UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

O USO DOS GÊNEROS DIGITAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PRÁTICA SOCIAL

Ana Paula Campos Fernandes

GOVERNADOR VALADARES/MG
NOVEMBRO, 2020

O USO DOS GÊNEROS DIGITAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PRÁTICA SOCIAL

Ana Paula Campos Fernandes

Universidade Federal de Juiz de Fora
Instituto de Ciências Exatas
Departamento de Ciência da Computação
Licenciatura em Computação
Orientador: Victor Ströele de Andrade Menezes

GOVERNADOR VALADARES/MG
NOVEMBRO, 2020

Ana Paula Campos Fernandes

O USO DOS GÊNEROS DIGITAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PRÁTICA SOCIAL

MONOGRAFIA SUBMETIDA AO CORPO DOCENTE DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, COMO PARTE INTEGRANTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE LICENCIADO EM COMPUTAÇÃO.

Aprovada em 24 de novembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Victor Stroële de Andrade Menezes
Doutor em Engenharia de Sistemas e Computação

Rodrigo Luis de Souza da Silva
Doutor em Engenharia Civil

Alessandreia Marta de Oliveira Julio
Doutora em Ciência da Computação

GOVERNADOR VALADARES/MG
NOVEMBRO, 2020

Agradecimentos

À minha família, pelo apoio incessante. Em especial aos meus pais, agradeço a dedicação de vocês em minha formação pessoal e educacional. Este sucesso também é de vocês;

Aos meus colegas de turma, notadamente, Allisson, Mellina, Patricia, Felipe e Leandro por se fazerem presentes mesmo em uma graduação a distância;

Ao orientador, professor doutor Victor Stroële de Andrade Menezes, pelas contribuições e análises críticas que engrandeceram o meu trabalho;

Aos professores que contribuíram para a nossa formação profissional, principalmente aqueles que, além de se preocuparem com a aplicação do conhecimento científico, construiu relações e encurtou as distâncias mesmo em um curso EaD. Ser professor nos cursos de licenciatura exige um olhar humanizado sobre o processo de aprendizagem.

À Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, notadamente, à coordenação do Curso de Licenciatura em Computação, professora doutora Liamara Scortegagna.

Aos funcionários do polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Governador Valadares que sempre nos acolheu aos sábados com carinho e disposição a nos atender prontamente.

Aos meus alunos que contribuíram para a aplicação da atividade e todos os outros que passaram pela minha carreira docente. Ser professor é um ato diário de aprendizagem. Obrigada por contribuírem para meu crescimento pessoal e profissional. Sem vocês eu não teria chegado até aqui.

[…]
A noção de ESCRITA alargou-se
a TUDO
a QUASE TUDO
porque a escrita é sinônimo de IMAGEM
imagem para se ver
para se ter
para se ser
[…]
Ana Hatherly (Porto, 1929 - Lisboa, 2015)
A idade da escrita – poema-ensaio
(A idade da escrita, 1998)

Resumo

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tem sido constante na sociedade hodierna, sendo possível perceber a informatização em todos os setores, seja no âmbito profissional ou pessoal. A pandemia do coronavírus acelerou a implementação das tecnologias digitais, pois o distanciamento social impossibilitou que pessoas realizassem seus trabalhos presencialmente. Neste contexto, o objetivo do estudo é avaliar as contribuições do uso dos gêneros digitais para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Para responder a este objetivo, inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica narrativa de trabalhos científicos que relataram a prática de uso das tecnologias em aulas de língua portuguesa no ensino médio. Posteriormente, uma pesquisa-ação com alunos dos 2º e 3º anos do ensino médio, com elaboração de memes. Os resultados encontrados demonstraram que os alunos possuem conhecimento sobre os gêneros digitais, especificamente, sobre o uso de memes, entretanto, eles não possuem muito interesse pela elaboração deste gênero como prática escolar. Conclui-se, enfim, que embora os gêneros digitais sejam usados pelos adolescentes como entretenimento, é necessário elaborar estratégias para a implantação pedagógica destes. Esta ação torna-se necessária pois os adolescentes, muitas vezes, usam as tecnologias digitais sem refletirem criticamente.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Gêneros Digitais. Ensino Médio.

Abstract

The use of Information and Communication Technologies (ICTs) has been constant in today's society, making it possible to perceive computerization in all sectors, whether in the professional or personal sphere. The coronavirus pandemic accelerated the implementation of digital technologies, as social isolation made it impossible for people to carry out their work in person. In this context, the objective of the study is to evaluate the contributions of the use of digital genres to the teaching / learning of the Portuguese language. To answer this objective, initially, a narrative bibliographic review was carried out about the use of digital genres as a social practice. Subsequently, an action research with high school students, with the elaboration of memes. The results found showed that students have knowledge about digital genres, specifically, about the use of memes, however, they do not have much interest in developing this genre as a school practice. Finally, it is concluded that although digital genres are used by teenagers as entertainment, it is necessary to develop strategies for their pedagogical implementation. This action is necessary because adolescents often use digital technologies without reflecting critically.

Keywords: Portuguese language. Digital Genres. High school.

Sumário

Introdução 8
Justificativa 9
Objetivos 10
Metodologia 10
Pressupostos Teóricos **12**
O uso dos gêneros digitais como práticas sociais de leitura e escrita 12
As tecnologias digitais no currículo de Língua Portuguesa na educação básica 16
O estado da arte sobre o uso de gêneros digitais no ensino médio 22
Proposta pedagógica: Oficina de elaboração de memes e GIFs 30
Resultados **34**
Conclusão e trabalhos futuros **41**
Referências **42**

1. Introdução

A democratização das tecnologias digitais, na década de 90 e sua popularização em massa, a partir dos anos 2000, trouxeram novas possibilidades para o ensino, sobretudo para a leitura e escrita [1]. Neste contexto, pesquisadores começaram a estudar os letramentos digitais, os quais estão relacionados a "dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento". Assim, as atividades pedagógicas que envolvam o uso das tecnologias devem "ir muito além do aprender a digitar em computador" [2].

Desta forma, as tecnologias digitais mudaram a dinâmica social e estão presentes em todos os contextos, tais como, uso de redes sociais, aplicativos de banco, comunicação instantânea, entre outros. Estas atividades estão inerentes ao dia a dia dos nativos digitais e cada vez mais incorporados à rotina dos imigrantes digitais. Entretanto, na escola, professores continuam resistentes sobre o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), não houve uma adaptação das TICs para o ensino/aprendizagem dos conteúdos, há um abismo entre o uso social e pedagógico. Portanto, cabe-nos questionar como a leitura e a escrita podem ser ressignificadas a partir do uso das tecnologias. [1]

Atualmente, em meio à pandemia do Coronavírus, o uso pedagógico das tecnologias ganha relevância, pois a interrupção repentina das aulas presenciais fez com que as instituições de ensino realizassem aulas remotas. Nesse contexto, as TICs tornaram-se aliadas, mesmo que forçadamente, como auxílio ao processo de ensino/aprendizagem durante as aulas remotas emergenciais[1].

Na perspectiva dos jovens estudantes da contemporaneidade, é possível perceber uma ligação direta com os gêneros digitais: "O contexto sociocultural do qual participam tem oferecido a eles outras alternativas de leitura e escrita, significativas e prazerosas, que, nos parece, são desconhecidas ou ignoradas pela escola" [3]. Os autores salientam, ainda, que há "uma defasagem entre o que a escola propõe como práticas de leitura e escrita e as práticas reais".

O uso da linguagem, através da produção e circulação dos textos, é considerado como parte integral do processo social a qual a linguagem e a sociedade influenciam-se mutuamente [4]. Portanto, produzir textos "é agir simbolicamente para o mundo, produzindo sentidos para o outro. Nessa produção, o homem, como um ser social, age de maneira

[1] A suspensão das aulas durante a pandemia do Coronavírus gerou uma ampla discussão sobre a nomenclatura adequada para as aulas mediadas através da Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), sendo eles: ensino remoto ou Educação a Distância (EaD). Neste trabalho escolheu-se a nomenclatura ensino remoto emergencial por se tratar de aulas da educação presencial.

ordenada e organizada na relação com o outro” [5]. Isto posto, pretende-se através deste estudo, incentivar a produção textual de gêneros digitais em aulas de Língua Portuguesa. Para isto, escolheu-se os gêneros textuais Memes e GIFs, que possuem circulação social constante nas redes sociais e aplicativos de comunicação instantânea, além de serem gêneros carregados de humor e crítica social.

O termo “meme” teve origem em 1976, pelo biólogo Richard Dawkins, o qual criou este neologismo para se referir ao fato de informações genéticas e elementos culturais serem “capazes de multiplicar e propagar, gerando assim elementos com as mesmas características, que por sua vez repetirão o processo em um ciclo perpétuo” [6]. Já o acrônimo GIF é derivado de *Graphics Interchange Format.* Foi criado em 1987 pela empresa de internet CompuServe e tornou-se popular na internet por possuir quadros exibidos em sucessão contínua, com um loop eterno, além de ser “eficientemente compactados para as lentas conexões de internet devido a seus requisitos computacionais mínimos e grande portabilidade” [7].

Portanto, a interpretação e produção de memes e GIFs, gêneros textuais presentes nas redes sociais, serão utilizados em sala de aula[2] conforme corroborado nos tópicos a seguir.

1.1. Justificativa

O avanço e a democratização das Tecnologias proporcionaram um paradigma para os processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Especificamente no conteúdo de Língua Portuguesa, o qual trabalham-se os processos de Leitura e Produção de Textos, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) trouxeram novas possibilidades de circulação textual, tornando-se multimodais e multissemióticos. Desta forma, a circulação desses textos, impactam diretamente no processo de interpretação e produção textual.

O papel da escola é, portanto, proporcionar aprendizagem, o desenvolvimento das relações sociais e a preparação para o mundo do trabalho. Assim, desconsiderar os impactos dos textos multimodais e multissemióticos, fará com que estudantes não sejam preparados para os objetivos propostos.

Muitos autores abordam os processos de ensino/aprendizagem de língua materna relacionados aos gêneros textuais digitais. Desta forma, os principais pesquisadores para

[2] Em função da pandemia de COVD-19, onde lê-se “sala de aula” não significa, necessariamente, aulas presenciais. Neste sentido, a proposta deste trabalho foi adaptada para possibilitar seu uso por parte dos professores em um ambiente de aprendizagem presencial ou remoto. O detalhamento deste procedimento será apresentado no Capítulo 3.

o embasamento teórico desta pesquisa são: Roger Chartier [8] que aborda o processo de evolução da escrita, desde sua criação até os tempos atuais. Marcuschi *et al* [9], Ana Elisa Ribeiro [1, 10], Roxane Rojo [11], Roxane Rojo e Jacqueline Barbosa [12], Rojo e Moura [13], abordam temas relacionados ao processo de leitura, interpretação e produção textual à hipermodernidade, multiletramentos, hipertextos, gêneros digitais e textos multimodais.

1.2. Objetivos

Avaliar as contribuições do uso dos gêneros digitais para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Objetivos Específicos:

- Realizar revisão bibliográfica narrativa de trabalhos científicos sobre práticas pedagógicas de uso dos gêneros digitais em aulas de língua portuguesa no ensino médio;
- Aplicar um plano de aula sobre elaboração de gêneros digitais (Memes/GIFs) em turmas do ensino médio, em aulas de língua portuguesa;
- Avaliar o impacto da elaboração dos gêneros digitais em sala de aula.

