2012.

LIMA, M. M. L.; RODRIGUES, B. G. Tecnologias e textos multimodais de inglês em escolas estaduais do Piauí. **Revista Entrelinhas**, vol. 8, n. 2, p.175-187, 2014.

LUCINDO, E. S. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras**. Scientia Traductionis, v. 1, p. 3, 2006. Disponível em: <http://www.scientiatriaductionis.ufsc.br/ensino.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018

MACIEL, Ruberval Franco; TAKAKI, Nara Hiroko. Novos letramentos pelos memes: muito além do ensino de línguas. *In*: JESUS, D.M.de.; MACIEL, R. F. (Org.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol.44. Campinas: Pontes Editores, 2015.

MARQUES, Amadeu. **Learn and Share in English: língua estrangeira moderna: inglês**. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2016.

MALMKJAER, Kirsten. (ed.). **Translation and Language Teaching**. Language teaching and Translation. Manchester: St. Jerome Publishing, 1998.

MALMKJAER, Kristen. Language learning and translation. *In*: Yves Gambier and Luc Van Doorslaer (eds) **Handbook of Translation Studies**, 1. Amsterdam: John Benjamins, 2010. p.185-190.

MAYER, R. Elements of a science of e-learning. **Journal of Educational Computing Research**, v. 29, n. 3, 2003. p. 297-313.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NAGY, W. E.; ANDERSON, R. C. How many words are there in printed school English? **Reading Research Quarterly**, v. 19 n. 3, p. 304-330, 1984.

NAGY, I. K. Translation in ESL classes. **Acta Universitatis Sapientiae**. v. 7, n. 3, p. 261-273, 2015.

NAGY, W. E. & HERMAN, P. A. Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. *In* McKeown, M. G. & Curtis, M. E. (Eds.) **The Nature of Vocabulary Acquisition**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1987.

NATION, I. S. P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001a.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PAIVA, V. M. de O. In: DUTRA, D.P & MELLO, H. **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2004.

PAN, Yi-chun, and Yi-ching Pan. **The Use of Translation in the EFL Classroom**. Philippine ESL Journal 9: 2012. p.4– 23.

PARIBAKHT, T. Sima & WESCHE, Marjorie. Enhancing Vocabulary Acquisition through Reading: a Hierarchy of Text-related Exercise Types. In: **The Canadian Modern Language Review** v. 52, n. 2, p. 155-178, 1996.

PARIBAKHT, T. Sima & WESCHE, Marjorie. Vocabulary Enhancement Activities and Reading for Meaning in Second Language Vocabulary. In: COADY, James & HUCKIN, Thomas (eds.). **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 174-199

PEREIRA, L.L de O. **A tradução de textos teatrais como recurso didático para o ensino das variações linguísticas no uso das formas de tratamento a aprendizes brasileiros**. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Tradução) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

PONTES, Valdecy de Oliveira. Tradução, sociolinguística e ensino de línguas. In: PONTES, Valdecy de Oliveira; CARVALHO, Tatiana Lourenço de (Orgs.). **Tradução e Ensino de Línguas: Desafios e Perspectivas**. Mossoró: Edições UERN, 2014. p. 16-27.

PONTES, Valdecy de Oliveira; DUARTE, Denisia Kênia Feliciano. A tradução como recurso para o ensino da diversidade em língua estrangeira. **Revista Línguas e Letras**. v. 17, n. 35, p. 4-15, 2016.

ROMERO, E. D.; BOBKINA, J. Teaching visual literacy through memes in the language classroom. In: DONAGHY, K.; XERRI, D. **The image in English language teaching**. Eltcouncil, 2017. p.59-70.

RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida**. Rio de Janeiro: Educom, 1991.

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009. Disponível em: < <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2942> > Acesso em: 28 abr. 2015.

SANDES, E. I. A.; PEREIRA, M.R.Q. Reflexões sobre a tradução pedagógica. **Rev. Entreletras**, v. 8, n. 2, p. 223-238, jul./dez. 2017.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. A perspectiva sociocultural e a formação de professores de línguas. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 42-76, 2013.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. Sobre os diferentes métodos de tradução. Tradução de Margarete von Mühlen Poll. *In: Clássicos da teoria da tradução* – vol. 1: alemão português. Florianópolis: UFSC, 2001, pp. 26-87.

SOKMEN, A. Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary. *In: N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 237-257.

SOUSA, B.B.A.A.L. **Aquisição vocabular em língua inglesa por meio de filmes legendados**: o uso da tradução numa sequência didática. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Tradução) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

DE SOUZA, J. P. Tradução e ensino de língua. **Revista do GELNE**, v. 1, n. 1, p. 141-151, 18 fev. 2016.

SOUZA, J. P. de. Projeto Palínguas (Projeto de Pesquisa-ação na sala de aula de línguas). *In: SOUZA, J. P. de; HODGSON, E. C. C.; PINHEIRO, J. de D.; Projeto Palínguas: 30 relatórios de pesquisa-ação na sala de aula de línguas*. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 39-66.

SOUZA CORRÊA, E. F. Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de Língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias. **Rev. de Letras** n. 33, v.2, jul./dez. 2014.

VALE, L. F; CRISTOVAM, L. R. Educomunicação: O meme enquanto gênero textual a ser utilizado em sala de aula. **Revista Pandora Brasil**, n. 83, jun. 2017.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade**: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1978. p. 57-73.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WELKER, Herbert A. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 149-162, 2003.

WIGGINS, B. E., & BOWERS, G. B. Memes as genre: A structural analysis of the memescape. **New Media & Society**, 2015. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/288811719>> Acesso em 18.10.2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILLES, Marcelo. **O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira.** Dissertação. (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2001

ZIMMERMAN, Cheryl Boyd. Historical Trends in Second Language Vocabulary Instruction. In COADY, James & HUCKIN, Thomas (eds.). **Second Language Vocabulary Acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

## ANEXO 1

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A tradução pedagógica enquanto recurso para a aquisição de vocabulário em língua estrangeira a partir do gênero meme

**Pesquisador:** Rita Arcenio

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 04770918.5.0000.5054

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.172.905

**Apresentação do Projeto:**

Nos últimos anos, os principais questionamentos acerca da tradução enquanto recurso pedagógico para o ensino e aprendizado de línguas estrangeiras tem se voltado cada vez menos para sua viabilidade ou não de uso e cada vez mais para as maneiras efetivas de sua utilização.

