



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
ESPECIALIZAÇÃO EM LINGUAGEM, TECNOLOGIA E ENSINO

OSMAR MIRANDA REHEM

**MEMES: CONEXÕES PARA MULTILETRAMENTOS**

BELO HORIZONTE

2017

OSMAR MIRANDA REHEM

**MEMES: CONEXÕES PARA MULTILETRAMENTOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Linguagem, Tecnologia e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Silva.

BELO HORIZONTE

2017

## AGRADECIMENTOS

Sou extremamente grato à minha amada mãe, Dulce Pereira Rehem, pelo apoio, incentivo ao longo desta jornada (e de tantas outras);

A Ângela Dantas Cavalcante, minha companheira, que soube perdoar meus momentos de ausências, mesmo estando ao lado dela;

A Vítor Cavalcante Rehem, meu filho – a eterna chama da minha vida – aos seus estimulantes e inquietantes porquês, que muito nos tem ensinado.

Aos amigos, colegas do agir docente que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho;

À Professora Dr<sup>a</sup>. Luciana de Oliveira Silva, pelas prestimosas contribuições ao longo do trabalho de Orientação;

Aos Professores Dr. Renato de Mello e Dr. Ricardo Augusto de Souza, pelas sugestões durante os Seminários de Projetos;

À Professora Dr<sup>a</sup>. Junia Braga, que, durante uma de suas disciplinas (Tecnologias móveis e ferramentas digitais), apresentou-nos o gênero memes, instigando-nos a refletir sobre o potencial pedagógico, de promoção de (multi)letramentos; agradeço-lhe, ainda, pelas sugestões quando da apresentação do nosso trabalho de conclusão de curso;

Ao Professor Dr. Ronaldo Corrêa Gomes Junior pelas significativas sugestões quando da apresentação do presente trabalho de conclusão de curso;

A Diego Pereira, colega-amigo-parceiro de tantas travessias, pelos intensos e enriquecedores diálogos quanto, por exemplo, ao agir docente, ao ensino de língua portuguesa; indispensável, ainda, meu caro Pereira, reconhecer a sua generosidade, as suas aulas sobre *layout*, formatação de trabalhos acadêmicos;

A tod@s @s colegas desta pós-graduação, pelo compartilhar de vivências (como pessoas/pesquisador@s e docentes), pelas trocas, pelo constante incentivo (sobretudo nos momentos mais difíceis);

A tod@s @s professor@s desta pós-graduação, por favorecerem um refletir sobre a prática docente, a operacionalização com diferentes e enriquecedoras ferramentas digitais;

A Daniel Amaral, do CENEX, um servidor pautado pela eficiência, pelo respeito à pessoa; destaca-se, ainda, a sua atenção, a sua cortesia.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>05</b>
<b>2 JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>05</b>
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>06</b>
<b>3.1 DELIMITAÇÃO DE LÍNGUA E DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>06</b>
<b>3.2 MULTILETRAMENTOS .....</b>	<b>09</b>
<b>3.3 GÊNEROS TEXTUAIS .....</b>	<b>10</b>
<b>3.4 O GÊNERO MEMES DA/NA INTERNET .....</b>	<b>12</b>
<b>3.5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – ALGUNS APONTAMENTOS .....</b>	<b>14</b>
<b>4 O PROJETO DIDÁTICO .....</b>	<b>18</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>21</b>
<b>6 MANUAL DO PROFESSOR .....</b>	<b>22</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>23</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1</b> – Relação Pedagógica Linear – <i>Heteroestruturação do Conhecimento</i> .....	15
<b>Ilustração 2</b> – Relação Pedagógica Dialógica – <i>Interestruturação do Conhecimento</i> .....	16

## 1 INTRODUÇÃO

A presença do computador no contexto educacional ainda tem sido, grosso modo, como um mero apêndice legitimador de metodologias tradicionais (VALENTE, 1998, p. 4; RIBEIRO, 2002, p. 17; FERREIRA, 2008, p. 74) e não como um elemento constitutivo de um projeto de ensino, conquanto que, a princípio, tenha inspiração em ditas “modernas” tendências da educação, perpetuando gestos e práticas arraigados (RIBEIRO, 2002, p. 80; BARRETO, 2004, p. 1183); não havendo, assim, uma apropriação por parte dos sujeitos, quer sejam os docentes, quer sejam os estudantes (DIAS, 1999, p. 128; BARRETO, 2004, p. 1192; BUZATO, 2010, p. 61; BARBOSA, 2016, não paginado).

Assim sendo, o presente projeto direciona o uso do computador não como uma ferramenta promotora de atividades consagradas no analógico e transpostas para outro(s) suporte(s) (BARRETO, 2004, p. 1192; SNYDER, 2009, p. 40); mas, ao contrário, vê a tecnologia digital como favorecedora de práticas que operem a partir de outras (re)significações (FERREIRA; FRADE, 2009, p. 13; GRINSPUN, 2009, p. 92-4) e de (re)negociações/(re)configurações (AIRES, 2003, p. 23-4; BUZATO, 2010, p. 61). Nesse sentido, o aparato tecnológico está, aqui, a serviço de atitudes, sociabilidades, apreciações éticas e estéticas, promovendo o contato com gêneros, pensamentos e sujeitos vários, assim como estimulando “[...] uma actividade estética dirigida para a alteridade, para a tomada de posição, da escolha sem coacção, da não indiferença”, favorecendo, assim, um ambiente propício à “[...] diversidade de pontos de vista, dos mundos e consciências diferentes, do encontro e coexistência de vozes [...]” (AIRES, 2003, p. 32). Ou como salienta Barbosa (2016, não paginado): “[...] tomar a tecnologia como lugar em que novas práticas sociais, culturais e de linguagem têm espaço não é somente incluir novos gêneros ou usos de ambientes e ferramentas no currículo [...]”, muito menos “propor que os alunos façam o que já fazem fora da escola.” Logo, prossegue a estudiosa, torna-se um imperativo que “[a]s dimensões ética, estética e política [...] perme[iem] as atividades e discussões”.

## 2 JUSTIFICATIVA

O computador terá sua operacionalização justificada pela promoção (nas mais distintas etapas) da leitura, da pesquisa, da análise e da produção de diferentes produtos, como memes, narrativas digitais, *feedbacks* às construções dos colegas, dentre outros, os quais demandarão

dos sujeitos envolvidos uma participação ativa, reflexiva, reconhecendo que a tecnologia não é algo externo a todo um contexto sociohistórico, mas que nos permite (re)criar, fazer outras (re)leituras, sinalizando para outros modos de ser, de agir e de pensar (GRINSPUN, 2009, p. 28). Em síntese, pode-se dizer que a presença do computador, neste projeto, constitui-se (n)um elemento-chave para a promoção de multiletramentos, não podendo, assim, ser excluído, sem que isso acarrete prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem, de *participação cidadã*, a partir de uma *consciência esclarecida* (PALANGANA et al., 2002, p. 124).

