

DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v14.n32.07>

Da BNCC à escola: o uso de gêneros digitais em aulas de Língua Portuguesa em tempos de pandemia

From BNCC to school: the use of digital genres in Portuguese classes during pandemic

Erika Luíse Benini*

Maristela Juchum**

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo investigar o uso de gêneros digitais nas aulas de Língua Portuguesa durante o ensino remoto, no ano de 2020, em função da Covid-19. Para isso, o trabalho apresenta pressupostos da Base Nacional Comum Curricular para o componente curricular de Língua Portuguesa e discutem-se as teorias dos letramentos, multiletramentos e letramentos digitais, e dos gêneros discursivos digitais, além do impacto da pandemia para a educação. Por fim, a partir de um questionário realizado com 25 estudantes de cinco escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, é analisado o trabalho com gêneros digitais nas aulas de Língua Portuguesa em tempos de pandemia. A partir das respostas dos estudantes, foi possível perceber que eles tiveram contato com gêneros digitais nas aulas de Língua Portuguesa no ensino remoto. No entanto, os dados denotam que poucos dos alunos entrevistados produziram textos digitais nessas aulas.

Palavras-chave: BNCC. Letramentos. Multiletramentos. Gêneros digitais. Pandemia.

Abstract: The following essay aims to investigate the use of digital genres in Portuguese classes during remote learning in 2020, due to the Covid-19 pandemic. For this, the work presents Base Nacional Comum Curricular's assumptions to the curricular component Portuguese language, discussing the theories of literacy, multiliteracy digital literacy, and digital discursive genres theory. Furthermore, it is thought about beyond the impact of the pandemic on education. Finally, it analyzes, based on a survey with 25 students from five state schools from Rio Grande do Sul, it is analyzed the work with digital genres in Portuguese classes during the pandemic. Grounded in students' answers, it was possible to perceive that they had contact with digital genres in their Portuguese classes during virtual learning. However, few of them actually produced digital texts in these classes.

Keywords: BNCC. Literacy. Multiliteracy. Digital genres. Pandemic.

* Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES).

** Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES).

Introdução

O avanço das tecnologias digitais atualmente prediz que seu uso esteja presente por toda parte: na rua, no ônibus, na escola. A escola, que muitas vezes ainda resiste a esse uso, teve de se reinventar no ano de 2020. A proibição do uso de celular em sala de aula ou o bloqueio do acesso à internet para os alunos dentro do ambiente escolar se desfez: era preciso que todos tivessem acesso à internet e conhecimento das plataformas digitais a serem usadas, para poder participar das aulas.

A educação foi um dos setores que mais sofreu com a pandemia da Covid-19, sendo que, no ano de 2020, com todas as medidas sanitárias necessárias, as aulas começaram a ocorrer de modo remoto, através de trabalhos entregues para o aluno fazer em casa, e, muitas vezes, virtual, por meio de chamadas de vídeo. Pensando no contexto de aulas virtuais, há a preocupação ligada à qualidade de ensino ofertada aos estudantes brasileiros, prevista e assegurada por lei. Por outro lado, é importante pensar nas diferentes possibilidades que as aulas virtuais podem oferecer aos professores em suas práticas pedagógicas.

Assim, pode-se pensar no cumprimento das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que é um documento muito importante para a educação brasileira e apresenta uma base comum para o processo de ensino e aprendizagem do país. No documento, encontram-se habilidades e competências que todas as escolas do Brasil devem buscar desenvolver, com o intuito de promover uma educação mais igualitária.

Desse modo, este estudo pretende verificar como se deu o trabalho com os gêneros digitais em aulas de Língua Portuguesa durante a pandemia de Covid-19, no ano de 2020, identificando quais gêneros textuais foram utilizados e se a concepção teórica dos

multiletramentos proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) foi contemplada nessas aulas.

Para dar conta do objetivo deste estudo, inicialmente, discorre-se sobre a BNCC (BRASIL, 2018) e o componente curricular de Língua Portuguesa e, em seguida, abordam-se os letramentos. Dentro dos letramentos, serão discutidos os multiletramentos e os gêneros digitais. Após, será apresentada a metodologia do estudo e, por conseguinte, o que os alunos dizem sobre suas aulas de Língua Portuguesa em tempos de pandemia de Covid-19.

ABNCC e o componente curricular de Língua Portuguesa

O Plano Nacional de Educação (PNE) previsto pela Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), apresenta 20 metas para a educação brasileira. Dentre elas, cita-se a universalização do ensino em todos os níveis e para todas as pessoas, o tempo esperado para a alfabetização, a valorização de professores, entre outras.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), por sua vez, é um documento normativo da educação brasileira, publicado em 2018. Amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), sua função é definir

[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2014, p. 7)

Assim, a BNCC é a diretriz nacional para os currículos escolares, tendo em vista o cumprimento das metas do PNE (BRASIL, 2014). Para tal, a BNCC apresenta competências que devem ser desenvolvidas com os estudantes em sala de aula. Competência, nesse caso, é vista como

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

No entanto, Geraldi (2015) apresenta uma crítica à forma como a BNCC chega às escolas. Segundo o autor (GERALDI, 2015), essa implementação se deu de forma vertical, ou seja, a Base é produzida por técnicos e especialistas em comitês, sem a ida ao chão da escola, tornando-se, dessa forma, uma imposição. Assim, como fundamento para avaliações nacionais de aprendizagem, Geraldi (2015) vê a implementação vertical da BNCC como uma exigência que deve chegar às escolas para que tudo seja perfeitamente seguido.