Partindo do princípio de que a tradução pode sim auxiliar no desenvolvimento das habilidades comunicativas, nesta pesquisa, nos propomos a investigar a tradução pedagógica enquanto recurso para a aquisição de vocabulário em língua inglesa a partir do gênero meme, Além disso, acreditamos, ainda, que essa pesquisa seja bastante relevante na medida em que se soma aos estudos que tratam da interface entre tradução e ensino de línguas. E ainda inova ao propor atividades de tradução para aquisição de vocabulário a partir do gênero meme que, além de estar bastante presente no cotidiano dos alunos, possui características que possibilitam seu uso em atividades estimulantes e interessantes. Somando-se a isso, as discussões sobre multimodalidade também se mostram bastante profícuas diante do fato de que vivemos numa sociedade cada vez mais visual, que exige leitores mais críticos e mais atentos capazes de ler e interpretar significados construídos a partir da interação entre os diversos modos semióticos.

**Objetivo da Pesquisa:**

Investigar a tradução pedagógica enquanto recurso para aquisição de vocabulário em língua

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.172.905

estrangeira a partir do gênero meme.

Melhorar o desempenho dos alunos do ensino médio em língua estrangeira.

Analisar o meme enquanto gênero textual;

- Elaborar e aplicar uma sequência didática envolvendo o gênero meme e as atividades de tradução;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Esta pesquisa contribui com os estudos já realizados na área de tradução e ensino, no âmbito da tradução intersemiótica, trazendo uma nova proposta de uso da tradução no contexto do ensino de LE a partir de um gênero multimodal. Essa proposta didática pode ser aplicada ou adaptada por outros professores da área com o propósito de verificar sua validade e eficiência para a melhoria do conhecimento lexical e desempenho dos alunos de nível médio em língua estrangeira.

Risco: o participante pode sentir-se constrangido por não conseguir compreender e realizar as atividades propostas pelo pouco domínio do idioma alvo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto em questão está bem escrito, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, revisão, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovada

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.172.905

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1274540.pdf	17/12/2018 18:19:12		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/12/2018 18:18:39	Rita Arcenio	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_RITA.pdf	17/12/2018 18:16:09	Rita Arcenio	Aceito
Outros	curriculo_lattes.pdf	13/12/2018 18:32:43	Rita Arcenio	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_instituicao.pdf	13/12/2018 17:41:10	Rita Arcenio	Aceito
Outros	carta_apreciacao.pdf	13/12/2018 17:38:16	Rita Arcenio	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declara_pesquisadores.pdf	13/12/2018 17:36:12	Rita Arcenio	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	13/12/2018 17:35:30	Rita Arcenio	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	13/12/2018 16:56:47	Rita Arcenio	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	13/12/2018 16:55:16	Rita Arcenio	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 27 de Fevereiro de 2019

---

**Assinado por:**  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000  
**Bairro:** Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275  
**UF:** CE **Município:** FORTALEZA  
**Telefone:** (85)3366-8344 **E-mail:** comepe@ufc.br

## ANEXO 2

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO RECURSO PARA AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DO GÊNERO MEME” da pesquisadora RITA FERREIRA ARCENIO.

Nesse estudo pretendemos investigar a tradução pedagógica enquanto recurso para a melhoria do conhecimento de vocabulário em língua inglesa dos alunos do ensino médio a partir da realização de atividades envolvendo a tradução e o gênero meme. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade que se verifica em aumentar o conhecimento de palavras em inglês por parte dos alunos do ensino médio para melhorar seu desempenho na disciplina de língua inglesa.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): caso você concorde em participar, receberá um questionário com 20 questões, ao qual você terá 50 minutos para responder, no início desta pesquisa, perguntando sobre informações pessoais como: nome, idade, gostos (lazer, por exemplo), tempo dedicado aos estudos em casa, meios utilizados para acessar informações (livros, dicionários, internet), o uso das redes sociais e seus pré-conhecimentos sobre o gênero meme. Em seguida, você responderá a um pré-teste sobre seu conhecimento de vocabulário em língua inglesa. O segundo momento da pesquisa corresponderá a aplicação de uma sequência didática, ou seja, um conjunto de atividades envolvendo a tradução e o gênero meme. Após um breve debate acerca da internet, redes sociais e os memes, você receberá material impresso contendo as atividades a serem realizadas ao longo dos encontros com a turma. Os encontros para aplicação da rotina didática ocorrerão ao longo de três dias no laboratório de informática da EEFM Tenente Mário Lima, terão a duração de 100 minutos ou 2 horas aulas cada um e estarão organizados da seguinte maneira: primeiro encontro: discussão acerca do gênero meme e suas características; segundo encontro: aplicação de atividades envolvendo tradução e o gênero meme; terceiro encontro: produção de memes para a publicação em grupo criado pela turma de participantes especificamente para isso, seguido de exposição e avaliação do que foi produzido. Em seguida, você responderá, em um intervalo de 50 minutos, a um questionário de avaliação contendo 10 questões sobre suas impressões a respeito das atividades das quais participou e sobre suas impressões a respeito da influência dessas atividades sobre seu aprendizado de novas palavras em inglês. Se alguma das questões gerarem desconforto, você não será obrigado a respondê-la. Você responderá, também, a um pós-teste semelhante ao pré-teste

sobre seu conhecimento de vocabulário em língua inglesa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta os seguintes riscos: 1. você poderá sentir-se constrangido por não conseguir compreender e realizar as atividades propostas pelo pouco domínio do idioma alvo. No sentido de evitar tal desconforto, a metodologia da pesquisa conta com o professor-pesquisador em sala de aula para monitorar, auxiliá-lo durante as atividades e esclarecer dúvidas. Você contará, ainda, como o auxílio de dicionários bilíngues impressos e eletrônicos. Além disso, vale ressaltar que a tradução pedagógica, por meio de tradução explicativa e atividades de tradução, entra como recurso para auxiliá-lo nesse processo. 2. Você poderá sentir-se desconfortável em participar das discussões por desconhecimento do assunto abordado ou por timidez. No sentido de não expô-lo, somente participará dos debates aquele participante que se sentir à vontade para fazê-lo. Com base na metodologia proposta, pelo fato da identidade dos participantes serem mantidas em sigilo e pelo fato destes poderem desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhuma perda e nenhum constrangimento, não prevemos outros riscos.

Os benefícios desta pesquisa incluem contribuir para uma maior discussão a respeito deste tema na Universidade Federal do Ceará bem como em outras instituições de ensino, apresentar uma proposta de ensino que possa ser aplicada por outros professores da área, contribuir para aumento do vocabulário dos alunos do ensino médio em língua estrangeira e para um melhor desempenho dos alunos na disciplina.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de

maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

---

Nome do pesquisador principal

Assinatura

Endereço do responsável pela pesquisa:

**Nome: Rita Ferreira Arcenio**

**Instituição: Universidade Federal do Ceará**

**Endereço: Avenida de Universidade, 2853 – Benfica – Fortaleza – CE, CEP 60020-181  
(Centro de Humanidades I da Universidade Federal do Ceará)**

**Telefones para contato: (85) 988474670**

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

**APÊNDICE A: Questionário 1**

Caro (a) aluno (a),

Este questionário tem como objetivo colher informações sobre seu perfil enquanto estudante do Ensino Médio público. Essas informações serão usadas na minha pesquisa intitulada “A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO RECURSO PARA AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DO GÊNERO MEME”. Suas respostas serão tratadas de forma sigilosa, não expondo sua identidade. Você não precisa responder às questões que não entender ou que não trouxeram uma resposta compatível com a sua situação enquanto pessoa e/ou estudante. Agradeço sua participação nesse estudo.