Ao final deste projeto, espera-se que os alunos ultrapassem o domínio técnico das ferramentas digitais (GRINSPUN, 2009, p. 92-4). Consoante Martin (2008, p. 167), visa-se favorecer multiletramentos em, pelo menos, três níveis: (I) o da operacionalização tanto dos geradores de memes quanto do *software* editor de vídeos, extraíndo deles ricos efeitos de sentido, buscando utilizá-los com vistas ao (II) desenvolvimento de diferentes produções, para (se) comunicar, nos mais distintos contextos, (III) refletindo sobre os impactos de suas escolhas, decisões, em quaisquer esferas, seja do impresso, seja do digital. Acrescenta-se, ainda, o debruçar-se sobre o funcionamento da língua, considerando, assim, as condições de produção dos textos. Por fim, como ressaltam Knobel e Lankshear (2007), os memes são oportunidades para se apreciar muito mais do que informações no formato escrito e/ou visual: eles fazem emergir modos de interagir com os outros sujeitos, sinalizando (ou ocultando) a tomada de posição, crenças, valores, maneiras de pensar e de agir.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **3.1 DELIMITAÇÃO DE LÍNGUA E DE APRENDIZAGEM**

Para se delimitar um conceito como o de língua é imprescindível demarcar de que perspectiva(s) estamos partindo, tendo em vista a pluralidade de definições. Assim, à medida que varia o ângulo, modifica-se a abordagem e, conseqüentemente, o que se entende por língua. Nesse sentido, pode-se considerá-la como (I) um sistema, constituído por um conjunto de regras, (II) um instrumento de comunicação, (III) uma representação do pensamento e (IV) como uma prática eminentemente social, dialógica (Cf. KOCH, 2003; VAL; VIEIRA, 2005; MARCUSCHI, 2008). Por acreditar na insuficiência das três primeiras, pelo seu caráter reducionista, estático (MARCUSCHI, 2008, p. 23), assumiremos a quarta perspectiva, que vê

a língua como uma prática situada, dialógica, constituída e constitutiva na e pela interação / inter-relação com o outro (sujeito, discurso, vozes, etc.). (Cf. AIRES, 2003, p. 26-31; KOCH, 2003, p. 15-17; VAL; VIEIRA, 2005, p. 14; MARCUSCHI, 2008, p. 60-7; BAKHTIN, 2011, p. 294-306).

Torna-se um imperativo, então, a adoção de uma postura que não seja calcada no essencialismo, comumente reiterado pelos manuais didáticos e/ou perspectivas mais conservadoras (MARCUSCHI, 2008, p. 64). Estudiosos sugerem que seria mais pertinente levar em conta que a língua

[...] é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intensões com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples. (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Partindo dessa perspectiva de língua, enquanto uma prática sociointerativa, o presente projeto didático dará ênfase a atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades em diversos níveis, de leitura, de análise e de produção. Assim, os alunos transitarão por (I) exercícios de compreensão de memes, de (II) investigação quanto à construção dos sentidos, debruçando-se não apenas sobre aspectos linguísticos (jogos de palavras, polissemia, metáforas, dentre outros), intratextuais, mas sobre (III) as condições de produção dos textos/discursos (que estratégias argumentativas, quais recursos – incluindo os multimodais – foram utilizados e com que objetivos, em que momento histórico foi produzido aquele texto, por qual sujeito, a quem ele se destina, com quais pretensões, etc.). Além disso, (IV) os estudantes construirão memes e narrativas digitais, munindo-se dos mais distintos recursos da linguagem (visuais, verbais e/ou sonoros). Por fim, teremos momentos em que os estudantes exercitarão (V) a colaboração com seus pares, dando *feedbacks* aos seus trabalhos, dando concretude a uma atitude responsiva, como diria Bakhtin (2011, p. 271-2).

Quanto à questão da aprendizagem, este projeto baseia-se em teorias socioculturais, de base sociointeracionista, numa aproximação com os postulados de Vygotsky (2001). Segundo esse pesquisador, a aprendizagem é um acontecimento tanto intrapessoal – intraindividual – como interpessoal – interindividual – (BEZERRA, 2001, p. XII; PALANGANA et al., 2002, p. 113; AIRES, 2003, p. 30-1; JOBIM E SOUZA; FREITAS, 2009, 128-9). Ou seja, parte-se do pressuposto de que não apenas fatores biológicos/psicológicos (individuais) interferem na/para (a) aprendizagem; mas agem, isto sim, associados ao ambiente, à cultura, à sociedade



em que o indivíduo encontra-se inserido (REGO, 1995, p. 93-4; OLIVEIRA, 1992, p. 24-8, 2010, p. 59-60).

Sob esse viés, reitera-se que a aprendizagem não é um aspecto desvinculado de todo um contexto que circunda o ser humano (REGO, 1995, p. 58; JOBIM E SOUZA; FREITAS, 2009, p. 129-130), ou como esclarecem Palangana et al. (2002, p. 113): ela efetiva-se “[...] na convivência, nas trocas, na interação entre pessoas e entre pessoas e coisas [...]”, logo, “[...] constitui-se no processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, não sendo imanente ao sujeito, mas construída na relação mediada pelo outro e pela cultura”. Assim, cultura e indivíduo não se sobrepõem, mas se interconectam, intercomplementam, inter-relacionam (BEZERRA, 2001, p. XII). Um exemplo ilustrativo são as crianças que vivem em um ambiente isolado, sem poderem interagir com outros seres humanos. Elas, por mais que possuam todos os requisitos biológicos, fonológicos, não desenvolverão plenamente a fala, que é um fenômeno que se aprende na interação, na convivência com o outro (REGO, 1995, p. 71; PALANGANA et al., 2002, p. 113; OLIVEIRA, 2010, p. 63-7).

De acordo com Vygotsky (2001), a interação, a mediação com o outro é uma oportunidade para que se consolide a zona de *desenvolvimento proximal* ou, como alguns preferem, *zona de desenvolvimento imediato* (BEZERRA, 2001, p. X-XI). Ou como menciona o próprio Vygotsky (2001, p. 331): “[...] [o] momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais”, ou melhor, “a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue [fazer sozinha] [...]”. Nesse sentido, o presente projeto terá como meta oportunizar, dentre outras coisas, momentos para que se deem essas interações/mediações, seja entre os próprios alunos, seja destes com o professor e/ou com outros sujeitos, visando à superação de eventuais dificuldades seja no que se refere à elaboração de um gênero textual específico, como memes, seja na operacionalização de recursos multimodais, como na narrativa digital.

Além disso, como ressalta Ribeiro (2002, p. 64), baseando-se nos ensinamentos vygotskianos, “[a] aprendizagem mediada pela tecnologia introduz [...] a interação do estudante consigo próprio”. De tal modo, continua o pesquisador, que o aluno realiza uma “[...] avaliação constante das próprias possibilidades e das chances de êxito individual [a qual] vai propiciar a construção de estratégias alternativas ao longo do processo de construção do conhecimento”. Ao decorrer desse processo, “[...] o aluno se vê de uma forma transversalizada, integrada com um todo, e, embora atuando de forma individual, percebe-se na relação com o outro” (RIBEIRO, 2002, p. 64). Pensemos, pois, numa tarefa em que o

estudante vê-se, por exemplo, após várias tentativas frustradas de produção de um meme, desafiado a (re)elaborar outras estratégias, buscar outros recursos, nas esferas verbal, sonora e/ou visual. Aqui, ocorrerá uma (re)avaliação tanto do ponto de vista individual, no que se refere aos limites e possibilidades, quanto à possibilidade de solicitar e/ou carecer (d)a mediação de um outro (colega, professor).

### 3.2 MULTILETRAMENTOS

A sociedade contemporânea tem sido definida como fluida, volátil, de transformações constantes, até velozes em alguns sentidos. Para caracterizar essa flexibilidade (de comportamentos, valores, gostos, mudanças técnico-científicas, etc.) a qual estaríamos vivenciando, uns recorrem à metáfora da *liquefação*, dos *tempos líquidos* (BAUMAN, 2007, p. 7-10); outros, às *linguagens líquidas* (ROJO, 2013, p. 8), da imbricação das linguagens (som, palavra, imagem, etc.); outros, por sua vez, à *potência superlativa* (LIPOVETSKY, 2004, p. 53), ou seja, a profusão dos *hipers* – hiperconsumidor, hiperindividualismo, hipertexto.

Nesse contexto, de pluralidade (ideológica, cultural, social, subjetiva, etc.) que nos caracterizaria, não teria muito sentido falar em *letramento* – no singular, sugerindo, por consequência, unicidade, estabilidade, exatidão. Por esta razão, tende a ser mais coerente adotar *letramentos*, dada a gama de elementos, práticas – digital, literário, midiático, imagético, etc. (MARTIN, 2008; DIONISIO, 2011; ROJO, 2011, 2012, 2013; dentre outros).

Logo, é preciso fugir do *mono*, de uma só perspectiva, e estabelecer o *dia*, do diálogo, do entrecruzamento, pois se trata, recorrendo a uma metáfora, de um afluente em plena atividade, e não meramente de uma fonte, vítima de assoreamento, significando, portanto, a estabilidade, de certo modo, a estagnação.