Nesse sentido, pensando especialmente sobre o Ensino Fundamental, o documento organiza a sua estrutura, primeiramente, mostrando as áreas de conhecimento e suas competências gerais e, depois, apresentando cada componente curricular com suas competências específicas (BRASIL, 2018). Com base nessa estrutura, este estudo tem por objetivo analisar o componente curricular de Língua Portuguesa e suas competências.

O componente curricular de Língua Portuguesa faz parte da área das Linguagens. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68)

Em vista disso, as aulas de Língua Portuguesa devem proporcionar ao aluno diversificadas práticas letradas existentes, para que ele consiga agir como sujeito da linguagem em cada uma delas. Para tanto, a BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva da

linguagem, tomando o texto como foco de trabalho do componente curricular (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular propõe o trabalho com diferentes gêneros discursivos dentro de campos de atuação, sendo que, ao longo do Ensino Fundamental, os estudantes devem ler e escrever múltiplos gêneros. No entanto, Geraldi (2015) ressalta que a exigência de um trabalho com tantos gêneros textuais pode se tornar uma espécie de simulacro em sala de aula, sem que realmente os pressupostos teóricos assumidos pela BNCC sejam seguidos. Por essa razão, o autor (GERALDI, 2015) acaba enfatizando a importância da qualidade, não da quantidade de gêneros trabalhados em sala de aula.

Diante do exposto, serão analisados, a seguir, os conceitos de letramentos, multiletramentos e gêneros discursivos, de modo a entender a perspectiva teórica assumida pela BNCC.

A leitura e a escrita na escola: a perspectiva dos letramentos

Como apontado na seção anterior, o componente curricular de Língua Portuguesa visa à ampliação dos letramentos dos estudantes (BRASIL, 2018). Com isso, cabe entender o que significa “ampliar letramentos”.

No Brasil, o conceito de letramento foi usado pela primeira vez em 1986, por Mary Kato, uma estudiosa da linguística (ROJO; MOURA, 2019). O termo letramento busca

[...] recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais [...] ou globais, recobrimo contextos sociais diversos [...], em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas. (ROJO; MOURA, 2019, p. 16)

De acordo com as autoras, percebe-se que o termo “letramento” compreende as práticas sociais de uso da linguagem. Por isso, a BNCC propõe que os alunos ampliem seus letramentos para que seja possível “a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Em virtude das diversas práticas de letramento existentes atualmente, visto que a escrita está em todo lugar, o termo “letramento” foi pluralizado, passando-se a usar o termo “letramentos” (ROJO; MOURA, 2019). Assim, esse termo visa a abranger as diversas práticas de leitura e de escrita nos diferentes contextos existentes. Neste estudo, adota-se o termo no plural por entender-se que as práticas de letramento mudam de acordo com os contextos sociais.

Nesse sentido, compreende-se que a escola tem a função de mostrar, trabalhar, apresentar e utilizar diversas práticas de letramento. Rojo e Moura (2019) afirmam que

Trabalhar com os letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem. (ROJO; MOURA, 2019, p. 18)

A partir da afirmação das autoras (ROJO; MOURA, 2019), é possível perceber que letrar é trabalhar com as diversas possibilidades de leitura e de escrita existentes, de modo a englobar os mais diferentes contextos sociais. Assim, cabe à escola a tarefa de ampliar os letramentos do aluno, a fim de que ele possa participar das práticas sociais, fazendo uso das diferentes práticas de linguagem.

Nesse sentido, Kleiman (2010) ressalta que o aprender a ler e escrever, pensando na perspectiva dos letramentos, não é apenas aprender o alfabeto. Segundo a autora, é necessário que se leve em conta a situação histórica, social e cultural dos alunos e que se perceba

suas necessidades e também as exigências da sociedade (KLEIMAN, 2010). Assim, letrar consiste em pensar nos letramentos já adquiridos pelos alunos e trabalhar com práticas de letramento que ampliem o repertório deles.

Nessa perspectiva, Kersch e Rabello (2016) dizem que o professor que agencia o letramento deve ser mediador e estimulador e deve gostar de aprender. As autoras (KERSCH; RABELLO, 2016) complementam, ainda, que é preciso que esse agente saiba lidar com letramentos múltiplos, de modo a levar os alunos a compreenderem como agir nos diferentes contextos.

Por essa razão, verifica-se a necessidade de a escola pensar na inclusão do aluno em uma sociedade letrada, sendo que as práticas escolares devem prepará-lo para lidar com a leitura e a escrita nos mais diversos contextos sociais.

Além disso, com a transformação da sociedade emergem as novas tecnologias da informação e da comunicação e, conseqüentemente, surgem novas práticas letradas, intituladas de multiletramentos, que serão discutidas a seguir.

Multiletramentos: letramentos digitais

Com o avanço das tecnologias, surgem novas práticas de leitura e de escrita. Por isso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) enfatiza o surgimento de novos gêneros, novos textos, em virtude da ampla utilização da tecnologia atualmente. Nesse sentido, o documento apresenta uma demanda para as escolas:

[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a

direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2018, p. 69)

Com essa demanda, percebe-se que há a necessidade de a escola pensar nas novas práticas de linguagem que existem, contemplando, principalmente, “a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos” (BRASIL, 2018, p. 70). Por isso, surge um novo conceito que trata dos “diferentes letramentos”, ou “multiletramentos”.