*Rita Ferreira Arcenio - Pesquisadora*

1. Nome: (opcional) \_\_\_\_\_

2. Qual é a sua idade?  
\_\_\_\_\_ anos

3. Qual é a importância de uma língua estrangeira em sua vida? Você pode marcar mais de uma opção.

- Não tem importância.  
 Para usar no trabalho.  
 Para usar nos estudos.  
 Para minha satisfação pessoal.  
 Outra(s). Qual? Quais?

\_\_\_\_\_

4. Há quantos anos você estuda inglês?  
 Esse é primeiro ano que estudo inglês.

- Há um ano.  
 Há dois anos.  
 Há três anos.  
 Há quatro anos.  
 Há cinco anos.  
 Há mais de cinco anos.

5. Você já fez ou faz curso de inglês? Se sua resposta for sim, informe quando e por quanto tempo.

- Sim  Não

\_\_\_\_\_

6. Você estuda inglês em casa? Com que frequência?

- sim  não

\_\_\_\_\_

- Caso tenha respondido “sim” na questão anterior, responda à questão 7, continue respondendo o restante das questões. Caso tenha respondido “não”, desconsidere a questão 7 e continue respondendo o restante das questões.

7. Que recursos você usa para estudar inglês em casa? Você pode marcar mais de uma opção.

- livros       revistas       revistas em quadrinhos  
 filmes legendados em português     jogos educativos     *video game*  
 aplicativos do seu celular/*smarphone*     sites da internet     música  
 seriados     interação nas redes sociais  
 outro(s). Qual/Quais?
- 

8. Como você aprende melhor? (Qual seu estilo de aprendizagem?)

- Você aprende melhor através de imagens (Estilo visual)  
 Você aprende melhor ouvindo (Estilo auditivo)  
 Você aprende melhor lendo e escrevendo (Estilo leitura e escrita)  
 Você aprende melhor fazendo movimentos com o corpo como, por exemplo, através de simulações, dinâmicas, jogos e etc. (Estilo cinestésico)

9. Em sala de aula de inglês, que tipo de aula lhe agradaria mais? Você pode marcar mais de uma opção.

- Aulas de leitura e interpretação de textos do livro usado na escola.  
 Aulas com o uso de música.  
 Aulas com o uso de filmes legendados em português.  
 Aulas com foco no ensino de gramática.  
 Aulas com tradução de textos escritos.  
 Aulas com dramatização de textos escritos.  
 Aulas de compreensão auditiva com uso de textos sonoros.  
 Aulas com recursos visuais, tais como imagens, objetos.  
 Aulas com foco na fala.  
 Outro (s). Que tipo (s)?
- 
- 
- 

10. Como você avaliaria o seu nível de inglês em relação ao conhecimento de palavras nessa língua?

- Excelente.  
 Ótimo.  
 Bom.  
 Regular.  
 Ruim.  
 Outro? Qual?
- 
- 
- 

11. Você utiliza alguma estratégia para aprender novas palavras em inglês? Quais?

---

---

---

**Sobre o uso da internet e das redes sociais**

12. Onde você acessa a internet? Pode marcar mais de uma opção.

- em casa  na lanhouse  na escola  no trabalho  não acesso  
 outros
- 
- 

13. Você tem rede social?

- sim  não

14. Marque as redes sociais que você utiliza.

- facebook  whatsapp  twitter  snapchat  
 instagram  youtube  outra
- 
- 

15. O que você mais compartilha nas redes sociais? Você pode marcar mais de uma opção.

- imagens  vídeos  opiniões  recomendações  
 memes  links para notícias  outros
- 
- 

**Sobre os memes**

16. Você sabe o que é um meme? Se sim, explique.

---

---

---

17. Você lê ou compartilha memes no seu dia a dia?

- sim  não

18. Que tipo de assunto contém os memes que você lê ou compartilha? Você pode marcar mais de uma opção:

- crítica social  
 política  
 representação de atividades do cotidiano  
 expressão de sentimentos  
 outros. Quais?
- 
- 

19. Você sabe como produzir um meme?

- sim  não

20. Com relação aos memes em inglês você costuma ler?  sim  não

compartilhar?  sim  não

produzir?  sim  não

**APÊNDICE B: PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE**

Palavras ou expressões	A -Eu nunca vi essas palavras antes.	B - Eu já vi essas palavras, mas não sei os seus significados.	C - Eu já vi essas palavras antes, mas estou em dúvida com relação aos seus significados. Eu acho que são:	D - Eu conheço essas palavras. Eu sei os seus significados. Os significados são:	E - Eu conheço essas palavras e posso usá-las em uma frase. Ex: ....
already					
Answer					
boyfriend					
brag					
call					
Change					
dead					
eventhough					
everybody					
fix					
flirt					
girlfriend					
Global warming					
hair					
how I feel					

invite					
jealous					
nobody					
one more time					
play					
proud					
relationship					
relaxed					
same					
Some years after					
someone					
still					
thing					
think					
Toilet paper roll					
turn off					
upset					
when					

## APÊNDICE C:

## ENGLISH ACTIVITY

## PART ONE

1. Look at the images below and answer the questions: (You can answer in Portuguese or English)



a) What kind of images are these?

---

b) Where can you find these kinds of images?

---

c) Are they funny?

---

d) What are they making fun of?

---



---

e) Do you use it? What for? In what situation?

---



---



---

2) Search on the web a definition for the word **Meme**:

---



---

3) Now, let's read!



Memes are part of our life and online culture. We know memes as pictures that go viral on social media. People use them to make jokes or comments. However, author Richard Dawkins is unhappy with the Internet calling a meme a "picture with words". Mr Dawkins invented the term 'meme' in his book 'The Selfish Gene'. He said memes are ideas that spread from brain to brain, like genes. He never uses the word 'meme' for a picture with writing on it.

Memes are everywhere today. American universities now offer Meme Studies courses. Memes make politics easier for young people. A Twitter user said, "memes helped people understand [politics and] more complex ideas". Many people used memes to express their opinions during the 2016 U.S. election. The vice.com website said: "Memes now have as much power, influence and reach as the propaganda posters of yesteryear."