Discutido, abreviadamente, os letramentos, iremos nos debruçar sobre os multiletramentos. Quando falamos em multiletramentos, estamos nos referindo a uma pluralidade de eventos, os quais não estão atrelados, circunscritos tão-somente ao texto escrito, mas às várias manifestações das linguagens (multimodalidade e multissemioses), como as práticas de leitura e/ou produção requeridas pela combinação de diversos elementos, como sons, gestos, *designs*, cores, imagens, hipertextos, etc. (MARTIN, 2008; ROJO, 2011, 2012, 2013), presentes, por exemplo, em infográficos, livros impressos e/ou *e-books*, charges, HQs, *videogames*, música, artes plásticas, leitura e escrita em tela, etc. Em síntese,

As práticas de multiletramentos são aquelas em que o uso das novas tecnologias privilegia formas mais profundas de aprendizagem; são práticas em que o criar e o fazer conectam os conteúdos curriculares com o “mundo real”. Este “mundo real” privilegia o *connectivism*, ou seja, o trabalho em rede; o trabalho com múltiplas e complexas ações ao mesmo tempo e em pouco tempo. (GAYDECZKA; KARWOSKI, 2015, p. 155)

Enfim, há a necessidade de fomentar, de instrumentalizar o aluno, como ressaltava Dionísio (2011, p. 138), para além do letramento escrito, verbal, para “[...] ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”. Noutros termos,

Diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias o recomendável é saber selecionar e avaliar as informações, compreender as funções e os usos que podem ser feitos de ferramentas tais como áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação, dentre outras atividades exigidas da produção de textos na atualidade. A materialidade do texto, nessa conjuntura, é constituída por várias camadas imbricadas (diferentes planos de expressão e de conteúdo), criando efeitos de sentido. Nessa nova conjuntura, é preciso saber ler e produzir nos enunciados os efeitos de sentido por meio do emprego dos novos recursos tecnológicos. [...] Para isso, requer-se um conjunto de novas práticas de leitura, de escrita e análise crítica; são necessários novos e (multi)letramentos. (GAYDECZKA; KARWOSKI, 2015, p. 157)

### 3.3 GÊNEROS TEXTUAIS

Os estudos desenvolvidos nas últimas décadas têm mostrado a relevância do trabalho com os gêneros textuais. Isso porque, como o indicam Kleiman (2005, 2007, 2012), Marcuschi (2008, 2010, 2011), Rojo (2008), Brandão (2011), Lopes-Rossi (2011), as metodologias voltadas para os tipos textuais revelaram-se reducionistas e pouco contributivas para a formação de leitores e escritores competentes – plenamente letrados, ou melhor, multiletrados (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; ORLANDO; FERREIRA, 2013; OLIVEIRA; SZUNDY, 2014; ROJO, 2011, 2012, 2013) –, além de, em muitos casos, desconsiderarem os contextos nos quais os textos são produzidos, quais as funções sociais. Por gênero entende-se o “[...] texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, ‘relativamente estável’ do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão bakhtiniana (Bakhtin, 1979),” que serve “como instrumento comunicativo com propósitos específicos (Swales, 1990) [e] como forma de ação social (Miller, 1984) [...]” (MARCUSCHI, 2004, p. 17). Em síntese, é através e por meio dos gêneros que nos comunicamos, com determinados objetivos, que agimos sobre o outro. Assim, o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula é uma ferramenta para o alargamento de possibilidades e de enfoques. Logo, faz-se necessário, como pondera Rojo (2008, p. 100):

[...] enfatizarmos a formação geral do jovem como protagonista da coisa pública, como leitor e produtor crítico, replicante, de discursos globalizantes, como multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua, [por isso] temos de focar, de maneira transdisciplinar, os discursos em sociedade como práticas letradas em sua relação com as identidades dos jovens e com as culturas juvenis, numa abordagem curricular pós-crítica e culturalmente sensível. (ROJO, 2008, p. 100).

Nesse cenário apontado por Rojo e por outros, é que se insere a relevância do gênero textual, pois atua como uma “ferramenta” aberta a várias possibilidades de aproveitamento, além de não ser um mero recurso para produzir frases soltas, mas sim, como nos lembra Marcuschi (2010, p. 38), na realização de textos concretos. Por outro lado, ainda de acordo com o referido estudioso, “tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar” (MARCUSCHI, 2010, p. 38). Some-se a isso o fato de não se poder menosprezar a viabilidade do trabalho com gênero, em razão de que “[...] seu conhecimento [...] permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade” (KLEIMAN, 2007, p. 8). Ou numa perspectiva bakhtiniana,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Corroborando as ideias anteriores, Kleiman (2005, p. 52) diz ser pertinente mobilizar o “aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada”. Além disso, tem-se a oportunidade de apreciar uma prática social e/ou discursiva substancial para os sujeitos sentirem-se confiantes em “[...] como agir discursivamente numa situação comunicativa”, noutros termos, “quando sabe qual gênero do discurso usar”. Assim sendo, “é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento” (KLEIMAN, 2007, p. 12).

Some-se a isso o fato, como nos lembra Dionísio (2011, p. 139), frente ao mundo contemporâneo em que estamos situados (permeado pelas diversas linguagens), a necessidade de incorporar, como parte do agir docente, para além do letramento escrito, verbal, “[...] a prática de letramento da imagem, do signo visual”. Logo, ainda nas palavras da estudiosa, “na

atualidade, uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

### 3.4 O GÊNERO MEMES DA/NA INTERNET

O gênero memes tem sido conceituado de diferentes maneiras, consoante as perspectivas teóricas adotadas (SHIFMAN, 2013). Para uma corrente biologizada/biologizante, influenciada por Richard Dawkins, autor de **O gene egoísta** (1976), tudo aquilo que pode ser replicado, imitado (gestos, atitudes, comportamentos, moda, vestuário, melodias, slogans, etc.) seria considerado um meme. Numa metáfora naturalista, os memes se replicariam, propagariam, à semelhança de genes, de mente em mente, de um indivíduo para outro(s) (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; SHIFMAN, 2013; HORTA, 2015; SILVA, 2016). Contudo, essa analogia com a biologia tem sido duramente rebatida, questionada, já que, segundo alguns, “[a] redução da cultura à biologia diminui e simplifica os comportamentos humanos complexos”<sup>1</sup> (SHIFMAN, 2013, p. 366, tradução nossa). Para outros, como Knobel e Lankshear (2007), Shifman (2013), memes devem ser contemplados enquanto um fenômeno cultural, contextualmente situado e analisado. Esta segunda vertente teria, ainda de acordo com os seus defensores, o mérito de não negligenciar o papel ativo das pessoas, que não seriam meras receptoras, passivas, num acontecimento que seria, sobretudo, social e cultural.

Por memes, entendemos um conjunto multiforme de textos, nos mais distintos formatos (imagens, fotografias, figuras, palavras-chave, frases), com as mais diversas conotações (humorísticas, sarcásticas, satíricas, irônicas, de provocar a reflexão sobre um assunto ou simplesmente a externalização de um pensamento, etc.), que são propagados e/ou replicados pela rede com uma velocidade exorbitante (SILVA, 2016, p. 342). Grosso modo, “[...] o meme [...] compreende uma ideia ou um conceito que pode ser difundido de maneira viral na rede sob a forma de imagem, texto, vídeo, hastag, entre outras” (SILVA, 2016, p. 345).

---

<sup>1</sup> “[...] the reduction of culture to biology narrows and simplifies complex human behaviors” (SHIFMAN, 2013, p. 366).