Rojó e Moura (2019) discutem o conceito de multiletramentos com base nos estudos do Grupo de Nova Londres. Segundo os autores, este grupo se reuniu em 1996, na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, para discutir os efeitos nos textos e nos letramentos, que estavam acontecendo em virtude das mudanças sociais/digitais. Nessas discussões, o grupo de pesquisadores cunhou o conceito de “multiletramentos”. Para eles (ROJO; MOURA, 2019), o prefixo “multi”, adicionado à palavra “letramentos”, refere-se à multiplicidade de linguagens e à multiplicidade de culturas, envolvidas nos novos letramentos. Assim, multiletramentos significa:

[...] muitos tipos de letramentos que poderiam estar ligados à recepção e produção de textos/discursos em diferentes modalidades da linguagem, mas que remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje – a multisssemiose ou multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam. (ROJO; MOURA, 2019, p. 23)

Os multiletramentos, assim definidos, devem ser contemplados na escola de modo que a realidade dos alunos, muitas vezes bastante conectados, esteja presente, e que a escola consiga guiá-los para as novas práticas de linguagem, muitas vezes totalmente digitais. Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) afirma que

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais

efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. (BRASIL, 2018, p. 70)

Essa concepção apresentada pela BNCC (BRASIL, 2018), do novo usuário da língua, ou *designer*, conversa com Rojo e Moura (2019), quando eles enfatizam o novo *ethos*, que seria a nova mentalidade ou a nova ética dos usuários da língua. Segundo Rojo e Moura (2019), uma característica relacionada aos novos multiletramentos é a colaboração pensando em recursos abertos. Além disso, os autores (ROJO; MOURA, 2019) ainda citam a hibridação e a cultura remix, que se relacionam, respectivamente, com a combinação de diversas informações em um único texto, e com a cultura de remodelar os textos já existentes, fazendo uma recriação.

Nesse sentido, Coscarelli e Kersch (2016) já afirmavam que é preciso que haja um novo professor, que leve os alunos a desenvolver estratégias de compreensão de textos na internet, para conseguirem extrair informações pertinentes, selecionando o que é confiável e o que é suspeito. Além disso, Coscarelli e Kersch (2016) falam sobre a importância de o leitor saber lidar com hipertextos e textos multimodais, bastante presentes na internet.

Dudeney *et al* (2016, p. 17) apresentam ainda o conceito de letramentos digitais, como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Ou seja, dentro dos multiletramentos surge ainda um campo chamado

de “letramentos digitais”, que pensa especificamente no uso das tecnologias, na vida social on-line e na leitura e na escrita no meio digital. Dudeney *et al* (2016) ainda dividem os letramentos digitais em quatro focos: Linguagem, que lida com as diferentes linguagens como forma de comunicação nas mídias; Informação, envolvendo as habilidades de acessar, avaliar e administrar as informações recebidas em via digital; Conexões, ligada às conexões criadas em rede; e o (Re) desenho, ligada à *remixagem* dos conteúdos on-line.

Dudeney *et al* (2016) reforçam a necessidade de os professores trabalharem com esses diferentes focos de modo a formarem leitores e escritores eficientes em redes digitais. Em vista disso, vê-se a necessidade de criar eventos de letramentos que levem os alunos a praticar essas habilidades tão importantes.

Assim, tem-se na escola a necessidade de um novo e amplo trabalho com a linguagem, pensando nos clássicos, nos novos e nos multiletramentos. É preciso que os alunos ampliem e conheçam novas práticas e novos gêneros para que sejam cidadãos capazes de participar e de interagir nas novas práticas de letramento. Mas como? Na seção a seguir, propõe-se a reflexão sobre essa questão.

Gêneros digitais

A BNCC (BRASIL, 2018) enfatiza a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e, por isso, assume o texto como centralidade nas aulas de língua portuguesa. Inspirado nas ideias de Beaugrande, Marcuschi (2008) compreende o texto como um evento comunicativo, em que língua, cultura e cognição trabalham juntas. Dessa forma, para Marcuschi (2008), o texto constitui uma unidade de sentido.

Nesse sentido, Bakhtin (1997) afirma que as pessoas se comunicam através de enunciados, sendo eles orais ou escritos, concretos e únicos. Para o autor,

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Além disso, Bakhtin (1997) assume a individualidade dos enunciados, mas vê, nos diferentes campos de utilização da língua, alguns que possuem certas características estáveis, os denominados gêneros do discurso. Em vista disso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) divide a área das linguagens e seus respectivos gêneros discursivos em campos de atuação: da vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, vida pública e atuação na vida pública.

Roje e Barbosa (2015) também afirmam que falamos e escrevemos a partir de gêneros do discurso, entendendo gênero como a entidade usada para comunicação e interação.

Silva (1999), refletindo sobre os estudos de Bakhtin, afirma que a noção de gênero discursivo pensa na língua na prática comunicativa e nos sujeitos envolvidos. Ou seja, os gêneros discursivos são a forma como um discurso é enunciado, pensando nas práticas comunicativas. Com essa definição de gênero, cabe, então, pensar não só nos mais comuns, mas nos novos gêneros que estão surgindo, muitas vezes, totalmente digitais. Assim, com o objetivo de ampliar os letramentos dos estudantes, focando no texto como a unidade de sentido para trabalhar em sala de aula, a BNCC propõe que as escolas abordem textos “desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de

hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018, p. 70).

Nesse sentido, decorrentes de uma sociedade moderna e globalizada, surgem os gêneros digitais, cujo suporte textual são telas. Prieto (2016) caracteriza-os como gêneros com diversas formas de expressão, sendo que em um gênero pode haver informações verbais e não verbais. Prieto (2016) também cita a flexibilidade da língua e a rapidez dos compartilhamentos desses textos.