1.3. Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho, quanto à natureza, é básica, pois “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.” [14]

Quanto aos objetivos, caracteriza-se como descritiva, a qual tem como finalidade “classificar, explicar e interpretar fatos que ocorrem, estudar as características de um grupo” além da “utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário e a observação sistemática.” [14]

Quanto à abordagem, é qualitativa pois “as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador”, além disso, “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” [14]

Em relação aos procedimentos, classifica-se como bibliográfica e pesquisa-ação. A revisão bibliográfica apoia-se em consultas a obras publicadas online (artigos científicos,

dissertações e teses de cunho científico), na base de dados do Google Acadêmico, com recorte temporal desde 2019. O recorte temporal para livros impressos foi dos últimos 10 anos. Realizou-se uma revisão narrativa da literatura, mapeando os relatos sobre a elaboração de gêneros digitais em aulas de Língua Portuguesa, buscando captar quais os gêneros digitais foram mais recorrentes no ensino médio, além de apontar vantagens e desvantagens da utilização desse tipo de tecnologia para o ensino. As palavras-chave de buscas na base de dados foram "gêneros digitais" AND "ensino médio" AND "língua portuguesa" OR portugu*, para melhores resultados utilizou-se operadores de truncagem e booleanos. Após a aplicação destes critérios, para selecionar as obras utilizadas neste trabalho com vistas responder as questões problematizadoras e chegar aos objetivos propostos, foi realizada uma leitura averiguativa, que segundo Adler e Van Doren [15], esta pode ser definida como uma leitura rápida do texto com vistas a identificar o título, quem o escreveu, qual a fonte, sobre o que fala. Após a seleção do corpus, foi realizada uma leitura sintópica [15], ou seja, uma comparação entre os textos para identificar seus pontos convergentes e divergentes.

Posteriormente, foi realizada uma pesquisa-ação que “se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto” além de “compreender e melhorar o ambiente educacional” [16]. Para isto, foi proposta uma oficina de elaboração de Memes e GIFs, sob a orientação da professora de língua portuguesa, através dos sites geradordemems.com.br e giphy.com, para alunos da 2ª e 3ª série do ensino médio, em uma escola pública na cidade de Governador Valadares.

O objetivo da oficina é que os alunos aprendam a produzir textos digitais de forma atrativa e que reflitam sobre processo de produção e circulação de gêneros textuais digitais, notadamente, memes e GIFs, os quais possuem humor, mas apresentam-se como gêneros textuais críticos. Portanto, na disciplina de língua portuguesa poderão ser abordados conteúdos diversos, como intertextualidade, linguagem formal e informal, textos como práticas sociais em que os sujeitos se representam e são representados, interpretação e produção de textos da esfera digital.

Finalmente, será aplicado um questionário estruturado, com perguntas abertas e fechadas, aos alunos para compreender o nível de proficiência, quais foram os impactos sobre a elaboração de gêneros digitais e se a oficina foi avaliada de forma positiva para os discentes.

2. Pressupostos Teóricos

2.1. O uso dos gêneros digitais como práticas sociais de leitura e escrita

O ensino de línguas é um tema bastante controverso, pois os estudantes, ao chegarem nas instituições de ensino, já possuem domínio da língua nativa. Cabe, portanto, o questionamento sobre a pertinência de ensinar um idioma a pessoas que já são falantes, as quais apresentam o processo de aquisição da língua como natural, uma vez que, desde a infância aprendem a se comunicar sem a intervenção escolar. Assim, o objetivo principal no ensino da Língua Portuguesa “é desenvolver a competência de comunicação” [17]. No mesmo sentido, Koch e Elias [18] completam que “além dos trabalhos escolares ou eruditos, [a escrita] é utilizada para o trabalho, a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica”.

Neste sentido, as atividades desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa devem selecionar aspectos relativos à vida social, em que os estudantes se tornem aptos a comunicar-se através da língua de maneira eficiente em todos os contextos da vida em sociedade. Torna-se relevante trabalhar aspectos da gramática tradicional aliados às práticas de leitura e escrita com o foco na interação dialógica da língua, de forma que “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto” [118]. Portanto, a concepção de leitura e escrita deve passar pelo estudo dos gêneros textuais discursivos, pois estes possuem:

> Ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos [...], tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. [...] Todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. [17]

Assim, uma monografia pode ser considerada um gênero textual, uma vez que possui a estrutura bastante semelhante em todas as instituições de ensino superior e tem como objetivo obter nota para concluir um curso de graduação, ou seja, uma função social. A receita culinária tem o intuito de ensinar a preparação de determinado alimento, a publicidade é direcionada a vender determinado produto ou serviço, e assim por diante. Cada gênero textual possui sua característica que o torna semelhante além de possuir um objetivo de comunicação.

Diante desta noção, destaca-se que as mudanças sociais influenciam diretamente na circulação dos gêneros textuais, pois estes estão à serviço da comunicação humana. Portanto, a carta gradativamente está sendo substituída pelo e-mail, ligações telefônicas por mensagens de textos via aplicativos de mensagens instantâneas. Muitos outros gêneros caíram em desuso e foram substituídos à medida que ocorreram alterações na sociedade.

A democratização das tecnologias trouxe uma revolução no modo como os textos são lidos e escritos. Entretanto, o historiador Roger Chartier [8] demonstra, em seus estudos, que a revolução tecnológica não é a primeira a alterar a estrutura da circulação textual. A criação da prensa de Gutenberg, no século XV, em uma sociedade que os textos eram manuscritos, foi a primeira das revoluções da escrita, pois “persistia uma forte suspeita diante do impresso, que supostamente romperia a familiaridade entre o autor e os seus leitores e corromperia a correção dos textos, colocando-os em mãos mecânicas e nas práticas do comércio” [8]. Desta forma, a impressão dos textos se impôs lentamente em relação aos manuscritos e à xilografia, ou seja, durante muito tempo tentou-se resistir ao uso da prensa, havendo uma sobreposição no sistema de multiplicação textual.

Esta revolução assemelha-se à revolução da atualidade: as mudanças impostas pelo uso das tecnologias trouxeram novas possibilidades de circulação textual, a qual “o novo suporte do texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro” [11].

Assim, a incorporação das ferramentas digitais se faz cada vez mais presentes no cotidiano, de forma que os textos multimodais e/ou semióticos ganhem ainda mais espaço dentre os textos veiculados. A despeito destes textos podem-se defini-los como:

> Enquanto a semiótica trata dos significados criados a partir do conjunto de determinada representação, Gunther Kress (2010) define a tentativa de reunião dos modos de produção de significado como multimodalidade. O texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico (KRESS e LEEUWE, 1996). [19]

Os professores, de forma geral, têm tido resistência a utilizar os gêneros digitais nos espaços escolares. A decisão, por parte dos docentes, de não incluir e/ou de tentar limitar a circulação desses gêneros desconsidera o intuito principal da escrita, que é o de interação social e de preparar os alunos para a produzir textos de forma competente em todas as esferas da vida em sociedade. Os textos eletrônicos circulam abundantemente na

sociedade contemporânea, e não os trabalhar nos espaços escolares pode fazer com que os alunos não compreendam o processo de circulação de maneira crítica.

A mediação das tecnologias é de suma importância nas escolas, uma vez que o uso delas, por si só, não gera conhecimento, é importante usá-las para preparar os alunos para a prática social, ou seja, a lidar com o uso das tecnologias em um contexto social, político, artístico, científico, econômico.

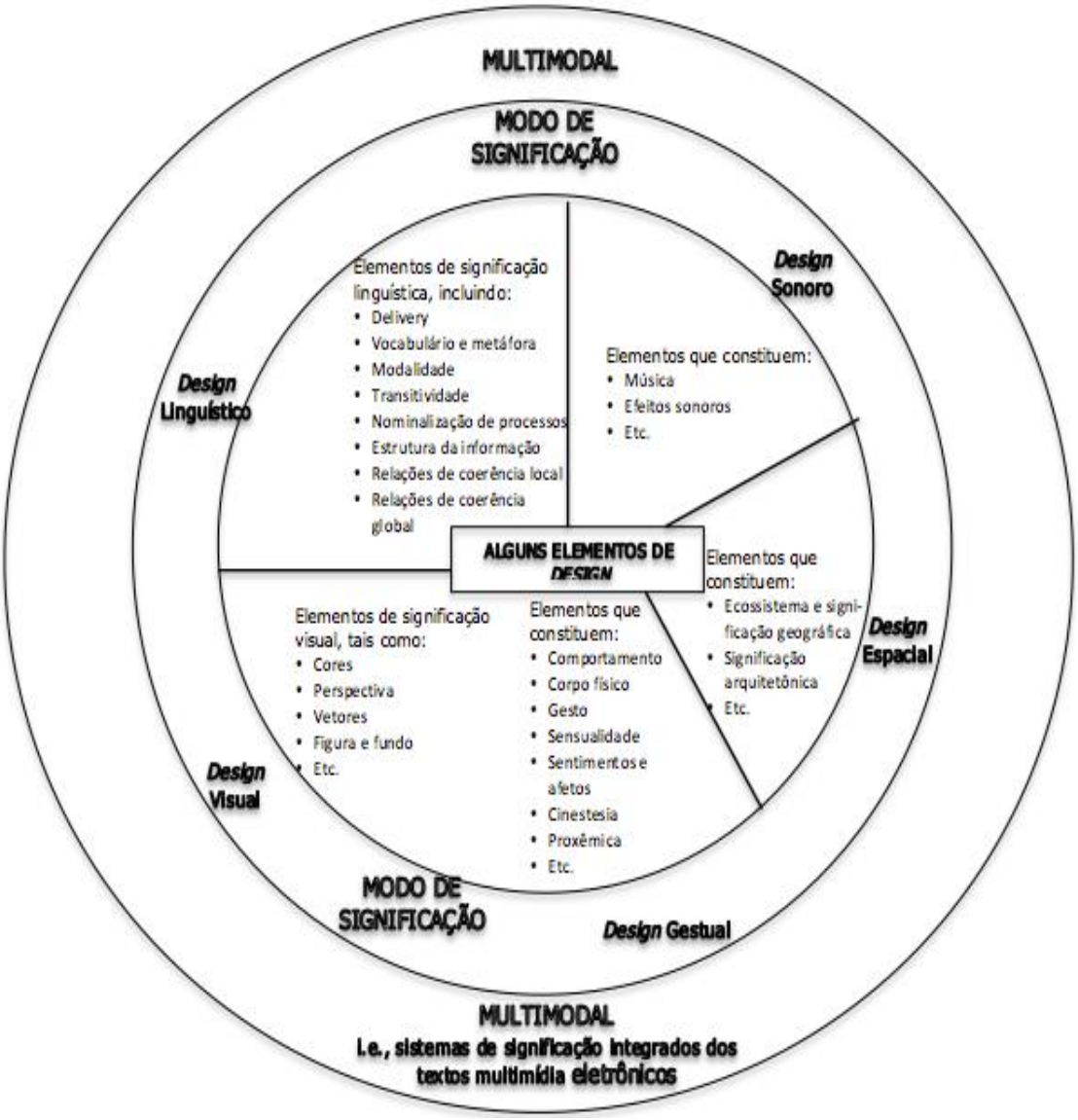
> Nossa vida interligará cada vez mais as situações reais e as digitais, os serviços físicos e os conectados, o contato físico e o virtual, a aprendizagem presencial e a virtual. O mundo físico e o virtual não se opõem, mas se complementam, integram, combinam numa interação cada vez maior, contínua, inseparável. Ter acesso contínuo ao digital é um novo direito de cidadania plena. Os não-conectados perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção no mundo profissional, nos serviços, na interação com os demais. Escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas). [20]

Portanto, não cabe mais o questionamento se as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) devem ou não ser utilizadas, mas de que forma a escola pode contribuir para tornar seus alunos mais críticos e preparados para o mundo do trabalho com o auxílio das ferramentas digitais. No contexto atual, da pandemia do novo Coronavírus, SARS-CoV-2, o uso das TICs ganha importância central por ser a única possibilidade de viabilizar a realização das aulas remotas emergenciais, em função das medidas de distanciamento social e consequente suspensão das aulas presenciais.

Destaca-se, enfim, que os multiletramentos devem estar presentes na realidade escolar com o intuito de melhor preparar os discentes para a vida em sociedade. A este respeito Rojo [11] destaca que “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”. Completam, ainda, que a hipermodernidade “trouxe novas formas de produção, configuração e circulação dos textos” [11]. Tais práticas dizem respeito ao domínio dos textos multissemióticos ou multimodais, os quais envolvem diversas linguagens, mídias e tecnologias.