Dedicando-se à investigação do gênero memes, Horta (2015) conclui que, a partir dele, “os indivíduos pod[e]m compartilhar opiniões, críticas e experiências, ou seja, o meme conform[a] também um modo de comunicar, uma maneira de externalizar um pensamento, de expressar uma compreensão do mundo”. Além disso, continua a pesquisadora, “essa forma de expressão se d[á] por meio da ressignificação de uma informação”. Noutros termos, “[...] cada ocorrência memética se d[á] como um feixe de releituras de uma imagem, um vídeo ou um texto verbal, cedendo [,] [com isso] [,] novos sentidos a esses textos, de forma expansiva, repetitiva e coletiva [...]” (HORTA, 2015, p. 63-4). Assim, o meme agencia, simultânea e concomitantemente, dois processos, o da repetição e o da reconfiguração / ressignificação, fazendo (re)leituras diversas sobre um mesmo assunto e/ou informação, os quais servirão de motivação para a criação de uma dada produção:

[C]onsistindo em uma gama de recriações (uma série de réplicas), baseadas na associação de elementos heterogêneos, na exageração, na absurdidade, no que há de insólito, que pode resultar no escarnecimento de alguém ou de uma situação, na percepção de um novo ângulo de contemplação, em um riso trágico ou pura e simplesmente prazeroso. (HORTA, 2015, p. 179-180).

Esse processo de mutação, de transformação, e não apenas de repetição – do mesmo, da cópia (SILVA, 2016, p. 344) – seria responsável pela fecundidade, pela replicabilidade de um meme. Conforme pontuam duas das maiores referências no assunto, não se pode falar em replicar sem mencionar o seu correlato, o *remixar*, “[...] onde o remixing inclui modificações, emendas, montagem/combinção, reordenação, sobreposição, etc., de outras imagens, sons, filmes, música, conversa, e assim por diante [...]”<sup>2</sup> (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 208-9, tradução nossa). A esses memes que se transmutam, que não ficam restritos à cópia, à reprodução do original, dá-se o nome de “metamórficos”. Estes, segundo Recuero (2007, p. 24, grifos da autora), “[são] apresentad[os] [...] dentro de um contexto de debate, onde a informação não é simplesmente repetida, mas *discutida, transformada e recombina*da. O meme, neste caso, parece consistir em um *estímulo à interação*, como forma de propagação”.

Assim sendo, o estudo de memes poderia revelar, acrescentam Knobel e Lankshear (2007, p. 219, tradução nossa), não apenas comportamentos, gostos isolados, mas “[...] redes de interesses compartilhados, experiências, hábitos, visões de mundo [...], em particular [...] [e

<sup>2</sup> “[...] where remixing includes modifying, bricolaging, splicing, reordering, superimposing, etc., original and other images, sounds, films, music, talk, and so on [...]” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 208-9).

ainda] maneiras socialmente idiossincráticas”<sup>3</sup>. Isto por que os valores (re)produzidos em um meme podem ser ilustrativos como um determinado grupo se comporta, enxerga um dado assunto e/ou questão. Noutros termos,

Outro aspecto a ser considerado na definição dos memes virtuais como gênero do discurso está relacionado ao seu projeto de dizer. De modo bastante geral, os memes virtuais buscam reproduzir ou representar uma situação ou sentimento de forma lúdica ou crítica, com intenção humorística e satírica. Mas, assim como há diversos tipos de memes, variados quanto à forma, há também uma variedade de valores e funções que os memes podem desempenhar no espaço virtual. Os memes podem também instaurar uma reflexão, podem questionar uma realidade, problematizar uma situação. E tudo isso parece ter a ver com o conteúdo temático, com a esfera da atividade humana a que se relaciona o produtor de um meme. (SILVA, 2016, p. 349).

### 3.5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – ALGUNS APONTAMENTOS

O ato de avaliar faz parte do nosso cotidiano, nos mais diferentes âmbitos, seja pedagógico, seja pessoal, seja profissional, enfim, como membros integrantes de uma sociedade, que, constantemente, vemo-nos como seres em formação, em aperfeiçoamento, visando preencher lacunas, estabelecer e/ou (re)fazer trajetórias em busca de uma melhor compreensão de fenômenos e da consequente intervenção sobre eles (DALBEN, 1998, p. 45-6; VASCONCELLOS, 2008, p. 53-4; COCCO; SUDBRACK, 2012, p. 2-7).

Em termos educacionais, todos, em maior ou em menor grau, reconhecem a importância que a avaliação representa na / para a prática pedagógica, como elemento ao mesmo tempo (re)direcionador e subsidiador de ações, “[...] tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo” (PILETTI, 2004, p. 190). Por esta razão, poderíamos dizer, remetendo-nos a Luckesi (2008, p. 9), que a avaliação seria “um juízo de valor sobre dados relevantes para uma tomada de posição”. Noutros termos, a partir do diagnóstico, da observação de fenômenos, inseridos num contexto, o professor terá maiores condições de avaliar que medidas (com quais instrumentos, em quanto tempo, com auxílio de que e/ou de quem) serão necessárias para intervir, eficazmente, num dado problema, relacionado, por exemplo, à aprendizagem (DALBEN, 1998, p. 241-5; LIMA JUNIOR; ALVES, 2003, p. 8-10). Por conseguinte, acresce uma pesquisadora do assunto,

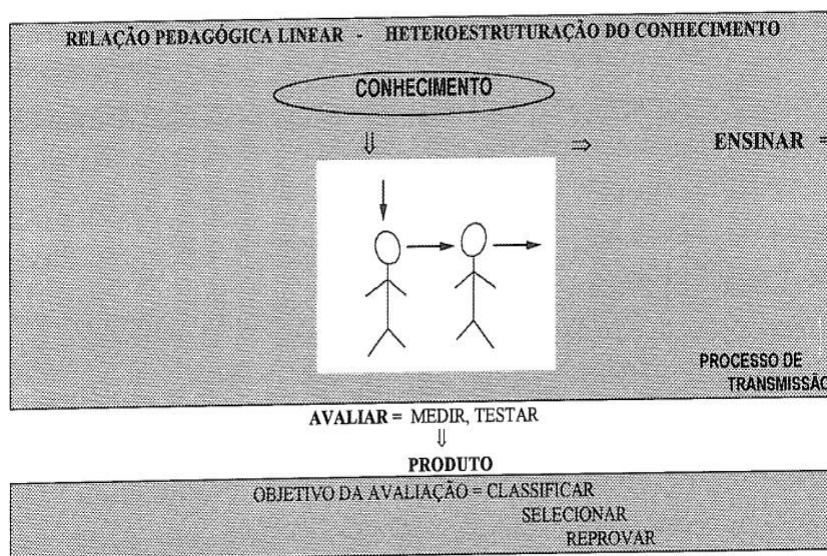
---

<sup>3</sup> “[...] networks of shared interests, experiences, habits, worldviews, [...] in particular [...] socially idiosyncratic ways” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 219).

Neste contexto, o processo de ensino torna-se um desafio para o professor que está atento à investigação dos problemas que merecem maior atenção pedagógica e, conseqüentemente, alteração nos encaminhamentos didáticos. A tônica do trabalho consiste em conhecer melhor o aluno, suas várias dimensões, seus valores sócio-culturais determinantes de suas necessidades de conhecimento. O processo de avaliação inclui a reflexão inter-relacionada de dois processos: o ensino e a aprendizagem. O professor ao avaliar o seu aluno, avalia, também, a sua forma de organizar o ensino, os recursos utilizados, suas possibilidades e dificuldades metodológicas, a sua formação, enfim, suas condições de trabalho e o seu papel social. O ato de avaliar transforma-se, pois, num processo de diálogo com a realidade, objetivando, também [,] refletir e posicionar sobre ele mesmo e a realidade. (DALBEN, 1998, p. 45-6).

