

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Carla Patrícia Vasconcelos Seixas

**TELEGRAM: a interatividade na perspectiva do
ensino-aprendizagem da resenha crítica no ensino híbrido**

Rio de Janeiro
2023



Carla Patrícia Vasconcelos Seixas

TELEGRAM: a interatividade na perspectiva do ensino-aprendizagem da resenha crítica no ensino híbrido

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora: Professora Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins

Coorientadora: Professora Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel

Rio de Janeiro
2023

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S462 Seixas, Carla Patrícia Vasconcelos

Telegram : a interatividade na perspectiva do ensino-aprendizagem da resenha crítica no ensino híbrido / Carla Patrícia Vasconcelos Seixas. - Rio de Janeiro, 2023.

144 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Aira Suzana Ribeiro Martins
Coorientador: Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Produção escrita. 3. Redes sociais. 4. Mensagens instantâneas. 5. Interatividade. 6. Ensino híbrido. I. Martins, Aira Suzana Ribeiro. II. Maciel, Alda Maria Coimbra Aguilar. III. Colégio Pedro II. IV. Título.

CDD 469

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Carla Patrícia Vasconcelos Seixas

TELEGRAM: a interatividade na perspectiva do ensino-aprendizagem da resenha crítica no ensino híbrido

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Dr^a Aira Suzana Ribeiro Martins (Orientadora)

MPPEB - Colégio Pedro II

Dr^a Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel

(Coorientadora)

MPPEB - Colégio Pedro II

Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes

MPPEB - Colégio Pedro II

Dr^a Denise Salim Santos

PPG/UERJ

Dr^a Andrea da Silva Marques Ribeiro

CAP-UERJ

Rio de Janeiro

2023

Dedico este trabalho à memória das vítimas fatais de Covid-19, que perderam suas vidas, principalmente, devido ao negacionismo científico de um (des)governo genocida e autoritário. Afirmo, assim, o caráter essencial da Ciência para a vida na Terra.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me deu forças para não desistir dessa empreitada, mesmo querendo muitas vezes, diante das adversidades.

Agradeço a minha família, que me deu muito apoio desde o início, sempre buscando uma forma de ajudar como podia.

Agradeço ao meu marido, Orlando Júnior, e meu querido filho, João Pedro, que foram extremamente pacientes comigo em função das minhas ausências para estudar e escrever e que ajudaram no que puderam para que eu concluísse o curso.

Agradeço aos meus queridos alunos e alunas que aceitaram participar desta pesquisa e a minha escola – Centro Educacional Beatriz Silva, no município de Teresópolis, RJ –, que me permitiu realizar esta investigação com minhas turmas de 9º ano.

Agradeço especialmente à minha turma de mestrado (2020), mais conhecida como Panturminha, pela constante e inabalável parceria nos bons e nos mais desafiadores momentos desta caminhada e pela mútua coorientação coletiva. Sem esse grupo, eu não teria conseguido chegar até aqui.

Agradeço aos meus amigos e amigas que, gentilmente, compreenderam minhas ausências em encontros, passeios e eventos e me incentivaram a prosseguir.

Por fim, de uma forma muito carinhosa, agradeço às minhas orientadoras, Dr^a Aira e Dr^a Alda, por terem me guiado nesse caminho árduo da pesquisa científica e tanto me acrescentaram com sua experiência e conhecimento.

A arma social de luta mais poderosa é o domínio da linguagem.

Magda Soares

RESUMO

SEIXAS, Carla Patrícia Vasconcelos. **TELEGRAM**: a interatividade na perspectiva do ensino-aprendizagem da resenha crítica no ensino híbrido. 145f. 2023. Dissertação de Mestrado – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2023.

Esta pesquisa está inserida na temática do Uso de Redes Sociais para a Produção Escrita em Língua Portuguesa e trabalha com o seguinte problema: de que maneira a rede social *Telegram* pode contribuir para a interatividade no ensino-aprendizagem de resenha crítica no ensino híbrido? Para responder à questão, traçou-se como objetivo geral investigar a interatividade no ensino-aprendizagem de resenha crítica no ensino híbrido por meio do *Telegram* e, como objetivos específicos: (1) discutir os efeitos do uso do ambiente virtual do *Telegram* na aprendizagem do gênero resenha crítica; (2) explorar as possibilidades de uso do *Telegram* como ambiente virtual interativo no ensino-aprendizagem da produção escrita da resenha crítica com alunos de 9º ano; (3) elencar atividades interativas favoráveis à consolidação da prática discursiva argumentativa com resenhas críticas na modalidade híbrida de ensino. Este estudo se justifica em virtude do avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na contemporaneidade, inclusive, no campo educacional, que oferta um sem-número de possibilidades para ensinar e aprender; da necessidade de se trabalharem gêneros argumentativos no 9º ano como uma exigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e da própria formação crítico-cidadã de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. O estudo parte das premissas teóricas da aprendizagem pela interação social; do gênero discursivo como megainstrumento para aquisição de habilidades sociocomunicativas e cognitivas; dos princípios da educação transformadora, com ênfase nas tecnologias digitais; dos conceitos de tecnologias interativas no processo ensino-aprendizagem e do ensino híbrido; da utilização das redes sociais na Educação e da Pedagogia dos Multiletramentos. Acredita-se que o *Telegram* seja um ambiente virtual capaz de contribuir para a interatividade no ensino-aprendizagem da resenha crítica no ensino híbrido. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa com delineamento na metodologia da pesquisa-ação, que foi desenvolvido por meio de questionários com questões abertas e fechadas, e do registro em diário de campo das interações dos participantes na realização das atividades na rede social. O público-alvo foram alunos do 9º ano do Centro Educacional Beatriz Silva, escola da rede municipal da Prefeitura de Teresópolis, na qual a pesquisadora atua como professora. A partir do estudo, foi construído um Produto Educacional voltado para docentes. Trata-se de um e-book com propostas de atividades nas quais o *Telegram* é utilizado para explorar a interatividade no ensino-aprendizagem de resenha crítica. A partir dos resultados da pesquisa realizada com os estudantes, espera-se contribuir com a aprendizagem da resenha crítica no ensino híbrido por meio da interatividade gerada pelo *Telegram*. Além disso, almeja-se que o Produto Educacional resultante do estudo seja utilizado na prática pedagógica de docentes que intentem explorar a interatividade dessa rede social no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: interatividade; ensino híbrido; *telegram*; resenha crítica.

ABSTRACT

SEIXAS, Carla Patrícia Vasconcelos. **TELEGRAM:** a interatividade na perspectiva do ensino-aprendizagem da resenha crítica no ensino híbrido. 145f. 2023. Dissertação de Mestrado – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2023.

This research is part of the theme of the Use of Social Networks for Written Production in Portuguese and works with the following problem: how can the social network Telegram contribute to interactivity in the blended learning of critical review in hybrid teaching? To answer the question, the general objective was to investigate the interactivity in blended learning of critical review in hybrid teaching through Telegram and, as specific objectives: (1) to discuss the effects of using the virtual environment of Telegram in learning the genre critical review; (2) explore the possibilities of using Telegram as an interactive virtual environment in the blended learning of the written production of critical reviews with 9th grade students; (3) list interactive activities favorable to the consolidation of argumentative discursive practice with critical reviews in the blended learning modality. This study is justified by virtue of the advancement of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in contemporary times, including in the educational field, which offers an endless number of possibilities for teaching and learning; the need to work on argumentative genres in the 9th grade as a requirement of the National Common Curricular Base (BNCC); and the critical-citizen education of students in the final years of elementary school. The study departs from the theoretical premises of learning through social interaction; of the discursive genre as a mega-instrument for the acquisition of socio-communicative and cognitive skills; the principles of transformative education, with an emphasis on digital technologies; the concepts of interactive technologies in the blended learning process and hybrid teaching; the use of social networks in Education and Multiliteracy Pedagogy. It is believed that Telegram is a virtual environment capable of contributing to interactivity in the blended learning of critical reviews in hybrid teaching. This is a qualitative approach study with an action-research methodology design, which was developed through questionnaires with open and closed questions, and the registration in a field diary of the participants' interactions in carrying out activities on the social network. The target audience were 9th grade students at Centro Educacional Beatriz Silva, a public school in the Municipality of Teresópolis, where the researcher works as a teacher. From the study, an Educational Product aimed at teachers was built. It is an e-book with proposals for activities in which Telegram is used to explore interactivity in critical review blended learning. Based on the results of the research carried out with the students, it is expected to contribute to the learning of critical reviews in hybrid teaching through the interactivity generated by Telegram. In addition, it is intended that the Educational Product resulting from the study be used in the pedagogical practice of teachers who intend to explore the interactivity of this social network in the blended learning process.

Keywords: interactivity; blended learning; telegram; critical review.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
3 DE KATO AO TELEGRAM	30
3.1 Adentrando o conceito de Letramento	33
3.2 Pedagogia dos Multiletramentos	43
3.3 Novos Letramentos	46
4 TEXTO E GÊNERO NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM	49
4.1 Texto e discurso	50
4.2 A linguagem na perspectiva de Bakhtin	53
4.2.1 A Círculo de Bakhtin	53
4.2.2 O dialogismo	54
4.2.3 Gêneros do discurso	54
4.3 Gêneros do discurso na escola	59
4.3.1 O gênero como instrumento	61
4.3.2 Os gêneros no desenvolvimento da linguagem	63
4.3.3 Os gêneros e o ensino de língua	64
5 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM	67
5.1 A influência da cibercultura na educação	69
5.2 Interatividade	71
5.2.1 Interatividade e aprendizagem	72
5.2.2 A interatividade em ações de aprendizagem	75
5.3 Redes sociais da internet	76
5.3.1 Composição das redes sociais de internet	77
5.3.2 As comunidades virtuais	78
5.3.3 Aprendizagem nos ambientes das redes digitais	79
5.3.4 <i>Telegram</i>	81
5.4 Ensino híbrido	83
5.4.1 Personalização na educação	85

	10
6 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS	86
6.1 Pesquisa-ação	87
6.2 Caracterização do campo	88
6.3 Procedimentos de geração e análise de dados	89
6.3.1 Questionário de Sondagem	89
6.3.2 Diário de campo	95
6.3.3 Questionário Final	109
6.4 Análise de Conteúdo	115
7 PRODUTO EDUCACIONAL	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	137
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	139
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE SONDA GEM	141
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FINAL	143

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está amparada nos aspectos teórico-metodológicos da abordagem qualitativa, com delineamento na modalidade pesquisa-ação, desenvolvida na temática do Uso de Redes Sociais para a Produção escrita em Língua Portuguesa. Pretendeu-se investigar de que maneira a rede social *Telegram* – serviço de mensagens instantâneas baseado na nuvem – poderia favorecer a interatividade para o ensino-aprendizagem de resenha crítica no ensino híbrido. Nesse sentido, propôs-se potencializar a interação entre aluno-aluno e professor-aluno para ampliar as possibilidades de multiletramentos.

Esta investigação se desenvolveu a partir do trabalho no Grupo de Estudos e Pesquisas em Língua(gem) e Projetos Inovadores na Educação Básica – GEPLIEB, do Colégio Pedro II. Acrescenta-se que o projeto de pesquisa, de inscrição 53236721.7.0000.9047, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em dezembro de 2021.

Como fruto da pesquisa, foi construído um Produto Educacional, que se caracteriza como um e-book com propostas de atividades que possam ser utilizadas por demais docentes que intentem explorar a interatividade dessa rede social no processo de ensino-aprendizagem, inicialmente, da resenha crítica, podendo ser aproveitada para outros conteúdos e componentes curriculares. Com o fito de se alcançarem o objetivo geral e os objetivos específicos, foram utilizados os seguintes instrumentos primários e secundários para a geração de dados: 1) questionário de sondagem, com perguntas abertas e fechadas, elaborado na plataforma *Google Forms*, para conhecimento das experiências de uso de aplicativos, plataformas digitais e de redes sociais como o *Telegram* pelos alunos no dia a dia e nos estudos, bem como do conhecimento prévio acerca da resenha crítica; 2) diário de bordo; 3) questionário final, com perguntas abertas e fechadas, também elaborado no *Google Forms*, para averiguação da experiência dos alunos e alunas com o ambiente virtual utilizado para o ensino-aprendizagem da resenha crítica.

Os dados obtidos pelo questionário de sondagem subsidiaram a elaboração das atividades propostas no *Telegram*, além de terem sido usados na triangulação com os demais dados obtidos pelos outros instrumentos de geração. O público-alvo foram 26 alunos do 9º ano, das turmas 1901 e 1902, do Centro Educacional Beatriz Silva, escola da rede municipal da Prefeitura de Teresópolis, na qual a pesquisadora atua como professora.

No que se refere ao grau de interferência, caracterizou-se como um estudo transversal de intervenção. O procedimento adotado para interpretação dos dados foi o método qualitativo da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977). Os dados obtidos em cada fase da pesquisa,

juntamente com os registros das atividades desenvolvidas no ambiente virtual do *Telegram*, foram interpretados à luz da teoria que fundamenta a pesquisa.

A presente pesquisa foi instigada em meio à própria prática docente da pesquisadora com turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, que tem sido constantemente desafiada pelo ensino-aprendizagem de gêneros discursivos em um contexto escolar que, comumente, privilegia a norma, a nomenclatura e as classificações. Nessa trajetória profissional, com vistas a romper com o fazer pedagógico baseado em práticas tradicionais, nas quais prevaleciam aulas expositivas e memorização, buscaram-se alternativas que propiciassem o protagonismo do aluno. Buscaram-se, também, abordagens que viabilizassem práticas de linguagem diversificadas, tão necessárias ao desenvolvimento das capacidades cognitivas dos educandos, e para que se sentissem motivados à construção do saber.

Assim, ao longo dos anos de prática pedagógica da professora-pesquisadora, foram utilizados recursos variados para abordagem dos conteúdos a serem trabalhados ou para a proposição de atividades, quer fosse por meio dos equipamentos eletrônicos viabilizados pela escola, quer fosse pelo uso de smartphones de que os próprios alunos dispunham. Vídeos do *Youtube*, músicas, quizzes, jogos on-line e mapas mentais fizeram parte constante desse processo com vistas a motivar os discentes à aprendizagem, a possibilitar a construção do conhecimento de forma ativa, a mobilizá-los na troca de ideias entre si e a construírem juntos os saberes. Os estudantes, por sua vez, demonstravam muito mais interesse e motivação na participação das aulas com a utilização de materiais mais de acordo com seus interesses.

Em 2020, por conta do afastamento social imposto pela pandemia da Covid-19, as aulas escolares presenciais foram suspensas e iniciou-se o ensino remoto emergencial. A Educação precisou passar por um processo de adaptação e enfrentamento aos novos desafios e necessidades com celeridade. Desse modo, o uso dessas estratégias que já vinham sendo experienciadas na prática de sala de aula e a utilização das novas tecnologias digitais foram intensificados, a fim de que fossem mantidos os mesmos objetivos de aprendizagem, mas contextualizados às novas condições escolares.

Considerando os desafios de adaptação à nova modalidade de ensino, a inovação tornou-se uma constante tanto para os encontros síncronos, por meio de uso de plataformas interativas como *Mentimeter* e *Kahoot*; quanto para a realização de atividades assíncronas, com a utilização de ferramentas colaborativas como *Padlet*, de arquivos na nuvem (*Google Docs* e *OneDrive*), de recursos como *Jamboard*, *Prezi* e mapas mentais, além de ambientes virtuais de aprendizagem como o *Google Classroom*.

Do mesmo modo que nas aulas presenciais, também na modalidade remota, em quase todas as aplicações o envolvimento e o interesse dos alunos eram muito positivos. Nas aulas em que esses recursos eram utilizados, a participação dos grupos era muito maior do que nas que se detinham à exposição, mesmo com a utilização de recursos audiovisuais contemporâneos – trechos de filmes, gifs, memes, música, *slides* animados etc. Foi possível observar que o determinante para o envolvimento dos alunos com a metodologia usada em aula envolvia a possibilidade de interatividade com os colegas, com a professora e com o conteúdo.

Nesse contexto, foram ampliadas as reflexões já iniciadas antes desse novo contexto educacional no que diz respeito ao fazer pedagógico, à necessidade de repensá-lo e ao uso de redes sociais na aprendizagem de gêneros discursivos. Tais reflexões passaram, então, a ter como foco aliar essa aprendizagem à interatividade, em um contexto híbrido de ensino, que pudesse ser aplicado em uma conjuntura de revezamento de estudantes devido à limitação de pessoas em uma sala de aula como medida sanitária ou até mesmo com divisão das situações de aprendizagem entre a sala da aula e o ambiente virtual.

As demandas educacionais surgidas no contexto pandêmico tornaram ainda mais evidente a necessidade de se repensar em formas de ensinar, no sentido de se manter o engajamento e fazer com que a aprendizagem se efetue. A partir do contato com os estudantes, foram elaboradas algumas hipóteses iniciais para a realização de um trabalho nessa perspectiva.

A ideia inicial para seu desenvolvimento foi por meio da utilização do *Facebook*, a partir de sua ferramenta de grupos. O *Facebook* é uma mídia social e rede social virtual em que são expostos textos, fotos, vídeos, imagens e que permite reações e comentários de usuários. Contudo, uma vez que o público da pesquisa o considerava obsoleto, a ideia não progrediu.

Em seguida, avaliou-se a possibilidade de utilização do *Instagram*, rede social on-line de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, para a proposta. Entretanto, apesar de ser uma rede social com grande adesão entre esses estudantes, que gera bastante engajamento e interação, não se viu muito como aproveitá-lo para aprendizagem de gêneros discursivos devido ao fato de ser uma rede mais voltada para o compartilhamento de imagens, fotografias, textos curtos e vídeos, também, de curta duração.

Ainda, nesse processo de procura de uma rede em que se pudessem formar grupos com compartilhamento de textos, arquivos, vídeos e imagens, com discussão de tópicos e reações

dos integrantes para com as postagens dos outros participantes, surgiu a ideia de se usarem redes sociais de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones, como o *WhatsApp*. Contudo, esse aplicativo mostrou-se limitado em recursos e com uma organização para grupos que não atenderia ao esperado.

Assim, embora não seja o aplicativo de mensagens mais utilizado no Brasil, o *Telegram* – serviço de mensagens instantâneas baseado na nuvem disponível para smartphones ou tablets, computadores e também como aplicação web – mostrou-se uma alternativa de rede capaz de agregar possibilidades de intervenção ao que se pretendia com a pesquisa. Com funcionalidades que vão além das possibilidades disponibilizadas pelo *WhatsApp*, ele ganhou destaque, considerando-se suas vantagens para o uso na Educação em comparação com o concorrente. A partir disso, o estudo foi se encaminhando para investigar como o *Telegram* podia contribuir para a interatividade no ensino-aprendizagem de gêneros discursivos no ensino híbrido, de modo que fossem construídos saberes úteis para a comunicação, a inserção na sociedade e o desenvolvimento cognitivo dos discentes.

A interatividade é uma forma de comunicação em que o usuário é cocriador da mensagem que lhe é transmitida e a que ele mesmo produz (SILVA, 2001). Nesse sentido, a interatividade permite a atuação compreendida “como troca de ações, controle sobre acontecimentos e modificação de conteúdos. Assim, o usuário pode ouvir, ver, ler, gravar, voltar, ir adiante, selecionar, tratar e enviar qualquer tipo de mensagem para qualquer lugar” (SILVA, 2001, p. 5). Segundo esse pesquisador, é na arquitetura hipertextual do computador e do ciberespaço que os aspectos fundamentais da interatividade podem ser observados em sua complexidade.

É necessário destacar que, para Silva (2001), o essencial não é a tecnologia, mas uma pedagogia amparada por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos. Nesse caso, a interatividade envolve tanto uma modalidade de comunicação como uma modalidade de aprendizagem. Dessa forma, o educador deve repensar sua prática pedagógica, propondo situações de aprendizagem interativas que considerem o contexto de grandes mudanças socioculturais produzidas pela era digital, a sociedade em rede, a sociedade de informação, a cibercultura.

Desse modo, o *Telegram* apresentou-se como ambiente propício à interatividade dos estudantes por meio de atividades que direcionaram as situações de aprendizagem. O aplicativo de mensagens e chamadas instantâneas demonstrou-se útil para o desenvolvimento da aprendizagem da resenha crítica por ser um ambiente virtual com inúmeras

funcionalidades que favorecem a interatividade com os conteúdos postados e a própria produção desses conteúdos, permitindo que as atividades fossem centradas nos alunos, motivadoras, instigantes à curiosidade e à pesquisa e interativas.