A Figura 1 demonstra que os textos multimodais de circulação digital possuem modos diferentes de significação para o leitor através de vários elementos relacionados ao design. A imbricação de elementos diferentes, tais como cores, efeitos sonoros e a seleção do vocabulário tornam o texto multimodal. O processo de circulação deve ser melhor trabalhado nos espaços escolares, pois há um desnível entre os cidadãos, na produção de sentido destes gêneros [1]:

Figura 1: Os sistemas multimodais e seus elementos a serem considerados.



Fonte: Rojo [11]

Assim é importante a abordagem sobre os multiletramentos, pois ainda hoje há uma dificuldade por parte dos estudantes em interpretar gráficos, infográficos, tabelas, mapas, memes, charges, dentre outros textos semióticos para tornar alunos multiletrados digitalmente.

Para dar continuidade a este trabalho, no próximo tópico, será apresentado o contexto da implantação de diretrizes do uso das tecnologias na educação.

2.2. As tecnologias digitais no currículo de Língua Portuguesa na educação básica

Na década de 1960, nos Estados Unidos, apresentam-se os primeiros registros da invenção da internet. Nesta época e durante as duas décadas seguintes, o uso da internet era restrito aos militares e universidades. Somente em 1990, com a criação da "WorldWideWeb", conhecida como Web, que houve uma democratização e o uso comercial dos computadores para a sociedade. Neste período, “qualquer cidadão podia estar conectado à rede, desde que tivesse uma linha telefônica, um modem e um local (provedor) para poder fazer a conexão com o primeiro ponto da rede mundial” [18]. Assim, o ciberespaço tem como princípio a disseminação de informações e conhecimentos a nível mundial, pois “todo dado que é recebido por um nó na rede deve ser repassado adiante, sem nenhuma cobrança e sem nenhuma verificação do conteúdo deste dado”. A este respeito, Pretto e Bonilla [21] salientam:

> O desenvolvimento da multiplicidade de aplicativos que permitem a circulação de informações e a comunicação generalizada, pois, uma vez que cada projeto é disponibilizado na rede, conta com o apoio e colaboração de muitos desenvolvedores (hackers), profissionais ou amadores, do mundo inteiro, para seu aperfeiçoamento. Ainda, a circulação de informações e a comunicação ampla permitem que cada sujeito, em qualquer ponto do planeta, desde que conectado, possa constituir-se num ponto “emissor", compartilhando suas ideias, sua cultura, seus referenciais e, assim, contribuir para uma visão mais ampla e complexa da própria sociedade. [21]

Desta forma, o uso das tecnologias, mediadas principalmente pelo computador e celular, torna-se uma fonte inesgotável de informações e conhecimento que podem ser acessados e distribuídos pelo mundo rapidamente. Diante disto, os espaços escolares deveriam apropriar-se destas ferramentas como apoio ao processo de ensino/aprendizagem, pois “o uso social da rede internet pode vir a transformar a escola única na escola plural, produzindo diferentes saberes e culturas” [22]. Embora o uso dos recursos digitais possibilite a ampliação da criatividade e acesso ao conhecimento, ainda há resistência, por parte dos professores, na utilização destes recursos digitais. A este respeito, Freire e Guimarães [23] enfatizam que “o problema é que as escolas estão sempre muito atrasadas com relação ao uso da tecnologia, dos instrumentos, por N razões, até por falta de verba, em países como o nosso”.

Embora tenham sido realizadas políticas públicas para implantação das tecnologias digitais (tais como ProInfo, Prouca, entre outras), ainda persiste um atraso em relação ao uso das tecnologias digitais nos espaços escolares por vários motivos, tais como a falta de investimento em infraestrutura física, bem como falta de capacitação dos professores. Esta

implantação tardia já está amplamente abordada em outros estudos, portanto, neste capítulo serão detalhadas as diretrizes curriculares sobre a implantação das tecnologias na disciplina de língua portuguesa no ensino médio, com o foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora as diretrizes curriculares sejam velhas conhecidas dos professores, cabe destacar os direcionamentos das novas diretrizes impostas pela BNCC, a qual será implantada integralmente no ensino médio até o ano de 2022.

É importante salientar que os currículos escolares servem para um direcionamento do docente sobre as habilidades e competências necessárias para cada disciplina. Os documentos regulatórios não devem ser vistos como meros documentos para burocratizar a prática docente. Portanto, o currículo escolar, tem como objetivo “subsidiar a formação dos estudantes e o desenvolvimento de competências, a diversidade cultural, o rendimento escolar e, principalmente, contribui, dada a sua amplitude, a pensar e elaborar um ambiente de práticas pedagógicas baseada em propósitos, concepções e reflexões” [24].

O marco da implantação, no Brasil, das diretrizes curriculares foi através da implementação da Constituição Federal (CF), em 1988, a qual previu em seu artigo 210 a implementação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” [25].

A partir da CF/1988, em 1996, foi implantada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a partir dela, foram criados outros documentos norteadores para ensino dos conteúdos, tais como, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) em 2003. A última modificação curricular ocorreu em 2017 com o início da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual será implantada gradativamente até 2022.

É de salutar importância perceber estas modificações curriculares como processos importantes para a adequação do processo de ensino/aprendizagem. Da mesma forma com que ocorrem as mudanças nos âmbitos sociais, a escola também precisa passar por reformulações e adequações, pois ela está inserida no âmbito social, sofrendo interferências diretas no processo de aquisição da aprendizagem. O escopo da presente pesquisa, são os usos das tecnologias digitais, os quais estão previstos para serem implantados desde a LDB, em 1996, conforme 8º parágrafo do artigo 35, que regulamenta o ensino médio e dispõe sobre o uso das tecnologias:

> § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas,

> provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
> I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
> II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. [26]

Portanto, a LDB prevê a preparação dos discentes através de um currículo que prepare o contexto de produção textual da contemporaneidade, considerando, também, o uso das tecnologias. Esta lei torna-se um marco para a educação, pois nela previam as primeiras diretrizes curriculares para aplicação das tecnologias nos conteúdos escolares da educação básica [27]. Entretanto, quase vinte e cinco anos após a promulgação da LDB, ainda hoje as tecnologias digitais são implantadas timidamente nos espaços escolares. É salutar que o uso das TICs em sala de aula deixe de se tornar apenas um atrativo para chamar atenção do aluno e torne-se uma obrigatoriedade para os docentes de todos os conteúdos do ensino médio.

Partindo desse pressuposto, é importante destacar quais são as habilidades e competências exigidas na área de Linguagens e suas Tecnologias[3] de acordo com a BNCC:

> No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. [28]

Portanto, esta diretriz curricular reforça o quanto é imprescindível adotar o uso das TICs nos espaços escolares por impactarem diretamente no cotidiano, pois “grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente”. Assim, as relações sociais e o mundo do trabalho são fortemente marcados pela modernização e cabe às instituições escolares preparem os jovens para os novos desafios da contemporaneidade: “É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança”. Nesta perspectiva, a BNCC separa a aplicação da computação em três áreas temáticas relacionadas a conhecimentos e habilidades, bem como atitudes e valores, quais sejam: a) Pensamento computacional; b) Mundo digital; c) Cultura digital. Estas temáticas devem proporcionar aos jovens uma profunda imersão ao uso das ferramentas computacionais, pois eles “estão dinamicamente inseridos na cultura

[3] A BNCC separa os conteúdos escolares em quatro grandes áreas, sendo elas: Linguagens, códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa e estrangeira, artes e educação física); Matemática e suas tecnologias (Matemática); Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Física, Química); Ciências humanas e suas tecnologias (Geografia, História, Filosofia e Sociologia). Além destas áreas, prevê a formação técnica e profissional.

digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas” [28].

Avançando no entendimento dessas discussões, a BNCC traz uma perspectiva chave para o tema deste trabalho, o qual considera que ato de escrever é caracterizado enquanto prática social. Assim, os estudantes precisam “apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” [28].

Portanto, a elaboração de textos digitais é uma maneira de preparar os estudantes para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho de forma protagonista, crítica e colaborativa, conforme previsto em uma das competências da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. [28]

Partindo deste pressuposto, os professores precisam embasar seus conteúdos nas habilidades e competências disponibilizadas por meio das diretrizes curriculares de seu conteúdo e de sua área do conhecimento. Nesta perspectiva, a seguir são apresentadas as habilidades e competências previstas na BNCC para o conteúdo de Língua Portuguesa as quais podem ser utilizadas ao se relacionar a produção de gêneros digitais, sobretudo os memes e GIFs.

Tabela 1 - Habilidades em Língua Portuguesa para aplicação do plano de aula.

Ano	Cód. Hab	Habilidades de Língua Portuguesa	Campos de Atuação Social	Relação da habilidade com a aplicação da aula de MEMES E GIFs
1º, 2º, 3º	EM13LP06	Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	Todos os Campos de atuação social	Esta habilidade será contemplada no plano de aula a fim de que o aluno compreenda que os Memes e GIFs devem ser construídos e analisados em uma perspectiva crítica.
1º, 2º, 3º	EM13LP10	Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis e em suas diferentes dimensões, de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.	Todos os Campos de atuação social	Esta habilidade será contemplada no plano de aula a fim de que o aluno compreenda que a variação linguística é um fator presente na prática social, portanto, nos gêneros textuais em estudo é permitido o uso da linguagem informal, pois este é um recurso que irá contribuir para o humor.
1º, 2º, 3º	EM13LP18	Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	Todos os Campos de atuação social	Esta habilidade será contemplada no plano de aula a fim de que o aluno compreenda qual é o objetivo dos gêneros em estudo é que saibam utilizar as ferramentas tecnológicas para produzir gêneros digitais a partir da intertextualidade com outros textos, sendo multimodais e multissemióticos.
1º, 2º, 3º	EM13LP19	Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	Campo da vida pessoal	Os memes e GIFs são textos críticos que levam em consideração as subjetivados do autor. Através das críticas colocadas, ele se representa no mundo e demonstra de maneira crítica perante a situações da vida em sociedade.
1º, 2º, 3º	EM13LP43	Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, *gifs*, *remixes* variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.	Campo jornalístico-midiático	Esta habilidade será contemplada no plano de aula a fim de que o aluno compreenda que há limites na utilização de imagens, estas possuem direitos autorais, não é qualquer imagem que pode ser utilizada.

Fonte: Brasil [28]

Destaca-se, dentre as competências e habilidades supracitadas, que o planejamento das disciplinas deve ser realizado pautado nas diretrizes curriculares vigentes. Atualmente, a BNCC está sendo implantada gradativamente, e esta possui, nas diretrizes direcionadas à língua portuguesa, uma abordagem atual que considera a produção textual como prática social. Portanto, a apresentação das habilidades da Tabela 1 fica evidenciado que os uso dos gêneros digitais devem ser obrigatórios, e não como tem acontecido: muitos professores de língua portuguesa fingem que eles não existem.

Avançando no entendimento dessas classificações, Cabral, Lima e Silva [29] relatam que a BNCC, diferente das diretrizes curriculares anteriores, “traz fortemente à tona a questão do letramento digital, fazendo das TDIC protagonistas de muitos processos educativos”. Além disso, as habilidades e competências estão divididas em campos de atuação ou esferas discursivas, sendo elas: campo jornalístico/midiático; campo de atuação na vida pública; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo artístico-literário, os quais são voltados para as práticas sociais contemporâneas.

Os campos de atuação fazem com que os estudantes deixem de ser meros receptores de informação, tornando-se protagonistas pois deverão adquirir a capacidade de “produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” [28]. Portanto a aquisição da competência de aquisição da escrita deve ser pautada em “planejar, produzir, revisar, editar o texto e, em muitos casos, publicá-lo”, o fato dele ser publicado, faz com que o texto deixe de ser produzido em um ambiente simulado e passe a ter o contexto da prática social de forma eficiente.

Outro fator importante é que a ênfase nos campos de atuação tira o foco sob o uso dos gêneros, assim “determinado gênero pode ser pertinente a mais de um campo e adaptar-se ao uso que se faz dele em determinada esfera discursiva.” [29], conforme demonstrado na Tabela 1 a qual relaciona o uso de Memes e GIFs a várias habilidades da BNCC.

Partindo desse pressuposto, na próxima seção, serão apresentados estudos publicados desde 2019 os quais demonstrem a utilização dos gêneros digitais em sala de aula, no ensino médio.