No entanto, como nos alerta Dalben (1998, p. 42), enraizou-se, historicamente, uma “[...] concepção de avaliação escolar [...] caracterizada pela perspectiva epistemológica de unidirecionalidade, situando o ato de avaliar predominantemente sobre aqueles que eram avaliados e nos conteúdos a serem assimilados por esses”. A esse avaliar, focado na linearidade, que desconsidera o contexto, as especificidades da aprendizagem de cada sujeito, onde selecionar, excluir e categorizar são palavras-chave, Dalben (1998, p. 44), com base em Not (1981) e Gonçalves (1995), classifica como *heteroestruturação do conhecimento*. Aqui, predomina, pois, uma postura tecnicista, de transmissão e assimilação de conhecimentos (DALBEN, 1998, p. 44; LIMA JUNIOR; ALVES, 2003, p. 4). O quadro a seguir, elaborado pela citada estudiosa, ilustra essa concepção do avaliar como uma atividade métrica, unidirecional e regulatória:

**Ilustração 1** – Relação Pedagógica Linear – *Heteroestruturação do Conhecimento*

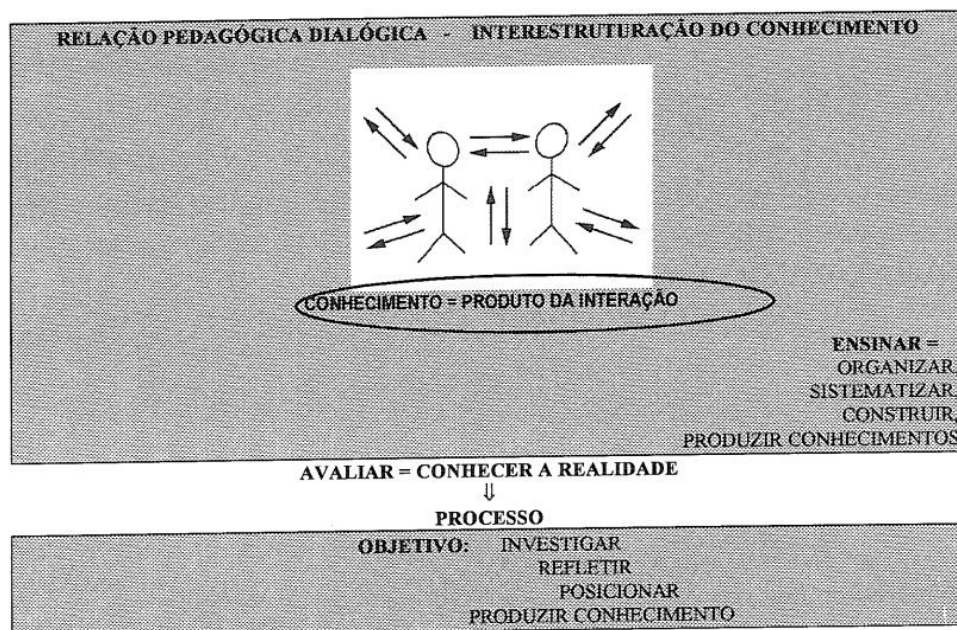


FONTE: DALBEN (1998, p. 44).



Por sua vez, faz-se necessária uma mudança de perspectiva, não pautada na homogeneidade, na unicidade, mas, pelo contrário, no que se denomina de *interestruturação do conhecimento* (DALBEN, 1998, p. 45), ou seja, que leve em conta os distintos processos de ensino-aprendizagem, de inter-relação constante do tripé professor/aluno/conhecimento. Sob esse viés, “[o] sentido da avaliação direciona-se para um processo de investigação contínua e dinâmica da relação pedagógica como um todo e dos conhecimentos que são produzidos a partir dela”. Logo, “[o] processo de ensino está inter-relacionado com o processo de aprender”. Nesse sentido, “[a]o professor, caberá o papel de captar a totalidade das relações, coletando dados, informações sobre o aluno e, cuidadosamente, registrando suas necessidades e possibilidades [...]” (DALBEN, 1998, p. 45). O quadro abaixo serve de ilustração ao que se disse anteriormente:

**Ilustração 2** – Relação Pedagógica Dialógica – *Interestruturação do Conhecimento*



FONTE: DALBEN (1998, p. 45).

Para essa perspectiva de avaliação, interessa não o resultado, mas o processo; não o categorizar, o de atribuir rótulos como “competente” e “incompetente”, “brilhante” e “mediocre”, e sim enxergar a dialogicidade, em vez da dicotomia – isto ou aquilo; em contraste, deve ser vista sob um olhar “[...] crítico, [...] em termos de processo, co-autoria e co-autonomia, e de (alter)ação” (LIMA JUNIOR; ALVES, 2003, p. 10). Aqui, a sistematização, a descrição não são apêndices, em oposição a categorizações estaques. Assim

sendo, sob esse ângulo de avaliação, alunos e professores são vistos como sujeitos construtores, autores e produtores de conhecimento (DALBEN, 1998, p. 45; LOCATELLI, 2000, p. 137; WACHOWIZ; ROMANOWSKI, 2002, p. 89; LIMA JUNIOR; ALVES, 2003, p. 9-10; DEMO, 2012, p. 12-21; KOLK, s/d, não paginado).

Pelo exposto, acreditamos que o processo avaliativo deve pautar-se não apenas por um ou outro aspecto, mas a junção deles para que não continuemos reforçando estereótipos, preconceitos, pela atribuição de rótulos. Portanto,

Falar de um novo *locus avaliativo* implica, necessariamente, em falar de um novo *modus avaliativo*, dos quais (locus e modus) emergem às nossas percepções, descrições, análises e representações e historizações, num complexo relacional, aberto e plural entre diferentes sujeitos, instrumentos, métodos, inteligibilidades e lógicas de compreensão e de representação imaginária e simbólica, que o ser humano elabora e constrói de si mesmo nesse processo, de suas possibilidades de intervenção, atuação e criação. (LIMA JUNIOR; ALVES, 2003, p. 8, destaques dos autores).

Nesse sentido, consoante as exposições acima, e embasados por diversos estudiosos da avaliação da aprendizagem, adotaremos critérios e instrumentos os mais diversificados possíveis (trabalhos individuais e/ou em grupos, de análise de memes à produção de narrativas digitais, de produções escritas a multimodais/multissemióticas), buscando o desenvolvimento de habilidades e/ou competências, especialmente as comunicativas, sem, contudo, limitarmo-nos a estas e/ou a saberes estritamente linguísticos (DUBOC, 2015, p. 673). Desse modo, “[n]a avaliação da competência comunicativa”, dá-se ênfase “[...] [à] análise das possibilidades que tem um estudante para compreender, interpretar, organizar, negociar e produzir atos de significação, através de distintas formas de linguagem [...]” (LOCATELLI, 2000, p. 138).

Assim, no que concerne à avaliação da aprendizagem dos alunos, de acordo com as ferramentas adotadas, serão utilizados os seguintes critérios:

- I. Operacionalização de recursos expressivos (como jogos de palavras, efeitos de sentido, figuras de linguagem), a articulação de palavras ao texto imagético selecionado, bem como o nível de diálogo e de ruptura com o texto parodiado (no caso de produção intertextual);
- II. Pertinência e aprofundamento das reflexões em torno de um dado tema (seja na esfera linguístico-gramatical, seja no âmbito de questões sócio-político-sociais);
- III. Adequação à situação comunicativa;

- IV.** Tratamento respeitoso à diversidade cultural;
- V.** Adequação dos comentários, a articulação da criticidade – sem, contudo, denegrir, menosprezar a(s) produção(ões) do(s) outro(s) – às contribuições para o aperfeiçoamento do trabalho dos colegas;
- VI.** Inserção, na narrativa digital, do registro – a partir de imagens, vídeos, depoimentos, etc. dos sujeitos envolvidos – de algumas etapas consideradas relevantes neste projeto quanto ao manuseio de recursos multimodais/multissemióticos (como imagens, sons, vídeos, palavras);
- VII.** Como se trata de um trabalho a ser apresentado à turma, também se analisará a capacidade de se expressar com clareza, coerência, justificando a escolha e/ou combinação de elementos/recursos presentes na produção do seu grupo;
- VIII.** Também será aferida a gestão do tempo, a articulação, o entrosamento grupal, a tomada da palavra para fazer uma explanação, bem como o respeito às opiniões, às sugestões dos colegas e/ou do(a) professor(a);
- IX.** Por fim, também será oportunizada uma autoavaliação, de modo que os alunos relatem, por escrito e/ou oralmente, as suas evoluções, as suas aprendizagens, os aspectos que facilitaram e/ou dificultaram a retenção de um determinado conceito e/ou a conclusão de uma tarefa, seja individualmente e/ou em grupo.