Adapted from < <https://breakingnewsenglish.com/1705/170524-memes-4.html>> Acesso em 06.12.2018

Now, answer in English or Portuguese:

a) What is the text about?

---

b) Who invented the term meme?

---

c) What are the two definitions for meme mentioned in text?

---



---



---

d) What are some benefits of memes according to a twitter user and the vice.com website? Do you agree with them?

---



---



---

4. Check the characteristics a meme presents:

- ( ) short text - like subtitles
- ( ) long texts
- ( ) generally upper case
- ( ) an original image
- ( ) informal language
- ( ) oral markers
- ( ) an image with its modified original context



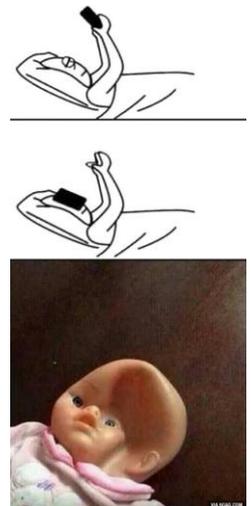
Fonte: EL KADRI et al, 2017.

5. Besides the characteristics that you checked in the previous activity, a meme can have other general characteristics which are related to the content. Match the characteristics below with its related meme:

1. Representation of everyday activities    2. Social representations

3. Creativity    4. Intertextuality    5. Social critic    6. Temporal representation

Fonte: AIMEIDA, AMARAL, 2018



6. Work with a partner. Visit the site [www.9gag.com](http://www.9gag.com) or another one of your choice. Select a meme (in English or in Portuguese), discuss about it with your partner and share with the class in our facebook group. Comento on your friends' posts.

**PART TWO**

7. Read the following memes and answer the questions: (adapted from Almeida; Amaral, 2018)



a. Do you feel represented in this text?

---



b. What common situation does it represent?

---



c. Does it tell a story? Why? What language does it use?

---



---



a. What is the criticism in the text?

---



---

b. What is your opinion about it?

---



---

c. What words from the text relate to the picture?

---

d. Write two words from the text which are antonyms.

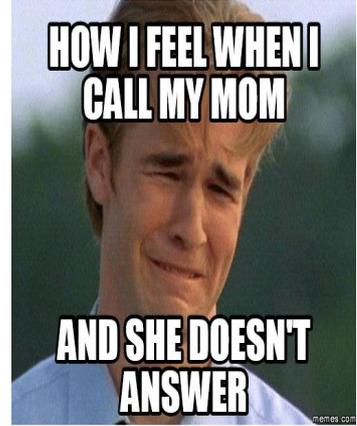
---

8. Translate the memes and write about what it is making fun of in the chart below:

MEMES	TRANSLATION	WHAT ARE THEY MAKING FUN OF
 <p><b>MY FACE WHEN PEOPLE BRAG ABOUT THEIR RELATIONSHIPS ON FACEBOOK</b></p>		
 <p><b>TURN OFF YOUR INTERNET FOR 12 HOURS, AND THE WORLD THINKS THAT YOU'RE DEAD !! WOW !</b></p>		
 <p><b>EVEN THOUGH I'M NOT YOUR GIRLFRIEND YOU'RE STILL MY BOYFRIEND</b></p>		
 <p><b>WHEN YOU AND YOUR FRIEND ARE THINKING THE SAME THING</b></p>		

9. Write under each meme the adjective that demonstrates the characters' feelings: (adapted from El Kadri et al, 2017)

UPSET    PROUD    JEALOUS    RELAXED



10. Write your own captions to the images below, you can use the template HOW I FEEL WHEN....



**PART THREE**

11. Now create your own meme online with **memegenerator.com**. Express your opinion in a comic or ironic way about social issues or use your creativity to express your feelings about an everyday situation. Follow the steps below:

- 1- Go to [memegenerator.com](http://memegenerator.com);
- 2- Find an image that you like;
- 3- Write a caption;
- 4- Post your meme on the facebook group created by the teacher.
- 5- Comment on your classmates' posts:

**APÊNDICE D: Questionário de Avaliação**

Caro (a) aluno (a),

Este questionário tem como objetivo colher dados pessoais e suas opiniões a respeito das atividades de tradução com uso do gênero meme da qual você participou. Essas informações serão usadas na minha pesquisa intitulada “A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO RECURSO PARA AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DO GÊNERO MEME”. Suas respostas serão tratadas de forma sigilosa, não expondo sua identidade. Você não precisa responder às questões que não entender ou que não trouxeram uma resposta compatível com a sua situação enquanto pessoa e/ou estudante. Agradeço sua participação nesse estudo.

*Rita Ferreira Arcenio - Pesquisadora*

1. Nome (opcional): \_\_\_\_\_

2. Qual é a sua idade?

\_\_\_\_\_ anos

3. Você gostou das atividades que foram propostas? Por quê?

( ) sim ( ) não

\_\_\_\_\_

4. Você teve alguma dificuldade com a leitura dos memes que foram usados em sala? Se sim, quais dificuldades?

\_\_\_\_\_

5. Qual o papel da tradução na compreensão dos memes utilizados em sala?

- ( ) ajudou bastante
- ( ) ajudou um pouco
- ( ) não ajudou em nada
- ( ) desnecessário

6. Qual o papel da tradução na aula ministrada como um todo?

- ( ) ajudou muito
- ( ) ajudou um pouco
- ( ) não ajudou em nada
- ( ) desnecessário

7. Qual sua opinião a respeito dos memes que foram usados nas atividades?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Você acha o meme um gênero eficiente para se aprender inglês? Por quê?

---

---

9. De forma geral, que avaliação você faz das atividades das quais você participou?

- Excelente.
- Ótima.
- Boa.
- Regular.
- Ruim.
- Outra. Qual?

---

---

10. Que avaliação você faz das atividades das quais participou, em relação ao seu aprendizado de novas palavras em inglês?

- Aprendi muitas palavras novas em inglês.
- Aprendi algumas palavras novas em inglês.
- Aprendi poucas palavras novas em inglês.
- Não aprendi palavras novas em inglês.
- Outra? Qual?