3. O estado da arte sobre o uso de gêneros digitais no ensino médio

Conforme apresentado nas seções anteriores, o uso dos gêneros digitais perfaz de suma relevância nos espaços escolares, principalmente, se os estudantes estiverem incluídos na faixa etária dos nativos digitais[4]. Estes, possuem em sua realidade o contato desde a infância com os aparatos tecnológicos, o que leva ao domínio de muitas ferramentas tecnológicas. Entretanto, a literatura tem mostrado que esta faixa etária "possui muita dificuldade para interpretar textos com imagens, como infográficos, por exemplo" [31]. Portanto, torna-se relevante que os professores de todos os conteúdos curriculares e, principalmente os da área de linguagens.

Devido às dificuldades dos estudantes em interpretarem os gêneros textuais digitais, nesta seção é feita uma revisão narrativa da literatura, de publicações desde 2019, que tenham relatos de experiências docentes de atividades contemplando o uso dos gêneros textuais em aulas de língua portuguesa no ensino médio. As métricas de pesquisa contaram com os operadores booleanos e de truncagem, perfazendo a seguinte busca "gêneros digitais" AND "ensino médio" AND "língua portuguesa" OR portugu*. Os critérios de inclusão são artigos científicos, monografias, dissertações e teses publicados desde 2019, em língua portuguesa e que relatam a prática de aplicação de atividades de produção de qualquer gênero textual digital, com seleção intencional. Os critérios de exclusão são aqueles que não demonstrarem os resultados de aplicações docentes sobre gêneros textuais digitais no ensino médio em aulas de língua portuguesa.

Através da busca realizada foram encontrados 206 trabalhos científicos publicados nos anos de 2019 e 2020. Muitos deles tratam das definições conceituais de gêneros digitais nas aulas de língua portuguesa sem apresentar relatos de experiência docente, resultados de aulas ministradas no ensino fundamental, análises sobre o uso de gêneros digitais em livros didáticos, recomendações de uso dos gêneros digitais em sala de aula e. por fim. sobre o uso de livros didáticos em suporte digital. Entretanto, percebeu-se uma escassez de relatos de práticas pedagógicas com uso dos gêneros digitais no ensino.

Dentre os 206 resultados da busca, foram encontrados apenas 18 (8,7%) trabalhos científicos que relatam a aplicação de atividades de gêneros digitais envolvendo alunos do ensino médio, conforme descritos na Tabela 2, sendo este um quantitativo baixo. Dentre estes, 16 estudos (89%) foram publicados em 2019 e 2 (11%) em 2020. Em relação aos

[4] Este termo foi criado por Marc Presky, o qual o autor atribui a característica de nativos digitais aqueles que são "falantes nativos da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet." [30]

gêneros discursivos utilizados, foram bastante diversificados, demonstrando que é possível inovar no uso dos textos de circulação digital.

Tabela 2 - Síntese do mapeamento bibliográfico: Estudos publicados em 2019 e 2020 sobre uso dos gêneros digitais em aulas de língua portuguesa no ensino médio.

Autor	Gênero e/ ou suporte	Série	Objetivo do estudo	Resultados
Alves [32]	Blog	2º ano (EJA)	Compreender como o blog pode contribuir para a produção textual em uma turma de EJA.	Conclui-se que aulas diferenciadas são possíveis em todos os lugares e que utilizar a internet como uma forma de inclusão sempre é uma boa dica além do trabalho em grupo que proporciona novos debates e maior troca de saberes entre os alunos. Percebeu-se que além de contribuir para a produção, o blog ainda incentivou os alunos a escrever melhor, a debaterem em grupos e os entusiasmou a produzirem textos de suas autorias.
Alves *et al* [33]	Hipercontos	2º ano	Refletir sobre a aplicabilidade de hipercontos nas aulas de Língua Portuguesa.	O gênero digital apresentado logrou êxito ao cativar os alunos para o universo da narrativa. Aspectos como a multimodalidade e a interatividade foram decisivos para o resultado positivo da oficina, possibilitou constatar o interesse dos participantes pela leitura envolvente do hipertexto.
Bee [34]	Poemas publicados em blogs e Facebook	1º, 2º e 3º ano	Utilizar as mídias como aporte pedagógico de apoio.	O objetivo foi alcançado, mesmo diante de tantos improvisos e dificuldades. Além da experiência de produzir um blog e uma página no Facebook, de dinamizar e ampliar a forma de levar o conhecimento da disciplina, conseguimos ir além, buscando a interação com as tecnologias e adentrando no contexto social de sua abrangência.
Campos e Matuda [35]	Podcast	3º ano	Demonstrar como as potencialidades do podcast podem ser aplicadas em salas com alunos do terceiro ano do ensino médio.	A imersão e a interação dos alunos com os mais diferentes temas, com os colegas de sala e com a comunidade.
Coe [36]	Memes, GIFs, Vídeos e canção	3º ano	Analisar as possibilidades metodológicas trazidas pela retextualização de gêneros escritos para gêneros digitais e do recurso da Realidade Aumentada para o trabalho com a produção de textos multissemióticos em sala de aula.	Aperfeiçoamento de habilidades de leitura e de produção de textos relacionadas aos multiletramentos, tanto na dimensão do domínio operacional de ferramentas, quanto na dimensão da compreensão dos modos de organização e funcionamento dos textos multissemióticos, conforme o contexto histórico e sócio-cultural.
Desidério	E-book	Ensino	Desenvolver uma proposta didática para a	A utilização dos e-books interativos muito contribuiu para a ampliação do

[37]		médio (Série não especificada)	utilização dos e-books interativos e colaborativos no ensino das práticas de Leitura e Produção Textual, nas aulas de Língua Portuguesa.	repertório sociocultural dos alunos e, dessa forma, fez com que a produção textual fosse enriquecida, pois muitos alunos eram leigos no assunto proposto pela atividade e passaram a conhecer termos e sugestões que podem ser usadas para além do texto, respondendo, assim, à primeira hipótese de investigação da pesquisa.
Donatti *et al* [38]	Mensagens de texto via Whats app e e-mail	Ensino médio (Série não especificada)	Proporcionar aos alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncional do Centro de Educação de Jovens e Adultos Benedito Sant'ana da Silva Freire, em Sinop - Mato Grosso, o acesso e a utilização dos gêneros textuais digitais e-mail e WhatsApp.	Concluímos, portanto, que o trabalho com a língua em contextos sociais de comunicação é indispensável na atualidade e ao fazê-lo devemos considerar as especificidades dos sujeitos e, coletivamente, oferecermos aos alunos um espaço educativo em que princípios de autonomia, criticidade e cidadania estejam presentes e auxiliem na promoção de seu crescimento pessoal, cultural , profissional e social, garantindo-lhes equidade de oportunidades.
Farias [39]	Hipertexto	2º e 3º ano	Compreender até onde as práticas com o gênero textual hipertexto contribuem para uma aprendizagem fundamentada no desenvolvimento da criticidade, criatividade e autonomia dos discentes.	Influência positiva do ambiente no qual se desenvolvem as atividades, uma vez que nesse espaço os aprendizes se mostraram motivados à produzirem e compartilharem conhecimentos.
Grijó e Correia [40]	Gráficos	1º ano	Apresentar pontos relevantes de um estudo sobre os aspectos necessários para uma interpretação do gênero gráfico no âmbito escolar e até mesmo fora dele	A prática da leitura e da produção de gráficos ainda não adquiriu valor representativo como o atribuído ao texto verbal. Constatamos que a multimodalidade é um recurso eficiente para facilitar o entendimento das relações de sentido apresentadas no gênero gráfico e que a noção de DADO/NOVO constitui um excelente recurso para ajudar nas práticas de produção e leitura de textos.
Latocheski [41]	Memes	1º ano	Destacar que, se as tecnologias atuais forem bem utilizadas, serão ferramentas de grande valia para ensinar a ler e a escrever prazerosamente, além de auxiliar o aluno a criar suas próprias expressões.	Observamos uma evolução madura na perspectiva da leitura e da escrita do grupo de alunos participantes dessa experiência pedagógica.
Martins [42]	Mensagens instantâneas via Whatsapp	3º ano	Explorar as potencialidades interativas, linguísticas, multimidiáticas e hipermidiáticas do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp como recursos pedagógicos para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes.	Os resultados da pesquisa indicam que o aplicativo WhatsApp e a exploração de seus recursos multimidiáticos e hipermidiáticos são capazes de aprimorar o desenvolvimento da capacidade de argumentação dos estudantes, contribuindo, ainda, para a interação e para a construção colaborativa do conhecimento.
Morais e Marques	Mapa mental e	1º ano	Romper com a perspectiva do ensino literário tradicional para fazer uso dos	Constatou-se o envolvimento dos participantes para com a atividade, bem como seu desenvolvimento autoral, que fez com que sentidos outros fossem

[43]	vídeos.		multiletramentos literários a fim de desenvolver a autoria estudantil.	promovidos para a leitura, interpretação e atualização da obra analisada de maneira multimodal.
Pottmeier [44]	História digital	3º ano	Compreender nos discursos dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio suas escolhas futuras (carreira profissional, constituição de família, religião entre outros) e, consequentemente, o paradoxo entre o ser e o ter	Instigou a autoria, o protagonismo, a criticidade e autenticidade das Histórias de Vida diversas que foram escritas, roteirizadas e produzidas em vídeo por esses estudantes. Experiências de cunho emocional que promoveram reflexões para o autoconhecimento, para a constituição da identidade desses cidadãos.
Santos [45]	Facebook, blog e Youtube	1º ano	Apresentar a professores de Língua Portuguesa, do ensino básico, uma proposta de intervenção didática em que se congregam o trabalho com os gêneros digitais, em particular, a noção de hipertextualidade e o gênero blogue com os letramentos digital e crítico.	É possível contemplar, ao mesmo tempo, demandas que os estudos linguísticos atuais, os documentos nacionais (PCNEM, OCNEM, BNCC) e as tendências contemporâneas da Educação orientam em torno de ensino e aprendizagem de línguas. Porém, vimos também que o êxito de atividades como a apresentada se deve à integração de docentes; à colaboração dos próprios alunos em tornar a atividade real e proveitosa; e, principalmente, às condições da escola, que deve dispor de recursos necessários para sua efetiva realização.
Santos e Lacerda [46]	Blog educacional	3º ano	Analisar a linguagem dos alunos em atividade de escrita colaborativa em um blog educacional para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.	A linguagem dos alunos na escrita colaborativa de artigos de opinião é interacional e que o blog funciona como um espaço de interação onde os interlocutores se estabelecem nas atividades de escrita e reescrita de textos, contribuindo para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.
Silva [47]	Fanfics	2º ano	Analisar a contribuição do uso das fanfictions como recurso pedagógico para uma prática de leitura e de escrita emancipatória.	O uso pedagógico de fanfictions proporciona um espaço de interação, criatividade, e de autonomia do pensamento aos alunos, possibilitando-lhes desenvolver, por meio da relação sinérgica entre escola e tecnologia, experiências reais de uso produtivo e coletivo da linguagem que corroboram para sua emancipação.
Silva [48]	Stop Motion	1º ano	Refletir sobre as contribuições da técnica Stop Motion nos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva do letramento digital.	Este trabalho trouxe importantes contribuições para 14 os alunos e professora participantes correlacionado a melhoria do aprendizado em relação aos alunos e o interesse em utilizar as Tecnologias Digitais na prática pedagógica, além de trazer experiências enriquecedoras para nós enquanto pesquisadoras do campo educacional.
Souza [49]	Memes	1º ano	Promover práticas que oportunizem a participação crítica do educando em atividades próprias da cultura digital.	Percebe-se que longe de ser um gênero voltado apenas para a fruição, o meme de internet porta teor crítico, possuindo um grande potencial didático.