#### **4 O PROJETO DIDÁTICO**

---

##### **Tema/Título:**

- **Memes: conexões para multiletramentos**

---

##### **Público-alvo**

- O presente projeto será voltado ao ensino de língua materna, aos alunos do Ensino Médio da rede pública e/ou privada.

---

##### **Objetivos**

- Apropriar-se da tecnologia de forma crítica e competente, ultrapassando o domínio técnico das ferramentas digitais;
- Refletir sobre os impactos de suas escolhas, decisões, em quaisquer esferas, seja do impresso, seja do digital;

- Operacionalizar tanto com geradores de memes quanto com *software* editor de vídeos, extraindo deles ricos efeitos de sentido;
- Favorecer uma maior compreensão acerca de aspectos linguísticos, de investigação da multimodalidade, dando atenção tanto à análise (com materiais oriundos de fontes diversas, como redes sociais, veículos de comunicação) quanto ao exercício de produção desse gênero textual, com o uso de sites geradores de memes (como *Imgflip* e *Meme Generator*);
- Estudar a língua em funcionamento (apreciando, ainda, o fenômeno da variação linguística), bem como estimular o respeito à diversidade cultural, sobretudo como um aliado no combate aos estereótipos/discriminações que não raramente são (re)produzidos, às vezes subliminarmente, em memes;
- Desenvolver a capacidade de síntese, ampliação do repertório vocabular, linguístico inclusive em outros idiomas, de manuseio de recursos expressivos da linguagem (como figuras de linguagem, jogos de palavra) bem como da operacionalização de recursos multimodais/multissemióticos (som, imagem, cores, etc.);
- Potencializar o compartilhamento, a interação, a sociabilidade com outros sujeitos, o trabalho de (re)criação, de refletir sobre conteúdos em diversos níveis (linguísticos, sociais, culturais, políticos, econômicos);
- Analisar e produzir textos, em diferentes suportes e/ou formatos, manifestando uma atitude ao mesmo tempo responsiva e respeitosa para com a diversidade, nas mais diferentes instâncias (social, cultural, linguística, política).
- Estimular o envolvimento, a motivação dos estudantes, o protagonismo destes, a partir da operacionalização de recursos multimodais/multissemióticos.

---

### Conteúdos

- Memes;
- Gêneros textuais;
- Multiletramentos;
- Multimodalidade / multissemioses;
- Ferramentas digitais (*Imgflip*, *Meme Generator*, *Windows Movie Maker*) associadas ao ensino-aprendizagem;
- Construção de efeito de sentido em textos, em diferentes formatos/suportes;
- Retextualização;
- Variação linguística;
- Intertextualidade;
- Narrativa digital.

---

### Ferramentas digitais utilizadas

- *Imgflip* (<https://imgflip.com/>);
- *Meme Generator* (<https://memegenerator.net/>);
- *Windows Movie Maker*.

### **Duração do Projeto Didático**

---

- O presente projeto tem uma previsão, inicial, de duração de dois meses, 5 h/a semanais, totalizando, aproximadamente, 50 h/a; podendo, caso haja necessidade, ser estendido.

### **Etapas / fases de implementação**

---

- I.** Apresentação à turma e/ou à comunidade escolar;
- II.** Averiguação dos conhecimentos prévios dos alunos;
- III.** Pesquisa de memes;
- IV.** Análise de memes;
- V.** Análise das variedades linguísticas presentes no gênero memes;
- VI.** O recurso da intertextualidade na confecção de memes;
- VII.** Iniciação aos sites e/ou aplicativos geradores de memes;
- VIII.** Confecção de memes;
- IX.** Iniciação ao gênero narrativa digital;
- X.** Iniciação ao *Windows Movie Maker*;
- XI.** Elaboração da narrativa digital;
- XII.** Socialização com a(s) turma(s) e/ou com a comunidade escolar;
- XIII.** Revisão e Publicação/divulgação dos materiais produzidos pelos estudantes.

### **Avaliação do/no projeto didático**

---

- operacionalização de recursos expressivos (como jogos de palavras, efeitos de sentido, figuras de linguagem);
- articulação de palavras ao texto imagético selecionado, bem como o nível de diálogo e de ruptura com o texto parodiado (no caso de produção intertextual);
- pertinência e aprofundamento das reflexões em torno de um dado tema (seja na esfera linguístico-gramatical, seja no âmbito de questões sócio-político-sociais);
- adequação à situação comunicativa;
- tratamento respeitoso à diversidade cultural;
- adequação dos comentários, a articulação da criticidade – sem, contudo, denegrir, menosprezar a(s) produção(ões) do(s) outro(s) – às contribuições para o aperfeiçoamento do trabalho dos colegas;
- inserção, na narrativa digital, do registro – a partir de imagens, vídeos, depoimentos, etc. dos sujeitos envolvidos – de algumas etapas consideradas relevantes neste projeto quanto ao manuseio de recursos multimodais/multissemióticos (como imagens, sons, vídeos, palavras);
- capacidade de se expressar com clareza, coerência, justificando a escolha e/ou combinação de elementos/recursos presentes na produção do seu grupo;
- gestão do tempo, a articulação, o entrosamento grupal, a tomada da palavra para fazer uma explanação;

- respeito às opiniões, às sugestões dos colegas e/ou do(a) professor(a);
- autoavaliação, de modo que os alunos relatem, por escrito e/ou oralmente, as suas evoluções, as suas aprendizagens, os aspectos que facilitaram e/ou dificultaram a retenção de um determinado conceito e/ou a conclusão de uma tarefa, seja individualmente e/ou em grupo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto, conquanto enxergue as tecnologias digitais como elementos promotores de multiletramentos, não deve ser visto como um curso de informática e/ou de computação, mas sim de “criar condições de aprendizagem”, de aperfeiçoamento (VALENTE, 1998, p. 6), ou seja, como uma possibilidade de os alunos se instrumentalizarem para operacionalizar não somente com recursos técnicos, e sim que usos e consequências estes apresentam do ponto de vista da criação/produção, da interação / inter-relação com o outro, pautando-se por atitudes éticas, reflexivas (VALENTE, 1998, p. 6-7; GRINSPUN, 2009, p. 93-4). Assim sendo, como ressalta Grinspun (2009, p. 94),

a educação [...] [que se está propondo] não é tecnicismo, determinismo ou conformismo a um *status quo* da sociedade e sim um posicionamento, um conhecimento e envolvimento com saberes que não acabam na escola, não se iniciam no trabalho, mas estão permanentemente solicitados [– os sujeitos –] a pensar-refletir-agir num mundo marcado por progressivas transformações. (GRINSPUN, 2009, p. 94).

Esse tripé *pensar-refletir-agir* perpassará os mais diferentes momentos, desde a escolha de uma determinada palavra e/ou imagem, quando, por exemplo, da construção de um meme, até o *feedback* às produções dos colegas, respondendo-as, ao mesmo tempo, de forma crítica e respeitosa, numa atitude de colaboração, de compartilhamento. Além disso, é preciso ampliar / fortalecer as potencialidades do aparato tecnológico para o sistema educacional, “ressignificando seus sujeitos, tempos e espaços, com uma constante reflexão quanto ao seu melhor direcionamento” (FERREIRA; FRADE, 2009, p. 13). Em síntese, não um enlevamento apático, acrítico e estático da tecnologia, mas o buscar e o colocar em prática o *empoderamento* das tecnologias digitais como promotoras de multiletramentos (do escrito, do oral, do multimodal / multissemiótico, do contato com sujeitos, concepções de mundo vários).