---

---

**APÊNDICE E: Contabilização dos escores pelo quadro de Paribakht e Wesche**

<b>PART1</b>	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10	PV11	PV12	PV13	PV14	PV15	PV16	PV17
<b>Pré-teste</b>	2	3	3	1	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2	1
<b>Pós-teste</b>	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2
	PV18	PV19	PV20	PV21	PV22	PV23	PV24	PV25	PV26	PV27	PV28	PV29	PV30	PV31	PV32	PV33	
<b>Pré-teste</b>	3	2	3	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	
<b>Pós-teste</b>	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	

<b>PART2</b>	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10	PV11	PV12	PV13	PV14	PV15	PV16	PV17
<b>Pré-teste</b>	1	4	5	2	5	5	4	2	4	2	1	5	2	5	3	2	3
<b>Pós-teste</b>	2	4	5	2	5	3	4	2	3	3	2	5	2	4	3	2	3
	PV18	PV19	PV20	PV21	PV22	PV23	PV24	PV25	PV26	PV27	PV28	PV29	PV30	PV31	PV32	PV33	
<b>Pré-teste</b>	4	4	5	2	3	2	4	3	3	2	3	4	3	2	2	5	
<b>Pós-teste</b>	4	2	5	2	3	2	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	

<b>PART3</b>	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10	PV11	PV12	PV13	PV14	PV15	PV16	PV17
<b>Pré-teste</b>	2	3	5	2	5	2	5	2	5	2	1	5	1	4	3	1	1
<b>Pós-teste</b>	2	3	3	2	5	2	3	2	5	2	2	3	3	3	5	2	2
	PV18	PV19	PV20	PV21	PV22	PV23	PV24	PV25	PV26	PV27	PV28	PV29	PV30	PV31	PV32	PV33	
<b>Pré-teste</b>	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2	5	3	2	3	2	3	
<b>Pós-teste</b>	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	

<b>PART4</b>	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10	PV11	PV12	PV13	PV14	PV15	PV16	PV17
<b>Pré-teste</b>	2	3	5	1	3	2	3	2	2	2	1	5	2	5	1	2	2
<b>Pós-teste</b>	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3
	PV18	PV19	PV20	PV21	PV22	PV23	PV24	PV25	PV26	PV27	PV28	PV29	PV30	PV31	PV32	PV33	
<b>Pré-teste</b>	3	2	5	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	1	3	
<b>Pós-teste</b>	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	

<b>PART5</b>	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10	PV11	PV12	PV13	PV14	PV15	PV16	PV17
<b>Pré-teste</b>	2	1	5	1	4	5	3	2	5	2	1	4	1	4	3	2	3
<b>Pós-teste</b>	2	2	5	2	5	5	4	2	5	2	3	5	2	4	3	2	3
	PV18	PV19	PV20	PV21	PV22	PV23	PV24	PV25	PV26	PV27	PV28	PV29	PV30	PV31	PV32	PV33	
<b>Pré-teste</b>	4	2	x	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	
<b>Pós-teste</b>	3	2	x	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	

<b>PART6</b>	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10	PV11	PV12	PV13	PV14	PV15	PV16	PV17
<b>Pré-teste</b>	2	3	5	1	5	2	2	1	2	1	1	5	1	5	3	1	1
<b>Pós-teste</b>	2	3	5	1	5	2	4	2	2	1	1	5	2	5	4	2	3
	PV18	PV19	PV20	PV21	PV22	PV23	PV24	PV25	PV26	PV27	PV28	PV29	PV30	PV31	PV32	PV33	
<b>Pré-teste</b>	5	2	2	1	2	1	2	3	2	2	3	3	3	2	2	3	
<b>Pós-teste</b>	2	2	5	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	

<b>PART7</b>	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10	PV11	PV12	PV13	PV14	PV15	PV16	PV17
<b>Pré-teste</b>	2	2	3	1	3	2	2	1	2	2	1	3	1	3	1	2	2
<b>Pós-teste</b>	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3
	PV18	PV19	PV20	PV21	PV22	PV23	PV24	PV25	PV26	PV27	PV28	PV29	PV30	PV31	PV32	PV33	
<b>Pré-teste</b>	1	2	3	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	3	1	1	2
<b>Pós-teste</b>	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2

<b>PART8</b>	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10	PV11	PV12	PV13	PV14	PV15	PV16	PV17
<b>Pré-teste</b>	2	1	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	1	1
<b>Pós-teste</b>	1	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	1	3	2	1	1
	PV18	PV19	PV20	PV21	PV22	PV23	PV24	PV25	PV26	PV27	PV28	PV29	PV30	PV31	PV32	PV33	
<b>Pré-teste</b>	3	2	2	2	1	2	2	2	2	3	1	1	2	1	1	2	2
<b>Pós-teste</b>	2	2	2	2	1	2	2	2	2	x	1	1	1	1	1	1	2

<b>PART9</b>	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10	PV11	PV12	PV13	PV14	PV15	PV16	PV17
<b>Pré-teste</b>	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	1	2	1	
<b>Pós-teste</b>	2	2	5	2	2	2	3	2	3	2	4	5	4	5	3	2	3
	PV18	PV19	PV20	PV21	PV22	PV23	PV24	PV25	PV26	PV27	PV28	PV29	PV30	PV31	PV32	PV33	
<b>Pré-teste</b>	2	1	3	2	2	3	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	
<b>Pós-teste</b>	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	
<b>PART10</b>	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10	PV11	PV12	PV13	PV14	PV15	PV16	PV17
<b>Pré-teste</b>	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
<b>Pós-teste</b>	2	3	5	1	2	2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	2	
	PV18	PV19	PV20	PV21	PV22	PV23	PV24	PV25	PV26	PV27	PV28	PV29	PV30	PV31	PV32	PV33	
<b>Pré-teste</b>	1	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	
<b>Pós-teste</b>	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	
<b>PART11</b>	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10	PV11	PV12	PV13	PV14	PV15	PV16	PV17
<b>Pré-teste</b>	2	1	3	1	2	2	3	2	2	1	2	3	2	1	1	2	
<b>Pós-teste</b>	2	2	3	1	3	2	3	1	2	1	1	3	1	1	3	2	
	PV18	PV19	PV20	PV21	PV22	PV23	PV24	PV25	PV26	PV27	PV28	PV29	PV30	PV31	PV32	PV33	
<b>Pré-teste</b>	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
<b>Pós-teste</b>	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
<b>PART12</b>	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10	PV11	PV12	PV13	PV14	PV15	PV16	PV17
<b>Pré-teste</b>	1	1	3	1	2	1	2	2	2	1	2	3	2	2	2	2	
<b>Pós-teste</b>	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	
	PV18	PV19	PV20	PV21	PV22	PV23	PV24	PV25	PV26	PV27	PV28	PV29	PV30	PV31	PV32	PV33	
<b>Pré-teste</b>	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
<b>Pós-teste</b>	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
<b>PART13</b>	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10	PV11	PV12	PV13	PV14	PV15	PV16	PV17
<b>Pré-teste</b>	1	1	3	1	2	2	2	1	2	1	1	3	2	1	1	2	
<b>Pós-teste</b>	1	2	3	2	2	2	2	1	2	1	1	3	2	1	1	2	
	PV18	PV19	PV20	PV21	PV22	PV23	PV24	PV25	PV26	PV27	PV28	PV29	PV30	PV31	PV32	PV33	
<b>Pré-teste</b>	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	
<b>Pós-teste</b>	2	2	3	1	2	2	1	2	2	1	2	2	3	1	1	1	