Falando sobre a internet e o surgimento dos gêneros digitais, Pinheiro (2010) afirma que

para se estabelecer com um meio de comunicação tão poderoso, como de fato o é, o mundo virtual incorporou, em grande parte, gêneros discursivos presentes em outros tipos de mídia, tais como aqueles encontrados em jornais, revistas, televisão e rádio. Contudo, já é possível observar que a Internet, por outro lado, vem imprimindo um novo modo de veicular a informação, uma vez que sua tecnologia é capaz de reunir recursos variados que lhe permitem lidar, ao mesmo tempo, com o texto escrito, som, fotos e vídeos etc. O advento da tecnologia digital, por exemplo, fez com que gêneros discursivos sofressem adaptações: encurtamento dos textos, uso de links eletrônicos, uso da hipermídia, entre outros. (PINHEIRO, 2010, p. 52)

A afirmação de Pinheiro (2010) é muito importante para compreender como gêneros discursivos tradicionais se modificam com o advento das tecnologias de informação. Por exemplo, uma vez existiam somente programas de rádio, hoje existem podcasts. Uma vez as notícias circulavam em jornais impressos, hoje os jornais eletrônicos são muito famosos. Nesse sentido, percebe-se que gêneros discursivos podem se adaptar às tecnologias, tornando-se, às vezes, até mais complexos.

Para Marcuschi (2008), os gêneros digitais possuem características próprias, mas são inspirados em gêneros prévios. Ele também afirma que os gêneros digitais estão em desenvolvimento e fase de fixação,

pensando que eles estão sendo cada vez mais usados. Além disso, os gêneros digitais são, muitas vezes, multimodais ou multissemióticos. Nessa perspectiva, Rojo e Barbosa (2015) explicam que o texto multimodal ou multissemiótico apresenta mais de uma modalidade de linguagem ou mais de um sistema de signos ou símbolos, o que elas chamam de semiose. Um exemplo disso ocorre com o gênero *meme*, que utiliza duas semioses: uma imagem e uma frase.

Nesse sentido, a partir dos preceitos da BNCC (BRASIL, 2018) e dos pressupostos teóricos, verifica-se a importância e necessidade do trabalho com gêneros digitais em sala de aula, visando acolher as diversas práticas discursivas existentes na modernidade.

A seguir, serão discutidos os impactos da pandemia na educação, pensando em como o ensino remoto virtual afetou os processos de ensino e aprendizagem.

Os impactos da pandemia na educação

A pandemia da Covid-19 começou a afetar o Brasil de modo significativo em março de 2020. Com o surgimento desse vírus muito contagioso e perigoso, uma maneira de prevenção encontrada foi o isolamento social. No entanto, como afirmam Couto *et al* (2020), estar em casa não nos isola do mundo, pelo fato de a tecnologia fazer parte da nossa vida. Por isso, muito foi adaptado para o meio digital, incluindo-se nisso a escola.

Soares (2021) faz uma paródia de Carlos Drummond de Andrade sobre a educação em tempos de pandemia.

E agora, José? As aulas são online. Os alunos saíram, a escola fechou. A pandemia chegou, e agora, José? E agora, você? Você que é professor, que ensina os outros, você que faz a diferença, que leciona, protesta? E agora, José? (p. 285)

De uma maneira poética, a autora analisa inquietações causadas por esse contexto gerado por causa da pandemia. Segundo ela, não houve tempo para formação ou capacitação de professores, porque o ensino remoto foi algo repentino e urgente. A educação não podia parar.

No entanto, Da Silva *et al* (2020) enfatizam como as aulas virtualizadas causam desigualdade social, visto que não há a garantia de recursos tecnológicos para professores e alunos. Além disso, alunos e professores precisaram aprender a utilizar novas ferramentas tecnológicas. Por isso, Soares (2021) afirma que os docentes tiveram que se ver como aprendizes novamente, sendo que precisaram rever práticas pedagógicas e aprender a utilizar novas ferramentas de ensino.

Nesse sentido, Da Silva *et al* (2020) pensam no uso obrigatório da tecnologia de forma positiva, reforçando tudo o que ferramentas digitais possibilitam. Vê-se a oportunidade de inovar, aprender e tentar novos jeitos de dar aula. Nesse sentido,

[..] o ensino de Língua Portuguesa desenvolvido por atividades remotas pode corroborar para o aprimoramento de multiletramentos e para a construção da identidade do aluno, a partir da autonomia que terá de desenvolver para estudar em casa de maneira eficiente. (DE CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p. 17)

A partir dos apontamentos, é possível perceber que a pandemia da Covid-19 foi e tem sido um momento de dificuldades para a educação, mas também de possibilidades. Cabe repensar, rever e renovar as práticas pedagógicas.

Na seção seguinte, apresenta-se a metodologia adotada para a realização do estudo.

Metodologia

O presente trabalho objetiva investigar como ocorreu o uso de gêneros digitais nas aulas de Língua Portuguesa no ensino remoto, durante a pandemia de Covid-19. Para isso, escolheu-se a abordagem de pesquisa qualitativa, que, segundo Chemin (2020), não apresenta preocupação com a estatística, mas, sim, com a investigação e compreensão aprofundada de aspectos do público pesquisado, como valores e percepções.