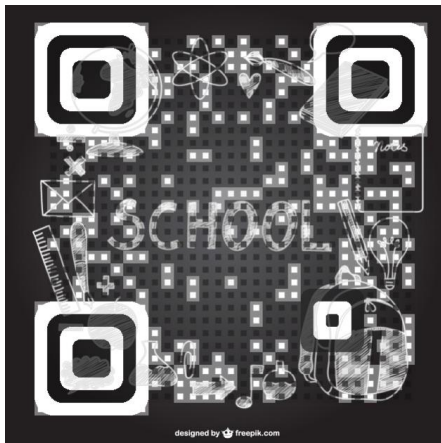
## 6 MANUAL DO PROFESSOR

---

REHEM, Osmar Miranda.

**Memes** – conexões para multiletramentos: um projeto didático-pedagógico para apropriações críticas no Ensino Médio: manual do professor. Belo Horizonte, 2017. Obra originalmente apresentada como parte do trabalho de conclusão de curso de Especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino, à Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

---



<https://goo.gl/56qeop>

## 7 REFERÊNCIAS

ABREU-AOKI, Raquel. Os memes como estratégia interativa para o ensino de língua portuguesa (sic) um estudo de caso. In: CANO, Márcio Rogério de Oliveira (Org.). ANAIS DO III SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS, 3., 2014, Lavras/MG. **Anais...** Lavras, MG: UFLA, 2014, p. 58-64. Disponível em: <<http://letport.cead.ufla.br/site/?p=555>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

AIRES, Luísa. Do silêncio à polifonia: contributos da teoria sociocultural para a educação online. **Discursos [Em linha]:** perspectivas em educação. Lisboa: Universidade Aberta. n. 1, p. 23-35, dez. 2003. Disponível em: <<http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/146>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

ALMEIDA, Fernando José de; JÚNIOR, Fernando Moraes Fonseca. **Proinfo – Projetos e Ambientes Inovadores**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação/Seed, 2000. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=28295](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28295)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

AMADEU, Maria Simone Utida dos Santos et al. **Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT**. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

APOIO AO PROFESSOR. **Avaliação com Novas Tecnologias**. Disponível em: <<http://www.apoioaoprofessor.com.br/unidades/avaliacao/inicio.html>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Sobre novos e multiletramentos, culturas digitais e tecnologias na escola... **Plataforma do Letramento**, 14 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/1044/sobre-novos-e-multiletramentos-culturas-digitais-e-tecnologias-na-escola.html>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Pesquisa**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314213006>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem** (Texto integral, traduzido do russo **Pensamento e linguagem**). Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. VII-XIV.

BISSOLOTTI, Katielen; NOGUEIRA, Hamilton; FIALHO, Francisco; PEREIRA, Alice T. Cybis. Sites geradores de memes: o ócio criativo na internet. **Razón y Palabra**, Monterrey, v. 19, n. 92, p. 1-18, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/toc.oa?id=1995&numero=43036>>. Acesso em: 10 maio 2017.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 5. p. 17-45.



BAUMAN, Zygmunt. Introdução: Entrando corajosamente no viveiro das incertezas. In: \_\_\_\_\_. **Tempos líquidos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007. p. 7-10.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, Ana Elisa et al. (Orgs). **Linguagem, Tecnologia e Educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 53-63.

CARVALHO, Carla Joana. Do Movie Maker ao YouTube. In: CARVALHO, Ana Amélia Amorim (Org.). **Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores**. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, 2008. p. 167-210. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8286>>. Acesso em: 07 maio 2017.

CARVALHO, Gracinda Souza de. **Histórias digitais: narrativas no século XXI**. O *software Movie Maker* como recurso procedimental para construção de narrações. 197f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010-104511/pt-br.php>>. Acesso em: 07 maio 2017.

COCCO, Eliane Maria; SUDBRACK, Edite Maria. Avaliação no contexto escolar: regulação e/ou emancipação. IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, p.1-14, 01 ago. 2012. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=buscar\\_trabalhos](http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=buscar_trabalhos)>. Acesso em: 17 maio 2017.

CRUZ, Sónia Catarina da Silva; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Produção de vídeo com o *Movie Maker*: um estudo sobre envolvimento dos alunos na aprendizagem. In: MARCELINO, Maria José; SILVA, Maria João (Orgs.). **Simpósio Internacional de Informática Educativa**, 9., 2007, Porto, Portugal. ACTAS... Porto: Instituto Politécnico do Porto/Escola Superior de Educação, 2007. p. 241-246. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7152>>. Acesso em: 07 maio 2017.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. **A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho**. 1998. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-85SJ7Q>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

DANNYX19X. **COMO CREAR MEMES (facil y rapido)**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AgpYukXq9Ec>>. Acesso em: 10 maio 2017.

DEMO, Pedro. **Educação, avaliação qualitativa e inovação - I**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/759>>. Acesso em: 16 maio 2017.

DIAS, Ana Maria Iorio. O currículo na sala de aula: o uso da informática na educação. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 21, n. 37, p. 123-129, 1999. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14329>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3628/3123>>. Acesso em: 19 maio 2017.

FERREIRA, Andreia de Assis. O computador no processo de ensino-aprendizagem: da resistência à sedução. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 65-76, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/330/299>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

FERREIRA, Márcia Helena Mesquita; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Tecnologias Digitais = Tecnologias Educacionais??? Pressupostos para uma avaliação. III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET/MG: 29 a 31 de outubro de 2009. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais.html>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

FILHO, Vilson Martins; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. O Ciberespaço e a inevitabilidade semiótica do *meme* na educação digital. V SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER, 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC/UFSC, 2011. p. 1-14. Disponível em: <[http://abciber.org.br/simposio2011/anais/Modalidades/artigos/artigos\\_eixo1.html](http://abciber.org.br/simposio2011/anais/Modalidades/artigos/artigos_eixo1.html)>. Acesso em: 17 jun. 2016.

FLORENCIA, Ana; CAMPOS, Thayane. **O gênero discursivo meme no ensino de português como língua adicional: um relato de experiência**. [Belo Horizonte], 30 maio 2016. 38 slides. Apresentação em Prezi. Disponível em: <<https://prezi.com/9dqwmzqbefze/copy-of-seminario/>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

GAYDECZKA; Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa. In: FISCHER, Adriana; KOMESU, Fabiana; PRESTES-RODRIGUES, Liliane. (Orgs.). **Linguagem & Ensino**. Número Especial: (Multi)Letramentos, Pelotas, v. 18, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1308>>. Acesso em: 9 fev. 2016.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Educação tecnológica – ainda em busca de um desafio. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009. p. 21-36.

\_\_\_\_\_. Educação tecnológica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009. p. 37-104.

GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Texto Digital**, Florianópolis, Santa Catarina, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2016v12n2p185>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet**: uma perspectiva semiótica. 191f. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/18420>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

HOW TO VIDEOS. **Meme Generator - How To Make A Meme**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Yo8Dph\\_WYk8](https://www.youtube.com/watch?v=Yo8Dph_WYk8)>. Acesso em: 10 maio 2017.

JOBIM E SOUZA, Solange; FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Lev Vygotsky e a perspectiva histórico-cultural. In: TOURINHO, Carlos; SAMPAIO, Renato (Orgs.). **Estudos em Psicologia**: Uma introdução. Rio de Janeiro: Proclama Editora: 2009. p. 119-138.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP; Brasília, SEB/MEC, 2005. Disponível em: <[http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos\\_detalhes.php?codigo=10](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos_detalhes.php?codigo=10)>. Acesso em: 17 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 15-61.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Online Memes, Affinities, and Cultural Production. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007. p. 199-227. Disponível em: <[https://www.academia.edu/3011379/Online\\_memes\\_affinities\\_and\\_cultural\\_production?auto=download](https://www.academia.edu/3011379/Online_memes_affinities_and_cultural_production?auto=download)>. Acesso em: 22 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Introduction: Digital Literacies – Concepts, Policies and Practices. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **Digital Literacies**: Concepts, Policies and Practices. New Literacies and Digital Epistemologies, v. 30. New York, USA: Peter Lang Publishing, 2008. p. 1-16. Disponível em: <<https://librariesandtransliteracy.wordpress.com/2011/01/26/two-free-books-on-digital-literacies/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

KOCH, Ingedore V. Grunfeld. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-20.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 53-60.