Fonte: A autora (2020)

Dentre os resultados da busca, o artigo de Latocheski [41] trata da elaboração de memes em sala aula, tendo como base a leitura de livros literários com contos africanos. Segundo a autora, a leitura e produção de textos narrativos, na perspectiva dos alunos, precisa ser reinventada, tornando a abordagem do tema mais interessante. Desta forma, as aulas incluíam várias etapas, e dentre elas, houve a criação de memes relacionados aos contos lidos. A incorporação desta atividade para a prática social, foi criada uma página no Facebook para divulgação das produções textuais dos alunos. Esta estratégia criada pela autora é pertinente, pois, por vezes os alunos sentem-se desmotivados em produzir seus textos para que estes sejam visualizados apenas pelos professores para fins de avaliação. A publicação dos memes nas redes sociais demonstra a preocupação em tornar os textos enquanto práticas sociais e não apenas como estratégia de avaliação para que posteriormente eles sejam descartados.

As conclusões destacadas no estudo de Latocheski [41] foram: “uma evolução madura na perspectiva da leitura e da escrita do grupo de alunos participantes dessa experiência pedagógica”. A autora salienta que poucos alunos se sentiram desmotivados com a aplicação da atividade, entretanto, aos poucos foram motivados a se envolverem nas atividades propostas. E completa “O fato de estarem propícios aos movimentos de ler e de produzir textos, aceitando novos desafios, foi fundamental para o desenvolvimento da proposta. (...) A produção e a repercussão do texto por eles produzido foi combustível para a participação em massa” [41]. Portanto a atividade contou com o envolvimento da maior parte dos alunos de forma ativa.

Outro estudo encontrado foi o de Alves *et al.* [33] o qual traz os resultados da aplicação de um plano de aula com alunos do ensino médio em uma escola pública no município de Choró/CE. Os alunos deveriam elaborar um texto narrativo em meios digitais. O gênero textual escolhido foram os hipercontos os quais possuem a “presença de links e uma narrativa não-linear, que possibilita a construção dos caminhos da leitura.” Assim, o planejamento desta atividade foi realizado pelo professor com vistas a provocar “caminhos possíveis para despertar o interesse dos discentes pela leitura, uma vez que esse gênero textual utiliza recursos interativos e dinâmicos, que atraem esses jovens internautas.” [30]

A aula proposta por Alves *et al* [33] foi realizada em várias etapas, desde a leitura de contos, vídeos no Youtube, a produção dos hipercontos e, ao final, os alunos puderam avaliar a atividade proposta. Dentre os resultados, os autores corroboram com todos os achados apresentados anteriormente, nos questionários aplicados os alunos desconheciam o gênero em estudo, demonstrando a falta de inclusão dos gêneros digitais em sala de aula. Além disso, avaliaram a atividade positivamente, sendo que o uso dos

hipercontos foi capaz de “motivá-los a ler novamente esses textos literários, que até aquele momento estavam distantes da realidade da sala de aula da maioria dos participantes”. Entretanto, os autores analisam as respostas dos alunos também a partir de um viés preocupante:

> As respostas indicam algumas preocupações. A primeira dela diz respeito ao não uso da internet para a leitura literatura. Outra questão relevante é o desconhecimento de gêneros literários digitais. Feitas essas considerações, evidencia-se que o ensino ainda está bastante defasado em relação às mudanças que estão ocorrendo no campo da linguagem e da literatura. [33]

Portanto, a abordagem dos gêneros digitais nos espaços escolares é de suma importância pois muitos alunos utilizam a internet com fins apenas para redes sociais. Além disso, não possuem um viés crítico para o que é postado nas redes, fazendo com que, muitas vezes, acreditem nas informações lidas. É salutar que os jovens sejam preparados a se tornarem sujeitos críticos frente à modernidade.

Os estudos realizados por Farias [39], em sua dissertação de mestrado, tinham como objetivo “compreender até onde as práticas com o gênero textual hipertexto contribuem para uma aprendizagem fundamentada no desenvolvimento da criticidade, criatividade e autonomia dos discentes”. Os achados provenientes deste estudo realizado com alunos do 2º e 3º anos do ensino médio, em uma escola pública em Pernambuco, demonstraram, mais uma vez, sobre a eficácia dos gêneros textuais, neste caso os hipertextos para tornar o ensino/aprendizagem das habilidades e competências em língua portuguesa de forma eficiente. Conforme salienta:

> As produções dos aprendizes apresentavam aspectos importantes em relação a edificação do saber pelos discentes, uma vez que eles eram autônomos em relação a aquisição de conhecimento e se mostravam ativos em relação a execução das atividades propostas com o hipertexto. Aguçavam suas percepções e demonstravam melhorias nas linguagens escrita e oral, bem como no relacionamento entre os pares e com a sociedade ao seu redor. [39]

Portanto, o uso dos hiperlinks é uma prática social importante para o incentivo à leitura e ao uso da língua/linguagem em um contexto social. Além disso, os nativos digitais possuem maior empatia no que se refere ao uso dos suportes digitais (Computador, celular, tablet, etc), de forma que a motivação para o desenvolvimento das atividades aumenta quando se trata do uso dos aparelhos digitais. Assim, a empatia é um fator decisivo para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Corroborando com esses achados, Campos e Matuda [35] realizaram estudos com alunos do 3º ano do ensino médio. A pesquisa apresentou o Podcast como uma ferramenta

eficiente para o desenvolvimento de habilidades e competências na elaboração de textos orais. Sabe-se que a oralidade antecede a escrita é intrínseca aos seres humanos. Entretanto, a elaboração do discurso oral de forma organizada e baseada em evidências científicas é diferente de realizar uma conversa aleatória com um familiar. O podcast, conforme proposto pelas autoras, pode fomentar o desenvolvimento do senso crítico do aluno e consequentemente prepará-lo para os momentos em que a apresentação oral de forma planejada e organizada se fizer necessário no contexto social que o estudante está inserido.

Embora não tenham sido apresentados os resultados da pesquisa, percebeu-se que a proposta de desenvolvimento da oralidade é uma das habilidades a serem trabalhadas para os alunos perceberem que embora, na maioria das vezes, a linguagem escrita exige planejamento, em algumas situações, como apresentações de trabalhos escolares e entrevistas de emprego são necessárias a organização do discurso oral.

Muitos professores não se sentem confortáveis por trabalharem com as TICs em sala de aula, pois, muitas vezes, os adolescentes se destacam no uso das TICs, demonstrando mais destreza do que os professores. Entretanto, é necessário que a falsa percepção de que o docente é o único detentor do conhecimento deve ser deixada de lado. A pesquisa de Bee [34] traz reflexões pertinentes a este respeito:

> Muitos foram os momentos em que o conhecimento deles em tecnologia superou o nosso conhecimento. Essa permuta de experiências fez o trabalho valer a pena. Com essa proximidade, a troca de conhecimentos ultrapassou as barreiras sociais dando possibilidade de eles mostrarem aquilo que dominam e, como retorno, era-lhes dada a oportunidade de conhecerem os conteúdos de forma dinâmica e sem perder os objetivos da disciplina e do projeto. [34]

Assim, a troca de saberes em sala de aula deve ser constantemente realizada. O aluno que demonstra conhecimento útil ao professor e a seus colegas de turma se sente mais motivado e, consequentemente, aprende mais. Além disso, o uso produtivo e planejado das TICs faz com que o aluno não tenha tempo em distrair acessando outras informações nos aparelhos eletrônicos, conforme resultados encontrados na pesquisa de Bee [34] “quando bem orientados, e principalmente motivados a aprender, os alunos utilizam os aparelhos de forma consciente e responsável.”

Em conclusão, os relatos de experiência supracitados demonstram a riqueza de práticas docentes com o uso das tecnologias digitais. Não foi possível destacar os pontos chave de todos os estudos apresentados na Tabela 2, entretanto, foi notável que todos eles trouxeram mais pontos positivos do que negativos em relação ao uso das TICs em sala de aula. Outros estudos que não se encaixavam nos critérios de inclusão deste trabalho

merecem ser mencionados, tais como estudos realizados com o público alvo de surdos e indígenas, os quais relataram o ensino de línguas indígenas e Libras por meio das TICs. Além disso, uma ferramenta interessante para o ensino de línguas foi o uso do *code-switching*, o qual os falantes bilíngues e/ou multilíngues utilizam mais de um idioma para se comunicar nas redes sociais, seria uma oportunidade de uso interdisciplinar de língua portuguesa e inglesa, por exemplo. Outros tantos estudos relataram uso dos gêneros digitais em língua estrangeira e no ensino fundamental anos finais, sugere-se, portanto, estudos posteriores que verifiquem os gêneros digitais mais recorrentes no ensino fundamental.

Percebe-se que aplicar os gêneros digitais na rotina escolar não necessita de conhecimentos aprofundados sobre a informática e nem equipamentos eletrônicos de última geração, pois os próprios alunos podem ser desafiados pelo professor em compreender o funcionamento dos programas e/ou equipamentos. É necessário que haja disponibilidade, por parte dos professores, em reinventar as aulas de Língua Portuguesa por meio de um planejamento prévio para que a proposta didática envolvendo o uso das TICs seja, de fato, pertinente para o processo de ensino/aprendizagem.

A respeito do planejamento de atividades, aconselha-se que práticas docentes sejam compartilhadas, conforme estudo de Alves, Jung e Franco [50] o qual compartilha uma proposta didático-pedagógica com infográficos direcionada o ensino médio. Tal proposta considera o círculo de Bakhtin, enquadrando-se aos multiletramentos e a interpretação e elaboração textual como prática social.

Sugere-se, por fim, que as práticas didáticas com gêneros textuais como práticas sociais, realizadas em sala de aula, sejam documentadas e publicadas, pois a partir da disponibilização dos resultados, pode-se pensar em possibilidades de melhorar o ensino, conforme salienta Pereira [51]:

> Constatamos que a aplicação da semiótica, ou de suas depreensões pelo professor, na sala de aula da educação básica, ainda continua obscura nos textos, sem relatos detalhados sobre como acontece. Por isso, acreditamos que o primeiro passo seria registrar práticas educacionais de professores que empregam noções semióticas na sala de aula, reportando dificuldades e soluções encontradas. Um projeto que parta dessas experiências pode ter melhores resultados. Portanto, lançamos como desafio neste texto que os professores compartilhem suas experiências e que possamos em outros trabalhos avançar nas análises. [51]

Portanto, é urgente que os alunos sejam ensinados a interpretar e produzir textos multimodais e semióticos da esfera digital de forma crítica, autônoma e protagonista. Entende-se que as capacitações profissionais devem acontecer, como também a melhoria

dos laboratórios de informática, principalmente nas escolas públicas, as quais encontram-se a maior parte dos alunos da educação básica.

3.1 Proposta pedagógica: Oficina de elaboração de memes e GIFs

O objetivo deste trabalho é de avaliar as contribuições do uso dos gêneros digitais para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Para alcançá-lo, propõe-se o desenvolvimento de uma oficina pedagógica direcionada a alunos do ensino médio de uma escola pública na cidade de Governador Valadares/MG.

Esta proposta é relevante, uma vez que, atualmente, há dificuldades por parte dos professores da educação básica em fazer com que os alunos produzam conhecimento acerca das disciplinas lecionadas. Partindo deste pressuposto, acredita-se que a utilização dos gêneros digitais, nas aulas de língua portuguesa, pode ser uma estratégia em que os alunos se interessem pelo conteúdo lecionado, gerando um engajamento maior e, consequentemente, a elevação dos índices de aprendizagem.

O contexto atual, da pandemia do novo Coronavírus, trouxe a necessidade de realização de aulas remotas em função da suspensão das aulas presenciais, conforme disposto na portaria Nº 356, de 11 de março de 2020[5], do Ministério da Saúde, a qual normatizou as regras para quarentena e distanciamento social para conter a disseminação do vírus. Nesta perspectiva, os Estados e Distrito Federal liberaram normativas estaduais para regulamentar as regras atendendo o disposto na portaria federal.

Especificamente em Minas Gerais, o Governo Estadual publicou a Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 Nº 1, de 15 de março de 2020[6], suspendendo as aulas no período de 18 a 22 de março de 2020. Posteriormente, outras deliberações foram publicadas a fim de prorrogar a suspensão das aulas enquanto durar a situação de calamidade pública da pandemia, antecipar o recesso escolar previsto em julho, instruir sobre Regime Especial de Teletrabalho dos servidores estaduais, dentre outros[7].

Neste contexto, as aulas remotas foram implementadas nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais a partir do dia 18 de maio. Os professores foram

[5] Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346. Acesso em: 11 set. 2020.