Assim, a técnica de pesquisa adotada foi o questionário, uma vez que demanda menos tempo, possui maior abrangência, anonimato e liberdade do participante da pesquisa, e uniformidade (MARCONI, 2002 e LAKATOS, 2017 *apud* CHEMIN, 2020). O questionário, tendo por finalidade gerar dados sobre o trabalho com gêneros digitais durante o ensino remoto, foi realizado em agosto de 2021, com alunos de turmas de 9º ano de cinco escolas pertencentes à rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. De cada escola, cinco alunos, que foram escolhidos aleatoriamente por seus professores, responderam ao questionário, totalizando 25 alunos. Optou-se por escolas estaduais pensando que, em função da Covid-19, o governo do estado do Rio Grande do Sul está usando a plataforma Google Sala de Aula para realização das aulas remotas (PROFESSOR VIÉGAS, 2021). Sendo assim, há mais uniformidade no modelo de ensino adotado, de modo a garantir a semelhança do contexto de ensino.

O questionário, por sua vez, foi composto por uma pergunta de múltipla escolha e quatro perguntas dissertativas, objetivando investigar o uso dos gêneros digitais em aulas de Língua Portuguesa durante o ensino remoto imposto pela Covid-19, além de obter respostas de estudantes do 9º ano de escolas estaduais do Rio Grande do Sul de modo a compreender se e como os gêneros digitais foram explorados em aulas de Língua Portuguesa, em um contexto de ensino remoto.

As cinco escolas participantes da pesquisa foram denominadas com letras, sendo Escola A, B, C, D e E. Dentro das escolas, cada aluno foi denominado por um número, sendo 1, 2, 3, 4 e 5. Assim, os alunos são identificados por uma letra e um número, por exemplo, o aluno A1 ou o aluno C2.

Para a análise dos dados, o método escolhido foi o de Análise de Conteúdo (AC), definido por Bardin (1977) como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38).

Silva *et al* (2005) discutem a perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (1977), dividida em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Segundo Silva *et al* (2005), a primeira fase refere-se ao esquema e à organização do trabalho com os dados, ou seja, a criação do *corpus*. Quanto à segunda fase, Silva *et al* (2005) afirmam ser a fase da descrição e do aprofundamento dos dados do *corpus*. Por fim, a terceira fase, para Silva *et al* (2005), visa à análise e à reflexão dos dados obtidos.

A análise dos dados gerados possibilitou identificar três categorias: Alunos que não tiveram experiências em produção de gêneros digitais; Alunos que tiveram experiências significativas em produção de gêneros digitais; Sugestões dos alunos.

A seguir, serão analisadas as respostas dos alunos com o intuito de refletir sobre o uso de gêneros digitais em aulas de Língua Portuguesa no ensino remoto.

Gêneros digitais nas aulas de Língua Portuguesa em tempos de ensino remoto: o que dizem os alunos?

As reflexões apresentadas nas seções anteriores perpassam conceitos como letramentos e multiletramentos e refletem sobre a

visão da BNCC sobre o componente curricular de Língua Portuguesa. Além disso, apresentam-se percepções sobre o conceito de gêneros discursivos, mais precisamente, digitais, e fala-se sobre os impactos da pandemia na educação.

A partir disso, vê-se a necessidade de pensar em como todas essas teorias e discussões funcionam na prática, de modo a adentrar o ambiente escolar. Com isso, o presente trabalho tem por intuito compreender como se deu o uso de gêneros digitais nas aulas de Língua Portuguesa de 2020, que ocorriam de modo remoto.

A seguir, serão apresentados e analisados os dados obtidos com o questionário realizado com 25 alunos, de cinco escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. Para isso, os dados foram divididos em subseções, de modo a proporcionar melhor leitura e compreensão.

Gêneros digitais trabalhados em sala de aula durante o ensino remoto

A primeira questão apresentava 12 diferentes gêneros digitais e pedia para os alunos assinalarem com quais eles tiveram contato em suas aulas de Língua Portuguesa em 2020, no período de aulas virtuais. O quadro a seguir mostra a quantidade de vezes que cada gênero foi assinalado.

QUADRO 1 – Gêneros digitais trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa no ensino remoto

GÊNERO	NÚMERO	GÊNERO	NÚMERO
Foto	19	Vídeo	23
Podcast	0	Infográfico	4
Revista/Jornal virtual	14	<i>Playlist</i>	0
<i>Fanfic</i>	0	<i>Gif</i>	0
Meme	0	Post em rede social	1
<i>Trailer</i>	0	<i>Game</i>	3

Fonte: Elaboração das autoras (2021).

Com base no quadro, pode-se perceber que os gêneros digitais vídeo, foto e revista/jornal virtual foram os mais citados. Outros como infográfico, *game* e *post* em rede social foram pouco citados. O que chama a atenção é que seis dos 12 gêneros listados não foram trabalhados.

Assim, é possível lembrar a afirmação de Pinheiro (2010), que enfatiza que os gêneros digitais da internet são originados, muitas vezes, de outras mídias, anteriores ao advento da internet. Os gêneros digitais mais citados pelos alunos, que são foto, vídeo e revista/jornal virtual, por exemplo, são gêneros que já faziam parte de outras mídias, como revistas, jornais e televisão.

Na questão 2, os alunos foram indagados sobre outros gêneros digitais com os quais tiveram contato neste período. Para isso, eles deveriam escrever gêneros digitais com os quais haviam tido contato no período de aulas remotas de 2020. Com base nas respostas, foi elaborado o Quadro 2, que mostra os gêneros citados em cada escola, conforme pode ser visto a seguir.