\_\_\_\_\_.; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore V. Grunfeld; ELIAS, Vanda Maria. Texto e intertextualidade. In: \_\_\_\_\_. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 75-100.

KOLK, Melinda. Assessing Student Project Work: Techniques to evaluate progress and ensure success. **Creative Educator**. Disponível em: <[http://creativeeducator.tech4learning.com/v07/articles/Assessing\\_Student\\_Project\\_Work](http://creativeeducator.tech4learning.com/v07/articles/Assessing_Student_Project_Work)>. Acesso em 23 maio 2017.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de; ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Educação e Contemporaneidade: novas aproximações sobre a avaliação no ensino on-line**. 2003. p. 1-18. Disponível em: <[https://googlegroups.com/group/alunosgestec2011/attach/c56d2ac7c7df31cd/texto%206%20arnaud\\_lynn.pdf?part=0.3](https://googlegroups.com/group/alunosgestec2011/attach/c56d2ac7c7df31cd/texto%206%20arnaud_lynn.pdf?part=0.3)>. Acesso em: 26 maio 2017.

LIMA, Jorge. **Tutorial memes**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kcDwj1M-Cc>>. Acesso em: 10 maio 2017.

LIPOVETSKY, Gilles. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In: \_\_\_\_\_.; CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004. p. 49-104.

LOCATELLI, Iza. Avaliação escolar no contexto de novas competências. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 135-142, jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/966/940>>. Acesso em: 18 maio 2017.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAIA, Alessandra; ESCALANTE, Pollyana. Consumo de memes: imagens técnicas, criatividade e viralização. VIII SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER, 8., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABCiber/ESPM, 2014. p. 1-12. Disponível em: <[http://www.abciber.org.br/simposio2014/anais/GTs/alessandra\\_maia\\_37.pdf](http://www.abciber.org.br/simposio2014/anais/GTs/alessandra_maia_37.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: \_\_\_\_\_.; XAVIER, Antonio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas construções de sentido**. São Paulo: Lucerna, 2004. p. 13-67.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Introdução geral. In: \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.19-23.

\_\_\_\_\_. Breve excursão sobre a linguística no século XX. In: \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 26-46.

\_\_\_\_\_. Processos de produção textual. In: \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 40-68.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais no ensino de língua. In: \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-225.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MARTIN, Allan. Digital Literacy and the “Digital Society”. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. (Ed.) **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. New Literacies and Digital Epistemologies, v. 30. New York, USA: Peter Lang Publishing, 2008. p. 151-176. Disponível em: <<https://librariesandtransliteracy.wordpress.com/2011/01/26/two-free-books-on-digital-literacies/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: \_\_\_\_\_. **A Educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Ed. Alfaguara / Objetiva, 2007. p. 219.

MELO, R. Gêneros do discurso e multiletramentos: uma discussão dialógica. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 895-908, maio-ago. 2014. Disponível em: <<http://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/489>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

MOÇO, Anderson. 14 perguntas e respostas sobre projetos didáticos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição 241, abril 2011. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/14-perguntas-respostas-projetos-didaticos-626646.shtml?page=0>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatiane Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/issue/view/1319/showToc>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 22. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento e aprendizado. In: \_\_\_\_\_. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010. p. 58-81.

ORLANDO, Andreia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão

identitária. **Travessias**, Cascavel, Unioeste, v. 7, n. 1, p. 414-430, 2013. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8360/6302>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

PALANGANA, Isilda Campaner et al. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal: Universidade do Minho, v. 15, n. 1, p. 111-128, 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415106>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

PASSOS, Marcos Vinícius Ferreira. O gênero “meme” em propostas de produção de textos: implicações discursivas e multimodais. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page\\_id=3983](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=3983)>. Acesso em: 28 jun. 2016.

PILETTI, Claudino. Avaliação. In: \_\_\_\_\_. **Didática Geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 189-231.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. (Orgs.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p. 12-17. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=19345](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=19345)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

RECUERO, Raquel da Cunha. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 14, n. 32, p. 23-31, abr. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3411/2675>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Elias. **Movie Maker/Edição de vídeos para Iniciantes - Tutorial de ferrament[as] básicas**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=1H\\_2\\_Q8akuA](https://www.youtube.com/watch?v=1H_2_Q8akuA)>. Acesso em: 07 maio 2017.

RIBEIRO, Otacílio José. **Nos bosques da educação e das novas tecnologias: um olhar para além da técnica**. 2002. 206 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/83212>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **(Re)discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

\_\_\_\_\_. Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. In: \_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 95-121.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: \_\_\_\_\_; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

\_\_\_\_\_.; BARBOSA, Jacqueline P. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: \_\_\_\_\_. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 115-145.

ROUSELL, Jennifer; WALSH, Maureen. Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies. **Brock Education Journal**, Ontario, v. 21, n. 1, p. 53-62, 2011. Disponível em: <<https://brock.scholarsportal.info/journals/brocked/home/article/view/236/174>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

SHIFMAN, Limor. Memes in a Digital World: Reconciling with a Conceptual Troublemaker. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 18, n. 3, p. 362-377, abr. 2013. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcc4.12013/pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

SILVA, Ananias Agostinho da. Memes virtuais: gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. **Revista Travessias**, Cascavel/PR, v. 10, n. 03, p. 341-361, 2016. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/15111>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SIMÕES, Darcilia Marindir Pinto. Retextualização: a internet como recurso didático-pedagógico. In: SANTOS, Liliane; SIMÕES, Darcilia Marindir Pinto (Orgs.). **Ensino de Português e Novas Tecnologias**. Coletânea de textos apresentados no I SIMELP. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. p. 97-104.

SNYDER, Ilana. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, M. (Orgs.). **Letramentos na Web**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 23-45.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Memes em aulas de português no ensino médio: linguagem, produção e replicação na cibercultura. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 20, n. 60, Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 1463-1481, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/60supl/60sup.html>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

TINOCA, Luis; SON, Seung-Hyun; WILLIAMS, Laurie. **TIPS for Teachers-Assessing Project-Based Learning**. 20 nov. 2001. Disponível em: <<http://www.edb.utexas.edu/minliu/pbl/TIPS/assess.html#top>>. Acesso em: 24 maio 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. GRUPO DE EDUCAÇÃO TUTORIAL DA ENGENHARIA COMPUTACIONAL. **Tutorial Windows Movie Maker**. UFJF, Juiz de Fora/MG, s/d. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/get\\_engcomp/tutoriais/](http://www.ufjf.br/get_engcomp/tutoriais/)>. Acesso em: 07 maio 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. CINTED – CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. **Tutorial Windows Movie Maker**. Disponível em: <<http://penta3.ufrgs.br/tutoriais/WindowsMovieMaker/apresentacao.htm>>. Acesso em: 07 maio 2017.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA. **O que são memes?**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vuolZojRP7I>>. Acesso em: 10 maio 2017.

VAL, Maria da Graça Costa; VIEIRA, Martha Lourenço. **Língua, texto e interação**: Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

VALENTE, José Armando. Diferentes usos do computador na educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1998. p. 1-27.

\_\_\_\_\_. Por quê o computador na educação? In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1998. p. 29-53.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: \_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem** (Texto integral, traduzido do russo **Pensamento e linguagem**). Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 241-394.

VIKTOR, Success [CHAGAS, Viktor Henrique Carneiro de Souza]. Memes, engajamento político e ação coletiva, ou Por que o “vomitaco” importa? **Museu de Memes**, 4 de julho de 2016. Disponível em: <<http://www.museudememes.com.br/memes-engajamento-politico-e-acao-coletiva-vomitaco-1>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

WACHOWIZ, Lílían Anna; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Avaliação: que realidade é essa? **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Sorocaba/SP: UNICAMP; UNISO, ano 7, n. 02, p. 81-100, jun. 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v07n02/v07n02a05.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.