É mister considerar que o século XXI tem sido marcado por um intenso avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Smartphones, aplicativos, jogos virtuais e Internet das Coisas – interconexão digital de objetos cotidianos com a internet, conexão dos objetos mais do que das pessoas –, por exemplo, propiciam uma imersão digital que atinge parte significativa da população brasileira. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – (IBGE, 2019), 82,7% dos domicílios nacionais possuem acesso à internet. Isso significa um aumento de 3,6 pontos percentuais em relação a 2018.

Essa ampliação possibilita que mais pessoas estejam conectadas, acessando múltiplas plataformas para trabalho, estudo, informação, entretenimento, pesquisas, comunicação, consumo e até atendimento médico. Dentro dessa realidade, já se tem uma geração nascida em um ambiente completamente digital, conhecida como Geração Z ou Nativos Digitais.

Considerando o contexto digital no qual a sociedade está inserida, “surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”, como afirma Rojo (2015, p. 116). A sociedade vai sofrendo mudanças a partir dessa nova dinâmica digital, cada vez mais aceleradamente, já que as redes conectam o mundo, que fica cada vez mais globalizado.

Assim, em face das aceleradas mudanças comunicacionais e sociais advindas da Era da Informação, sobretudo no século XXI, e do cenário pandêmico de 2020 a 2022, a educação foi enormemente desafiada a repensar práticas pedagógicas de modo que estivessem mais adaptadas às características e às necessidades dos estudantes da nova geração. Nessa perspectiva, algumas ações se tornaram essenciais e foram consideradas para que se buscassem maneiras de se deixar de lado um ensino mais tradicional, centralizado na figura do professor, para a efetivação de uma aprendizagem ativa, participativa, interativa e colaborativa tanto presencial quanto virtualmente.

Do mesmo modo como a sociedade passou por significativas mudanças devido à ampliação do uso da tecnologia, os espaços escolares também foram provocados por ela. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), documento normativo da Educação Básica Brasileira, já reflete esse avanço, que se manifesta, principalmente, na presença de textos multimodais popularizados pela democratização das tecnologias digitais.

O documento aponta o uso de tecnologias como habilidade para o aprendizado, atribuindo a elas um papel fundamental. Desse modo, se antes o uso de celulares era coibido

em sala de aula, assim como a utilização de outras tecnologias, hoje ele é previsto com o objetivo de que os estudantes possam usufruir da tecnologia de forma consciente, crítica e responsável, tanto no contexto de sala de aula quanto para a resolução de situações cotidianas.

A BNCC (BRASIL, 2017) define que sejam desenvolvidas competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais de forma transversal e direcionada. Dessa maneira, está presente tanto nas diversas áreas do conhecimento quanto no próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais. Nesses contextos, está inserido o componente Língua Portuguesa.

Uma vez que o público-alvo da pesquisa foram 26 estudantes de turmas de 9º ano, foram observadas as habilidades específicas definidas pela BNCC (BRASIL, 2017) a serem desenvolvidas nessa fase, sendo uma delas a argumentação. Isso porque alunos dos anos finais do Ensino Fundamental já estão mais envolvidos em uma maior diversidade de situações comunicativas, em que participam com maior criticidade, favorecendo a ampliação de conhecimentos múltiplos.

Nesse sentido, faz-se categórica a interação com gêneros que demandam a organização do discurso para se estruturarem, como é o caso da resenha crítica. Com a BNCC (BRASIL, 2017), observam-se duas demandas específicas a serem alinhadas, já que a escola tem agora o desafio de implementar, de fato, o uso dessas ferramentas tecnológicas no processo ensino-aprendizagem.

A resenha crítica foi selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa por ser um gênero que facilita a introdução da sequência argumentativa aos estudantes de 9º ano por possuir uma outra sequência já familiar, a descrição. Ademais, a resenha crítica atende à demanda indicada pela BNCC (BRASIL, 2017) de se aprenderem gêneros jornalístico-midiáticos a fim de se trabalharem informação, opinião e apreciação sobre uma obra ou um evento cultural, cujo objetivo está muito em voga nos meios digitais, inclusive, ligado à Experiência do Usuário (em inglês, *User Experience - UX*), expressão cunhada por Donald Norman na década de 1990 para denominar o conjunto de componentes referentes à interação do usuário com um produto, sistema ou serviço específicos cuja repercussão acarreta positiva ou negativamente a percepção dos consumidores.

Compreendendo, portanto, a necessidade de que a escola acompanhe as novidades digitais no contexto educacional para adaptação das práticas pedagógicas, de que inclua novas dimensões da tecnologia na educação capazes de favorecer a interatividade no ensino-aprendizagem, na perspectiva híbrida de ensino, e de que promova criticidade e produção escrita de gêneros argumentativos de maneira mais assertiva, a pesquisa buscou

investigar o seguinte problema: de que maneira a rede social *Telegram* pode favorecer a interatividade para o ensino-aprendizagem de resenha crítica no ensino híbrido? A fim de responder ao problema de pesquisa apresentado, traçou-se como objetivo geral investigar a utilização do *Telegram* para a interatividade no ensino-aprendizagem de resenha crítica no ensino híbrido, concretizando-se em um e-book com propostas de atividades viabilizadas com o *Telegram*, que possa ser utilizado por demais docentes que intentem explorar a interatividade dessa rede social no processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com o objetivo geral, foram delineados alguns objetivos específicos. Desse modo, o estudo propôs-se a: (1) discutir as implicações do uso do ambiente virtual do *Telegram* na aprendizagem do gênero resenha crítica; (2) explorar as possibilidades de uso do *Telegram* como ambiente virtual interativo no ensino-aprendizagem da produção escrita da resenha crítica com alunos de 9º ano; (3) elencar atividades interativas favoráveis à consolidação da prática discursiva argumentativa com resenhas críticas na modalidade híbrida de ensino.

A partir de todas as considerações feitas, no sentido de que o fazer docente possa usufruir das potencialidades das tecnologias digitais na produção escrita, cuja premissa tem suas diretrizes indicadas na BNCC (BRASIL, 2017), quer seja no ensino remoto, quer seja no ensino híbrido, essa pesquisa se justifica a partir de três dimensões: acadêmica, profissional e social. Academicamente, observava-se a necessidade de uma pesquisa que investigasse como a rede social *Telegram* poderia favorecer a interatividade no ensino-aprendizagem de resenha crítica no ensino híbrido com estudantes de 9º ano, de maneira a viabilizar práticas discursivas necessárias para a interação com o mundo globalizado, dentro de um contexto de Hipermodernidade – termo criado pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky (2004) para delimitar o momento atual da sociedade humana. O termo “hiper” é utilizado em referência a uma exacerbação dos valores criados na Modernidade, atualmente elevados de forma exponencial.

A necessidade de desenvolver práticas discursivas para interagir com o mundo globalizado pode ser constatada num levantamento bibliográfico feito a fim de se verificarem as produções acadêmicas com a temática de ensino de gêneros discursivos por meio de redes sociais. As buscas foram realizadas no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cruzando-se os termos-chave desta pesquisa – “*telegram*”; “ensino híbrido”; “interatividade”; “resenha crítica” – em diferentes combinações para a identificação de estudos correlatos a este. Estabeleceram-se como critérios de inclusão a presença de uma das combinações nos

títulos ou nos termos-chave das pesquisas, e a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados pela combinação de termos para confirmação da pertinência.

No Portal de Periódicos da CAPES, utilizou-se o refinamento revisado por pares, além de publicações em língua portuguesa realizadas entre os anos de 2012 a 2021 por ser a última década. Foram encontrados 9 trabalhos, mas nenhum apresentou qualquer relação com a pesquisa por não possuir um recorte temático próximo deste estudo. Já no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a busca priorizou as produções acadêmicas em língua portuguesa, publicadas entre os anos de 2012 a 2021, por ser a última década, no contexto de Mestrados Profissionais, relacionadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Do total de trabalhos encontrados, apenas 2 dialogam, em certa medida, com a pesquisa: “Interação dos jovens a partir das mídias digitais: implicações no cotidiano escolar” (CRUZ, 2016) e “A natureza dos objetos educacionais digitais em obras didáticas de língua portuguesa do ensino fundamental e sua relação com os multiletramentos” (SILVA, 2018). O primeiro se aproxima com o recorte temático desta pesquisa por trabalhar com mídias digitais, e o segundo, por trabalhar com objetos educacionais digitais e multiletramentos.

Os termos-chave foram utilizados nas combinações conforme exemplificadas no quadro abaixo, elaborado a partir dos resultados obtidos:

Tabela 1: Dissertações produzidas entre os anos de 2012 e 2021 no contexto de Mestrados Profissionais

Busca	Chaves de Busca	Resultados Obtidos
1	“resenha crítica” + “ensino híbrido”	Dos 19 resultados encontrados, apenas 3 mostraram-se pertinentes, com alguma aproximação com a proposta da pesquisa: Moraes (2018), Pereira (2016) e Araújo (2020). Embora apresentem aspectos que tratam de metodologias de ativas, AVA e ensino híbrido, e produção textual de resenha crítica por meio de ferramenta eletrônica, respectivamente, nenhuma delas apresenta o <i>Telegram</i> como suporte utilizado.
2	“interatividade” + “ensino híbrido” + “telegram”	Das 66 dissertações encontradas, 2 estudos se mostraram pertinentes a esta pesquisa: Carvalho (2017), que analisa a relevância pedagógica dos objetos de aprendizagem digitais disponíveis para o ensino e aprendizagem da língua espanhola; e Britto (2019), que analisa os aspectos que caracterizam o ambiente digital e favorecem (ou não) a participação ativa do professor na interação com Objetos Educacionais Digitais (OEDs).
3	“telegram” + “resenha crítica” + “interatividade”	Dos 10 resultados encontrados, apenas 1 trabalho mostrou-se pertinente a este estudo: Silva (2018).

4	“interatividade” + “ensino híbrido”	Das 132 Dissertações de Mestrado Profissional, apenas duas pareciam ter alguma relação com a pesquisa, mas o campo de estudo era voltado a estudantes de graduação e pós-graduação: Lopes (2020) e Kraviski (2019).
---	--	---

Fonte: A autora, 2021.

Tendo em vista que nas buscas realizadas nenhum trabalho apontou diretamente o *Telegram* como elemento de pesquisa, aplicou-se somente o descritor “*Telegram*” para verificar quantos e quais trabalhos consideraram essa rede social em seus estudos. Foram encontrados 6 resultados, dentre os quais apenas 2 dissertações mostraram-se pertinentes a esta pesquisa: o de Cruz (2016), que analisa como acontece a interação dos jovens nos espaços digitais, dentre eles o *Telegram*, refletindo sobre situações em que essas interações acabam por interferir no cotidiano escolar, e o de Silva (2018), que procurou compreender as práticas informacionais nos ambientes virtuais do aplicativo *Telegram*, por meio da análise das representações sociais, das ações e papéis dos sujeitos e usuários nesses espaços, realizando um mapeamento de ocorrências identificando tipos de ações praticadas nos grupos selecionados no aplicativo.

Profissionalmente, esta pesquisa pretendeu colaborar com a prática docente apresentando possíveis caminhos e estratégias pedagógicas que favorecessem a interatividade no ensino-aprendizagem da produção escrita dos discentes na modalidade híbrida de ensino, além de, possivelmente, servir como referência no ato de repensar o uso das tecnologias digitais – tão presentes na sociedade – no cotidiano escolar, atenuando distâncias nem sempre físicas entre os atores do ensino-aprendizagem. Do ponto de vista social, este trabalho contribui para a mudança da educação do século XXI, conforme as demandas de seu próprio tempo, das demandas de um mundo altamente conectado. Contribui para uma educação que esteja voltada para as necessidades dos educandos, considerando seu conhecimento de mundo e suas práticas de linguagens, de modo que se construam cidadãos críticos, atuantes e conscientes de suas responsabilidades sociais.

Nesse sentido, esta pesquisa contribui para o Desenvolvimento Sustentável proposto pela Agenda 2030, plano de ação universal organizado pela ONU em 2015. A contribuição se dá diretamente pela promoção de uma educação de qualidade, um dos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) e, indiretamente, por contribuir na construção do pensamento crítico dos estudantes, o que permitirá que avaliem criticamente seu consumo de produtos e de alimentos, a forma como descartam o lixo e preservam o planeta, as relações de

gênero, a desigualdade social, a distribuição de renda em seu país e o senso de coletividade na contenção de epidemias e pandemias.

Diante do contorno que esta pesquisa assumiu, sua natureza é aplicada por abranger “estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem” (GIL, 2011, p. 26). Isso quer dizer que a investigação sobre a forma como o *Telegram* possibilita a interatividade no ensino-aprendizagem de resenha crítica no ensino híbrido é uma demanda do ensino de Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental, de modo que se levante uma resposta para o problema do contexto de vivência profissional da pesquisadora.

Além disso, a investigação possui uma abordagem qualitativa pautada nos procedimentos técnicos da pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa em que pessoas ou grupos implicados em algum problema, inclusive os pesquisadores, envolvem-se em uma ação em prol de uma investigação a fim de equacionar a problemática em questão. Há verdadeiramente uma ação por parte dos indivíduos ou grupos implicados no problema sob observação, como é o caso dos 26 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, das turmas 1901 e 1902, para os quais a pesquisadora leciona Língua Portuguesa.

Dessa forma, para um estudo de investigação, a pesquisa qualitativa permite mapear a realidade em que se atua a partir dos dados coletados e das informações registradas com o propósito de que se possam identificar formas de potencializar a interatividade no *Telegram* a fim de que sejam ampliadas as possibilidades de multiletramentos. Diante do panorama geral da pesquisa, prossegue-se para as teorias que dão suporte a este estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo parte das premissas teóricas de aprendizagem pela interação social, de Lev Vygotsky (1988), do gênero discursivo como megainstrumento para aquisição de habilidades sociocomunicativas e cognitivas, de Schneuwly e Dolz (2004) e dos princípios da educação transformadora, com ênfase em tecnologias digitais, de José Moran (2013, 2017). Além disso, a pesquisa vale-se do conceito de tecnologias interativas na redução de distâncias no ensino e aprendizagem de Romero Tori (2010), ao lado da teoria de Mikhail Bakhtin (2011, 2016) de gênero discursivo, de Ensino híbrido, de Bacich, Neto e Trevisani (2015), da utilização das redes sociais na Educação, de Eder Lorenzo (2013) e da Pedagogia dos Multiletramentos, de Roxane Rojo (2012, 2013, 2015).

Essas escolhas se devem ao fato de apresentarem um olhar crítico para o ensino-aprendizagem, com reflexões práticas de como repensar a prática pedagógica de Língua Portuguesa na perspectiva de gêneros discursivos, em um cenário de aceleradas mudanças comunicacionais e sociais advindas da Era da informação, a fim de que se possam viabilizar práticas de linguagens diversificadas necessárias ao desenvolvimento de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental. Compreende-se que seja primordial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, autonomia para resolução de problemas complexos, questionamento da informação, aquisição de múltiplos letramentos, trabalho em grupo, convivência com a diversidade e participação ativa nas redes (BACICH; MORAN, 2018).

De acordo com a premissa de aprendizagem pela interação social, preconizada por Lev Vygotsky (1988), o homem e o meio constroem uma relação dialética, uma vez que o indivíduo não só internaliza as formas culturais, mas também intervém e as transforma. O psicólogo russo também defende a ideia de que o desenvolvimento da linguagem implica o desenvolvimento do pensamento, pois a sua existência ocorre mediante as palavras. Dessa forma, a linguagem atua de maneira decisiva na estrutura do pensamento e é ferramenta básica para a construção de conhecimentos.

Segundo a teoria de Vygotsky, a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento é realizada pela linguagem, a qual supre com conceitos e formas de organizar o real. Assim, as funções psicológicas, aportadas pelas atividades cerebrais, são moldadas ao longo da história do indivíduo e de seu desenvolvimento, situados em um contexto histórico, sendo a cultura parte essencial desse processo, mediada pela linguagem.

Sob o viés sociointeracionista, para Schneuwly e Dolz (2004), o gênero é um instrumento, tendo em vista que, mediante sua apropriação, o sujeito desenvolve capacidades individuais e constrói esquemas para sua utilização os quais permitem a observação e o conhecimento do mundo. Isso posto, o gênero se mostra como uma lente para a compreensão do mundo ao mesmo tempo em que se manifesta como uma ferramenta para atuar nele.

A fim de que os indivíduos se apropriem de novos gêneros discursivos não adquiridos espontaneamente – denominados por Bakhtin (2011) de gêneros secundários –, é necessário que haja uma intervenção diferente da que é necessária para a aquisição dos gêneros que são adquiridos espontaneamente – denominados pelo mesmo autor de gêneros primários (BAKHTIN, 2011). Essa intervenção caracteriza-se pela dominância de relações formais, mediada, principalmente, pela leitura e escrita, um novo tipo de aprendizagem não espontâneo orientado pelo ensino, pela aprendizagem escolar.

A geração de novas experiências mais complexas para a aquisição dos gêneros secundários é o que Vygotsky denomina como zona de desenvolvimento proximal (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). O surgimento do novo sistema de gêneros secundários não anula nem substitui o sistema já existente, o de gêneros primários. Na verdade, embora seja tão diferente do anterior, o novo sistema sustenta-se totalmente no precedente para seu desenvolvimento e transforma-o completamente. Isso revela que a construção de um gênero secundário exige que se disponha de instrumentos já complexos. Pelo novo uso, o antigo instrumento recebe novas significações, concomitantemente à construção de outros instrumentos para execução da nova função, outros meios linguísticos que caracterizam ainda mais a transformação da concepção do texto.

Ademais, os princípios da educação transformadora, com ênfase nas tecnologias digitais, de José Moran (2013, 2017), também dão suporte teórico a este trabalho, por observar que o mundo teve seu processo natural de mudanças acelerado pelas novas tecnologias digitais, que propiciaram não só novas formas de se conviver como também uma educação que ultrapasse limites de tempo e espaço para alcançar seu público, além de mais flexível, digital, ativa, diversificada, caminhando efetivamente para modelos híbridos.

Tendo em vista que “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais” (MORAN, 2017, p. 23-25), são necessários caminhos alternativos aos planejamentos pedagógicos tradicionais vigentes. Assim, urge a incorporação de “formas de aprendizagem ativa que ajudem os alunos a desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais”, conforme observa Moran (2017, p. 23-25).

Bacich e Moran (2018, p.15) fazem um importante questionamento:

Para os estudantes de hoje, qual é o sentido da escola ou da universidade diante da facilidade de acesso à informação, da participação em redes com pessoas com as quais partilham interesses, práticas, conhecimentos e valores, sem limitações espaciais, temporais e institucionais, bem como diante da possibilidade de trocar ideias e desenvolver pesquisas colaborativas com especialistas de todas as partes do mundo?

Essa indagação conduz a reflexões inquietantes a respeito das mudanças profundas deste século, suas ameaças e potencialidades para as práticas educativas, de modo que é ineficaz sustentar uma escola que não corresponda a essas demandas. Portanto, é irrefutável a necessidade de que a escola proporcione experiências de aprendizagem significativa para as atuais gerações de estudantes, com expectativas quanto ao ensino-aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e à própria formação, tão distintas das de seus predecessores.

De acordo com Moran (2018), há dois conceitos vitais para a aprendizagem neste século: a aprendizagem ativa e a híbrida. Por meio das metodologias ativas, o estudante assume seu protagonismo, envolve-se diretamente com o objeto cognoscível, participa do processo e reflete sobre todas as suas etapas, experimentando o que se é aprendido, tudo mediado e orientado pelo professor. Por meio da aprendizagem híbrida, obtém-se flexibilidade, combinações e compartilhamento de materiais, atividades, espaços e tecnologias que constituem o processo ativo. O autor (MORAN, 2018, p. 41) afirma que

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje.

A aprendizagem escolar é arquitetada sobre três principais direções ativas híbridas: a trajetória individual – cada estudante percorre e escolhe seu caminho –, a trajetória grupal – o estudante tem sua aprendizagem amplificada mediante diversas maneiras de envolvimento, interação e compartilhamento com outros atores –, e a trajetória tutorial – os estudantes aprendem sob a orientação de profissionais experientes (MORAN, 2018).

Em todos esses níveis, é possível haver supervisão ou orientação, inclusive, para que haja avanços mais profundos pelos discentes. Entretanto, vale ressaltar que, na trajetória individual, é requerida responsabilidade e iniciativa por parte dos alunos, o que também acontece na trajetória grupal, em que a aprendizagem depende grandemente dos indivíduos envolvidos no processo no que diz respeito ao que refletem, planejam e produzem.

Nesse sentido, “as tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes”, afirma Moran (2018, p. 52). Daí ser essencial que os pares se comuniquem, troquem informações, participem de atividades em conjunto, solucionando desafios, concretizando projetos e avaliando-se mutuamente, assim como acontece no mundo ao seu redor, nas redes sociais.