QUADRO 2 – Outros gêneros digitais trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa no ensino remoto

LOCAL	GÊNEROS
ESCOLA A	Livros em PDF – Slides – Resenhas
ESCOLA B	Fotorreportagem
ESCOLA C	-----
ESCOLA D	Documentos em Word
ESCOLA E	Slides – Questionários on-line

Fonte: Elaboração das autoras (2021).

Com base no quadro, pode-se perceber que em uma das escolas não foram citados outros gêneros digitais, podendo inferir-se que, possivelmente, eram pouco utilizados em sala de aula. Nas outras

quatro escolas, podem-se ver gêneros que dependem da tecnologia em sala de aula. No entanto, não se sabe como foi o trabalho com os gêneros digitais citados, mas podem-se inferir algumas informações com base nas respostas dos alunos.

Primeiramente, vale retomar a BNCC (2018), que diz que a escola deve contemplar desde os gêneros digitais simples aos mais complexos, sendo que existem gêneros mais lineares e gêneros com mais hipermídias. Pode-se perceber, com essa visão, que a maioria dos gêneros citados são mais lineares, sendo que não envolvem um tratamento tão complexo relacionado à hipermídia.

Além disso, a partir dos gêneros citados pelos alunos, pode-se pensar na função da tecnologia em sala de aula. Coscarelli (2017) critica a utilização da tecnologia em sala de aula como uma mera ferramenta, citando exemplos em que professores fazem a mesma coisa que fariam no papel, mas em uma tela, assim, não favorecendo o letramento digital, mas só uma maneira diferente de fazer a mesma aula.

Com essa colocação, pode-se perceber que gêneros citados como o Livro em pdf, Slides e Documentos de Word acabam se encaixando na concepção apresentada por Coscarelli (2017), sendo que os três são mais ferramentas do que propriamente gêneros digitais a serem trabalhados.

Entende-se, no entanto, que gêneros citados como a resenha, a fotorreportagem e o questionário on-line exigem mais do aluno quanto à leitura e à escrita em ambientes digitais. Com esses gêneros citados, há uma possibilidade maior de trabalho com o letramento digital, lembrando das concepções de Dudeney *et al* (2016), que dividem o trabalho com o letramento digital em Linguagem, Informação, Conexões e (Re)desenho.

Gêneros digitais trabalhados em sala de aula antes do ensino remoto

Na questão 3, os alunos deveriam responder quais dos gêneros citados nas questões anteriores já faziam parte de suas aulas de Língua Portuguesa, antes do ensino remoto. Nas escolas A, B, C e E, os alunos citaram que gêneros como slide, vídeos, fotos, filmes e *trailers* já faziam parte das aulas deles. Já na escola B, especificamente, os alunos ainda citaram a fotorreportagem como um gênero trabalhado durante as aulas remotas e com a qual já haviam tido contato. Destaca-se que, na escola D, os alunos afirmaram não terem tido contato com gêneros digitais em sala de aula antes da pandemia. O aluno D1, inclusive, diz ter tido este contato quando estudava em outra escola: “*Vídeos, antes da pandemia em outra escola*”.

Compreende-se, portanto, a partir das respostas obtidas nesta questão, que os alunos das escolas A, B, C e E já tinham contato com gêneros digitais em sala de aula e que esse contato se manteve nas aulas remotas. Pode-se citar, assim, Da Silva *et al* (2020) que, apesar de apontarem os desafios causados pela pandemia, incluindo a necessidade da adaptação das aulas para plataformas digitais, veem essa adequação como algo positivo, como uma forma de inovar as práticas pedagógicas.

A produção de gêneros digitais durante o ensino remoto

Até a questão 3, os alunos precisavam pensar sobre gêneros digitais com que tiveram contato em sala de aula antes e durante a pandemia. Na questão 4, no entanto, era preciso escrever quais gêneros digitais produziram em aula durante o ensino remoto.

Os alunos das escolas C e D responderam que não produziram nenhum texto digital, apenas leram ou ouviram textos digitais em suas aulas remotas, o que possibilita entender que um dos aspectos do

letramento, ou, nesse caso, do multiletramento, não foi trabalhado. Isso contraria o que Rojo e Moura (2019) abordam sobre o letrar, no sentido de criar atividades de leitura e escrita que acolham as práticas sociais letradas, ou multiletrar, considerando as múltiplas linguagens e as múltiplas culturas, envolvendo a multimodalidade e a multissemiose presentes nos textos que se originam na internet.

Além disso, os alunos da escola B citaram a produção de uma fotorreportagem; enquanto que os da escola A contaram com a criação de resumo, resenha e sinopse. Indo de encontro, portanto e pelo menos em teoria, aos pressupostos do multiletramento digital defendidos anteriormente.

Por fim, na escola E, os alunos destacam a produção de textos e provas on-line, no ambiente das aulas, mas sem especificar gêneros, o que impossibilita uma análise mais clara e precisa para diagnosticar quanto ao encontro ou não ao que já foi definido teoricamente acima como um bom letramento de textos digitais. O mesmo ocorre com as provas on-line, em que se percebe que foram usados ambientes virtuais, mas limitando-se a isso e sem maiores esclarecimentos quanto à forma de uso.

As experiências dos alunos

A última pergunta do questionário solicitava que os alunos escrevessem um parágrafo contando uma experiência de produção de um gênero digital durante as aulas remotas de Língua Portuguesa. Para isso, os alunos deveriam considerar o gênero, a temática, os interlocutores e o local de publicação, a autoria, sendo individual ou em grupo, e sua opinião sobre essa experiência de escrita. Nesta questão, um aluno não respondeu.