<b>PART9</b>	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10	PV11	PV12	PV13	PV14	PV15	PV16	PV17
<b>Pré-teste</b>	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
<b>Pós-teste</b>	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1
	PV18	PV19	PV20	PV21	PV22	PV23	PV24	PV25	PV26	PV27	PV28	PV29	PV30	PV31	PV32	PV33	
<b>Pré-teste</b>	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
<b>Pós-teste</b>	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	
<b>PART10</b>	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10	PV11	PV12	PV13	PV14	PV15	PV16	PV17
<b>Pré-teste</b>	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Pós-teste</b>	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	PV18	PV19	PV20	PV21	PV22	PV23	PV24	PV25	PV26	PV27	PV28	PV29	PV30	PV31	PV32	PV33	
<b>Pré-teste</b>	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	
<b>Pós-teste</b>	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0
<b>PART11</b>	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10	PV11	PV12	PV13	PV14	PV15	PV16	PV17
<b>Pré-teste</b>	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
<b>Pós-teste</b>	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	PV18	PV19	PV20	PV21	PV22	PV23	PV24	PV25	PV26	PV27	PV28	PV29	PV30	PV31	PV32	PV33	
<b>Pré-teste</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Pós-teste</b>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>PART12</b>	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10	PV11	PV12	PV13	PV14	PV15	PV16	PV17
<b>Pré-teste</b>	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
<b>Pós-teste</b>	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	PV18	PV19	PV20	PV21	PV22	PV23	PV24	PV25	PV26	PV27	PV28	PV29	PV30	PV31	PV32	PV33	
<b>Pré-teste</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Pós-teste</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>PART13</b>	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10	PV11	PV12	PV13	PV14	PV15	PV16	PV17
<b>Pré-teste</b>	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
<b>Pós-teste</b>	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	PV18	PV19	PV20	PV21	PV22	PV23	PV24	PV25	PV26	PV27	PV28	PV29	PV30	PV31	PV32	PV33	
<b>Pré-teste</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Pós-teste</b>	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

## APÊNDICE G: PLANOS DE AULA



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

**LESSON PLAN #1 DATE:** 17/09/2019

**STUDENT TEACHER:** Rita Ferreira Arcenio

**TIME OF THE DAY:** 08:05 – 9:45

**ORIENTADORA:** Sâmia Carvalho

**DAY OF THE WEEK:** Terça-feira

**GROUP:** 1º ano

**ROOM:** Laboratório de Informática

	Goals	Contents	Resources	Teacher's Procedure	Student's Task	Class Arrangement	Assessment/ Feedback
<b>Lesson stages/ strategies</b>	Warm up (5 minutos)	Promover uma discussão acerca do uso das redes sociais pelos alunos.	Debate sobre as redes sociais	Imagens de ícones de redes sociais.	Mostrar aos alunos imagens de variados ícones das redes sociais; Questioná-los sobre o uso de redes sociais, sobre quais delas eles participam, o que costumam compartilhar, etc.	Os alunos prestam atenção às imagens mostradas; Os alunos respondem aos questionamentos da professora.	Alunos em seus próprios lugares. Resposta dos alunos aos questionamentos da professora.
	Atividade 1 (10 minutos)	Reconhecer o gênero meme	Dois memes da internet	Atividade impressa.	Perguntar aos alunos se eles reconhecem as imagens da atividade 1; Pedir que eles se reúnam em duplas e realizem a atividade em 5 minutos; Circular pela sala tirando possíveis dúvidas; Ler as questões e solicitar que os alunos respondam para o grupo inteiro.	Os alunos realizam a atividade; Os alunos compartilham suas respostas.	Alunos em duplas. Alunos reconhecem os memes.
	Atividade 2 (10 minutos)	Definir o gênero meme	Conceito de meme	Atividade impressa.	Perguntar aos alunos o que é um meme; Pedir que eles pesquisem a definição de meme na internet, escrevam e depois	Os alunos respondem ao questionamento da professora; Os alunos pesquisam e escrevem a definição de	Alunos em duplas. Alunos compreendem a definição de memes.

					compartilhem com a classe; Perguntar se há algo de novo nessa informação para eles.	meme encontrada. Alunos compartilham suas respostas com a turma.		
Atividade 3 (25 minutos)	Ler e compreender um texto sobre memes.	Atividade de leitura e compreensão de texto em inglês.	Lista de vocabulário no quadro; Atividade impressa	Apresentar no quadro uma lista de vocabulário do texto com seus respectivos significados em português. Ler cada um em voz alta para que os alunos repitam; Pedir que os alunos leiam o texto e respondam as questões propostas em dupla; Circular pela Sala para tirar dúvidas; Ler o texto em voz alta; Pedir para que duplas voluntárias leiam as questões e compartilhem suas respostas com a turma.	Os alunos prestam atenção ao vocabulário apresentado; Alunos leem o texto e respondem às atividades de compreensão; Alunos compartilham suas respostas com a turma.	Alunos em duplas.	Alunos leem e compreendem um texto em inglês.	
Atividade 4 (10 minutos)	Entender a estrutura do meme	Características dos memes	Atividade impressa	Pedir que os alunos observem as características comuns dos memes apresentados anteriormente; Pedir que os alunos observem o meme da atividade 4; Ler com os alunos as características listadas e tirar dúvidas de	Alunos observamos memes da atividade 1 e identificam características comuns; Alunos observam o meme da atividade 4; Alunos prestam atenção à leitura da questão 4; Alunos realizam as a atividade; Alunos apontam nos memes as características marcadas por eles. Alunos compartilham	Alunos em duplas	Alunos identificam as características dos memes.	

					vocabulário; Pedir que os alunos realizem a atividade identificando em cada um dos memes apresentados os itens marcados. Corrigir a atividade com o grupo inteiro.	suas respostas com a turma.		
Atividade 5 (10 minutos)	Entender o contexto dos memes	Tipos de memes	Atividade impressa	Pedir que os alunos observamos memes da atividade 5 perguntando com qual eles se identificam e por quê; Ler a questão e as características listadas, tirando dúvidas relacionadas ao vocabulário; Pedir que os alunos realizem a atividade; Corrigir a atividade com a turma.	Alunos prestam atenção aos memes da atividade 5 e dizem com qual se identificam; Alunos prestam atenção à leitura da questão e tiram dúvidas; Alunos realizam a atividade; Alunos compartilham suas respostas com a turma.	Alunos em duplas	Alunos identificam os tipos de conteúdo dos memes.	
Atividade 6 (30 minutos)	Encontrar e compartilhar memes em um grupo da turma no facebook.	Compartilhando memes	Computadores com acesso à internet.	Pedir que os alunos trabalhem em duplas; Ler as instruções da atividade 6 com a turma; Apresentar o grupo criado para compartilhamento de memes; Pedir que os alunos acessem seu facebook; Pedir aos alunos que acessem a página 9gag para visualizar outros	Alunos trabalham em duplas; Alunos prestam atenção às instruções da questão 6; Alunos acessam sua página no facebook; Alunos exploram o grupo 9gag. Alunos buscam memes e discutem com o colega; Alunos selecionam e compartilham memes, cada membro da dupla compartilha um, no	Alunos em dupla	Alunos compartilham e comentam memes selecionados por eles.	