Salienta-se, contudo, que o foco da aprendizagem não deve estar na tecnologia, pois as TDIC só criaram as novas possibilidades de expressão e de comunicação cooperando para a geração de novas abordagens pedagógicas (VALENTE, 2018). Assim, têm-se inúmeras possibilidades de abordagens, sobretudo as que enfocam a aprendizagem ativa. Ressalta-se que, paralelamente a um sem-número de abordagens possíveis por meio das TDIC, o docente pode acompanhar o ritmo de progresso de cada um com o auxílio das tarefas executadas no ambiente virtual, avaliando as dificuldades enfrentadas, os interesses individuais e o desempenho nelas a fim de, em parceria com os próprios estudantes, sugerir e criar outras situações de aprendizagem singularizada (VALENTE, 2018).

Sobre a aprendizagem híbrida, Moran (2015) parte do pressuposto da educação sempre ter sido misturada, híbrida, por sempre ter combinado diversos espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. Na atualidade, com a mobilidade e a conectividade, isso ficou ainda mais perceptível. É possível aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em espaços diferentes.

Ademais, o ensino é híbrido, por não ser redutível ao que é planejado somente, permite que se aprenda de forma linear ou não linear, em meio a processos organizados ou abertos, formais ou informais. Também se aprende com o professor, com colegas, sozinho ou com desconhecidos; intencional ou espontaneamente; em momentos de estudo ou de diversão. Enfim, os indivíduos são mestres e aprendizes ao mesmo tempo, “*prosumidores* – produtores e consumidores de conteúdos, informações, publicações, reflexões, visões de mundo” –, conforme explica Moran (2015, p. 28, grifo do autor).

O papel da tecnologia em todo esse contexto é o de integrar os espaços e tempos, em uma relação simbiótica entre o universo físico e o digital, não como dois espaços distintos, mas como um espaço estendido, uma “sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente” (MORAN, 2015, p. 39). Assim, por não se dar somente em um espaço físico da sala de aula, a educação formal é mais e mais misturada, híbrida.

O ambiente digital alarga as possibilidades da construção do saber, em que os envolvidos no processo podem ser produtores de informação, coautores com seus pares

debatendo ideias em fóruns, produzindo blogs ou páginas da web, interagindo em redes sociais e em ambientes virtuais de aprendizagem.

Considerando o conceito de aprendizagem no lugar de ensino, o protagonismo é dado ao aluno, como centro do processo, e não mais ao professor e à escola, como é feito desde a Idade Média. Assim, a educação ultrapassa os limites físicos da escola tradicional e pode ser expandida para o ambiente virtual – contexto social dos alunos do século XXI –, em que, em diversos casos, reduz as distâncias entre professor-aluno e aluno-aluno persistentes mesmo sob o mesmo teto, geradas pela educação centrada na figura do professor, do conteúdo e das metodologias.

Vale frisar que a aproximação aluno-conhecimento, aluno-aluno e aluno-professor são condições necessárias para que ocorra a aprendizagem, mesmo que não sejam as únicas. Nesse sentido, os meios de comunicação e as tecnologias interativas podem também aproximar esses atores, com menor custo e com maior eficiência.

Tori (2010, p. 28) defende a ideia de que os efeitos da distância na aprendizagem podem ser mitigados substancialmente pelas tecnologias interativas, pois “visam [...] a garantir um melhor acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem, incentivar práticas colaborativas, incorporar novas tecnologias de comunicação, motivar e envolver”. Dessa forma, ao passo que as atividades presenciais ao vivo possibilitam convívio e a sociabilização entre os estudantes, as virtuais podem viabilizar o desenvolvimento de atividades mais participativas no ritmo de aprendizagem individual, mais assistivas quanto ao desenvolvimento de cada aluno, além de favorável ao aproveitamento do presencial de forma mais produtiva e dinâmica.

No âmbito das tecnologias interativas, têm-se as redes sociais que, inicialmente, surgiram como instrumento de comunicação com o intuito de contatar várias pessoas do interesse pessoal, mas foi-se observando sua potencialidade para outros fins. Na educação, as redes sociais podem favorecer a cooperação e a participação dos atores envolvidos, tendo em vista que facilita o compartilhamento de informações que envolvem os objetos de estudo na própria sala de aula, a divulgação de conteúdo, o trabalho em equipe, a comunicação entre professores e alunos, alunos e colegas e com a própria instituição de ensino (LORENZO, 2013).

Esses ambientes virtuais, utilizados como espaço de colaboração, podem propiciar a observação e o desenvolvimento da produção escrita, a pesquisa temática, o posicionamento crítico diante de um assunto e o debate entre os estudantes, permitindo que protagonizem sua

própria aprendizagem. Conforme Lorenzo (2013, p. 31-33), há muitos outros benefícios em se usar uma rede social na educação. São elas:

- centralização em um só lugar todas as atividades de ensino, professores e alunos de uma instituição de ensino;
- aumento do senso de comunidade educativa para alunos e professores por causa do efeito de proximidade produzida pelas redes sociais;
- aumento da fluência e facilidade de comunicação entre professores e alunos. Participação maior de todos os alunos – com os professores e alunos, promovendo a motivação dos alunos, pois sua opinião é lida por todos;
- melhoria da eficácia do uso prático de Tecnologias da Informação e Comunicação para atuar como um meio de aglutinação de pessoas, recursos e atividades;
- facilitação da coordenação e o trabalho de vários grupos de aprendizagem (como no curso, turma, grupos de alunos de um curso), criando os grupos apropriados;
- colaboração e conexão com estudantes. As instituições de ensino estão usando a rede social para facilitar a transição do estudante para se tornar um dos seus alunos, ajudando os dois grupos a se conectar e colaborar uns com os outros;
- facilita a comunicação e a transmissão de informações entre os professores e os pais e mães.

Sendo assim, na educação, as redes sociais podem contribuir de inúmeras formas com seus múltiplos recursos associados à internet e ao aparelho móvel, à aprendizagem, ao protagonismo do estudante, ao papel docente de mediador do processo e de curador de conteúdo. Com os recursos das redes sociais de mensagens instantâneas, de formação de grupos, de reuniões e videoconferências, trocas de arquivos, imagens, vídeos, armazenamento em nuvem e edição de vídeo e imagens, como no caso do *Telegram*, o desafio docente é incorporar essa gama de artifícios com a finalidade de promover a aprendizagem.

Por outro lado, o predomínio das redes sociais na comunicação, no trabalho e no estudo implica transformações no processo de criação e de recepção dos textos, já que são exploradas a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade. Esses aspectos, por sua vez, demandam habilidades de leitura e de produção específicas, exigindo uma formação mais específica dos interagentes (ZACHARIAS, 2016).

A interface das redes sociais requer uma apropriação de uma série de eventos e fenômenos da linguagem escrita associados a artefatos das várias mídias. Assim, faz-se categórico o letramento digital, que, ligado a um gênero discursivo escolar, como a resenha crítica, adentra à necessidade dos multiletramentos.

Esta pesquisa, por estar inserida no contexto de Língua Portuguesa, também se apoia na perspectiva de gêneros discursivos de Mikhail Bakhtin (2011), segundo a qual toda a comunicação humana se dá por meio dos gêneros discursivos, os quais são conhecidos e utilizados fluentemente sem que se dê conta disso. Esse repertório comunicativo é tipificado

em uma cultura e adquirido por meio da interação social dos falantes. O autor (BAKHTIN, 2011, p. 261-262) explica que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado é particular e individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Dentro desse contexto, distinguem-se gêneros primários de gêneros secundários. O primeiro diz respeito aos gêneros produzidos geralmente, mas não exclusivamente, nas atividades privadas e cotidianas mais simples, na modalidade oral – conversas com conhecidos, cumprimentos, bilhetes, videochamadas, mensagens de texto, pedidos etc. Já o segundo é mais complexo, normalmente se valendo da escrita, de finalidades públicas variadas – relatórios, notícias, formulários, artigos, romances, seminários, trabalhos escolares etc. (ROJO, 2015).

Surge, desse modo, a necessidade do ensino escolar dos gêneros discursivos, sobretudo, no contexto atual de hipermodernidade para que se desenvolvam usuários da língua éticos e críticos. Tal ensino deve ser balizado pela diversidade cultural e linguística do público escolar, proposto pela Pedagogia dos Multiletramentos, tão didática e amplamente exposta por Roxane Rojo (2012, 2013, 2015).

Rojo (2012) relata que, em 1996, um grupo de pesquisadores dos letramentos reunidos para um colóquio em Nova Londres (Connecticut, EUA) publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais). Esse documento afirmava a responsabilidade da escola para com os novos letramentos emergentes na sociedade atual, majoritariamente, oriundos das TDIC, além de considerar, no seu currículo, a diversidade cultural presente em cada sala de aula resultante da globalização e marcada pela intolerância com essa pluralidade.

O conceito de multiletramentos refere-se a dois tipos específicos de multiplicidade presentes na sociedade contemporânea, sobretudo, urbana: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”, explica Rojo (2012, p. 13).

Sob esse viés, o ensino escolar dos gêneros discursivos proposto pela Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012, 2013, 2015) deve ser considerar não só as multiplicidades culturais das populações, como também a multiplicidade semiótica pela qual se constituem os textos. Portanto, são necessárias novas ferramentas, além das tradicionais utilizadas na escrita manual e impressa, para se trabalharem esses textos semióticos que circulam vastamente na atualidade. Tendo em vista que os multiletramentos são colaborativos, fragmentados e transgressores das relações de propriedade e também híbridos, o ensino deve-se fazer valer de aplicativos de áudio, de vídeos, de edição de imagem, vídeo e som etc. para a sua realização.

Nessa perspectiva, o *Telegram*, apesar de não ser ainda a rede social mais popular no Brasil, acaba ganhando destaque com seus inúmeros recursos muito mais vantajosos do que os disponibilizados por outros aplicativos de mensagens instantâneas, sobretudo tratando-se da agilidade na comunicação em grupo e do compartilhamento de arquivos e mídias. Atualmente, o *Telegram* oferece o recurso de sala de áudio com participação ilimitada de usuários em uma só chamada. Segundo o seu fundador, Pavel Durov, em breve também será possível utilizar uma sala com interações visuais, possibilitando a realização de videochamadas em grupo.

Entre os múltiplos recursos dessa rede social, está a criação de canais para transmissão de conteúdo com número ilimitado de participantes. Nessa modalidade de canal, não há interação entre os participantes, pois só é possível o criador do canal compartilhar mensagens, arquivos e mídias. Contudo, os grupos, que possibilitam a interação entre todos os participantes, há capacidade para 200 mil usuários, distintamente de outras redes, de forma organizada, com identificação de cada integrante por foto e nome, sem que seja necessário registrar seus respectivos números no aparelho telefônico, o que garante a privacidade dos usuários que não desejam ter seu número telefônico divulgado aos demais.

Além da interação, os grupos do *Telegram* favorecem a colaboração. Todos podem compartilhar mensagens, arquivos e mídias, discutir ideias organizadas por tópicos utilizando *hashtags*, postar links e trabalhar em grupo. Outro ponto a se considerar sobre os benefícios do *Telegram* é o tamanho dos arquivos que podem ser enviados.

Enquanto o *WhatsApp* permite o envio de arquivos e mídias com, no máximo, 10 MB, o *Telegram* permite com até 2 GB, facilitando muito a transmissão de videoaulas para os estudantes e a troca de materiais maiores. Ademais, cada novo integrante de um grupo tem acesso ao histórico de publicações anterior à sua chegada, sendo dispensável ao criador do grupo repostar informações necessárias aos recém-chegados. Ainda, é possível fazer buscas

inteligentes para se encontrarem conteúdos e mensagens antigas de forma prática pesquisando por *hashtags*.

Possivelmente, a grande migração dos usuários do *WhatsApp* para o *Telegram* se deva à possibilidade de todo o conteúdo postado – mensagens, arquivos, mídias – ser salvo na nuvem do próprio aplicativo e não no aparelho do usuário, o que ocupa e chega a esgotar a memória do smartphone. Isso ainda garante segurança aos documentos do usuário, porque tudo o que fica salvo na nuvem pode ser acessado de outros dispositivos eletrônicos como tablet, notebook e até um computador comum, o desktop. Então, caso haja algum problema com o aparelho telefônico, um usuário não perde seus documentos postados e recebidos pelo *Telegram* e ainda pode acessá-los de outro equipamento eletrônico.

Por fim, ressaltam-se ainda mais algumas funcionalidades dessa rede social, tais como: edição de mensagens e publicações já enviadas, para corrigir algum equívoco no texto produzido, por exemplo; realização de enquetes e *quizzes*, que podem ser utilizados como atividade pedagógica ou simplesmente para decidir alguma questão em grupo; edição de vídeos e de imagens; criação de gifs; e agendamento de publicações e automatização de tarefas para programação de lembretes, por exemplo. Assim, é possível observar que, no âmbito educacional, o *Telegram* oferta uma variedade de recursos bastante úteis de modo a propiciar uma gama de possibilidades interativas ao ensino híbrido.

Após essa breve apresentação do aporte teórico em que se baseou esta pesquisa, aprofundam-se, nos próximos capítulos, cada um desses princípios.

3 DE KATO AO TELEGRAM

A presente pesquisa faz investigações no âmbito do letramento, analisando de que forma a interatividade da rede social *Telegram* pode contribuir à apropriação do gênero resenha crítica. Assim, faz-se necessário revisitar algumas teorias importantes para a compreensão do processo de letramento, no contexto escolar em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II.

O termo letramento surge, simultaneamente, em meados dos anos 1980 no Brasil, na França – *illettrisme* – e em Portugal – *literacia* – para diferenciar um processo distinto do que se conhecia como alfabetização. Já nos Estados Unidos e na Inglaterra, o termo *literacy* já havia sido registrado em dicionário desde o final do século XIX, mas também foi retomado nos anos 1980 em discussões na área da educação e da linguagem.

No Brasil, o termo “letramento” apareceu pela primeira vez na obra de Mary Kato: “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, em 1986. Nas palavras da autora (KATO, 1990, p. 7):

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

Nessa perspectiva mais geral e clássica acerca do conceito, o letramento relaciona-se à formação de cidadãos “funcionalmente letrados”, que sejam qualificados para usar a língua escrita em suas demandas individuais do ponto de vista cognitivo e atendam à exigência social de um coletivo que prestigia a língua considerada padrão por uma elite privilegiada. Ressalta-se que, às vésperas desses eventos, no final dos anos 1970, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) propõe a ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, sugerindo que fosse avaliado o domínio de competências de leitura e de escrita além da mera capacidade de ler e escrever.

Contudo, apesar da concomitância histórica entre sociedades tão distintas em querer refletir sobre as práticas sociais de leitura e de escrita, o contexto e as causas que as levaram para esse momento foram substancialmente diferentes entre os países em desenvolvimento, como o Brasil, e os desenvolvidos, como França, Estados Unidos e Inglaterra. Segundo Soares (2020a, p. 31), a diferença fundamental

está no grau de ênfase posta entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento (*illetterisme, literacy*) e o de alfabetização (*alphabétisation, reading instruction, beginning literacy*).

Enquanto no Primeiro Mundo o domínio de competências de leitura e de escrita exigidas pelas práticas sociais letradas e o processo de aprendizagem do sistema de escrita são tratados de forma independente, no Brasil os conceitos de letramento e de alfabetização “se mesclam, superpõem-se, frequentemente se confundem” (SOARES, 2020a, p. 33). Assim, forma-se uma inapropriada e impertinente fusão entre os dois processos, prevalecendo o conceito de letramento em detrimento do de alfabetização.

O enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser observado nos censos demográficos, na mídia e na produção acadêmica. Nos Censos de 1940 e de 1950, o conceito de alfabetizado como aquele que declarasse saber ler e escrever transitou da capacidade de escrever o próprio nome para a capacidade de ler e escrever um bilhete. Dessa fase em diante, o critério do Censo passou a ser referente aos anos de escolarização, em que se mede o nível de alfabetização funcional da população, indicando implicitamente que o indivíduo será capaz de fazer uso da leitura e da escrita além de ter aprendido a ler e a escrever à medida que progredir na escolaridade (SOARES, 2020a).

Soares (2020a) afirma que, da mesma forma, na mídia, em divulgação de Censos realizados no Brasil, jornais associaram baixa escolaridade ao analfabetismo funcional. Durante a década dos anos 2010, em matérias sobre competências de leitura e escrita dos brasileiros, a mídia utilizou termos como semianalfabetos, iletrados, analfabetos funcionais, simultaneamente às críticas feitas aos dados de alfabetização e analfabetismo que consideram saber ou não ler e escrever um bilhete simples. Assim, a mídia vem assumindo e reforçando um conceito de alfabetização próximo ao de letramento (SOARES, 2020a).

Semelhantemente, a produção acadêmica brasileira quase sempre associa alfabetização e letramento, nem que seja para diferenciar os dois processos, o que, mesmo assim, “tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até se fundem” (SOARES, 2020a, p. 35). Ainda que seja necessário traçar as relações entre letramento e alfabetização, esse procedimento esmaece as especificidades de cada um dos dois fenômenos (SOARES, 2020a).

Sendo assim, embora toda essa trajetória mesclasse os conceitos de letramento com os de alfabetização no Brasil, o termo letramento (SOARES, 2020a, p. 63) surgiu da

necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Esses “comportamentos e práticas sociais” (SOARES, 2020a, p. 63) de leitura e de escrita ganharam evidência e relevância conforme a vida na sociedade e no mundo do trabalho. A dependência cada vez mais forte da língua escrita e a tendência crescente da sociedade ser grafocêntrica revelam que alfabetizar não é suficiente.

Inicialmente, essa evidência na vida social e profissional foi traduzida pelo termo alfabetização funcional, na tentativa de ampliar o significado de alfabetização/alfabetizar. Contudo, a insuficiência dessa estratégia para efetivar a ampliação do significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, no que tange aos objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem pode justificar o surgimento do termo letramento.

Embora esse termo tenha se originado da ampliação do conceito de alfabetização, não deve ser confundido nem fundido com este último. Assim, é categórico que se reconheça que a alfabetização trata da aquisição do sistema convencional da escrita e se distinga do letramento, desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e de escrita em práticas sociais, tanto em razão dos objetivos quanto em razão dos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem, e de ensino dos dois objetos distintos (SOARES, 2020a). Dessa forma, conforme explica Soares (2020b, p. 27),

alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (grifos da autora)

De acordo, ainda, com Soares (2020b), o conceito de letramento é diverso e complexo, primeiramente, por se referir a inúmeras e diferentes práticas sociais que envolvem a escrita em contextos distintos, cada um com sua especificidade, o que pode levar a utilizar o termo no plural – letramentos – ou até mesmo acompanhá-lo do prefixo multi- ou do adjetivo múltiplos, como em multiletramentos ou letramentos múltiplos. Seguidamente, a diversidade e a complexidade do conceito de letramento dá-se pelo seu sentido amplo para designar diferentes sistemas de representação, além do linguístico, como o letramento digital, o letramento matemático (também conhecido como numeramento), o letramento musical, o letramento geográfico, o letramento científico etc. (SOARES, 2020b).

3.1 Adentrando o conceito de Letramento

Após uma visão mais geral acerca do Letramento, é necessário conhecer outras teorias que expandem e aprofundam a perspectiva sobre o tema. É importante destacar que o conceito de letramento também tem sido associado ora ao conjunto de capacidades para o uso da língua escrita nas mais distintas práticas sociais, ora ao próprio conjunto das práticas sociais que englobam o texto escrito (SOARES, 2020b).

Para Tfouni (2002, p. 20-21), a distinção entre alfabetização e letramento é a seguinte:

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. [...] A ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais.

Assim, a alfabetização é o processo de aquisição de um sistema escrito, relacionado com a aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e práticas de linguagem, em um âmbito individual. Ao passo que letramento é o processo de aquisição do mesmo sistema escrito, mas considerando seus aspectos sócio-históricos, centralizado no aspecto social.

No entanto, o termo letrado não possui um único sentido, não retrata algo simples nem uniforme. Antes, relaciona-se à “questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo” (TFOUNI, 2002, p.23). Ademais, o termo iletrado não deve ser usado como o contrário de letrado, porque nas sociedades modernas não há o grau zero de letramento. Na perspectiva do processo sócio-histórico, nas sociedades industriais modernas existem graus de letramento, excluindo-se a sua inexistência.