[6] Disponível em: http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-01-2020-15-de-marco-2020.pdf. Acesso em: 11 set. 2020.

[7] Não é o intuito deste trabalho descrever as deliberações do Governo Estadual. Para mais informações, acesse o site institucional da Secretaria de Estado da Fazenda, disponível no link: http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/deliberacoes-comite-extraordinario-covid-19/. Acesso em: 11 set. 2020.

convocados no período de 13 a 15 de maio para dias escolares, visando elaboração de um novo planejamento pedagógico do ano letivo.

O Regime de Estudo Não Presencial[8] foi proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) em três principais eixos de trabalho: o Plano de Estudo Tutorado (PET), o Programa Se Liga na Educação e o Aplicativo Conexão Escola.

O PET é uma apostila com atividades das disciplinas ofertadas em cada série, as quais foram elaboradas pela SEE/MG atendendo às competências e habilidades dispostas no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O PET foi distribuído virtualmente aos alunos, aos que não tiverem acesso à internet, receberam a apostila impressa, caso solicitassem às escolas.

O Programa Se Liga na Educação é composto por teleaulas gravadas por professores da Escola de Formação de Minas Gerais e transmitidas de segunda a sexta-feira, no horário de 7h30 às 11h15. No horário de 11h15 às 12h30 há interação pela transmissão ao vivo, a qual os alunos podem enviar mensagens com dúvidas. A programação é transmitida pelo canal Rede Minas, pelo Youtube e através do aplicativo Conexão Escola.

O aplicativo Conexão Escola foi criado para tornar-se a plataforma oficial de comunicação entre professores e alunos através do *chat*, além da disponibilização dos PETs, teleaulas e slides dos conteúdos. Não é necessário o uso dos dados móveis, pois os acessos são custeados pelo governo estadual.

Este novo contexto o qual professores, alunos e suas famílias foram submetidos gerou, principalmente nas primeiras semanas, dificuldades de adaptação e, mesmo seis meses após o início das aulas remotas, são encontradas dificuldades, que ficarão para um próximo estudo. Assim, propõe-se uma oficina de elaboração de memes e GIFs para os alunos do ensino médio de uma escola estadual em Governador Valadares/MG. A proposta surge como possibilidade para que o professor de língua portuguesa possa reforçar os conteúdos trabalhados no PET e nas teleaulas além de um momento de interação entre professor e alunos para conversarem sobre suas percepções acerca das aulas remotas. O detalhamento das atividades será descrito na próxima seção.

3.2 Planejamento da oficina “Percepções e sentimentos durante a pandemia do coronavírus”

[8] O Governo do Estado de Minas Gerais disponibilizou um site com todas as informações e materiais sobre o Regime de Estudo Não Presencial. Para saber mais detalhes acesse: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>

O tema escolhido para produção dos gêneros textuais foi “Percepções e sentimentos durante a pandemia do coronavírus”. Este tema foi escolhido em função dos alunos estarem desmotivados com as aulas remotas, tornando-se uma proposta de reflexão por parte dos alunos, de suas percepções e sentimentos durante a pandemia do coronavírus. Durante este período, as aulas presenciais foram interrompidas e substituídas pelas aulas remotas emergenciais, e os alunos tiveram suas rotinas alteradas abruptamente, pois a escola é um espaço que faz parte do cotidiano dos jovens.

Desta forma, propõe-se a oficina como uma maneira dos alunos se reencontrarem, mesmo que virtualmente, e de socializarem sobre o que tem ocorrido neste período. A atividade também é um complemento aos conteúdos abordados na disciplina de Língua Portuguesa.

A elaboração desta oficina foi baseada nos achados Dolz, Noverraz e Schneuly [52], os quais fundamentam a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Desta forma, os gêneros textuais escolhidos foram memes e GIFs como proposta didática com a “finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” [52].

As aulas foram planejadas em quatro etapas, quais sejam: 1. Seleção/inscrição dos alunos interessados para participação da oficina; 2. Realização da oficina; 3. Socialização dos memes e GIFs produzidos; e 4. Aplicação de questionário para identificar a percepção dos alunos sobre a atividade realizada.

A etapa “1. Seleção/inscrição dos alunos interessados para participação da oficina” foi realizada no período de 28 de setembro a 02 de outubro. A divulgação da oficina foi feita por meio de postagens nos grupos de Whatsapp das turmas do ensino médio da escola selecionada. A mensagem foi composta por uma mensagem de texto/imagem explicando a dinâmica da oficina. Os alunos interessados preencheram um questionário disponibilizado por meio do Google Formulários.

A etapa “2. Realização da oficina” foram planejados 3 encontros com 2 horas/aula (dias 5, 6 e 8 de outubro). O primeiro seria a ambientação, diálogo sobre os sentimentos e percepções dos alunos durante a pandemia, detecção dos conhecimentos prévios sobre memes e GIFs, relacionando-os aos conteúdos abordados em língua portuguesa no ensino médio, conforme habilidades e competências da BNCC (vide tabela 1). O segundo encontro seria composto por um passo a passo de como elaborar GIFs e memes por meio dos sites

geradordememes.com.br e *giphy.com*. Esta etapa foi inspirada no *hangout* “GEG ON AIR #10”[9] lecionado pelas líderes do Grupo de Educadores Google (GEG) de Governador Valadares, professoras Cristiane Mendes e Viviane Carvalho.

A etapa “3. Socialização dos memes e GIFs produzidos e aplicação de questionário para identificar a percepção dos alunos sobre a atividade realizada.” seria composta pela apresentação das produções realizadas pelos alunos e, posteriormente, uma galeria virtual por meio do Padlet e cada aluno fez a exposição oral justificando a criação do meme e GIF. Por fim, na etapa 4, os alunos seriam convidados a fazerem uma avaliação das atividades realizadas durante a oficina.

Embora a oficina tenha sido amplamente divulgada aos alunos, inclusive nos dias que ocorreria a oficina, eles não compareceram no dia e horário divulgados. Então, foi aplicado um questionário para compreender o porquê de não terem tido interesse em participar da atividade proposta, além de captar quais foram os sentimentos deles durante a pandemia. Como atividade complementar adaptada, foi gravado um vídeo[10] explicativo de como elaborar memes pelo celular, utilizando o aplicativo Gerador de Memes disponível para Android e IOS. Os resultados coletados serão apresentados no capítulo a seguir.

[9] O *hangout* pode ser assistido na íntegra, no *YouTube*, por meio do link <https://youtu.be/_801_XI85Fg>
[10] O vídeo pode ser acessado no link: <https://youtu.be/kL9eok8ZPLQ>

4. Resultados

Os resultados da pesquisa-ação foram coletados por meio da aplicação de um questionário e, a partir dele, os dados foram tabulados. O questionário foi encaminhado a 273 alunos divididos em 7 turmas, dos 2º e 3º anos do ensino médio de uma escola pública, obtendo-se 29 respostas. Destes, 75,9% são do sexo feminino e 24,1% do sexo masculino, com faixa etária entre 16 a 18 anos. Ao serem perguntados se estão com saudades da escola, 55,2% (16) alunos relataram estar com saudades da escola, 37,9% (11) mais ou menos e apenas 6,9% (2) não sentem falta. Os principais motivos pelos quais os alunos relataram estar com saudades da escola, são: aprender na escola é mais fácil do que pela internet; socializar e encontrar amigos/colegas; sair de casa; voltar a ter uma rotina, conforme transcrições abaixo:

> Aluno 1 "+-. *Com a crise que nos encontramos não consigo nem sentir saudade, de um lugar que sei que no momento não é apropriado, por resultar na famosa aglomeração.*"
>
> Aluno 2 "*Sinto saudades da escola pois, lá eu aprendo bem melhor do que pela internet e tenho meus amigos para fazer companhia e ajudar nas atividades.*"
>
> Aluno 3 "*Eu não gosto de ir pra escola, mas gosto de estar lá. Eu morro de preguiça De ir, mesmo minha casa sendo perto da escola. Mas eu amo esta lá, estou com muita saudade dos meus amigos, professores e funcionários da escola.*"
>
> Aluno 4 "*Minha participação escolar era uma rotina continia que querendo ou não se tornou algo essencial para o dia a dia. As aulas presenciais eram mais satisfatórias pois meu rendimento no aprendizado era muito melhor, mas o que eu não sinto tanta falta são dos colegas de turma.*"

Estes resultados demonstram que a escola é uma parte da vida destes adolescentes não somente como fator para adquirir conhecimento, mas para socialização. A este respeito Anjos [53] salienta que:

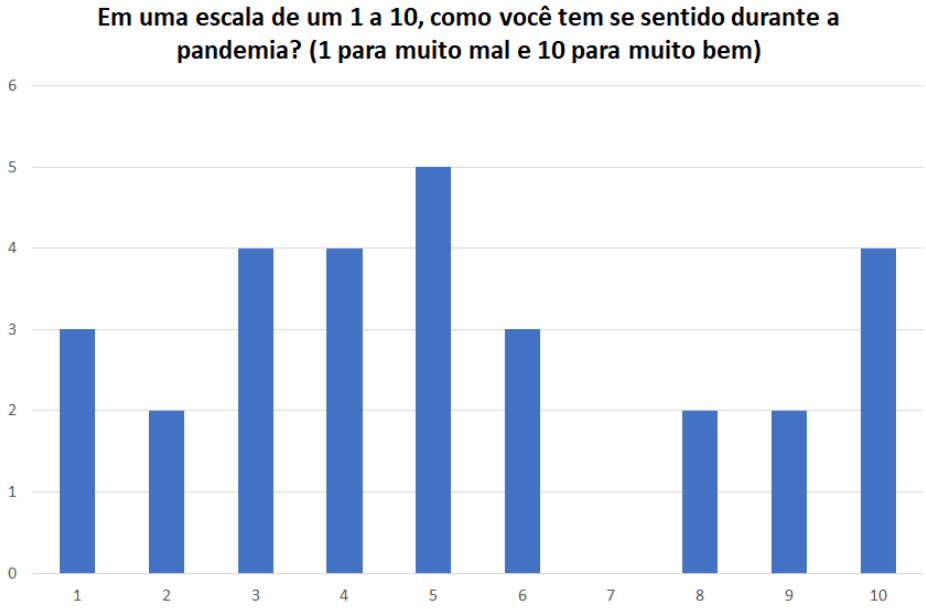
> O papel da educação escolar, no desenvolvimento da personalidade do adolescente, gira em torno de dois aspectos. O primeiro deles é constituído pelo ensino e pela aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais ricas. O segundo é a relação entre o modelo adulto de ser humano e o ser em desenvolvimento, o adolescente. O primeiro aspecto carrega a ideia de que não é qualquer conteúdo que promove o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades e, no caso do segundo aspecto, trata-se do fato de que o adolescente necessita de um modelo adulto de ser humano para o desenvolvimento de sua personalidade. [53]

Portanto, as práticas pedagógicas no ambiente escolar demandam uma análise crítica a partir da aplicação dos conhecimentos científicos, uma vez que nem todo conhecimento favorece o desenvolvimento do adolescente. No mesmo sentido, as

interações sociais influenciam na formação da personalidade, tornando-se relevante que haja um adulto, neste caso o professor, para reproduzir padrões que desenvolvam positivamente. Neste cenário da pandemia, o papel do professor, por vezes tem sido coadjuvante neste processo, pois nas escolas estaduais de Minas Gerais, a interação acontece por meio de videoaulas gravadas, e a interação entre professores e alunos tem sido basicamente por aplicativos de mensagem de textos.