Para a análise dessas respostas, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Para isso, emergiram três categorias de

análise, sendo que as respostas parecidas foram agrupadas nessas categorias. As categorias foram denominadas de: Alunos que não tiveram experiências em produção de gêneros digitais; Alunos que tiveram experiências significativas em produção de gêneros digitais; e Sugestões dos alunos.

Na categoria **Alunos que não tiveram experiências em produção de gêneros digitais** foram reunidas 15 respostas. As respostas não serão analisadas em si, pois somente relataram que não houve a produção de um gênero digital. No entanto, a partir destas 15 respostas foi possível elaborar uma nova categoria, Sugestões dos alunos.

Percebe-se, então, que 15 dos 24 alunos que responderam a essa pergunta do questionário não tiveram experiência em produção de gêneros digitais. Com isso, volta-se à análise já realizada na questão anterior, em que se percebe que estes alunos, mesmo já tendo contato com textos digitais na escola, ainda produzem pouco.

Segundo a BNCC (2018), trabalhar com práticas da cultura digital contribui para os alunos aprenderem a ter um lugar mais efetivo e crítico na internet, além de mostrar que eles podem ser um novo usuário de língua: um *designer*, aquele que cria a partir de algo que já existe, aquele que (re)desenha, segundo Dudeney *et al* (2016). Assim, entende-se que a escola precisa trabalhar com a produção de gêneros digitais, para que os alunos sejam capazes de perceber o que, como e por que podem ou não podem produzir diversos conteúdos na internet. Em vista disso, aborda-se a categoria **Sugestões dos alunos**, com destaque para a resposta do aluno C4, que afirmou: “*Não tivemos nenhuma experiência e eu sinto que deveria melhorar isso*”. Quando o aluno diz que algo deveria melhorar, percebe-se um senso crítico nele e, talvez, uma percepção da situação deficitária naquele ensino.

Do mesmo modo, as respostas dos alunos D2, D4 e D5 corroboram com o aluno C4. Para D2, a professora poderia ter desenvolvido mais “*as aprendizagens desses meios virtuais*”. O aluno D4 também aponta que a professora poderia ter feito mais e sugere que poderiam ter sido trabalhados *memes*, *gifs* e redes sociais em sala de aula. O aluno D5 afirma que Português é uma matéria muito importante e que “*não dar nada virtual é muito difícil de aprender*” [sic].

Além disso, sobre a experiência nas aulas remotas da escola, o aluno D1 relata que

[...] foram baseadas em videoaulas pelo MEET e em textos que a professora enviava pelo *classroom*, no entanto eu gostaria de ter trabalhado mídias sociais ou produzir uma *fanfic*, por exemplo, acrescentaria experiências em meu currículo escolar, além de poder sentir como é ser uma autora. (Aluno, D1)

As sugestões dadas pelos alunos mostram que eles têm contato com gêneros digitais na internet, provavelmente por estarem em contato constante com esse meio. Ao sugerirem o trabalho com *memes*, *gifs*, *posts* em rede social ou *fanfic*, especialmente, demonstram um conhecimento prévio sobre os gêneros, mesmo sem terem visto em sala de aula, estando ativos na internet e conhecendo diferentes gêneros digitais. Com isso, lembra-se de Kleiman (2010) que, ao discutir sobre letramentos, aborda que nas atividades de leitura e escrita feitas em sala de aula deve-se pensar no aluno e seu contexto histórico, social e cultural. Ou seja, quando se trabalha, por exemplo, com *memes* em sala de aula, considerando alunos que têm acesso ao gênero fora da escola, nas telas, pensa-se no contexto social e cultural do aluno, enriquecendo a experiência de ensino.

Diferente das duas categorias analisadas anteriormente, a terceira categoria criada representa as experiências significativas tidas pelos alunos, denominada **Alunos que tiveram experiências**

significativas em produção de gêneros digitais, para a qual foram reunidas nove respostas.

Na escola A, foram obtidas duas respostas nesta categoria. Os alunos A1 e A5 falaram sobre a mesma experiência. Segundo eles, assistiram a um curta-metragem para, posteriormente, produzir uma resenha. A produção foi individual e postada no *Google Classroom*, para a professora ler, apenas. Sobre a atividade, A1 escreveu: “*Eu sinceramente gostei de fazer essa resenha, de interpretar o que aconteceu, como os personagens se sentiam e dar a minha opinião*”. Por sua vez, A5 relatou que “*foi um desafio bem interessante que estimulava nosso cérebro a nos expressar*”.

Na escola B, foram reunidas quatro respostas, sendo que duas delas falavam sobre a produção de um texto a partir da imagem de uma cabana/galpão e as outras duas respostas relatavam sobre uma experiência relacionada à produção de um texto sobre um rapper americano. Sobre sua experiência, o aluno B4 escreveu:

Eu lembro de um onde tínhamos que usar a criatividade para produzir uma história a partir de uma imagem de um galpão. A temática do texto que eu produzi foi de suspense. E quem leu foi somente a professora. O texto foi produzido por mim e postado somente no *google classroom* para a profe. Produzi o texto sozinha, e a experiência foi única pois adoro produzir as próprias histórias usando a própria imaginação. [sic] (Aluno, B4)

Como ocorreu na escola A, na escola B o texto produzido foi feito de forma individual e postado no *Google Classroom* para a leitura da professora, apenas, sem um público-alvo diverso ou real. Contudo, pelo comentário feito por B4, foi uma experiência significativa.