Tfouni (2002) também resgata a visão vygotskyana acerca do letramento como um “coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores” (TFOUNI, 2002, p. 21). Nessa mesma linha, o letramento é o motivo para que os indivíduos consigam desenvolver formas mais refinadas de comportamento, também conhecidas como processos mentais superiores (raciocínio abstrato, memória ativa, solução de conflitos, atenção, capacidade de planejar, raciocínio dedutivo, uso da linguagem etc.).

Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores são ações mediadas, significa que são ações produzidas nas relações entre os indivíduos e deles com a natureza. O aprimoramento e a atividade dessas funções estão estreitamente ligados aos modos culturalmente concebidos de ordenação do real (JOENK, 2007). Nesse sentido, o letramento comporta-se como um instrumento mediador para o desenvolvimento da própria linguagem e de outras funções mentais superiores, fazendo com que o indivíduo amplie-se de biológico em sócio-histórico também, na evolução da constituição da natureza humana, que tem a cultura como parte essencial.

Outro instrumento mediador, elencado por esta pesquisa, é a rede social *Telegram*, disponibilizada por dispositivos móveis – ambos frutos das novas tecnologias da informação e comunicação (TDIC). Pelo fato da relação do ser humano com o mundo, segundo Vygotsky, não ser direta, mas mediada, entende-se que o uso da rede social possa mediatizar a relação dos estudantes com o objeto de conhecimento, a resenha crítica. Assim, esse elemento interposto entre aprendentes e objetos pode ampliar as possibilidades de ação sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, sobre a sua relação com o mundo ao seu redor.

As atividades propostas aos participantes da pesquisa visaram a criar possibilidades de ação, fazendo com que a interatividade do recurso digital provesse formas de agir diretas sobre o saber construído. Embora a rede social não tenha sido criada inicialmente para este fim, seu uso pode ser ampliado e aplicado na aprendizagem como um instrumento destinado propositalmente para um fim planejado, já que a forma de utilização é resultante de um trabalho coletivo. Dessa forma, novas maneiras de se ensinar e de se aprender podem ser concebidas mediante um trato coletivo.

A mediação realizada por um instrumento tem papel fundamental no processo pedagógico para a internalização das trocas professor-aluno e aluno-aluno, visando ao desenvolvimento intelectual do indivíduo, que depende do desenvolvimento histórico e das formas sociais do grupo no qual se desenvolveu. Nesse sentido, na apropriação de novos letramentos, sejam eles linguísticos, como no caso da resenha crítica, sejam digitais, como no caso da rede social e das suas funcionalidades, o discente internaliza os modos historicamente produzidos e culturalmente organizados de operar com as informações, indispensáveis ao seu desenvolvimento mental (JOENK, 2007).

Vale salientar que o fato do letramento ser o motivo para que os indivíduos consigam desenvolver processos mentais superiores não significa que pessoas não alfabetizadas não sejam capazes de operar habilidades normalmente atribuídas a pessoas alfabetizadas e escolarizadas, como raciocinar logicamente e compreender um raciocínio dedutivo. Pesquisas de Tfouni (1988, 1992, 2006) com adultos não alfabetizados revelam que eles possuem capacidade de abstrair situações, solucionar conflitos e contradições, ou seja, raciocinar logicamente. Portanto, a explicação está no fato da sociedade na qual esses indivíduos estão inseridos ser ou não letrada, e não se eles são ou não alfabetizados. Para a autora, essa dinâmica revela que o letramento é um processo mais abrangente em comparação com a alfabetização, contudo estreitamente ligado à existência e à influência de um código escrito. (TFOUNI, 2002).

Para Kleiman (1995), letramento é entendido “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Nesse sentido, as práticas específicas da escola representam um tipo de prática dominante, a desenvolver um conjunto de habilidades, desconsiderando outros.

Por esse ângulo, o conceito de letramento sobrepuja a concepção que as instituições escolares têm a respeito da escrita – o de introduzir os sujeitos no universo da (orto)grafia. Assim, a mais importante das agências de letramento, segundo Kleiman (1995), a escola, empenha-se com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, ou seja, o processo de aquisição de códigos, que é uma competência individual, enquanto que o letramento como prática social tem ficado a cargo de outras agências, como a família, a igreja, o trabalho etc.

Kleiman (1995) reforça que as práticas de uso da escrita da escola são sustentadas pelo modelo de letramento autônomo, denominação de Street (2014), que pressupõe que só haja uma forma de desenvolver o letramento, normalmente associada ao progresso, à civilização e à mobilidade social. Esse modelo prevalece na sociedade ocidental desde o século XIX e segue sem grandes alterações.

De acordo com Kleiman (1995), a associação entre a escrita e o desenvolvimento cognitivo apresenta uma série de problemas. Possivelmente, o mais grave seja a comparação entre grupos não letrados ou não alfabetizados e os grupos letrados e alfabetizados, como se estes últimos fossem uma espécie de padrão, de “norma, o esperado, o desejado” nas palavras da autora (KLEIMAN, 1995, p. 27). Essa comparação deturpa a visão sobre grupos minoritários, o que pode acarretar a reprodução do preconceito, podendo criar até duas linhagens distintas cognitivamente: dos que sabem ler e escrever e dos que não sabem.

Contrapõe-se ao modelo autônomo o de letramento ideológico (STREET, 2014), o qual alega que as práticas de letramento são determinadas social e culturalmente, de modo que a escrita fica dependente dos contextos e das instituições em que ela foi adquirida para assumir significados específicos para grupos sociais. O modelo ideológico não correlaciona letramento com progresso ou civilização, ou, ainda, com modernidade, porque não segmenta grupos orais e grupos letrados. Ao contrário, averigua a existência e as características do campo de interação entre as práticas orais e as práticas letradas (KLEIMAN, 1995).

Distintamente desses teóricos, Ferreiro e Teberosky (1999) questiona o uso do termo letramento por pressupor que no conceito de alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento ou o oposto: o conceito de alfabetização estaria compreendido no de letramento (SOARES, 2004). Sem utilizar o termo letramento, Ferreiro e Teberosky (1999) já defendiam a ideia de que a alfabetização e o contexto do aluno não podem ser dissociados e criticavam práticas mecânicas, repetitivas e o uso de textos artificiais no processo de alfabetização, sustentando que fossem usados textos reais, do contexto das crianças.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), o conceito de sujeito alfabetizado é bastante amplo e abrangente – usos sociais da leitura e da escrita – o que vem sendo identificado como letramento nos meios acadêmicos. No entanto, a polêmica criada por Ferreiro não se limita ao mero reconhecimento do termo letramento. Para a autora, a questão do letramento é social e está ligada ao fato de haver uma enorme preocupação com letramento enquanto milhares de brasileiros estão na estatística de analfabetismo. Por isso, Ferreiro vê a necessidade dos países em desenvolvimento priorizarem a alfabetização.

Assim sendo, a autora afirma que, no contexto latino-americano, é premente que se deem oportunidades de uma escolarização mínima para a população com a finalidade de que os altos índices de analfabetismo sejam mitigados. Segundo Ferreiro, o letramento é oportuno em contextos em que a alfabetização não seja um problema, já que a maior parte da população já está alfabetizada, o que acontece em países ricos.

Entretanto, essa visão limita ainda mais o potencial de crescimento de países em desenvolvimento, por não oferecer a sua população uma educação que eleve o grau de compreensão do sistema que os governa, fazendo com que seus habitantes permaneçam marginalizados e submetidos ao imperialismo dos países ricos. Se é pela linguagem que o ser humano amplifica suas capacidades cognitivas, o letramento é um divisor de águas da história e da sociedade dos povos para o alcance de sua emancipação socioeconômica no cenário global.

Na perspectiva streetiana (STREET, 2014), o letramento é uma prática social que assume seu lugar na cultura e na ideologia de uma determinada sociedade. Os letramentos sociais rechaçam a ideia de uma visão dominante do letramento, isenta de ideologia, apenas como uma técnica, por se tratar, segundo o autor, de uma prática ideológica, implicada em relações de poder e de práticas culturais locais. Assim, os letramentos assumem as especificidades de lugares e tempos característicos em eventos de letramento, expressão cunhada por Heath (1982).

Para esse autor, os eventos de letramento são ocasiões que requerem a escrita em uma interação comunicativa entre participantes para a interpretação das mensagens (HEATH, 1982). A partir desse conceito, Street (2014) desenvolve um outro mais abstrato, o de práticas de letramento, que se trata do comportamento e dos conceitos culturais e sociais que atribuem sentido à leitura e/ou à escrita, isto é, são formas culturais de utilização do letramento que os indivíduos aplicam em um determinado evento letrado.

A carga ideológica e social dos letramentos é evidenciada na transferência de um letramento de um grupo dominante a outro de pouca experiência com a leitura. Nesse processo, observa-se o impacto da cultura e da formação político-econômica dominante muito mais intensa do que das técnicas de leitura e de escrita, o que ratifica as relações de poder implicadas.

Vale salientar que Rojo e Moura (2019, p. 16), com base em Kato (1986), consideram letramento como:

os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas.

Daí ser um conceito com uma perspectiva socioantropológica, isto é, que considera a formação cultural e o contexto social de um povo.

Essas práticas sociais de linguagem, em uma sociedade urbana moderna, são incontáveis, por isso, para Rojo e Moura (2019), o conceito passa a ser tomado no plural: letramentos. Embora seja possível participar de práticas letradas sendo analfabeto, como tomar um ônibus, usar o elevador, sacar dinheiro do caixa eletrônico, existem práticas letradas privilegiadas, que requerem ser alfabetizado em níveis avançados, o que depende da escolarização dos indivíduos. Contudo, esse processo não é democrático, pois nem todos têm igual acesso à escola, no tempo devido, com a mesma qualidade, o que prejudica o letramento da população.

É importante ressaltar que a população sem acesso às práticas letradas tem seu nível baixo de envolvimento com as práticas sociais privilegiadas, pois a visão social elitista sobre o conhecimento e o letramento desconsidera os múltiplos letramentos, privilegiando um letramento autônomo, neutro, único, o que promove segregação, alienação e exclusão de uma enorme parcela da população. Por isso, é fundamental que a escola seja uma verdadeira “agência de democratização dos letramentos” (ROJO; MOURA, 2019, p. 17), e que políticas públicas sejam criadas e efetivadas para que todo brasileiro tenha acesso devido à escola e que seus repertórios socioculturais sejam acolhidos por essa instituição.

Para Street (2014), em meio a múltiplos letramentos praticados em esferas distintas da sociedade, uma variedade ligada à escolarização passou a ser considerada padrão para as demais e a marginalizá-las, excluindo-as da pauta sobre letramento. Dessa forma, “os letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada” (STREET, 2014, p. 121). A explicação para isso, segundo o autor, é que a “pedagogização do letramento” (STREET, 2014, p.121) ganhou uma força ideológica que tomou o controle das relações sociais, especificamente, da escrita e da leitura. Assim, a institucionalização do letramento em um ambiente de ensino e aprendizagem atribuiu privilégio a certos letramentos, discriminando outros não escolares.

A pedagogização do letramento passa por processos específicos, conforme Street (2014), sendo um deles a construção do modelo autônomo de letramento, que requer habilidades neutras e procedimentos técnicos, além de ser dissociado do contexto social. A construção desse modelo é alcançada pelo “distanciamento entre língua e sujeitos” (STREET, 2014, p. 129), como se a língua fosse um objeto em uso apartado de professores e alunos, os quais estabelecem regras para sua utilização, sendo descartados os sentidos, o contexto, as relações de poder e as ideologias vigentes. Esse fato transmite a falsa ideia de que a conquista da metalinguagem e do desenvolvimento das habilidades de escrita configura o letramento propriamente dito.

Nesse contexto, privilegiam-se a leitura e a escrita em detrimento do discurso oral, conferindo a elas uma superioridade não natural. Da mesma forma, aqueles que adquirem o modelo autônomo de letramento privilegiado são considerados igualmente superiores. A escolarização do letramento faz com que os usos formalizados da língua sejam prioridade no ensino e com que a oralidade seja subordinada às convenções da escrita (STREET, 2014).

No que concerne a isso, Marcuschi (2008) declara que há uma mudança da função escolar ao dirigir-se unicamente para o ensino da escrita, o que compromete seu papel já que o limiar do ensino se expande para o domínio da comunicação em geral, incluindo o trabalho com a oralidade. Obviamente, não se ocupa de “ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Para Marcuschi (2008), no ensino de língua, não há um limite superior ou inferior para a investigação de problemas linguísticos no trabalho com texto, contanto que nessa categoria estejam incluídos os textos falados e os escritos. Dessa maneira, os textos normalmente utilizados pela escola, que visam ao modelo autônomo de letramento, “revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos. Ignoram que o aluno já fala (domina a língua) quando entra na escola”, nas palavras do autor (MARCUSCHI, 2008, p. 53).

O autor elenca uma importante questão acerca do que a escola, então, poderia oferecer ao aluno, tendo em vista que a capacidade comunicativa já se encontra muito bem desenvolvida quando o estudante chega à escola. Primeiramente, explica Marcuschi, a escola não deve ocupar-se de ensinar ao discente o que ele já sabe, tampouco reprimir as capacidades já instaladas de interação. Posto isso, a resposta ao questionamento deve ser elaborada compreendendo que a escola não ensina a língua, mas “usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral” (MARCUSCHI, 2008, p. 55)

Outro processo apontado por Street (2014) para a pedagogização do letramento é a sua institucionalização, em que se rotula o espaço físico e os procedimentos escolares para o ensino e a aprendizagem, separando-os do cotidiano, das práticas letradas das mais diversas instituições sociais. Nessa conjuntura, enquanto o docente instrui o estudante a trabalhar com o texto, também define “relações de hierarquia, autoridade e controle” (STREET, 2014, p. 130). Uma forte crítica feita por Street (2014, p. 140) é a de que

[...] a concepção de letramento associada à escolarização e à pedagogia, em particular a ênfase no Ensino-Aprendizagem, está transformando a rica variedade de práticas letradas evidentes nos letramentos comunitários em uma prática única, homogeneizada.

Contudo, ainda de acordo com Street (2014), não há necessidade de que o letramento seja ligado à escolarização ou à pedagogia, já que está inserido nas instituições sociais ao longo da história, marcando e representando as culturas das sociedades. Assim sendo, hierarquizar os letramentos, privilegiando os escolares em detrimento dos não escolares, representa um enorme prejuízo histórico-cultural para as sociedades contemporâneas.

É significativo salientar que, para Street (2014), não é somente a escola que trabalha em prol do processo de pedagogização do letramento, apesar de ela ser a base institucional e histórica do sistema, mas diversas instituições sociais impõem, juntamente com a escola, uma versão de letramento autônomo, neutro e único sobre o mundo, a qual se configura em um “conceito organizador em torno do qual se definem ideias de identidade e valor social; os tipos de identidade coletiva a que aderimos [...]” (STREET, 2014, p. 141).

À vista disso, o letramento se transforma em um mecanismo gerador de muitos outros problemas sociais. Um deles é ligado à identidade étnica, como se o sucesso ou o fracasso pudessem ser explicados pelo aperfeiçoamento do letramento ou pela ampliação da aquisição da língua escrita. Outro diz respeito à pobreza e ao desemprego, como se os indivíduos atingidos por esses problemas tivessem fracassado na aprendizagem do letramento na escola e ainda estivessem rejeitando uma possível correção desse aspecto, desviando a responsabilidade das instituições para os sujeitos.

A vida em sociedade é repleta de situações de letramentos, as quais exigem práticas letradas que garantem a participação dos indivíduos em sua comunidade. Essas situações se configuram como ocasiões em que a escrita constitui integralmente as interações dos envolvidos e dos processos interpretativos. Tendo em vista que os contextos, as comunidades e as culturas são enormemente variadas, as práticas e as situações de letramentos também o são.

Nesse contexto, Street (2014) defende a importância do contexto social no desenvolvimento de programas de letramento. Segundo o autor, a transmissão de letramentos levados pela própria sociedade, comumente desenvolvido por diferentes classes, denominado letramento dominante, tende à “hegemonia das áreas urbanas sobre as rurais, dos homens sobre as mulheres e das elites centrais sobre as populações locais” (STREET, 2014, p. 53). Nesse sentido, os programas de letramento devem considerar a complexidade e o significado do letramento para as pessoas que o obtêm.

Para o autor, os letramentos fazem parte de uma pauta política, pois podem ser usados como instrumentos de segregação e exclusão em vez de como de igualdade social, ao se humilharem adultos que demonstram obstáculos no desenvolvimento dos letramentos, interferindo na visão que têm de si mesmos como comunicadores. O estigma criado em torno do analfabetismo menospreza indivíduos que operam no domínio oral e na sua capacidade de transitar em situações sociais com autoconfiança e autonomia. Logo, é essencial que autoridades governamentais competentes, instituições de ensino e de formação do professor e o próprio corpo docente admitam a multiplicidade de práticas letradas, em vez de privilegiarem um único letramento a ser transferido em detrimento dos demais.

Frente às noções de letramentos dominantes e marginalizados, postulados por Street (2014), é necessário que o letramento seja reconfigurado como prática social crítica, isto é, que sejam consideradas as perspectivas históricas e transculturais na prática escolar e que os estudantes sejam orientados a situar suas práticas de letramento. Nesse caso, o que se tem a aprender não é apenas um conteúdo, mas um processo, em um contexto específico, de um modo particular, atentando ao fato de que as relações sociais professor-aluno e aluno-aluno são uma forma de socialização e aculturação (STREET, 2014).

O autor ainda pondera que aquilo que os alunos aprendem em sala de aula não é apenas a decodificação da escrita, mas “modelos culturais de identidade e personalidade” (STREET, 2014, p. 154). Assim, o processo crítico do letramento deve ocorrer simultaneamente ao de aprendizagem dos gêneros letrados na escola, no sentido de que fiquem claros “os pressupostos das relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam” (STREET, 2014, p.155).

Comumente, no contexto escolar brasileiro, tanto de instituições públicas quanto privadas, é possível observar, em certos casos, o ensino de práticas letradas alheias ao cotidiano e ao contexto social dos alunos, independente da classe social, exigindo dos estudantes produções textuais artificiais, com padrões estanques, pré-definidos, sem qualquer tipo de influência cultural local, como é o caso de textos narrativos, expositivos e argumentativos. Nessas situações, os aprendentes devem reproduzir o modelo pré-determinado em suas atividades escolares, sem reflexão crítica acerca daquilo, absorvendo modelos culturais dominantes a serem perpetuados na sociedade, os quais conservam as desigualdades sociais, a opressão às minorias e as estruturas de poder.

Todavia, esta pesquisa propõe uma visão de letramento contextualizada aos alunos e alunas, ligada ao seu cotidiano, apoiada em um processo crítico ao que venha a ser objeto de aprendizagem, entendendo seu valor político-social. As propostas aplicadas sobre resenha crítica surgem, então, como uma forma de, além de desenvolver habilidades indicadas pela BNCC (BRASIL, 2017) para a Língua Portuguesa, provocar nos estudantes o exercício crítico às obras apreciadas e ao próprio texto escrito, a forma como suas ideias podem ser apresentadas, tendo em vista seu contexto sociocultural e o de seus leitores.

Outrossim, as atividades propostas buscam centrar a condição humana, saber indispensável para a educação do futuro, segundo Morin (2001), de modo que os estudantes reconheçam a si mesmos como indivíduos e, ao mesmo tempo, a diversidade cultural em que estão inseridos. Nesse sentido, as tarefas oferecidas propiciam que os participantes construam ativamente o saber, compreendendo o mundo como seres humanos, seres políticos que são, conectados a um ecossistema do qual fazem parte e que deles depende para continuar existindo.

3.2 Pedagogia dos Multiletramentos

Na perspectiva da diversidade e multiplicidade dos letramentos, observa-se que os textos escritos passaram a contar com novas mídias para distribuição, circulação e consumo, combinando múltiplas linguagens: em língua oral, escrita, em imagens estáticas e em movimento, em melodias e em diferentes sons. Esse processo transportou a escrita e os letramentos para os “textos/discursos em múltiplas linguagens e aos multiletramentos” (ROJO; MOURA, 2019, p. 19).

Essas múltiplas linguagens foram alvo de discussão de um grupo de pesquisadores reunidos em Nova Londres (EUA) em 1996, conhecido por Grupo de Nova Londres. O grupo defendia que, devido ao surgimento e crescimento das novas mídias digitais, os textos passavam por mudanças, deixando de ser essencialmente escritos, mas compondo-se de uma “pluralidade de linguagens” (ROJO; MOURA, 2019, p. 20), designada de multimodalidade. A acelerada mudança pela qual o mundo estava passando como fruto da globalização impactava não só os textos, que se tornavam multimodais, mas também as próprias populações, por meio de intensa diversidade cultural e linguística. Nesse sentido, a educação deveria passar também por mudanças para inserir seu público nesse contexto com práticas multiletradas.