Sobre as percepções dos alunos durante a pandemia, perguntou-se em uma escala de 1 a 10 como eles estavam se sentindo, sendo 1 para muito mal e 10 para muito bem. As respostas estão demonstradas no Gráfico 1:

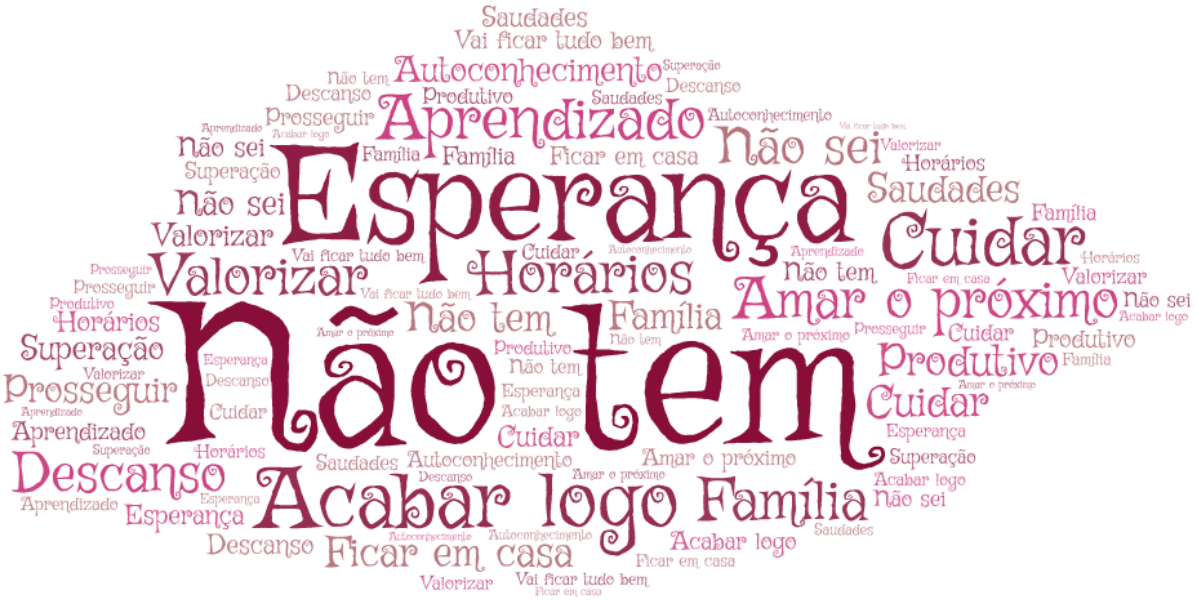
Gráfico 1 - Sentimentos durante a pandemia



Fonte: A autora (2020)

O gráfico 1 demonstra que 18 alunos estão abaixo da faixa de 5 de percepção de seus próprios sentimentos e 11 estão entre 6 a 10 na escala. Estes resultados demonstram que a maioria está se sentindo mal ou razoavelmente mal. Para compreender melhor os sentimentos dos alunos, solicitou-se que eles definissem com uma palavra positiva e outra negativa sobre a pandemia. Os resultados estão demonstrados nas nuvens de palavras, conforme figuras 1 e 2.

Figura 2 - Sentimentos POSITIVOS sobre o período da pandemia com apenas uma palavra.



Fonte: A autora (2020)

Figura 3 - Sentimentos NEGATIVOS sobre o período da pandemia com apenas uma palavra.

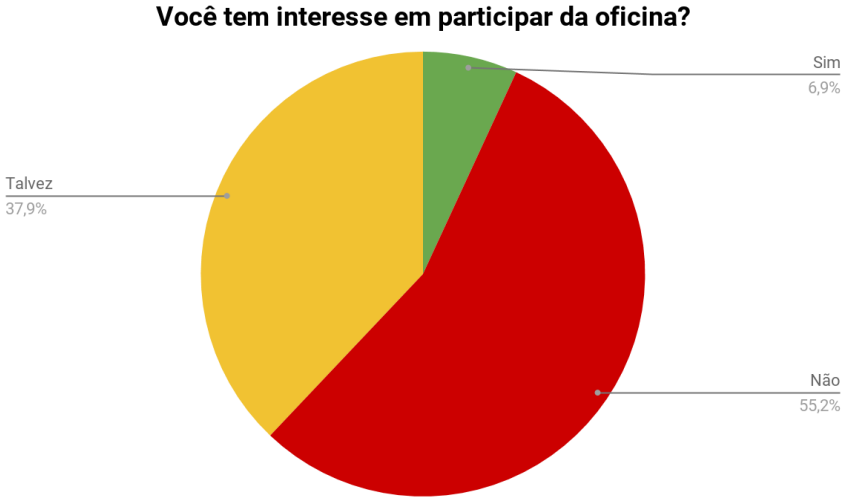
Fonte: A Autora (2020)

A nuvem de palavras demonstrada na figura 2 demonstra que as palavras mais recorrentes foram: tédio, tristeza e ansiedade. Torna-se necessário, portanto, o acolhimento da escola e da família para compreender os sentimentos destes adolescentes, que é uma fase de muitas descobertas, gerando, por vezes conflitos internos, e o contexto de

distanciamento social torna-se um agravante. A este respeito, Castro, Junquera e Cicuto [54] realizaram um estudo de caráter quantitativo para medir os níveis de Estresse, Ansiedade e Depressão em adolescentes da terceira série do ensino médio de uma escola particular. Os resultados encontrados pelos autores evidenciaram níveis significativos de Estresse, já os níveis de Ansiedade e Depressão foram ainda mais preocupantes, "uma vez que os adolescentes em fase de conclusão do Ensino Médio já trazem consigo inseguranças e medos em função da faixa etária e, com a pandemia, esses fatores são intensificados." [54]

Diante deste contexto, percebeu-se um baixo engajamento dos alunos a participarem da oficina, conforme dados do gráfico 2:

Gráfico 2 - Interesse em participação na oficina



Fonte: A autora (2020)

A partir do gráfico 2, percebe-se que os alunos não se sentiram motivados em participar da oficina, apenas 2 alunos (6,9%) declararam interesse, seguido de 11 (37,9%) que responderam que talvez poderiam participar, e a maioria, 16 alunos (55,2%) responderam não se interessarem pela atividade. Estes resultados impossibilitaram a aplicação da oficina proposta, pois mesmo os dois alunos que manifestaram interesse em participar, não compareceram na data marcada para realização da oficina. Além disso, os resultados do gráfico 1 são opostos aos achados na revisão narrativa apresentada no capítulo 3. Nos estudos encontrados, todos artigos encontrados demonstraram um engajamento maior dos alunos a partir do uso de gêneros digitais em sala de aula.

O gráfico 3 demonstra os motivos pelos quais os 16 alunos não se interessaram pela atividade.

Gráfico 3 - Motivos pela falta de interesse em participar da oficina.

Fonte: A autora (2020)

Dentre as respostas dos alunos que disseram não se interessar pela oficina, foi possível encontrar os seguintes resultados: 7 alunos (43,8%) não têm interesse na área, 5 alunos (31,3%) não querem, seguido de tenho vergonha, não sei, não gosto e perda de tempo com uma resposta cada (6,3%). Outros dados da pesquisa demonstram que os alunos não deixaram de participar da oficina em função da falta de acessibilidade de internet, pois 93,1% (15) possui internet fixa em casa e 100% dos alunos entrevistados possuem aparelho celular com acesso à internet.

Acredita-se que este fator esteja relacionado ao momento atual da pandemia, em que os alunos estão tendo aulas remotas, com baixa interesse pelas atividades obrigatórias e também pelas atividades optativas propostas pela equipe de professores[11]. A este respeito, Baron *et al* [55] publicaram estudo recente sobre o engajamento dos estudantes da educação básica durante a pandemia: “Ver o nome dos estudantes presentes na webconferência sem muitas vezes ter qualquer retorno deles – seja através do chat ou câmera – deixa o momento síncrono com um certo gosto amargo de frustração”. Assim, a participação dos alunos durante as aulas tem sido um desafio para os docentes. Além disso, por vezes os alunos se deparam com uma nova realidade com gestos de imaturidades: “há

[11] Na escola em estudo, outras atividades foram propostas, tais como aula pelo Google Meet para correção das atividades do PET, *lives* com os temas “Dia do Estudante”, “Setembro Amarelo”, “Adolescência e “Pandemia: o isolamento daqueles que querem estar sempre soltinhos” com a participação de um médico pediatra além de uma Gincana Virtual com a participação da família.

ainda aqueles estudantes que usam os recursos de modo indevido, escrevendo no chat comentários inadequados que tiram atenção dos colegas.” [55].

Portanto, os docentes passam por uma série de desafios e dificuldades durante o ensino remoto emergencial: readequação do planejamento para o ERE sem capacitação; engajamento dos alunos durante as aulas; comportamentos inadequados de alguns alunos; exposição do trabalho docente, pois as famílias estão acompanhando as aulas; aumento significativo das correções de atividades, que no modo presencial poderiam ser feitas oralmente e, por fim, os desafios dos métodos de avaliação do conteúdo [55].

Ao serem questionados sobre o conhecimento do que é um meme e um GIF, 100% (29) responderam que sabem o que é um meme e um GIF. Infelizmente, no questionário não foi incluída a pergunta sobre as características que os alunos poderiam atribuir aos memes e GIFs. Acreditava-se que a oficina seria ministrada e que poderiam ser discutidas tais percepções dos alunos durante a oficina.

O Gráfico 4 demonstra o quantitativo de alunos que já elaboraram memes e GIFs

Gráfico 4 - Elaboração dos gêneros textuais memes e GIFs

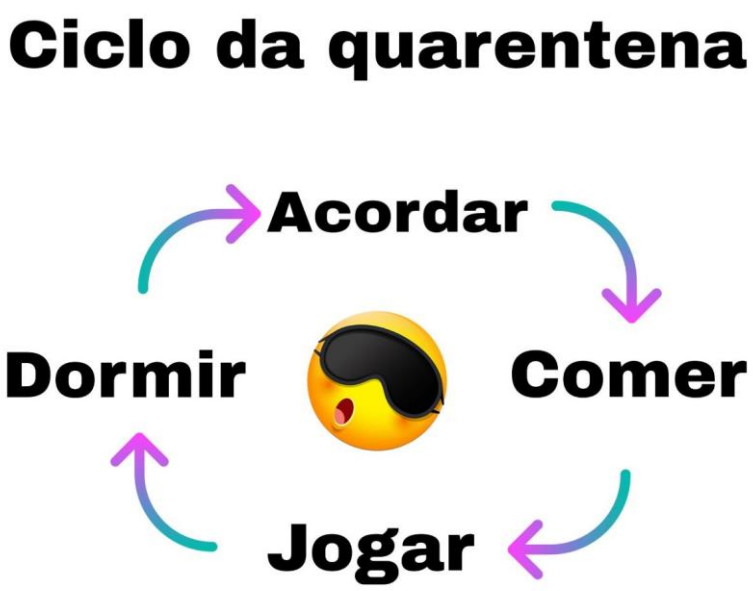
Fonte: A autora (2020)

Ao serem perguntados sobre terem elaborado memes e GIFs, a maioria, 65,5% (19) disseram ter elaborado os gêneros textuais em estudo. Este resultado demonstra que estes são gêneros recorrentes entre os adolescentes.

Como não foi possível realizar a oficina proposta, foi solicitado, via whatsapp aos 29 respondentes da pesquisa, que enviassem um meme que retratasse sua própria percepção

acerca da pandemia. Como forma de incentivá-los a fazer, foi criado um vídeo[12] explicativo utilizando o aplicativo de celular *Meme Generator Free.* Assim, uma aluna elaborou um meme, conforme demonstrado na figura 4:

Figura 4 - Meme elaborado por um aluno



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

O meme elaborado, demonstra que na rotina diária da aluna, não há espaço para o horário de estudos, pois o ciclo da quarentena está exclusivamente atrelado às ações de acordar, comer, jogar e dormir. Neste contexto, pode-se perceber que a pandemia não tem ajudado, sobretudo, alunos do ensino médio a focarem nos estudos. Torna-se necessário, portanto, que a área de educação transforme-se, ensinado aos alunos autonomia e recriando os métodos tradicionais de ensino, pois o que tem visto é um ensino remoto emergencial que apenas transpõe os métodos tradicionais presenciais. A verdadeira transformação na área de educação passa pela alteração do processo pedagógico.

[12] Link de acesso ao vídeo: <https://youtu.be/kL9eok8ZPLQ>

5. Conclusão e trabalhos futuros

A popularização das tecnologias digitais transformou todas as áreas, seja no âmbito pessoal, profissional e educacional. Entretanto, as escolas ainda têm passado por dificuldades para a implantação das TICs como ferramentas de potencialização do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, na sociedade moderna, a tecnologização é um compromisso que os profissionais de educação possuem com seus alunos, pois compreender os processos tecnológicos de forma crítica e tecnicista tornou-se uma demanda social e do mercado de trabalho.