					<p>memes;          Pedir que eles selecionem memes e compartilhem no grupo criado pela professora.          Pedir que eles leiam e comentem os posts dos colegas.</p>	<p>grupo criado especificamente para isso.          Alunos leem e comentam os posts dos colegas.</p>		
<p><b>References:</b>          ALMEIDA, D. de.; AMARAL, T.G.S. <i>Leitura e produção de textos digitais: uma abordagem multimidiática do gênero meme</i>. Entretexos, Londrina, v. 18, n. 1sup, p.193-214. 2018.</p> <p>EL KADRI, Atef at all; <i>Propostas com o uso do gênero digital meme: produzindo sequência didática para o ensino de línguas e para a formação continuada de professores</i>. REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Universidade Estadual do Norte do Paraná Cornélio Procópio, v. 1, n. 2, p.72-94, 2017.</p> <p>Site: &lt;<a href="http://www.facebook.com/9gag?fref=ts">http://www.facebook.com/9gag?fref=ts</a>&gt;</p>								



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

LESSON PLAN #2 DATE: 18/09/2019

STUDENT TEACHER: Rita Ferreira Arcenio

TIME OF THE DAY: 08:05 – 9:45

ORIENTADORA: Sâmia Carvalho

DAY OF THE WEEK: Quarta-feira

GROUP: 1º ano

ROOM: Laboratório de Informática

		Goals	Contents	Resources	Teacher's Procedure	Student's Task	Class Arrangement	Assessment/ Feedback
<b>Lesson stages/ strategies</b>	Warm up (20 minutos)	Fazer a correspondência entre frases e imagens de memes.	Tradução interlingual e intersemiótica,	Imagens de três memes famosos; Tiras com frases relacionadas a esses memes.	Chamar a atenção dos alunos para três imagens de memes famosos no quadro e pedir que discutam em duplas sobre o seu contexto original, o tipo de emoções expressas, etc. Solicitar que os alunos socializem com a turma suas observações; Entregar a cada dupla de alunos uma tira de papel com uma frase que esteja relacionada a uma das imagens; Pedir que os alunos traduzam as frases; Pedir a cada dupla que vá ao quadro e relacione sua frase a uma das imagens; Falar dos dois tipos de tradução praticados nessa atividade, interlinguística e intersemiótica, segundo Jakobson (1991)	Os alunos prestam atenção às imagens mostradas; Os alunos debatem em duplas acerca das imagens; Os alunos socializam com a turma suas observações; Os alunos leem e traduzem com a ajuda de dicionários online as frases entregues pela professora; Os alunos vão ao quadro e relacionam suas frases com uma das imagens e explicam sua escolha; Os alunos prestam atenção às explicações da professora sobre a tradução interlinguística e a tradução intersemiótica.	Alunos duplas em	Alunos interpretam imagens, traduzem frases e atribuem legendas a cada uma das imagens.

	Atividade 1 (15 minutos)	Ler e interpretar memes da internet	Leitura e interpretação de memes da internet.	Atividade impressa (questão 7).	Chamar a atenção dos alunos para a atividade 7 no material impresso; Pedir que os alunos realizem a atividade e depois discutam suas respostas com um colega; Caminhar pela sala esclarecendo dúvidas; Corrigir a atividade com toda a turma, pedindo a diferentes alunos que compartilhem suas respostas	Os alunos realizam a atividade; Os alunos compartilham com um colega suas respostas; Os alunos compartilham suas respostas com a turma.	Alunos em duplas.	Alunos leem e interpretam dois memes da internet.
	Atividade 2 (20 minutos)	Traduzir memes e identificar o humor.	Tradução interlingual	Atividade impressa (questão 8).	Perguntar aos alunos se eles reconhecem os memes presentes na atividade 8 e se já usaram algum deles; Ler o enunciado da questão e pedir que os alunos realizem a atividade em duplas; Pedir que os alunos comparem suas traduções com outra dupla; Corrigir a atividade com o grupo inteiro.	Alunos observam os memes da atividade 8; Alunos realizam a tradução interlingual dos memes em duplas; Alunos comparam suas traduções e respostas da terceira coluna da atividade; Alunos compartilham suas respostas com toda turma	Alunos em duplas e depois em grupos de quatro	Alunos traduzem os memes e identificam o humor presente em cada um.
	Atividade 3 (20 minutos)	Estudar vocabulário referente às emoções.	Vocabulário emoções/sentimentos	Atividade impressa (questão 9)	Chamar a atenção dos alunos para os memes da questão 9 e pedir que conversem em duplas sobre o contexto original da imagem; o que há de comum entre elas; o que é engraçado; e em que contexto podem ser utilizadas. Repetir os	Os alunos prestam atenção aos memes da questão 9; Alunos discutem em duplas os questionamentos apresentados; Alunos compartilham com a turma suas ideias; Alunos leem em voz	Alunos em duplas.	Alunos aprendem vocabulário referente a sentimentos.

					questionamentos anteriores para que os alunos compartilhem com toda turma suas ideias; Ler o enunciado da questão, ler as palavras que expressam emoções e pedir que os alunos repitam em voz alta; Pedir que os alunos realizem a atividade; Corrigir a atividade, conferindo se as palavras foram traduzidas corretamente.	alta os adjetivos relacionados a sentimentos; Alunos realizam o que se pede na atividade 9, relacionando cada adjetivo a uma imagem. Alunos compartilham suas respostas com a turma.		
	Atividade 4 (25 minutos)	Escrever textos curtos em inglês	Atividade escrita, elaboração de memes.	Atividade impressa (questão 10)	Perguntar aos alunos se eles já usaram memes para expressar sentimentos; Perguntar aos alunos que outro tipo de emoções eles já encontraram em um meme; Chamar a atenção dos alunos para as imagens presentes na questão 10 e perguntar que sentimentos elas representam; Ler o enunciado da questão com os alunos; Perguntar aos alunos que outros templates além do sugerido na atividade podem ser usados para memes que expressam emoção de forma engraçada; Sugerir os templates When... e My face when... Pedir que os alunos realizem	Alunos respondem se já usaram memes para expressar emoções; Alunos observam as imagens da atividade 10 e respondem aos questionamentos da professora; Alunos atentam para o enunciado da questão e realizam a atividade proposta; Alunos comparam suas versões com as de outros colegas.	Alunos sozinhos e depois com diferentes colegas.	Alunos elaboram textos para memes

					a atividade; Pedir que os alunos comparem suas versões com diferentes colegas.			
<p><b>References:</b> ALMEIDA, D. de.; AMARAL, T.G.S. <i>Leitura e produção de textos digitais: uma abordagem multimidiática do gênero meme</i>. Entretextos, Londrina, v. 18, n.1sup, p.193-214. 2018.</p> <p>EL KADRI, Atef at all; <i>Propostas com o uso do gênero digital meme: produzindo sequência didática para o ensino de línguas e para a formação continuada de professores</i>. REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Universidade Estadual do Norte do Paraná Cornélio Procópio, v. 1, n. 2, p.72-94, 2017.</p> <p>JAKOBSON, R. <i>Linguística e comunicação</i>. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.</p>								