De acordo com Rojo e Moura (2019), os multiletramentos apontam ao mesmo tempo para duas ideias: “a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos” (ROJO; MOURA, 2019, p. 20). Sendo assim, passam a ser primordiais os letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens – música, sons diversos, imagens estáticas e em movimento, dança e gestos, linguagem verbal, nas modalidades oral e escrita das línguas etc.

Para os autores da atualidade, o termo multiletramentos também se refere a duas ideias: “a da multimodalidade e a das diferenças socioculturais” (ROJO; MOURA, 2019, p. 23). Rojo (2019) explica que o termo multiletramentos alude à multisssemiose ou multimodalidade, característica da produção e circulação dos textos atualmente, gerada principalmente pelas novas tecnologias digitais e pela pluralidade de contextos e de culturas de circulação desses textos (ROJO; MOURA, 2019). Isso se dá porque a linguagem verbal não é mais suficiente para construir mensagens multimodais.

Em relação à multiplicidade de culturas, nota-se que, contemporaneamente, há uma diversidade de produções culturais letradas em plena circulação social, composta por textos híbridos, de diferentes áreas, definidos pelas escolhas pessoais e políticas dos indivíduos e produzidos também de forma híbrida (ROJO; MOURA, 2012). Essa atual visão de cultura foge aos padrões dicotômicos de erudito/popular, central/marginal, canônico/de massa, pois é fruto de sociedades de “híbridos impuros, fronteiriços” (ROJO; MOURA, 2012, p. 14).

Nesse âmbito, esta pesquisa considera a multimodalidade dos textos atuais com os quais o público-alvo lida em seu cotidiano no ambiente virtual, que permeia grandemente a realidade deste século, e a pluralidade de culturas e contextos de circulação desses textos na sociedade contemporânea. O plano de criar uma prática de letramento em uma rede social, um espaço virtual tão comumente usado para a comunicação e informação dos indivíduos, utilizando-se de suas ferramentas para a produção de textos escritos, falados e multimodais é a forma encontrada para tornar oportuna uma situação de letramento que seja atual, ativa, contextualizada, crítica e que propicie espaço para diferentes manifestações culturais.

A criação desse ambiente de aprendizagem para uma prática de letramento propicia aos estudantes melhor compreensão do contexto sociocultural de que fazem parte. O ambiente de aprendizagem multimodal possibilita, ainda, que os estudantes tenham noção do seu funcionamento para transitarem por ele ativamente, com pensamento crítico e fazendo uso da língua de forma pertinente nas mais diversas situações comunicativas.

No Brasil, a realidade de sociedades de híbridos impuros, fronteiraços se acentua mais ainda, haja vista sua formação composta pelos povos originários locais, africanos, holandeses, italianos, suíços, japoneses, alemães e portugueses. Conforme afirmam Rojo e Moura (2012, p. 15): “Os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam cada vez mais soberanas”. Ambas declaram, ainda, que, para os autores de textos, “a produção cultural atual se caracteriza por um processo de desterritorialização, de descoleção e de hibridação que permite que cada pessoa possa fazer ‘sua própria coleção’, sobretudo a partir das novas tecnologias” (ROJO; MOURA, 2012, p. 16). Isso quer dizer que o indivíduo pode-se valer de variados patrimônios culturais, abrindo espaços originais e democráticos de experimentação e de comunicação. Assim, novos gêneros do discurso das recentes mídias, tecnologias e linguagens vão sendo introduzidos na escola.

Dessa maneira, Rojo e Moura (2012, p. 16) expõem a necessidade de “nova ética e novas estéticas”. Estas são necessárias porque surgem acompanhadas por critérios próprios de gosto, de apreciação, de valor estético que vão distingui-los dos demais; aquela, porque já não se deve amparar demasiadamente na propriedade do conhecimento ou do conteúdo, pois a internet dissolve o domínio único do que circula por ela.

No que se refere à multiplicidade de linguagens nos textos contemporâneos, sejam eles impressos, digitais ou analógicos, os textos de circulação social se compõem por inúmeras linguagens “ou modos, ou semioses”, segundo Rojo e Moura (2012, p. 19). Esses textos requerem a aplicação de habilidades de compreensão e de produção para se atribuir sentido à mensagem, experiência conhecida como multiletramentos.

À vista disso, em ambos os sentidos do termo multiletramentos, multiplicidade de culturas ou de linguagens, características importantes são apontadas por Rojo e Moura (2012, p. 23):

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Isto posto, as atividades propostas aos participantes da pesquisa e que também estão presentes no produto educacional recorrem à interatividade da rede social entre estudantes e conteúdos produzidos e compartilhados no grupo, assim como recorrem à colaboração dos envolvidos nas tarefas, de modo que não haja uma unilateralidade na comunicação e na informação, atestando o caráter dos textos contemporâneos. Além disso, dá vez aos estudantes para criarem seus próprios conteúdos e interagirem com os dos demais, de forma que sejam leitores e autores simultaneamente daquilo que é compartilhado no grupo de trabalho. Portanto, as tarefas permitem que aprendentes sejam curadores e recriadores de patrimônios culturais variados, gerando oportunidades de autoria e democratização da comunicação.

3.3 Novos Letramentos

Diante da necessidade de se continuar discutindo o conceito dos multiletramentos, cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL), pesquisadores como Knobel e Lankshear (2007) introduziram um adjetivo, nomeando-o de novos letramentos, em 2007, observando que “a internet mudou a natureza dos letramentos” (ROJO; MOURA, 2019, p. 25). Assim sendo, pesquisadores aprofundaram os estudos sobre as mudanças ocorridas e elencaram algumas delas: a escolha da internet pelas gerações atuais para o letramento e a aprendizagem em todo o mundo, o que exige novos letramentos para o seu pleno acesso, ao passo que esses novos letramentos são dêiticos, múltiplos, multimodais, multifacetados e dependem dos letramentos críticos, além de demandarem novas formas de conhecimento estratégico. Ademais, as novas práticas sociais são a chave para os novos letramentos, e a figura do professor se torna ainda mais importante, apesar de seu papel sofrer mudanças em um espaço de novos letramentos.

O GNL publicou um manifesto cujo título foi *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais”). No documento, o grupo defendia a ideia de que a escola deveria se encarregar de inserir os novos letramentos que emergissem na sociedade contemporânea além de considerar e incluir as diversas culturas existentes em sala de aula levadas pelos próprios alunos. De acordo com Rojo e Moura (2012), o Grupo de Nova Londres foi pioneiro ao afirmar que o tratamento de conflitos culturais em sala de aula contribuía para a diminuição da violência social e para o futuro da juventude.

Devido aos inúmeros recursos das TDIC – aplicativos de texto, som, imagem, animação, laptop, tablet, smartphone, redes sociais, plataformas digitais etc. – novas habilidades são requeridas ao usuário, pois, de acordo com Rojo e Moura (2019, p. 26),

[...] os novos letramentos são mais participativos, colaborativos, distribuídos; ou seja, menos individualizados, autorados, dependem menos de licenças de publicação. Assim sendo, são menos dominados por especialistas, seguem regras e normas mais fluidas, os coletivos são unidades de produção, competência e inteligência.

Dessa forma, os novos letramentos têm a capacidade de potencializar as interações, a comunicação, a produção de conhecimento e a informação, fundando “uma cultura do remix e da hibridização” (ROJO; MOURA, 2019, p. 26). As novas tecnologias oportunizam novas possibilidades de textos/discursos, que, consecutivamente, expandem a multimodalidade dos mesmos textos/discursos, requerendo novos (multi)letramentos.

Segundo Rojo e Barbosa (2015), a curadoria, conceito proveniente das artes, tem sido um recurso comum utilizado na rede, pois, diante de tanto conteúdo e tanta informação, é necessário que essa enorme gama de conhecimento seja disposta de forma inteligível e ganhe roupagem de novos sentidos. Nesse sentido, são necessárias escolhas, seleções de conteúdos e informações de modo a estruturá-los, sistematizá-los, classificá-los, expô-los.

As autoras também defendem a concepção de que toda a dinâmica de interação e produção de conteúdo/informação nas redes – taguear, seguir, curar, curtir, comentar, compartilhar, remixar e hibridizar enunciados materializa o funcionamento dos enunciados no discurso (ROJO; BARBOSA, 2015). Tal reflexão havia sido conjecturada por Bakhtin, como Fiorin (2018, p. 21-22) expõe:

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.

Segundo Fiorin, o Círculo de Bakhtin dá um papel central à linguagem em sua teoria da superestrutura, porque é por meio dela que se acessa a realidade. O real se expõe aos indivíduos linguisticamente. Todo objeto que se apresenta está envolto em discursos, os quais se voltam para outros discursos que os rodeiam, e não para a realidade. À vista disso, toda palavra dialoga com outras palavras, é concebida por outras palavras e está cercada de outras palavras (FIORIN, 2018).

Diante disso, a compreensão bakhtiniana de campo de circulação dos discursos, apesar de ter sido considerada em contexto de textos escritos, impressos, literários e canônicos, pode viabilizar a proposta da pedagogia dos multiletramentos. Essa concepção propicia “uma contextualização sócio-histórica dos gêneros e prática de linguagem que permite não só um tratamento teórico, metodológico no estudo dos gêneros, mas também a sua didatização na escola” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 133). Dessa forma, compreende-se que os textos multimodais da internet são potencializados pela circulação dos discursos visto que a composição de conteúdo exposto e compartilhado nas redes, na maioria das vezes, parte de outros já existentes.

Para Rojo (2013), o perfil multissemiótico dos textos/discursos da atualidade, aparentemente, não se contrapõe aos conceitos da teoria dos gêneros de Bakhtin, sobretudo, se forem considerados a flexibilidade, o plurilinguismo e a plurivocalidade dos enunciados em gêneros. A partir disso, tem-se ainda mais ferramentas eficazes para a análise dos textos contemporâneos.

Por fim, ao se tratar de uma pesquisa na perspectiva de letramentos, confirma-se a concepção vygotskiana de linguagem. Ela é considerada um instrumento psicológico orientado para o próprio sujeito a fim de lhe fornecer um suporte concreto para a sua ação no mundo, de modo que se transforme em processo interno de mediação para a interação com o ambiente, capacitando-o a desenvolver suas habilidades mentais, tornando possível a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da intervenção social (JOENK, 2007).

Portanto, o processo de letramento não é um fim em si mesmo, embora isso seja importante para a participação do indivíduo em seu meio social, de forma ativa, política e crítica. Transcendendo essa ideia, as práticas de (multi)letramento viabilizam o desenvolvimento do indivíduo. Essa mudança que se opera no homem afeta a sociedade, que, por sua vez, afeta a espécie humana e o indivíduo, em um circuito constante de construção sociocultural (MORIN, 2001). Nas palavras do autor,

todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (MORIN, 2001, p. 55).

Assim, o produto desta pesquisa aponta para uma proposta de trabalho que visa à apropriação de novos (multi)letramentos da contemporaneidade. Também possibilita a centralidade do aluno no processo para que possa por si, em colaboração com colegas e professor e mediatizados por uma nova tecnologia ser sujeito da sua própria aprendizagem.

4 TEXTO E GÊNERO NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

O documento brasileiro de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), em diálogo com documentos anteriores a ela, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), assume uma perspectiva enunciativo-discursiva, em que a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 20). Essa concepção revela a centralidade do texto na prática de ensino do componente de Língua Portuguesa, sempre relacionando a unidade textual a seus contextos de produção de forma que sejam desenvolvidas habilidades para o uso significativo da linguagem.

Dando seguimento ao já proposto pelos PCN (BRASIL, 1997), na BNCC (BRASIL, 2018), a centralidade do texto atravessa a definição dos conteúdos, das habilidades e dos objetivos, sendo a unidade textual pertencente a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Dessa forma, o conhecimento mobilizado acerca dos gêneros, dos textos, da língua, da norma-padrão, das diferentes linguagens devem ser direcionados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens a fim de que sejam ampliadas as possibilidades de participação dos indivíduos nas mais variadas esferas de atividades humanas.

Portanto, de acordo com o documento normativo de 2018, cabe ao componente Língua Portuguesa promover experiências de letramento aos estudantes a fim de que seja possível a participação significativa e crítica desses indivíduos nas diferentes práticas sociais sejam orais, escritas, sejam por outras linguagens, como as observadas no contexto digital por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Considera-se, contudo, que as práticas de linguagem contemporâneas abrangem não só novos gêneros e textos de caráter multissemiótico e multimidiático, mas também formas distintas e atuais de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.

Isso não corresponde à desvalorização do escrito/impresso nem da desconsideração de gêneros consagrados pela escola, como a resenha crítica, típica da cultura letrada escrita, mas de atenção semelhante aos novos letramentos, essencialmente digitais, como o ambiente de uma rede social, exemplificado pelo *Telegram*, no qual se podem produzir memes, gifs, editar

e postar imagens e vídeos, compartilhar mensagens em uma discussão temática dentre tantas outras linguagens.

Dentre o conjunto de princípios e pressupostos considerados pela BNCC (BRASIL, 2017), os eixos de integração em Língua Portuguesa são os mesmos contemplados em documentos curriculares da Área para as práticas de linguagem, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 71):

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

Nesta pesquisa, salienta-se o Eixo da Produção de Textos, que engloba as práticas de linguagem referentes à interação e à autoria seja individual seja coletiva, sobretudo do texto escrito e multissemiótico, com a finalidade de apresentar, avaliar e indicar uma obra, como é o caso da resenha crítica, por meio de estratégias de aprendizagem propostas no ambiente virtual do *Telegram*. Adiante, serão tratadas as teorias que dão suporte à pesquisa no que tange aos gêneros discursivos, ao texto e à produção textual.

4.1 Texto e Discurso

Marcuschi (2008), numa abordagem sociointerativa, discute as visões sobre texto e discurso. Segundo o autor, tende-se a “ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 58). Não se trata da distinção entre fala e escrita, mas de duas formas complementares de realçar o funcionamento da produção linguística. Assim, o discurso é entendido como uma prática e não como um objeto. Dessa forma, não é interessante fazer uma distinção rígida entre texto e discurso, pois se trata de um contínuo entre as duas acepções, pois, atualmente, a tendência é realçar mais as relações entre ambos e analisá-los como aspectos que se complementam na atividade enunciativa.

No contexto sociointerativo, a língua é compreendida como um sistema simbólico, ou seja, é sistemática e constituída por um conjunto de símbolos ordenados, em “atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Dessa forma, a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas situadas historicamente, ou melhor, são objetivações históricas do que é falado. Nesse sentido, conforme Marcuschi (2008), a língua, como prática social, é sensível à

realidade sobre a qual atua, na qual os interlocutores agem e expressam adequadamente suas intenções de acordo com os objetivos que se tem para cada circunstância. Em outras palavras, falar é agir tanto sobre si, como sobre os outros e sobre o mundo, pois não se trata somente de comunicar algo a alguém, mas sim de produzir sentidos, identidades, experiências dentre outros aspectos.

Retornando à compreensão do que seja texto, em consonância com a perspectiva de língua apresentada, para o mesmo autor (MARCUSCHI, 2008, p. 72), trata-se do “resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. Baseado na concepção bakhtiniana, Marcuschi defende a ideia de que o texto seja uma (re)construção do mundo e não apenas um reflexo dele.

Para que se possa compreender melhor a concepção de que o texto se trata de um evento comunicativo em que se confluem ações linguísticas, sociais e cognitivas (BEAUGRANDE, 1997, apud MARCUSCHI, 2008), devem ser considerados alguns aspectos sobre Linguística Textual (LT). A linguística do texto surgiu por volta dos anos de 1960 e atualmente versa tanto sobre a produção como a compreensão de textos orais e escritos, mas, inicialmente, só se voltava para os textos escritos e para o processo de produção. Na década de 90, seus interesses e objetivos ampliaram-se.

Ressalta-se que, para a LT, a língua não se dá em unidades isoladas, como fonemas, morfemas, palavras ou frases soltas, mas em texto, isto é, em unidades de sentido, seja ele oral, seja escrito. Conforme Marcuschi (2008, p. 79), a LT é definida como “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”. Nesse ângulo, num texto, a sequência dos enunciados não pode ser casual sob o ponto de vista linguístico, cognitivo ou discursivo, já que o texto constrói-se na perspectiva da enunciação, isto é, um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos envolvidos na interlocução e com a situação discursiva.

Sob a ótica sociointerativa, em que se considera o texto como um ato de comunicação unificado em uma multiplicidade de ações humanas interativas e colaborativas, a produção textual equipara-se a jogar um jogo, conforme ilustra Marcuschi (2008), no qual existem regras para seu funcionamento, um espaço de manobra e uma série de atores envolvidos, cada um com seu papel e função a serem desempenhados. A colaboração de todos os atores é fundamental para que o jogo ocorra, cada um em sua devida posição. Semelhantemente, produtores e receptores de texto devem colaborar mutuamente com a mesma finalidade dentro de um conjunto de normas estabelecidas previamente.

Ao produzirem textos, os falantes da língua enunciam conteúdos e sugerem sentidos que devem ser elaborados, deduzidos, definidos mutuamente. Dessa forma, a produção textual não é uma atividade unilateral, mas sim um jogo coletivo, pois envolve decisões conjuntas, portanto, uma atividade sociointerativa.

Por fim, a articulação entre o plano discursivo e textual, em que o discurso concretiza-se no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração) como atividade enunciativa é condicionada pelo gênero, sobre o que se discorre a seguir.

4.2 A linguagem na perspectiva de Bakhtin

Considera-se inicialmente que a linguagem perpassa todos os diversos campos da atividade humana, resultando em que seu uso seja tão multiforme quanto são esses domínios, o que em nada contradiz a unidade nacional de uma língua. A aplicação do sistema de códigos linguísticos é operada por meio de enunciados orais e escritos, de acordo com Bakhtin (2011, p. 261), “concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Esses enunciados reproduzem as circunstâncias próprias e os objetivos de cada domínio da atividade humana pelo seu conteúdo, pelo estilo da linguagem e pela sua construção composicional.

Segundo o autor (BAKHTIN, 2011), esses três constituintes do enunciado são indissolúveis e determinados do mesmo modo pelas propriedades de um campo da comunicação estabelecido. Diante disso, afirma-se que cada enunciado é único e particular, mas cada domínio de uso da língua formula “seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Antes, porém, de dar seguimento à reflexão bakhtiniana neste trabalho, é necessário trazer à pauta o que foi o Círculo de Bakhtin, nome designado a um grupo de intelectuais de diversas formações que se reuniu regularmente entre 1919 a 1929, dentre eles Voloshinov (1895-1936), Pável N. Medviédev (1891-1938) e Mikhail Bakhtin (1895-1975), como será visto nas próximas linhas.

4.2.1 O Círculo de Bakhtin

O Círculo de Bakhtin, denominação dada *a posteriori* ao grupo de intelectuais pelos estudiosos de seus trabalhos, era formado por uma equipe multidisciplinar, incluindo o

filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor de Literatura Lev V. Pumpianski e os três mais importantes para a discussão, Medviédev, Volochinov e Bakhtin (FARACO, 2009). Concentrando-se nesse último nome, para Faraco (2009), Bakhtin foi um grande filósofo, provavelmente, um dos mais eminentes do século XX, apesar de seu ostracismo de mais de três décadas que impedira a divulgação de suas ideias e o debate sobre elas até os anos de 1970.

Segundo Faraco (2009), o projeto intelectual do Círculo de Bakhtin era conceber uma *prima philosophia* e uma teoria marxista da superestrutura. Fiorin (2018) explica que a filosofia primeira do Círculo era uma arquitetura do ato, em que há uma articulação entre o mundo da teoria e o da vida. Esse mundo da teoria é o das generalizações; o mundo da vida, o da historicidade viva, no qual os indivíduos agem de formas únicas e irreproduzíveis. Conforme a concepção do grupo de intelectuais em questão, esses dois universos – o mundo da teoria e o mundo da vida – não se comunicam já que a teoria não pode captar o ser e o evento únicos.

Ao mostrar a dissociação entre os dois mundos, Bakhtin indica a importância do sistema, do universal, e não do evento, do ato particular, do singular. Trata-se de um pensamento que coloca em oposição “o objetivo ao subjetivo, o social ao individual, o universal ao singular” (FIORIN, 2018, p. 19). Bakhtin se volta à existência do ser humano concreto, um evento único, que se acha na ação, no ato individual e responsável, pois viver é agir em relação ao outro. Portanto, são três os eixos básicos do pensamento bakhtiniano: “unicidade do ser e do evento, relação eu/outro; dimensão axiológica” – coordenadas basilares da concepção dialógica da linguagem (FIORIN, 2018, p. 20).