Assim, especificamente no que compete aos profissionais de língua portuguesa, é necessário reconhecer que a circulação digital dos textos gerou um impacto no processo de produção e interpretação. Além disso, os textos ganharam uma circulação de maior alcance e, junto a este fator, aumentou-se a necessidade de discutir a influência da grande quantidade de discursos que produzimos e recebemos cotidianamente. Considerar tais situações é um meio de trabalhar com textos como prática social, ou seja, uma compreensão crítica do papel dos textos orais e escritos na sociedade.

Neste âmbito, o presente estudo teve como objetivo avaliar as contribuições do uso dos gêneros digitais para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa. A literatura publicada nos anos de 2019 e 2020 (antes do período da pandemia do coronavírus) demonstrou que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) foram atrativos para potencializar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos do ensino médio.

Entretanto, os resultados angariados nesta pesquisa demonstraram que em meio às aulas remotas emergenciais decorrentes do distanciamento social, houve a dificuldade na implantação das TICs e principalmente dos gêneros digitais, tornando-se um desafio para potencialização do processo de ensino/aprendizagem. Conforme demonstrado nos resultados, a maioria dos alunos não se interessou pela oficina por não possuírem interesse pela área de tecnologias.

Portanto, para trabalhos futuros, sugere-se que mais estudos sejam realizados para compreender de que forma o ensino de língua portuguesa foi realizado durante o ensino remoto emergencial, por meio da utilização de gêneros digitais. Indica-se que sejam realizados tanto na perspectiva do professor quanto do aluno.

Referências

[1] RIBEIRO, Ana Elisa. Escrever, hoje: palavra imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

[2] RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

[3] FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

[4] MAGALHÃES, I. Teoria Crítica do Discurso e Texto. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n. especial, p. 113-131, 2004. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/293 Acesso em: 19 abr. 2020.

[5] PRIETO, Sandra. A importância dos gêneros digitais na escola. Revista de Sistemas, Cibernética e Informática. 2016;13(3):43-48 Disponível em: http://www.iiisci.org/journal/CV$/risci/pdfs/CB844PO14.pdf Acesso em: 19 abr. 2020.

[6] COELHO, André Luis Portes Ferreira. Brace yourselves, memes are coming formação e divulgação de uma cultura de resistência através de imagens da internet. 2014. – Campinas, SP : [s.n.], 2014. 105f. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270487/1/Coelho_AndreLuisPortesFerreira_M.pdf Acesso em: 19 abr. 2020.

[7] MILIOLI, Sarah; BARROS, Moreno. Novas tecnologias da imagem e da visualidade: GIF animado como videoartee. Sessões do Imaginário, v. 17, n. 29, 2013. Disponível em: http://eprints.rclis.org/22954/ Acesso em: 19 abr. 2020.

[8] CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

[9] MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

[10] RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

[11] ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. *In:* ROJO, Roxane (Org.). Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

[12] ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola, 2015.

[13] ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Letramentos, mídias, linguagens. São Paulo: Parábola, 2019.

[14] PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

[15] ADLER, M. J.; VAN DOREN, C. Como ler um livro: o guia clássico para uma leitura exigente. Rio de janeiro: UniverCidade, 2000.

[16] PAIVA, Vera Menezes de Oliveira. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Parábola, 2019.

[17] MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

[18] KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e Escrever: estratégias de produção textual. 2. ed. 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2014

[19] SCHÖNINGER, Carla Luciane Klos; FADRIQUE, Jessica Maia; ASMMANN, Iasmin. Os recursos semióticos e a multimodalidade no ensino da Língua Inglesa: práticas de leitura e produção textual. Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS, v. 20, n. 39, p. 193-219, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/download/3398/4229/#:~:text=Assim%2C%20qualquer%20objeto%20ou%20texto,(Jewitt%2C%202009%2C%20p. Acesso em 12 set. 2020.

[20] MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Papirus Editora, 2007.

[21] PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena. O Marco Civil da Internet: desafios para a educação. EPENN, v. 22, p. 1-27, 2014. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/24.%20O%20Marco%20Civil%20da%20Internet.pdf Acesso em 23 maio 2020.

[22] LIMA, Maria de Fátima Monte; PRETTO, Nelson De Luca; FERREIRA, Simone de Lucena. Mídias digitais e educação: tudo ao mesmo tempo agora o tempo todo. FILHO, André Barbosa; CASTRO, Cosette; e TOME, Takashi (org.).“Mídias Digitais: convergência tecnológica e inclusão social”. São Paulo: Paulinas, 2005. Disponível em: http://www.academia.edu/download/49159691/2005_Cap9_Educacao_Nelson_vfinal20_03_2005.pdf Acesso em 24 maio de 2020.

[23] FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação. Editora Paz e Terra, 2014.

[24] MARTINS JUNIOR, Luiz *et al*. A inserção das tecnologias digitais no currículo do ensino médio/secundário: Brasil e Portugal. Revista Internacional de Formação de Professores, v. 4, n. 3, p. 34-53, 2019. Disponível em: https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1518/1168 Acesso em 24 maio de 2020.

[25] BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 24 maio de 2020.

[26] BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 24 maio de 2020.

[27] OLIVEIRA, Camila Tenório Freitas et al. O uso de tecnologias no Ensino Médio: o que dizem os artigos?. Revista Evidência, v. 14, n. 14, 2018. Disponível em: https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/585/554 Acesso em 24 maio de 2020.

[28] BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 22 jun de 2020.

[29] CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; LIMA, Nelci Vieira; SILVA, Abert Xavier. TDIC na educação básica: Perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita. Trabalhos em Lingüística Aplicada, v. 58, n. 3, p. 1134-1164, 2019. Disponível em: https://search.proquest.com/openview/6d738a0c166c02858dd91266402c1e7d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2040303 Acesso em 24 jun. 2020.

[30] PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

[31] COSCARELLI, Carla Viana [Org.]. Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

[32] ALVES, Dienifer Silveira. Blog para produção textual: um estudo de caso em uma classe de EJA. 2019. 36f. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

[33] ALVES, Angelica Benício *et al*. A aplicabilidade de hipercontos nas aulas de Língua Portuguesa. Research, Society and Development, v. 8, n. 6, p. 11, 2019. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164706 Acesso em 25 jun 2020.

[34] BEE, Denize Maria Cecatto. NA “ONDA” DO BLOG E DO FACEBOOK PARA ESTREITAR LAÇOS E AMPLIAR O APRENDIZADO. 2019. 46f. Monografia (Especialização em Linguagens e Educação a Distância) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

[35] CAMPOS, Valéria Hernandorena Monteagudo; MATUDA, Fernanda Guinoza. Uso de podcasts como potencializador do desenvolvimento de gêneros orais em aulas de língua portuguesa no ensino médio. EaD & Tecnologias Digitais na Educação, v. 7, n. 9, p. 85-96, 2019. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/9861/5455 Acesso em: 25 jun 2020.

[36] COE, Geanne dos Santos Cabral. O uso da realidade aumentada e da retextualização: ressignificação dos processos de recepção, circulação e produção de textos. 2019. 133f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, 2019.

[37] DESIDÉRIO, Camila Augusta. Uma proposta didática para uso de e-books interativos e colaborativos no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. 2019. 143f. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

[38] DONATTI, Romeu *et al*. Os Gêneros Textuais Digitais no Atendimento Educacional Especializado. Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso, v. 3, n. 1, p. 246-252, 2019. Disponível em: http://www.cefaprosinop.com.br/site/periodicos/index.php/reenoma/article/view/103. Acesso em: 15 set. 2020.

[39] FARIAS, Selma Suely de. Hipertexto e gêneros digitais: práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio?. 2019. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira: Portugal. 2019.

[40] GRIJÓ, Carmen Starling Bergamini; RISOLINA, Maria; CORREIA, Fátima Ribeiro. A retextualização como estratégia metodológica para a compreensão e a escrita significativa de textos: uma abordagem interdisciplinar do estudo do gráfico. Revista ALPHA, v. 20, n. 2, p. 40-67, 2019. Disponível em: http://www.academia.edu/download/62352500/O_ramo_azul20200312-31115-1q00u05.pdf#page=41. Acesso em: 17 set. 2020.

[41] LATOCHESKI, Nidiane Aparecida. Produção de gêneros textuais digitais a partir de contos africanos/Production of digital text genres from african tales. Instrumento Crítico–Revista de Estudos da Linguagem, v. 4, n. 4, p. 31-56, 2019. Disponível em: http://200.129.142.19/index.php/instrumentocritico/article/view/3935 Acesso em 25 jun 2020.

[42] MARTINS, Erikson de Carvalho. O Whatsapp e o desenvolvimento da argumentação escrita: a produção textual no ensino de língua materna e as tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão. 2019. 414f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

[43] MORAIS, Caroline; DA SILVA MARQUES, Juliene. ALBERT CAMUS NO ENTREMEIO DA AUTORIA MULTILETRADA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA. **Caderno Seminal**, v. 35, n. 35, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/45552. Acesso em: Acesso em: 17 set. 2020.

[44] POTTMEIER, Sandra. Histórias Digitais: o que enunciam estudantes da Educação Básica?. 2019. 58f. Monografia (Especialização em Linguagens e Educação a Distância) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

[45] SANTOS, Gênesson Johnny Lima. Hipertexto e multiletramentos nas aulas de língua portuguesa. **Revista Docentes**, v. 5, n. 12, p. 11-23, 2020. Disponível em: https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes/article/view/230. Acesso em: 21 set. 2020.

[46] SANTOS, Jaqueline Silva; LACERDA, Naziozênio Antonio. A linguagem dos alunos na escrita colaborativa em blog educacional para o ensino-aprendizagem de língua

portuguesa. *In:* SOUSA, Ivan Vale. Letras, linguística e artes: perspectivas críticas e teóricas. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019, p. 108-123.

[47] SILVA, Meirylane Lopes. Educação para a emancipação na era digital: um estudo sobre as Fanfics como recurso pedagógico para a aprendizagem de leitura crítica e de escrita criativa no ensino médio. 2019. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

[48] SILVA, Valdirene Moura da. **Letramento digital: o stop motion como alternativa pedagógica**. 2019. 15f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

[49] SOUZA, Maria Alice. Memes de internet e educação: uma sequência didática para as aulas de História e Língua Portuguesa. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 193-213, 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/37016. Acesso em: 25 set. 2020.

[50] ALVES, Rafael Vitória; JUNG, Neiva Maria; FRANCO DE OLIVEIRA, Neil Armstrong. Concepção dialógica de língua (gem) e multiletramentos: uma proposta didática com o gênero infográfico hipermidiático. Revista Educação e Linguagens, v. 9, n. 16, 2019. Disponível em: http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1989/1315. Acesso em: 12 set. 2020.

[51] PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. Semiótica discursiva na educação. Caminhos possíveis. Estudos Semióticos, v. 15, n. 2, p. 82-98, 2019. Disponível em: http://www.periodicos.usp.br/esse/article/view/160582/158317. Acesso em 12 set. 2020.

[52] DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHEUWNELY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. Cap. 4. p. 95-128. Tradução e organização Roxane Rojo.

[53] ANJOS, Ricardo Eleutério dos. O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. 197f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151709/anjos_re_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 27 out. 2020.

[54] CASTRO, Carine Jardim; SILVA JUNQUEIRA, Sonia Maria; CICUTO, Camila Aparecida Tolentino. Ansiedade, Depressão e Estresse em tempos de pandemia: um estudo com alunos da terceira série do Ensino Médio. Research, Society and Development, v. 9, n. 10, p. 1-12, 2020. Disponível em: https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9349/8293. Acesso em: 29 out. 2020.

[55] BARON, Ana Carina *et al*. Atividades pedagógicas não presenciais: desafios da experiência docente do CA/UFSC durante a pandemia. Sobre Tudo, v. 11, n. 1, p. 29-54, 2020. Disponível em: http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/4364. Acesso em: 22 out. 2020.