Por fim, na escola E, E2 e E4 relatam que escreviam textos sobre diversos temas que eram postados no *Google Classroom*, mas sem especificar gêneros discursivos e se eram digitais ou não. Os

dois alunos comentam que tiveram uma poesia selecionada para publicação em um livro da cidade.

A partir das experiências relatadas sobre a produção de gêneros digitais nas aulas remotas de Língua Portuguesa, foi possível perceber que os alunos não produziram um gênero totalmente digital, mas que usavam ferramentas digitais nas quais escreviam seus textos de diversos gêneros.

Com isso, é perceptível que o trabalho com o letramento digital precisa ser ampliado nas escolas, de modo a trazer novas experiências para os estudantes.

Considerações finais

No presente estudo, objetivou-se refletir sobre o uso de gêneros digitais em aulas de Língua Portuguesa durante o ensino remoto ocasionado pela Covid-19. Para isso, foram discutidos os pressupostos da BNCC (BRASIL, 2018) referentes a esse componente curricular, visto que este documento é a base para os currículos escolares brasileiros.

A partir destes pressupostos, foram discutidas as teorias dos letramentos e dos multiletramentos, citadas pela BNCC e demais estudiosos da área. Nessa perspectiva, também, foi pensado sobre os gêneros discursivos, em especial na modalidade digital, que emergem das novas práticas letradas advindas da tecnologia.

Além disso, refletiu-se sobre os impactos da pandemia na educação, uma das preocupações deste estudo. A partir dessa reflexão, foi possível compreender as dificuldades e as possibilidades que o ensino remoto propiciou aos educadores e educandos.

Com base no questionário realizado junto aos alunos, foi possível perceber que eles tiveram contato com gêneros digitais durante suas aulas de Língua Portuguesa no ensino remoto, mas de forma limitada.

Além disso, percebeu-se que este contato se dava, na maioria das vezes, já antes da pandemia. No entanto, ao serem questionados sobre suas experiências em produção de gêneros digitais, verificou-se que nem todos haviam tido essa experiência. Ainda assim, algumas respostas dos alunos traziam sugestões sobre como poderia ter sido este período de aulas remotas.

Portanto, os dados deste estudo denotam que os gêneros digitais fizeram parte das aulas remotas dos estudantes. No entanto, muitas vezes, eles ocorriam somente na leitura e na escuta desses gêneros, sem que houvesse a produção textual de qualquer gênero. Além disso, as produções que existiam eram mais ligadas ao uso de ferramentas digitais do que na produção de um gênero que fosse totalmente digital.

Com base nos dados deste estudo, percebe-se que a escola ainda precisa avançar em relação ao uso dos gêneros digitais em sala de aula, questionando-se sobre o porquê e o modo como esses gêneros podem e devem ser trabalhados no contexto escolar, de modo a atender aos pressupostos da BNCC.

Entende-se que o trabalho envolvendo o uso das plataformas digitais em função do ensino remoto deve ser levado para a modalidade presencial, qualificando ainda mais esse processo de ensino.

A fim de ampliar o entendimento sobre os usos dos letramentos digitais em aulas de Língua Portuguesa, sugere-se uma nova pesquisa sobre a temática na perspectiva dos professores. A partir dessa visão, seria possível entender que tarefas, de fato, foram propostas aos alunos envolvendo leitura, fala, escuta e produção de gêneros digitais. Dessa forma, também seria possível entender por que a produção dos alunos focava mais na utilização de ferramentas digitais do que na produção de um gênero discursivo digital. Com isso, seria possível identificar as dificuldades e as preocupações dos docentes quanto à recepção e à produção de gêneros digitais em sala de aula, de

modo a capacitá-los para um processo de ensino-aprendizagem mais diversificado, divertido e digital.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CHEMIN, Beatris Francisca. *Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação*. 4. ed. Lajeado: Editora Univates, 2020.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017.
- COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Prefácio: Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: *Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editora, 2016.
- COUTO, Edvaldo Souza et al. #FIQUEEMCASA: Educação na pandemia de Covid-19. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.
- DA SILVA, Jannyele de Abreu Mariano et al. As dificuldades e a importância do professor e da tecnologia em tempos de pandemia. *Humana Res*, v. 1, n. 2, 2020, p. 87-101.
- DE CARVALHO, Ive Marian; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia

da COVID-19: perspectivas e possibilidades. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 15-25, 2021.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Marck. *Letramentos digitais*. São Paulo, 1 ed.: Parábola Editorial, 2016.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

KERSCH, Dorotea Frank; Rabello, Keli Rodrigues. “São atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escolha melhor”: outros tempos, novos letramentos. In: *Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editora, 2016.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, 1 ed., Parábola Editorial, 2008.

NETO, Adolfo Tanzi *et al*; Organização Roxane Rojo. *Escola@conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Gêneros (digitais) em foco: por uma discussão sócio-histórica. *Alfa*, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 33-58, 2010.

PRIETO, Sandra. A importância dos gêneros digitais na escola. *Sistemas, cibernética e informática*, v. 13, n. 3, 2016.

PROFESSOR VIÉGAS. *Aulas remotas: o que é?* Escola RS, 2021. Disponível em: <<https://escola.rs.gov.br/aulas-remotas-o-que-e>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da Análise de Conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais & Agroindustriais*, v. 7, n. 1, 2005, p. 70-81.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. Gênero discursivo e tipo textual. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 87-106, 1º sem. 1999.

SOARES, Ivonete Nink. Tempos de pandemia: E agora José? As aulas são online. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 284-291, jan./abr. 2021.

Recebido em: 24/11/2021
Aprovado em: 25/02/2022