Além da concepção de uma primeira filosofia, o Círculo de Bakhtin intentava elaborar uma teoria marxista da superestrutura. Nesse sentido, a superestrutura é composta pelo “processo social, político e espiritual da vida e de seus produtos”, englobando “toda a produção e os produtos do ‘espírito’ humano” (FIORIN, 2018, p. 20, grifo do autor).

De acordo com Fiorin (2018), destaca-se nesse propósito, inicialmente, uma crítica radical ao economicismo, que, pautada em uma lógica mecanicista, supunha haver uma relação de causalidade simples, direta e unilinear entre infraestrutura e superestrutura. Para o Círculo Bakhtiniano, a infraestrutura determina a superestrutura, mas realizado complexamente, de modo que seja necessário esclarecimento acerca disso. Por fim, a outra preocupação do Círculo por meio da teoria marxista foi dar um papel central à linguagem na composição da superestrutura.

4.2.2 O dialogismo

Antes de prosseguir ao conceito designado por Bakhtin (2011) de gênero discursivo, é necessário revisar sua compreensão a respeito da orientação dialógica, fenômeno próprio e natural a todo discurso. Conforme Fiorin (2018), essa concepção inaugura a concepção bakhtiniana de linguagem além de constituir sua antropologia filosófica.

Para Bakhtin (FIORIN, 2018, p. 21), “a língua, em sua totalidade concreta, viva em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica”. Salienta-se que essas relações dialógicas não se limitam a uma conversa simplesmente, mas abrangem todos os enunciados no processo de comunicação independente de sua extensão. Assim, existe nos enunciados “uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro”, como explica Fiorin (2018, p. 22).

Em outras palavras, para compor seu discurso, o enunciador leva em consideração o discurso de outros enunciadores, que existe no seu. Nesse sentido, para Bakhtin (FIORIN, 2018), todo discurso é essencialmente permeado, invadido, por outros discursos. Portanto, o conceito de dialogismo concerne às relações de sentido que são constituídas entre dois enunciados.

Por trás dessa concepção, está o entendimento de que todo discurso a respeito de um objeto não carrega a realidade em si, mas os discursos que são proferidos acerca dela, pois o objeto não é conhecido realmente, mas é compreendido e envolto por discursos. Isso significa que o que se percebe da realidade é mediado pela linguagem, por ideias gerais, por pontos de vista, por pareceres de enunciadores. Por isso, todo discurso é atravessado, construído e rodeado por outros.

Por fim, faz-se necessário esclarecer que são os enunciados que possuem orientação dialógica, e não as unidades de língua, formadas pelos sons, pelas palavras e pelas orações, replicáveis constantemente. Isso se explica dado que os enunciados são as unidades reais de comunicação, que, conforme seu conteúdo, estilo de linguagem e estrutura composicional interligados, relativamente estáveis, formam os gêneros do discurso, o que será aprofundado no próximo subtópico.

4.2.3 Gêneros do discurso

Primordialmente, convém salientar que a abundância e a multiplicidade dos gêneros do discurso são imensas dado que são inumeráveis as atividades humanas que produzem um repertório de gêneros do discurso que se multiplica e se modifica conforme o

desenvolvimento de cada campo. Nesse contexto, Bakhtin (2011) destaca a heterogeneidade dos gêneros do discurso, tanto orais quanto escritos, iniciando pelos diálogos cotidianos e avançando para cartas diversas, relatos, documentos oficiais, manifestações científicas e todos os gêneros literários.

Oportunamente, aponta-se que dada a abstração da heterogeneidade funcional dos gêneros dos discursos, a sua questão geral demorou muito a ser colocada em estudo. De início, na Antiguidade, estudavam-se mormente os gêneros literários, os seus aspectos artístico-literários, nas diferenciações entre os gêneros sempre no âmbito literário, não na perspectiva dos tipos de enunciados selecionados em contraste com outros, ignorando-se quase que completamente a questão linguística geral envolvida (BAKHTIN, 2011).

A partir da Antiguidade, os gêneros retóricos foram alvos de estudo, dando-se mais atenção à natureza verbal desses gêneros como enunciados, observando-se a relação com o ouvinte e como ele influenciava o enunciado. Entretanto, ainda assim, não se analisava a natureza linguística geral do enunciado. Por fim, passou-se a estudar os gêneros discursivos do dia a dia, como os diálogos cotidianos, e, posteriormente, o ponto de vista da linguística geral, como na escola de Saussure (BAKHTIN, 2011).

Desse modo, observa-se que desde a Grécia Antiga, o Ocidente trabalha com a noção de gêneros, reunindo os textos que possuem características e propriedades semelhantes. Entretanto, ao longo do tempo, os gêneros passaram a ser vistos como um catálogo de especificidades formais, fixas e inalteráveis, assumindo um caráter normativo. Dentro desse contexto, Bakhtin não teorizava sobre o gênero, tendo em conta o produto, mas sim o desenvolvimento de sua produção. Ao filósofo, a maneira como os gêneros são constituídos importava mais que suas propriedades formais.

O grande interesse de Bakhtin era a essencial e inerente relação entre a utilização da linguagem e as atividades humanas, considerando os enunciados em sua função no processo de interação. Cada esfera da atividade humana exige a utilização da linguagem na forma de enunciados, que, para Bakhtin, não poderiam ser produzidos fora das esferas de ação, indicando que eles são definidos pelas especificidades das condições e propósitos de cada esfera.

Fiorin (2018, p. 68-69) descreve os gêneros como “tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo”. Esses enunciados relativamente estáveis são a base de toda a comunicação humana dentro de cada esfera de atuação. Isso significa dizer que os enunciados estabelecem uma ligação mútua entre a linguagem e a vida social, de forma que aquela introduz-se e atinge esta

mediante os enunciados concretos, ao mesmo tempo em que o contrário também ocorre: a vida penetra a linguagem por meio dos enunciados.

Enfatiza-se a estabilidade relativa dos enunciados, pois, para Bakhtin, faz-se necessário levar em conta a historicidade dos gêneros, ou melhor, sua mudança, além da imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros. Contudo, não só os gêneros estão em constantes modificações, mas também estão seus repertórios, visto que, ao passo que as esferas de atividades se desenvolvem e se complexificam, gêneros surgem e desaparecem, diferenciam-se ou, ainda, ganham novos sentidos. Assim, “o gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança” (FIORIN, 2018, p. 76). Ao mesmo tempo em que são reconhecidas propriedades afins em um grupo de textos, elas mesmas sofrem contínuas alterações.

De acordo com Fiorin (2018), o conteúdo temático, o estilo e a organização composicional arquitetam e concebem o enunciado, conforme a atividade da esfera da ação humana. Assim, o conteúdo temático é o domínio de sentido que o gênero ocupa; a construção composicional é o modo de organizar o texto, isto é, como estruturá-lo; e o estilo trata-se da seleção de meios linguísticos realizada para atender à função da imagem que se tem do interlocutor e o que se supõe que seja sua resposta diante da compreensão do enunciado. Salieta-se que não era de interesse de Bakhtin catalogar os gêneros, descrevendo cada estilo, cada estrutura composicional e cada conteúdo temático, dada a riqueza e a diversidade ilimitada dos gêneros devido às inesgotáveis possibilidades da ação humana e de cada esfera de atividade que abarca uma coletânea considerável de gêneros discursivos.

Diante da intensa natureza heterogênea dos gêneros do discurso e de sua consequência complexa de indicar a composição geral do enunciado, Bakhtin (2011) difere os gêneros discursivos primários, os quais classifica como simples, dos gêneros discursivos secundários, identificados como complexos. Diante disso, os primários são os gêneros do cotidiano, predominantemente orais. Compõem a comunicação verbal espontânea e se relacionam com o contexto mais imediato, como a conversa telefônica, o bate-papo, a piada, o *chat* do aplicativo de mensagens instantâneas, o e-mail etc.

Nesse contexto, o autor explica que os gêneros discursivos secundários, como exemplos dos romances, dos gêneros jornalísticos e de publicidade, dos trabalhos acadêmicos e científicos, derivam da incorporação e reelaboração dos gêneros discursivos primários mediante uma convivência cultural mais complexa, desenvolvida e organizada de condições favoráveis nos meios artístico, científico, sociopolítico. No entendimento de Bakhtin (2011), os gêneros primários se formam em condições de comunicação discursiva imediata, estão

relacionados às experiências cotidianas e aos objetivos mediante um conhecimento intuitivo a respeito deles. Os gêneros secundários são majoritariamente escritos, mas não unicamente; eles assimilam e incorporam os primários, fazendo-os perder a sua relação com o contexto imediato e sua ligação com os enunciados concretos dos outros.

Assim, os gêneros primários, ao integrarem os secundários, são transformados, assumindo um caráter especial. Consoante Bakhtin (2011, p. 263, 264), os gêneros discursivos primários

perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas à [*sic*] diferença deles é um enunciado secundário (complexo).

A diferença entre os gêneros primários e os secundários não se trata de algo funcional, mas é ampla e essencial, sendo necessário, assim, que a natureza do enunciado seja descoberta e determinada. Na visão bakhtiniana (FIORIN, 2018), os gêneros são interdependentes, pois os secundários se valem dos primários, e há casos em que os primários sofrem influência dos secundários, como exemplo do debate regrado, que, por influência de gêneros argumentativos escritos, sofre a transformação do que fora um diálogo comum para ser uma discussão mais encorpada de ideias, com apresentação de argumentos lógicos e pré-selecionados.

Destaca-se, ainda, que os gêneros podem se hibridizar uns com os outros, quando um gênero secundário imita outro também secundário em sua estrutura composicional, sua temática e seu estilo. Um exemplo comum é quando se utiliza a estrutura composicional e o estilo comumente utilizados em uma receita, mas com tema distinto, como na música de Toquinho (2003), Receita de Felicidade:

Pegue uns pedacinhos de afeto e de ilusão;
Misture com um pouquinho de amizade;
Junte com carinho uma pontinha de paixão
E uma pitadinha de saudade.

Pegue o dom divino maternal de uma mulher
E um sorriso limpo de criança;
Junte a ingenuidade de um primeiro amor qualquer
Com o eterno brilho da esperança.

Peça emprestada a ternura de um casal

E a luz da estrada dos que amam pra valer;
Tenha sempre muito amor,
Que o amor nunca faz mal.
Pinte a vida com o arco-íris do prazer;
Sonhe, pois sonhar ainda é fundamental
E um sonho sempre pode acontecer.

Além disso, um texto pode mudar de gênero ao ser utilizado em outro contexto, isto é, em uma outra esfera da atividade humana. Isso é muito comum no caso dos memes, um gênero multissemiótico da atualidade, veiculado nas redes sociais principalmente. Normalmente, o meme é produzido a partir de uma fotografia, de uma manchete, de cenas de filmes, séries e animações, de mapas ou de símbolos nacionais, como bandeiras, que têm sentido deslocado para a dimensão do entretenimento, da crítica social, da ironia, do deboche.

Ressalta-se, por fim, que há gêneros mais maleáveis e outros mais padronizados. Fiorin (2018) cita como exemplos dos primeiros os gêneros da intimidade familiar ou da amizade e os do meio literário. Entre os mais tipificados, estereotipados, estão alguns do cotidiano, como as saudações, e os da vida prática, como uma bula de remédio. Acrescenta-se que, mesmo diante dessa padronização de alguns gêneros, os enunciados podem assumir novos sentidos a depender de uma nova entonação, por exemplo, ou quando é transferido para outra esfera de atividade humana, como nos memes.

Os gêneros mais flexíveis também carregam um estilo mais individual na medida em que o emissor seleciona um gênero de acordo com o contexto da situação comunicativa, conforme o tema necessário e pelas relações que há entre os interlocutores. Assim, de acordo com Fiorin (2018, p. 81), “o projeto discursivo do locutor adapta-se ao gênero escolhido, desenvolve-se sob a forma de um gênero dado”. No entanto, conforme desenvolve o mesmo autor, isso não faz com que o falante renuncie sua individualidade, já que o estilo individual revela-se mais nos gêneros flexíveis, embora também possa se revelar nos estereotipados.

4.3 Gêneros do discurso na escola

A perspectiva do ensino de Língua Portuguesa no Brasil para o Ensino Fundamental, desde 1980, fundamentada em propostas curriculares e programas de estudiosos e oficializada pelos PCN (BRASIL, 1997), tem como base o texto. Inicialmente, a unidade textual foi concebida como “um material ou objeto empírico”, como definem Rojo e Cordeiro (2004, apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 8), possibilitando a leitura, a produção textual e a

análise linguística em aulas de Língua Portuguesa. Sendo assim, o texto era objeto de uso e não de ensino.

Posteriormente, introduziu-se o texto em sala de aula “como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação” (ROJO; CORDEIRO, 2004, apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.8). Nesse sentido, priorizam-se procedimentos e aprendizado de estratégias aos quais o leitor pode recorrer para planejar, revisar e editar unidades textuais, que ainda não são contempladas como objetos de estudo propriamente ditas.

Por demanda dessa concepção procedimental, propriedades dos textos passaram a ganhar evidência no ensino, principalmente as que diziam respeito à estrutura. Assim, características estruturais dos gêneros escolares – narração, descrição, dissertação – passam a receber atenção numa análise linguística do texto, em que tipologia textual, macro e microestruturas, coesão e coerência ganham espaço para o ensino de uma forma global dos textos de modo a se adquirirem habilidades interessantes na produção textual.

Sob esse ponto de vista, as formas globais e locais dos textos se tornaram objetos de ensino em um viés procedimental, dando origem no contexto brasileiro a uma “gramaticalização dos eixos de uso, passando o texto a ser ‘pretexto’ não somente para um ensino de gramática normativa, mas também da gramática textual” (ROJO; CORDEIRO, 2004, apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 9, grifo das autoras), insinuando que o conhecimento das regras de estrutura permite a adequada produção do gênero. Emergem, então, teorias textuais que propõem conceitos generalizantes e características estanques com o fito de preconizar classificações gerais para tipos de textos que nem sempre eram atendidas pelas próprias categorias estabelecidas.

A título de exemplo, Rojo e Cordeiro (2004, apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) mencionam a dificuldade de encontrar a estrutura canônica tipicamente narrativa de um conto em uma crônica, classificada como o mesmo tipo textual. Esse caso é uma discreta demonstração de que existem textos classificados em uma certa tipologia, mas que não apresentam as propriedades e especificidades estabelecidas pela categoria tipológica, seja narração, descrição ou dissertação.

Outro ponto a ser destacado no âmbito de uma abordagem textual embasada em textos canônicos e essencialmente normalizadora é a abstração que se faz a respeito das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura de textos nas práticas relacionadas ao uso, à produção e à sua circulação. Desse modo, a leitura visa à extração de informações (explícitas e implícitas) e não a uma interpretação, reflexão e crítica do texto. A produção de

texto limita-se a seguir formas e conteúdos pré-estabelecidos, abstendo-se da devida atenção ao contexto e à finalidade do texto.

Essa trajetória acerca da perspectiva do texto na educação brasileira foi direcionada, a partir dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), a uma reviravolta de caráter discursiva ou enunciativa, com o foco no texto e em seus usos em sala de aula, ou seja, no funcionamento e no contexto de leitura e produção do texto, com um destaque para as significações produzidas em detrimento das propriedades formais das unidades textuais, o que é reforçado amplamente pela BNCC (BRASIL, 2017). A partir disso, reivindica-se o conhecimento e a prática com gêneros em sala de aula como meio mais pertinente do que as tipologias a fim de propiciar o ensino de leitura e de produção escrita e oral de textos. Portanto, como objeto de ensino do uso de língua materna em leitura e produção, o gênero passa a ser uma unidade de trabalho e suporte de aprendizagem de suas propriedades. A forma e o conteúdo mantêm-se importantes e são determinados somente mediante o funcionamento social e contextual do gênero.

Torna-se, pois, necessário explorar uma visão sociointeracionista acerca do ensino de gêneros escritos e orais de modo a orientá-lo satisfatoriamente para atingir os novos objetivos dos documentos normativos para a educação brasileira.

4.3.1 O gênero como instrumento

Psicologicamente, a atividade de um indivíduo se dá entre dois pólos: em um extremo, o sujeito, e no outro, o objeto sobre o qual atua ou a situação na qual atua. Sob um prisma sociointeracionista vygotskiano, essa atividade é sustentada por uma tríade – “a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis” segundo palavras de Schneuwly e Dolz (2004, p. 21).

Nessa conjuntura, os instrumentos medeiam a forma como o indivíduo age sobre o objeto ou a situação, determinando comportamentos, orientando e apurando sua percepção acerca da circunstância na qual atua. Vale acentuar que o instrumento é um objeto socialmente elaborado que interfere na relação sujeito-objeto e sujeito-situação moldando a atividade e transformando as formas como alguém se comporta em uma determinada situação. À vista disso, ao mesmo tempo em que o instrumento medeia uma atividade, ele também a representa, concretizando-a, isto é, as atividades não se realizam somente na sua própria execução, mas

elas existem independentemente disso, por intermédio dos instrumentos que as representam e as expressam.

Para Schneuwly e Dolz (2004), o gênero é um instrumento, sob o ponto de vista psicológico sociointeracionista, tendo em vista que, mediante sua apropriação, o sujeito desenvolve capacidades individuais e constrói esquemas para sua utilização os quais permitem a observação e o conhecimento do mundo. Isso posto, o gênero se mostra como uma lente para a compreensão do mundo ao mesmo tempo em que se manifesta como uma ferramenta para atuar nele.

Diante disso, verifica-se um sujeito que age discursivamente em uma determinada situação caracterizada por particularidades, auxiliado por um gênero, um instrumento socialmente elaborado e uma forma de linguagem prescritiva, o qual possibilita simultaneamente a produção e a compreensão de textos. Ressalta-se que a seleção do gênero ocorre de acordo com os parâmetros definidos pela situação que norteiam a ação, acarretando uma relação meio-fim, um sistema organizado no qual se apoia uma atividade mediada.

Schneuwly e Dolz (2004) recuperam a concepção bifacial bakhtiniana do gênero como instrumento na relação de imediatez entre escolha e utilização do gênero. A concepção da imediatez do gênero aponta para uma questão determinista para a escolha efetuada em que o falante dispõe de um rico repertório de gêneros para sua utilização, havendo, portanto, mecanismos para a adaptação do instrumento a cada situação comunicativa. De acordo com a dupla de autores, existem esquemas de utilização do gênero, sendo o primeiro deles o que “articula o gênero à base de orientação da ação discursiva” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 24). Isso corresponde ao fato do gênero, como um instrumento, deve poder ser adaptado a um receptor específico, a um conteúdo específico, a um objetivo próprio a uma dada situação.

Esse mesmo esquema de utilização pode ocorrer na direção contrária: uma determinada situação de linguagem em que haja uma ação de linguagem específica ocorre porque há um gênero disponível, já que os estes antecipam as possíveis ações de linguagem a existirem. Isso pode ser constatado na existência do romance, da crônica, do ensaio que, pelo seu conhecimento mínimo, permite a ação discursiva da produção de um romance, de uma crônica, de um ensaio. Por outro prisma, é possível escolher um gênero, mesmo que parcialmente, com o fito de persuadir alguém a ter um comportamento ou a aderir a uma ponto de vista, por exemplo, já que a ação discursiva pode ser prevista pelos meios para agir na realidade.

Os outros esquemas de utilização do gênero citados por Schneuwly e Dolz (2004) dizem respeito à concepção de que o gênero seja um “megainstrumento” (SCHNEUWLY;

DOLZ, 2004, p. 25), ou melhor, um sistema estruturado e estável de diversos outros sistemas semióticos subordinados que propiciam ações eficazes em uma determinada classe de situações comunicativas. A dinâmica desse “megainstrumento” promove os distintos níveis de operações essenciais para a produção de um texto orientada pela organização geral do gênero.

4.3.2 Os gêneros no desenvolvimento da linguagem

Nesta seção, será considerado, para fins de análise, o desenvolvimento da linguagem em idade escolar já que a proposta da pesquisa compreende o ensino formal de língua materna, o que ocorre principalmente na escola. Para isso, retoma-se o conceito de gênero primário e de gênero secundário, de Bakhtin (2011), em que se compreendem os primários como constituídos espontaneamente na comunicação verbal, e os secundários, em circunstâncias de comunicação cultural mais complexa e, de uma certa forma, mais evoluída, sobretudo escrita, nos campos da arte, da ciência, da sociopolítica etc. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Na visão de Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros secundários, ao contrário dos gêneros primários, não são controlados exatamente pela situação, o que não significa que sejam descontextualizados, mas se controlam por meio de mecanismos diferentes e mais potentes. Para os autores, a diferença entre os dois gêneros é a seguinte: a do gênero primário se encontra na e pela regulação da ação de linguagem, sendo ela linguística ou não, e a do secundário, por meio de outros mecanismos a serem definidos.