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

LESSON PLAN #3 DATE: 19/09/2019

STUDENT TEACHER: Rita Ferreira Arcenio

TIME OF THE DAY: 08:05 – 9:45

ORIENTADORA: Sâmia Carvalho

DAY OF THE WEEK: Quinta-feira

GROUP: 1º ano

ROOM: Laboratório de Informática

		Goals	Contents	Resources	Teacher's Procedure	Student's Task	Class Arrangement	Assessment/ Feedback
Lesson stages/ strategies	Warm up (10 minutos)	Ler e avaliar 5 memes escolhidos pela professora.	Leitura de memes	Slide com memes e perguntas avaliativas.	A professora pede para que os alunos trabalhem em duplas; A professora mostra no slide um meme por vez, fazendo as seguintes perguntas: O meme tem como propósito fazer graça, satirizar ou ironizar uma situação: O meme contém legenda? O meme contém uma imagem retirada de seu contexto original? O meme contém uma linguagem objetiva e apropriada?	Os alunos leem os memes apresentados; Os alunos respondem aos questionamentos propostos.	Alunos em duplas.	Respostas dos alunos às perguntas feitas pela professora.
	Atividade 1 (5 minutos)	Conversar sobre a produção de memes.	Produção de memes	Slide com pergunta central: Como produzir um meme?	Fazer os seguintes questionamentos aos alunos: Vocês sabem como produzir um meme? Vocês já produziram memes? O que você usou para produzir um meme?	Alunos respondem aos questionamentos da professora.	Alunos em seus próprios lugares.	Resposta dos alunos às perguntas feitas pela professora

					Quais algumas ferramentas que vocês conhecem para fazer um meme? Vocês conhecem o memegenerator? Já usaram?			
	Atividade 2 (10 min)	Explorar o site memegenerator	Site memegenerator.	Computadores com acesso à internet. Site memegenerator	Pedir que os alunos acessem e explorem o site memegenerator. Mostrar no site os passos necessários para produção de um meme.	Alunos acessam o site memegenerator; Alunos exploram o site para compreender seu funcionamento.	Alunos duplas. em	Alunos acessam e exploram o site memegenerator.
	Atividade 3 (10 minutos)	Escolher uma imagem para produção do meme.	Produção de meme.	Computadores com acesso à internet. Site memegenerator	Pedir que os alunos trabalhem em duplas para a produção de dois memes; Pedir que selecionem uma das imagens disponíveis no site ou criem sua própria imagem no celular e façam o upload;	Alunos continuam explorando o site memegenerator e escolhem duas imagens para produzir os seus próprios memes.	Alunos duplas. em	Alunos selecionam imagens para seus memes.
	Atividade 4 (20 minutos)	Escrever textos curtos em inglês.	Produção de memes.	Computadores com acesso à internet. Site memegenerator. Dicionários online.	Pedir aos alunos que criem seus próprios textos para as imagens selecionadas buscando seguir os padrões estudados nas aulas anteriores; Sugerir que eles elaborem o texto em português e, com a ajuda de tradutores online, traduzam para o inglês; A professora caminha pela sala auxiliando os alunos.	Alunos criam textos curtos para as imagens selecionadas. Alunos utilizam a tradução inversa caso achem necessário.	Alunos duplas. em	Alunos elaboram frases em inglês

Atividade 5 (10 minutos)	Produzir e compartilhar um meme em inglês.	Produção de memes em inglês.	Computadores com acesso à internet. Site memegenerator.	Pedir aos alunos que editem suas imagens no memegenerator com as frases que eles elaboraram; Caminhar pela sala auxiliando os alunos; Pedir para os alunos postarem seus memes no grupo do facebook.	Alunos editam suas imagens no memegenerator; Alunos postam seus memes no facebook.	Alunos em duplas.	Alunos editam e compartilham memes.
Atividade 6 (30 minutos)	Avaliar e comentar os memes dos colegas.	Leitura de memes e comentários.	Computadores com acesso à internet.	Pedir aos alunos que leiam e avaliem com seus pares os memes produzidos pelos colegas segundo os seguintes critérios que serão expostos no quadro: O meme tem como propósito fazer graça, satirizar ou ironizar uma situação? O meme contém legenda? O meme contém uma imagem retirada de seu contexto original? O meme contém uma linguagem objetiva e apropriada? Pedir que os alunos comentem os posts dos colegas, pelo menos seis deles, tendo o devido cuidado para que nenhum fique sem comentários.	Os alunos leem e avaliam em duplas os memes dos colegas; Os alunos comentam pelo menos 6 dos memes postados	Alunos em duplas	Alunos avaliam e comentam memes dos colegas.
Atividade 7 (5 minutos)	Escolher o melhor meme e premiar.	Escolha do melhor meme.	Computadores com acesso à internet.	Pedir aos alunos que reajam com o melhor meme produzido pela turma. A professora entrega uma	Alunos elegem e reagem com o melhor meme preferido.	Alunos individualmente.	Alunos elegem o melhor meme.

					premiação à dupla vencedora.			
<p><b>Referencias:</b> ALMEIDA, D. de.; AMARAL, T.G.S. <i>Leitura e produção de textos digitais: uma abordagem multimidiática do gênero meme</i>. Entretextos, Londrina, v. 18, n.1sup, p.193-214. 2018.</p> <p>EL KADRI, Atef at all; <i>Propostas com o uso do gênero digital meme: produzindo sequência didática para o ensino de línguas e para a formação continuada de professores</i>. REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Universidade Estadual do Norte do Paraná Cornélio Procópio, v. 1, n. 2, p.72-94, 2017.</p> <p>JAKOBSON, R. <i>Linguística e comunicação</i>. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.</p> <p>Site: &lt;<a href="http://www.memegenerator.com">http://www.memegenerator.com</a>&gt;</p>								