Os gêneros primários, especificamente, representam o nível pelo qual a criança é desafiada pelas inúmeras práticas de linguagem. São eles que equipam a criança a agir competentemente diante de cada nova situação comunicativa, assim o gênero, como instrumento, mostra-se como instrumento de ação. Conforme a criança se desenvolve pessoal e academicamente, os gêneros se tornam mais complexos e se transformam em instrumentos de novas e multifacetadas construções para a comunicação.

Essa complexificação dos gêneros primários, que dão origem aos secundários, ocorre, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 27), mediante “modos diversificados de referência a um contexto linguisticamente criado”, “modos de desdobramento do gênero” e “existência e construção de um aparelho psíquico de produção da linguagem” que fujam à imediatez. O primeiro critério diz respeito à criação necessária de uma coesão interna do texto por meio de instrumentos linguísticos que conferem unidade a um contexto linguisticamente elaborado pelo texto.

O segundo refere-se ao aparelhamento linguístico criado na língua para falar do novo gênero, de seu controle, de sua avaliação e de sua definição, quer dizer, cria-se uma metalinguagem utilizada para prescrever, avaliar e controlar a produção de um gênero. Por fim, o último critério relaciona-se à gestão eficaz dos gêneros secundários, com níveis de decisão e de operação que atravessam o discurso.

Assim sendo, certifica-se que o processo de desenvolvimento e a apropriação dos gêneros secundários dependem de uma intervenção diferente da que é necessária para a aquisição dos gêneros primários. Essa intervenção caracteriza-se pela dominância de relações formais, mediada, principalmente, pela leitura e escrita, um novo tipo de aprendizagem não espontâneo orientado pelo ensino, pela aprendizagem escolar.

Consoante Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros secundários rompem imediatamente com uma situação comunicativa, pois são construídos de forma complexa a partir de diversos gêneros do cotidiano e são, de certa forma, independentes do contexto imediato. Isso implica que sua apropriação não possa ser feita diretamente, a partir de situações de comunicação. É necessário que haja uma confrontação com gêneros numa situação não ligada a um contexto específico imediato, de um mundo com motivações mais complexas, e não mais pessoais.

Essa geração dessas novas experiências mais complexas para a aquisição dos gêneros secundários é o que Vygotsky denomina como zona de desenvolvimento proximal (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). O surgimento do novo sistema de gêneros secundários não anula nem substitui o sistema já existente, o de gêneros primários. Na verdade, embora seja tão diferente do anterior, o novo sistema sustenta-se totalmente no precedente para seu desenvolvimento e transforma-o completamente. Isso revela que a construção de um gênero secundário exige que se disponha de instrumentos já complexos. Pelo novo uso, o antigo instrumento recebe novas significações, concomitantemente à construção de outros instrumentos para execução da nova função, outros meios linguísticos que caracterizam ainda mais a transformação da concepção do texto.

Portanto, dado que os gêneros primários são os instrumentos de desenvolvimento e surgimento dos secundários, é importante considerar a acentuada continuidade e a acentuada ruptura do primeiro para o segundo. Essa ruptura dos princípios de aprendizagem e de seus objetos é a origem de uma zona de desenvolvimento proximal, que não é automática e imediata em seu funcionamento, visto que “tempo de ensino e tempo de desenvolvimento têm ritmos profundamente diferentes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 31). Logo, o surgimento de novos gêneros secundários para a criança é o ponto de partida de um extenso processo de reestruturação o qual culminará em uma inovação das operações de linguagem.

4.3.3 Os gêneros e o ensino de língua

É consenso entre linguistas teóricos e aplicados, bem como é indicado pelos documentos oficiais da educação brasileira que o texto seja a base do ensino de língua. Em face da pluralidade de gêneros que existem, é necessário definir um plano de ação em razão do que orienta a BNCC (BRASIL, 2017) na seleção dos gêneros a serem trabalhados. Portanto, conforme consta na Base Nacional Comum Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 136):

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática.

Em relação às habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular para a etapa final do Ensino Fundamental, a orientação geral é que, ao longo dos 4 anos, sejam trabalhados gêneros ligados à informação, à opinião e à apreciação, voltados para os letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, comuns à cultura digital e à juvenil. Sendo assim, a resenha crítica atende a essa demanda por ser um gênero jornalístico-midiático que trabalha informação, opinião e apreciação sobre uma obra ou um evento cultural, cujo objetivo está muito em voga nos meios digitais, inclusive, ligado à Experiência do Usuário (em inglês, *User Experience - UX*), expressão cunhada por Donald Norman na década de 1990 para denominar o conjunto de componentes referentes à interação do usuário com um produto, sistema ou serviço específicos, cuja repercussão acarreta positiva ou negativamente a percepção dos consumidores.

O *UX* é um movimento típico da cultura digital, uma prática muito comum nas redes sociais e nas plataformas de avaliação de produtos e serviços, como o Reclameaqui.com.br, por exemplo. Nesse sentido, a aprendizagem da resenha crítica, especificamente no 9º ano, público-alvo desta pesquisa, propõe o trabalho com um instrumento, sob o ponto de vista de Schneuwly e Dolz (2004), bivalente ao propiciar ferramentas para desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, bem como o desenvolvimento de habilidades necessárias para o exercício da sua cidadania, como sujeito ativo no mundo onde habita, expressando, de maneira ética, seu posicionamento a respeito dos produtos que consome e dos

fatos de que tem ciência, embasado em informações verdadeiras, inserindo-se cada vez mais na dinâmica social e digital.

Marcuschi (2008, p. 208) embasa esse raciocínio quando declara que

[...] a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade, o que nos faz pensar no estudo sócio-histórico dos gêneros textuais como uma das maneiras de entender o próprio funcionamento da língua.

Essa concepção reporta-se ao cerne da perspectiva teórica dos estudos linguísticos desta pesquisa – a visão sociointeracionista de Vygotsky –, na qual se entende que é através da linguagem que o ser humano pode ser concebido como ser histórico e social. Paralelamente a isso, Bronckart (1999), com sua perspectiva interacionista sociodiscursiva, alega que a maioria dos problemas referentes à língua, em todos os seus ângulos, podem ser trabalhados por meio de textos, objetos legítimos de estudo e de análise em seus níveis de organização. Na avaliação do autor, o trabalho com textos é relevante tendo em vista que são instrumentos pelos quais os sujeitos se adaptam e participam da vida social e comunicativa.

Diante disso, as atividades e as produções de linguagem do meio social são responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento consciente do ser humano, distinguindo o homem dos demais animais. Pode-se considerar essa atividade de linguagem como ação de linguagem, isto é, o próprio texto, em que há um agente responsável pela ação de produzi-lo e que se apresenta como uma manifestação individual cujo caráter é coletivo.

Considera-se também que, para Bronckart (1999), a produção de um gênero discursivo novo associa-se à criação de novas unidades de pensamentos cujos processos nos quais se organizam refletem as regras convencionais de organização do novo gênero, seja ele oral ou escrito, o qual é, com efeito, instrumento que dá novo aspecto às ações humanas. A perspectiva teórica do autor que embasa propostas de trabalho com textos revela que a produção textual trata-se de uma atividade situada em contextos da vida cotidiana, e que as unidades textuais possuem um receptor e uma finalidade, sobrepujando a concepção arcaica de que a redação escolar é o único meio de tratar a realidade linguística (MARCUSCHI, 2008).

Além disso, a teoria de Bronckart (1999) prevê que a produção textual deve ser ensinada tomando-se consciência do processo, para que se aprenda também acerca da teoria do texto e do gênero. Assim, a habilidade de escrever deixa de ser uma prática alienante, do ponto de vista marxista, uma vez que o estudante equipa-se para lidar com situações reais do dia a dia, quando é requerido dele a produção de gêneros cujas composição, estrutura, estilo,

conteúdo etc. podem ser semelhantes, como no caso da resenha crítica, que se assemelha ao *vlog*, à *review*, entre outros.

Inserir-se nesse contexto, a relevância da não dicotomização da escrita e a oralidade, já que os gêneros transitam em um contínuo em que ora variam mais para uma ponta, ora para a outra. Assim, as modalidades oral e escrita devem ser versadas de maneira clara, de forma que o cerne da atenção seja sempre o gênero. Por fim, Bronckart (1999) indica que, ao longo do processo de aprendizagem do texto, possa ser desenvolvida a tarefa de reescrita, pois o resultado da produção final é a soma de todas as revisões realizadas no decorrer da evolução da construção textual (MARCUSCHI, 2008).

5 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM

A internet, as redes de comunicação em tempo real, a TV digital e o telefone móvel geraram novos espaços e tempos no ensino-aprendizagem, que, inevitavelmente, interferiram no que era feito em sala de aula. O avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação Digitais (TDIC) tem oferecido inúmeras possibilidades ao ensino além de centenas de dúvidas às instituições de ensino no que fazer em relação ao processo educativo - o que manter, o que modificar, o que adotar - sobretudo porque há várias formas de ensinar e de aprender (MORAN, 2012).

Segundo Moran (2012, p. 89),

As tecnologias caminham para a convergência, a integração, a mobilidade e a multifuncionalidade, isto é, para a realização de atividades diferentes num mesmo aparelho, em qualquer lugar, como acontece no celular (que serve para falar, enviar torpedos, baixar músicas).

Para o autor, o registro, a edição, a combinação, a manipulação de toda e qualquer informação, por qualquer meio, em qualquer lugar, a qualquer tempo permitidos pela digitalização multiplica as possibilidades de escolha, de interação. Essa virtualização de processos liberta usuários da determinação, da rigidez e da previsibilidade de espaços e tempos.

Contudo, é importante salientar que a constante e prevalente utilização das tecnologias digitais, apesar de afetar diferentes setores da sociedade, não necessariamente garante resultados expressivos na educação. Isso porque, conforme defende Moran (2013, p. 12), “não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão”.

Com o avanço das redes, da comunicação em tempo real e dos portais de pesquisa, as tecnologias deixaram de ser somente meio, apoio, para se transformarem em instrumentos fundamentais para a mudança na educação. Inicialmente, elas começaram a ser utilizadas para melhorar o que já existia na escola: a gestão administrativa, as rotinas de matrícula, a emissão de boletos e das folhas de pagamento, lançamento e organização de notas etc.

Em seguida, auxiliaram o professor a organizar e a apresentar seu conteúdo, a ilustrar suas aulas (imagens, mapas, gráficos, vídeos, áudios), a estruturar suas avaliações e notas, a pesquisar materiais para utilizar com seus alunos. Os estudantes, também, encontraram suporte para a aprendizagem nas tecnologias: editor de textos, pesquisa para trabalhos e

estudos pessoais, *softwares* para apresentação de trabalhos, arquivos de multimídia e plataformas de comunicação (MORAN, 2012).

Posteriormente, com a evolução das tecnologias e o domínio tecnológico por parte da escola como um todo, novos espaços e atividades foram criados e coexistem com os tradicionais: a utilização de vídeo com a finalidade de tornar a aula mais atrativa aos alunos, o desenvolvimento de alguns projetos na internet, a elaboração de páginas na web, a divulgação de trabalhos, a produção de trabalhos em grupos virtuais, a criação de blogs, *podcasts* e vídeos. Essencialmente, a escola continua a mesma, mas com algumas inovações pontuais e ainda periféricas que já pressionam por uma mudança mais estrutural (MORAN, 2012).

A próxima etapa das mudanças na educação, como supõe Moran (2012), serão as tecnologias sendo utilizadas para modificar a própria escola, na própria flexibilização curricular e na gestão do ensino-aprendizagem. Na prática, o trabalho com projetos integrados de pesquisa e mais atividades semipresenciais serão desenvolvidos nessa nova dinâmica.

É importante ponderar que o distanciamento social necessário para conter o avanço da Covid-19, em 2020, e, em parte de 2021, mostrou como é possível efetuar mudanças profundas na educação com a utilização das tecnologias digitais. Avaliações, preparo e exposição de trabalhos, reuniões de grupos de discentes e de docentes e outras atividades pedagógicas passaram temporariamente para o mundo virtual, e algumas se mantiveram após esse período. Essa experiência mostrou à escola, aos professores e aos alunos que espaço e tempo nem sempre são impossibilidades para a aprendizagem, e conceitos como os de cibercultura, interatividade, redes sociais e ensino híbrido passaram a integrar, de certa forma, a dinâmica educacional.

5.1 A influência da cibercultura na educação

Recentemente, a ideia de cibercultura foi reconfigurada no conceito de “cultura digital” (BANNELL et al., 2016) por se tratar da cultura contemporânea, reconhecida pela ubiquidade dos dispositivos móveis, quando pessoas comuns, pela primeira vez na história, têm acesso à informação ao mesmo tempo em que produzem e compartilham suas produções, desenvolvendo-as colaborativamente. De acordo com o criador do conceito, Lemos (2009), a livre emissão de informação e produção coletiva propicia “uma reconfiguração da sociedade, da cultura, da política e da educação, o que torna possível também a transição de uma educação institucionalizada para situações de trocas de saberes” (BANNELL et al., 2016, p. 104). Ou seja, diante do fato de as tecnologias digitais ampliarem e alterarem as funções

cognitivas humanas, os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem podem apresentar certa obsolescência.

Nesse sentido, a viabilidade do acesso à informação através das tecnologias digitais é primordial para a construção de conhecimentos, condicionada pela promoção de dinâmicas colaborativas a fim de suscitar práticas educacionais inovadoras (BANNELL et al., 2016). Em contrapartida, dependendo do modo como são utilizadas, as tecnologias digitais inseridas no contexto escolar não garantem por si só a aprendizagem, pois os recursos tecnológicos só serão úteis ao processo se forem empregados de forma significativa. Isso se explica pelo fato das habilidades de comunicação, expressão e criação empenhadas pelos jovens no uso de tecnologias digitais não serem aplicadas espontaneamente à aprendizagem, sobretudo para a construção de conhecimentos científicos e escolares.

Com a maior propagação de textos multimodais, em decorrência da cibercultura, observam-se mudanças nas práticas de leituras que “associam sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, leiautes multissemióticos, alterando os gestos dos leitores, o processamento da informação e a construção de significados” (ZACHARIAS, 2016, p. 16). Assim, ao se conectar à internet, tem-se uma infinidade de textos de diferentes gêneros, com variados discursos, ambientes virtuais, plataformas – contexto em que estão inseridos os alunos da educação básica, com inúmeras formas de se comunicar, de aprender, de se informar e de interagir.

Zacharias (2016, p.16-17) também declara que:

Se, por um lado, observamos a reconfiguração dos objetos de leitura, por outro, constatamos que a internet, grande promotora de comunicação em rede, tem representado formas de participação e hábitos de leitura ubíquos, plurais, menos hierárquicos e menos lineares. [...] A leitura, nessa dimensão, não se restringe exclusivamente à escrita alfabética, uma vez que outras habilidades serão necessárias para interpretar, compreender e significar elementos verbais e não verbais característicos dos textos e mídias que se integram aos já existentes.

Diante dessa realidade social vigente, cabe à educação não somente tirar proveito das TDIC mas também oportunizar situações de aprendizagem que favoreçam a formação dos estudantes como leitores e produtores de textos experientes em várias mídias e dispostos a continuarem se equipando para os novos letramentos. Assim, a modificação da relação leitor-autor implica mudanças necessárias na educação: a adoção da abordagem dos multiletramentos, que se opõe diretamente à pedagogia tradicional. O termo tradicional refere-se a concepções pedagógicas elaboradas e regulamentadas dos séculos XIII e XIX. A pedagogia tradicional prima pela educação em que prevalece a ação de um agente externo na

formação do educando, a primazia do objeto de conhecimento e a transmissão do saber advindo da tradição (LIBÂNEO, 2012).

As mudanças representativas tanto na produção quanto na propagação de textos devido ao surgimento dos gêneros digitais e à integração de dispositivos eletrônicos à vida cotidiana provocam transformações na textualização, isto é, na forma como os indivíduos produzem e leem seus textos, tendo em vista seus objetivos, seus conhecimentos assim como os ambiente físicos onde as interações ocorrem. Portanto, é indispensável que se inclua no estudo escolar de Linguagens a valorização e o reconhecimento do universo multimidiático e multimodal, característico dos ambientes digitais (ZACHARIAS, 2016).

Enfim, dentro desse novo ambiente comunicacional baseado na internet, compondo-se o que se conhece como cibercultura, a interatividade é um princípio que corresponde à libertação da lógica da transmissão que predominou no século XX – a mídia de massa: rádio, cinema, imprensa e tv – em busca do envolvimento dos usuários para se adequar ao movimento das tecnologias interativas. É justamente esse o modo de comunicação que desafia docentes e gestores da educação ainda centrados no paradigma da transmissão a buscarem uma transformação desse modelo para um ensino-aprendizagem que envolva ativamente os estudantes e propicie a cooperação deles na construção do conhecimento.

5.2 Interatividade

A palavra interatividade surgiu recentemente, entre as décadas de 1960 e 1970 com as artes, os críticos das mídias de massa e as novas TIC, sendo vastamente utilizada na informática. Já a palavra interação, do mesmo campo lexical que a primeira, apareceu como o neologismo *interaction* em 1832 Oxford English Dictionary e possui algumas definições, em diferentes áreas (MATTAR, 2009, apud LITTO; FORMIGA, 2009).

Apesar da distância entre o surgimento das suas expressões, os dois conceitos são muitas vezes utilizados como sinônimos, mas há autores que fazem questão de marcar sua distinção de sentido. Como exemplo, cita-se Wagner (1994, 1997, apud LITTO; FORMIGA, 2009, p. 112), que faz uma distinção clássica entre os dois conceitos. Segundo o autor, “a interação envolveria o comportamento e as trocas entre indivíduos e grupos que se influenciam, nos casos em que há eventos recíprocos que requerem pelo menos dois objetos e duas ações”. No caso da interatividade, seriam envolvidos os atributos da tecnologia contemporânea utilizada na Educação a Distância, os quais propiciam conexões em tempo

real. Dessa forma, a interação se associa às pessoas, enquanto a interatividade à tecnologia e aos canais.

Na perspectiva de Lemos (2000, apud LITTO; FORMIGA, 2009), considera-se que a interatividade é a relação do ser humano com as máquinas, eletrônico/digital, diferente da interação, que tem a ver com a relação entre seres humanos, e de um outro tipo de interatividade, que é característico das mídias antigas, analógica/mecânica. Nesse debate conceitual em contexto brasileiro, encontra-se Silva (2001), que afirma que interatividade é um modo de comunicação em que é permitido ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo, isto é, “a disposição interativa permite ao usuário ser ator e autor fazendo da comunicação não apenas o trabalho da emissão, mas co-criação da própria mensagem e da comunicação” (SILVA, 2001, p. 2), ou seja, não se trata de um conceito de informática, mas de comunicação.

Já Primo (2007, apud LITTO; FORMIGA, 2009) afirma não saber o que é interatividade, por isso ignora o conceito, preferindo utilizar somente o termo interação. Para ele, o que interessa são as interações entre seres humanos, que podem ser mediadas por computadores, mas não a interação com a máquina. Dessa forma, observa-se que o conceito de interatividade é fragmentado e inconsistente na literatura e se desconstrói facilmente quando é foco de uma análise (MATTAR, 2009, apud, LITTO; FORMIGA, 2009). Define-se, a seguir, a perspectiva de interatividade adotada por esta pesquisa, bem como seu papel na aprendizagem.

5.2.1 Interatividade e aprendizagem

Diante da discussão feita no tópico anterior, ressalta-se que este trabalho adota a perspectiva de Silva (2001), segundo a qual a interatividade é uma forma de comunicação em que o usuário é co-criador da mensagem que lhe é transmitida e a que ele mesmo produz. Nesse sentido, a interatividade permite a atuação compreendida “como troca de ações, controle sobre acontecimentos e modificação de conteúdos. Assim, o usuário pode ouvir, ver, ler, gravar, voltar, ir adiante, selecionar, tratar e enviar qualquer tipo de mensagem para qualquer lugar” (SILVA, 2001, p. 5).

Silva (2001) defende que a interatividade se trata tanto de uma modalidade de comunicação como de uma modalidade de aprendizagem, não de informática, podendo ser adotado no significado da comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e, até mesmo, entre usuário e serviço. O autor (SILVA, 2001, p. 5) expõe que

para que haja interatividade é preciso garantir duas disposições basicamente:

1. A dialógica que associa emissão e recepção como pólos antagônicos e complementares na co-criação da comunicação;
2. A intervenção do usuário ou receptor no conteúdo da mensagem ou do programa abertos a manipulações e modificações.

As duas disposições citadas por Silva (2001) representam uma transformação do que se conhece como esquema clássico da comunicação – uma ligação unilateral emissor-mensagem-receptor –, ou seja, uma transformação de paradigma tanto na teoria quanto na pragmática comunicacionais. Isso corresponde a uma visão distinta do emissor tradicional, que já não mais enuncia uma mensagem fechada, mas oferta um leque de possibilidades. Igualmente, o receptor não está mais em situação de recepção clássica, pois a mensagem só ganha todo o seu significado quando sofre a sua intervenção, tornando-se, assim, criador. Dessa maneira, a mensagem deixa de ser estática, fechada e passa a poder ser recomposta, reorganizada, modificada permanentemente pelas intervenções do receptor.

Decerto, o computador está diretamente relacionado à interatividade precisamente porque, na sua memória, imagens, sons e textos são transformados em *bits* – menores parcelas de informação processadas por um computador – para receber qualquer tipo de manipulação e interferência, sem perder a informação. Em comparação com os meios massivos unidirecionais de comunicação, diz-se que o computador é conversacional por viabilizar o diálogo da emissão e da recepção. Assim, as decisões do usuário sobre o objeto operado no computador são opostas e complementares ao mesmo tempo, propiciando a experiência da comunicação, da co-criação (SILVA, 2001).

Segundo Silva (2001), é na arquitetura hipertextual do computador e do ciberespaço que os aspectos fundamentais da interatividade podem ser observados em sua complexidade. A ideia básica do hipertexto é beneficiar-se da arquitetura não linear do armazenamento de dados para viabilizar textos tridimensionais, porém compostos por uma estrutura dinâmica que os torne manipuláveis interativamente São três os aspectos (SILVA, 2001, p. 7):

1. Participação-intervenção: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa interferir na mensagem de modo sensorio-corporal e semântico;
2. Bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam;
3. Permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações potenciais.

O primeiro aspecto diz respeito a uma alteração no sistema clássico de comunicação, pois a mensagem passa a ser manipulável, o que mescla os papéis de emissor e receptor. O segundo aspecto se relaciona ao que fundamenta o trabalho de coautoria, a bidirecionalidade, característica da nova lógica da comunicação: o professor propõe elementos para a manipulação do aluno, um campo de possibilidades. O último aspecto indica uma maior liberdade no aproveitamento da mensagem na nova lógica da comunicação, e a potencialidade direciona à produção de caminhos possíveis e à permutabilidade para as oportunidades de combinação.

Essa perspectiva, no contexto educacional, preconiza que o conhecimento seja proposto pelo professor, mas não seja transmitido por ele, para que os estudantes conduzam suas próprias explorações, considerando os conteúdos como ponto de partida no processo de construção do conhecimento. Assim, o aluno participa da arquitetura do conhecimento projetado pelo professor de forma que se desenvolvam em torno da proposta planejada coerentemente e de forma contínua. O aprendiz passa da condição passiva, de olhar, ouvir, copiar e prestar contas para criar, modificar, construir tornando-se coautor (SILVA, 2001).

A participação do aluno se inscreve nos estados potenciais do conhecimento arquitetados pelo professor de modo que evoluam em torno do núcleo preconcebido com coerência e continuidade. O aluno não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas, ele passa a criar, modificar, construir, tornando-se, assim, coautor de uma obra inacabada, que tem seus elementos continuamente dispostos à manipulação. Nesse sentido, o professor tão somente oferece uma gama de possibilidades, de caminhos que se abrem quando elementos são acionados pelos discentes (SILVA, 2001).

O autor destaca (SILVA, 2001, p. 9) que

Em sala de aula presencial ou virtual o professor não é um contador de histórias. À maneira do design de software interativo, ele constrói um conjunto de territórios a explorar, não uma rota. Mais do que “conselheiro” ou “facilitador”, ele converte-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências. (grifos do autor)

Por fim, destaca-se que, para Silva (2001) o essencial não é a tecnologia, mas uma pedagogia amparada por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos. Nesse caso, a interatividade envolve tanto uma modalidade de comunicação como uma modalidade de aprendizagem. Dessa forma, o educador deve repensar sua prática pedagógica, propondo situações de aprendizagem interativas que

considerem o contexto de grandes mudanças socioculturais produzidas pela era digital, a sociedade em rede, a sociedade de informação, a cibercultura.

5.2.2 A interatividade em ações de aprendizagem

Em uma perspectiva mais específica sobre ações de aprendizagem, Tori (2010) diz que a interatividade é uma das componentes que influenciam na sensação de distância ou de presença em atividades educacionais. A relação entre os conceitos interação, interativo e interatividade é articulada da seguinte forma pelo autor: é possível “dizer que determinada aula é interativa porque possibilita interação, ou seja, porque a metodologia adotada emprega interatividade” (TORI, 2010, p. 85).

Tori (2010) resgata o que o autor Sims (1999, p. 258) trata como interatividade:

Interatividade refere-se às facilidades fornecidas por um aplicativo baseado em computador para fornecer ao usuário tanto o controle do processo quanto a comunicação com o conteúdo. Essa comunicação envolve o usuário iniciando uma ação e o computador respondendo a essa ação. O papel do computador com a interatividade é permitir que o poder de processamento interprete e responda à ação de um usuário, gerando assim uma forma de diálogo humano-computador. (tradução da pesquisadora)

Nessa perspectiva, retrata-se a interatividade como o elemento específico da nova mídia, com a hipótese de que a interatividade de um software significa que o usuário controla o conteúdo de alguma maneira: a sequência, o ritmo e, mais importante, o que olhar e o que ignorar. As propriedades interativas da nova mídia devem fornecer oportunidades para o usuário explorar, descobrir e colaborar com o conteúdo.

Para avaliar os níveis de interatividade, Tori (2010) apresenta a proposta de Sims (1997) que exemplifica uma série de conceitos que podem ser utilizados na avaliação da produção de material multimídia para educação: interatividade dos objetos por meio de cliques; interatividade linear na navegação por páginas sequenciais; interatividade de suporte, que se concretiza em mensagens de ajuda e tutoriais; interatividade de atualização, em que as sequências de conteúdos depende das respostas; interatividade de construção: o usuário só consegue terminar uma atividade se seguir uma sequência correta; interatividade refletida: o usuário pode visualizar e refletir sobre as respostas de outros usuários; interatividade de simulação, em que o usuário interage com objetos ou situações; interatividade de *hyperlinks*, em que o usuário pode navegar por meio de *hyperlinks*; interatividade contextual não

imersiva, que integra os níveis anteriores; e interatividade virtual imersiva, que é a interação em mundos virtuais de realidade virtual.

Para Tori (2010), a ideia que esses níveis de interatividade sugerem é a da procura por componentes fundamentais que podem influenciar o potencial de interatividade presente em determinada ação de aprendizagem. É conveniente que esses componentes sejam amplos o suficiente para não se limitarem a mídias digitais, sendo pertinentes a qualquer combinação híbrida, com o suporte, por exemplo, das redes sociais de internet.

5.3 Redes sociais da internet

O surgimento da internet acarretou inúmeras mudanças para a sociedade. Entre elas, está a possibilidade de expressão e sociabilização por meio das ferramentas de comunicação mediadas pelo computador. Esses recursos proporcionaram, então, que atores sociais pudessem constituir-se, interagir e comunicar com outros atores, deixando, na rede de computadores ou rede de dados, como também é conhecida, vestígios que propiciam o reconhecimento dos padrões de suas conexões e a visualização de suas redes sociais através desses vestígios. Destaca-se que a rede de computadores ou rede de dados consiste, na informática e na telecomunicação, em um conjunto de dois ou mais dispositivos eletrônicos de computação interligados por um sistema de comunicação digital, guiados por um conjunto de regras para compartilhar entre si informação, serviços e, recursos físicos e lógicos.

Dessa forma, o princípio da possibilidade de estudo das interações e conversações através dos vestígios deixados na web dá novo estímulo à visão de estudo de redes sociais, a partir do início da década de 90. Nesse contexto, a rede como metáfora estrutural para a compreensão dos grupos formados na internet é empregada na perspectiva de rede social. Nesse sentido, Recuero (2009, p. 24) apresenta o seguinte conceito:

Uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais) (Wasserman e Faust, 1994; Degenne e Forse, 1999). Uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões.

Considerando esse conceito no contexto virtual, observa-se que as redes sociais digitais parecem ter se tornado mais sociais do que quaisquer outras redes, devido à maleabilidade da internet. As redes sociais virtuais possuem um potencial maior na

organização da estruturação das interações entre usuários, se comparadas às redes sociais não digitais. As redes sociais de internet são especializadas em atividades particulares e possibilitam funcionalidades direcionadas e potencializadas pelas demandas comunicativas. Ao mesmo tempo em que simplifica enormemente as práticas sociais e sua adaptação à velocidade ambiente, há sempre inúmeras possibilidades disponíveis para os usuários se apropriarem do sistema (SANTAELLA, 2013).

Segundo Viana (2010, apud SANTAELLA, 2013), redes sociais digitais são serviços gratuitos *on-line* que permitem a criação de redes de contato para a troca de mensagens e de conteúdos multimídia. Essas redes funcionam como plataformas sociais, devido à facilidade de intercomunicação através dos recursos disponíveis por tais serviços. Dado seu valor histórico, etnográfico e sociológico, gerado pelos conteúdos produzidos voluntariamente pelos usuários, chegam a ser confundidos com a realidade ou complementam o próprio cotidiano.

As redes sociais virtuais oferecem serviços de mensagem instantânea, postagem de fotos e vídeos, exposição fixa ou temporária de mensagens, imagens, memes, fotografias etc. Esses ambientes virtuais oportunizam a criação de ambientes de convivência instantânea entre pessoas, estabelecendo uma cultura participativa, em que todos são importantes e colaboram; uma cultura de convivência que se amplia conforme as exigências impostas pelo uso dos participantes (SANTAELLA, 2013). Portanto, considera-se, a seguir, como as redes sociais de internet são compostas.

5.3.1 Composição das Redes sociais de internet

Recuero (2009) aponta que redes sociais na internet são constituídas por componentes característicos, que são base para que a rede e as suas informações sejam compreendidas. Inicialmente, a rede social é primariamente composta pelos atores, representados por nós, que são as pessoas envolvidas na rede. São eles, os atores – integrantes do sistema –, que atuam para que as estruturas sociais sejam moldadas, por meio da interação e da constituição de laços sociais.

Contudo, nas redes sociais na internet, devido ao distanciamento entre os envolvidos na interação, traço principal da comunicação mediada por computador, os atores não são imediatamente discerníveis. Assim, o que se tem são representações dos atores sociais ou com construções identitárias do ciberespaço. Dessa forma, um ator pode ser representado por um blog, por um canal do *Youtube*, por um tuíte ou mesmo por um perfil no *Facebook* ou

Instagram. Essas ferramentas não são os próprios atores sociais, e sim suas representações. São espaços de interação, lugares de fala, construídos pelos atores de forma a expressar elementos de sua personalidade ou individualidade. Portanto, é possível perceber os atores e observar as interações e conexões entre eles através da observação das formas de identificação dos usuários na internet (RECUERO, 2009).

O segundo elemento que constitui uma rede social de internet, para Recuero (2009), são as conexões em uma rede social. Essas conexões são formadas por laços sociais, os quais, no que lhes concerne, são constituídos da interação social entre os atores, os nós da rede. Em certa medida, as conexões são o principal foco de análise das redes sociais, já que sua variação altera as estruturas desses grupos.

Na internet, essas interações são observadas por meio da possibilidade de conservarem os rastros sociais dos indivíduos, que permanecem ali. Exemplo disso é um comentário em um blog, que permanece ali até que seja deletado ou que a página saia do ar, o que acontece com a maior parte das interações mediadas pelo computador. Essas interações são mantidas no ciberespaço, permitindo a percepção das trocas sociais mesmo distante, no tempo e no espaço, de onde foram realizadas (RECUERO, 2009).

Ainda, conforme Recuero (2009), um elemento muito característico das redes sociais na internet é seu potencial de propagação de informações por intermédio das conexões existentes entre os atores. Esse potencial modificou significativamente os fluxos de informação dentro da própria rede, de modo que, com o surgimento da internet, as pessoas pudessem transmitir as informações de maneira mais veloz e mais interativa. Essa mudança gerou novos canais e, concomitantemente, uma diversidade de novas informações sendo difundidas nos grupos sociais. Juntamente com essa complexificação, o aparecimento de ferramentas de publicação pessoal, tais como os blogs e o próprio *YouTube*, por exemplo, intensificou o alcance desses fluxos, expandindo a característica de difusão das redes sociais.

5.3.2 As comunidades virtuais

Um fator relevante para o entendimento sobre as redes sociais é a compreensão dos grupos que podem ser percebidos através dessa metáfora, cuja estrutura básica é um aglomerado de nós com maior densidade de conexões. Um importante fator que contribuiu para a formação de comunidades virtuais é a transformação da noção de localidade geográfica das relações sociais. O aumento do uso de ferramentas de comunicação mediada por computador representa um esforço em direção ao social, ideia concebida por Rheingold

(1995, apud RECUERO, 2009). Para esse autor, o surgimento das comunidades virtuais se daria diante do advento da comunicação mediada pelo computador e sua influência na sociedade e no cotidiano das pessoas, que estariam buscando novas formas de se conectar, de estabelecer relações e de formar comunidades.

Para Rheingold (1995, apud RECUERO, 2009), esse fenômeno teria se concretizado por conta da violência e do ritmo de vida das pessoas, as quais não conseguem encontrar espaços de interação social. Outros autores também explicam que as interações através do computador possibilitam atualmente o surgimento de grupos sociais na internet, com características comunitárias, que seriam construídos por uma nova forma de sociabilidade, decorrente da interação mediada pelo computador, capaz de gerar laços sociais. Mark Smith (1999, apud RECUERO, 2009, p. 73), outro estudioso do assunto, elucida: “o ciberespaço está mudando a física social da vida humana, ampliando os tamanhos e poderes da interação social”.

Na pesquisa realizada por Recuero (2009), um dos primeiros autores a efetivamente utilizar o termo “comunidade virtual”, Rheingold (1995, apud RECUERO, 2009), define-a como agregados sociais que despontam da internet, quando um certo número de pessoas prossegue com suas discussões públicas durante um tempo suficiente, com suficiente afetividade, a fim de reunir redes de relações pessoais no ciberespaço. Nesse sentido, os elementos formadores da comunidade virtual são: as discussões públicas; as pessoas que se encontram e se reencontram, ou que ainda mantêm contato através da internet; o tempo e o sentimento. Esses elementos, combinados através do ciberespaço, formam redes de relações sociais, constituindo-se em comunidades.

É oportuno salientar que, segundo Recuero (2009), as comunidades virtuais não são desconectadas do espaço concreto e das interações face a face. Ao contrário, é no ciberespaço que as relações são construídas principalmente, por intermédio da interação mediada por computador. É viável, inclusive, que a mediação pelo computador facilite a demonstração de intimidade e proximidade pelos atores nas relações sociais. Portanto, quanto mais parecidos e mais interesses em comum os atores sociais possuírem, mais provável será a formação de grupos coesos com característica de comunidades.

5.3.3 Aprendizagem nos ambientes das redes sociais digitais

A aprendizagem em grupo, entre pares, tem sido expandida pela sociedade conectada, porque cada um aprende com grupos que considera significativos e importantes para si. A

aprendizagem pela interação se dá com colegas presenciais e virtuais, em tempo real por meio de blogs, *chats*, *Twitter*, *Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp*, *Telegram*, por exemplo (MORAN, 2012). Nesse sentido, as redes sociais de internet possibilitam a aprendizagem pela interação grupal, que pode ser intensificada com a pessoal.

Nessa perspectiva, as comunidades virtuais de redes sociais de internet podem ser ambientes virtuais de aprendizagem simples, por permitirem troca de conteúdo, discussões entre os atores, compartilhamento de arquivos e de *links* e reações para o fim específico da aprendizagem.

Segundo Moran (2012, p. 98),

Esses ambientes virtuais incorporam cada vez mais recursos de comunicação em tempo real e off-line, de publicação de materiais impressos, vídeos etc., bem como recursos de edição on-line: professores e alunos podem compartilhar ideias, modificar textos, comentá-los; podem travar discussões organizadas por tópicos (off-line) e discussões ao vivo, com som, imagem e texto.

Essas ferramentas relacionadas pelo autor, disponíveis em redes sociais de internet como *Telegram*, complementam o que é feito em sala de aula. Professor e estudantes podem tirar mais proveito do tempo presencial com o que só pode ser feito presencialmente, como realização de projetos e uso metodologias ativas, e deixar mais atividades para serem produzidas remotamente, no ambiente virtual das redes sociais da internet. Dessa maneira, gerenciam-se e organizam-se atividades que podem se encaixar em cada momento do processo de aprendizagem e que dialoguem e complementem o que é feito em sala de aula. Nessa proposta, a ferramenta de grupo das redes sociais de internet se encaixa à demanda de alternar atividades e informações distribuídas presencial e remotamente.

Leal (2011) defende a ideia de que a conexão proporcionada pelas redes sociais favorece uma troca de informação e de conhecimento mais dinâmica e interativa do que em uma aula tradicional, podendo motivar os alunos. Além disso, ainda se pode discutir maior número de temas, bem como acelerar a difusão de informações, tudo isso de forma personalizada, podendo agradar mais os alunos. Dessa forma, “todos os membros aprendem lendo as mensagens, e ajudando-se quando uma situação problema ou questão é posta” (LEAL, 2001, p. 134).

A utilização das redes sociais promove uma nova relação dos atores educativos com o saber, um novo tipo de interação do educador com os educandos, uma nova forma de integração do professor na organização escolar e na comunidade profissional. Na medida em que os professores passam a assumir uma função educativa de extrema importância, a sua

responsabilidade é ampliada, já que de (re)transmissores de conteúdos se tornam coaprendentes ao lado de seus alunos, de seus colegas, de outros atores educativos da comunidade em geral (LEAL, 2001).

A qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento de novas habilidades e competências para a cidadania e a participação social podem ser potencializadas pela organização de contextos e de recursos para o uso das novas tecnologias, mais especificamente o uso de redes sociais digitais, como o *Telegram*. É essencial que os alunos sejam construtores ativos, e os educadores, participantes ativos no processo de construção do saber direcionado aos alunos, como coaprendentes (LEAL, 2001).

5.3.4 *Telegram*

O *Telegram* é um serviço de mensagens instantâneas baseado na nuvem, um serviço de armazenamento de dados diretamente na internet sem o suporte de um aparelho eletrônico. Esse serviço é multiplataforma, isto é, pode ser utilizado em smartphones ou tablets, em computadores e na própria web com o suporte de navegadores (<https://web.telegram.org>). É considerado uma rede social por ser um serviço gratuito on-line que permite a criação de redes de contato para a troca de mensagens e de conteúdos multimídia.

O *Telegram* foi fundado em 2013 pelos irmãos Nikolai e Pavel Durov, os fundadores do VK, a maior rede social da Rússia. Ganhou fama no mundo pela segurança por ter sido o primeiro aplicativo a ter todas as mensagens criptografadas de ponta a ponta. Trata-se de método de segurança que protege a comunicação de forma que nem mesmo o Google ou terceiros possam ler as mensagens enquanto elas são transmitidas entre os smartphones envolvidos na comunicação, preservando o conteúdo das mensagens trocadas.

Esse serviço possui muitas funcionalidades que os tradicionais e mais conhecidos aplicativos de mensagens têm, mas se diferencia em outros aspectos. Dentre os recursos comuns a outros aplicativos de mensagens, estão as chamadas gratuitas de vídeo e de voz, o compartilhamento de mídias e arquivos, a formação de grupos, a troca de emojis, “figurinhas” estáticas, animadas e gifs, a reação à postagem do interlocutor e a personalização de perfil.

Entre as distinções entre o *Telegram* e os demais aplicativos de mensagens instantâneas têm-se: é possível compartilhar tela em grupos, criar “salas de áudio” e pastas para armazenar conversas, criar super grupos com até 200 mil usuários e escolher se o grupo será público ou privado. Além disso, no *Telegram* é possível abrir um canal, ferramenta de comunicação que serve para compartilhar informações com todos os usuários inscritos,

público ou privado e sem número limitado de participantes. Nesse serviço de mensagens, também é possível editar imagens e vídeos antes de enviá-los, sem precisar de outro aplicativo de suporte. Também se podem criar gifs com as ferramentas do próprio *app*, criar enquetes e quizzes no próprio ambiente virtual. Por fim, para envio de arquivos, o limite do *Telegram* é bem maior comparado aos programas mais conhecidos, 2GB.

Na aprendizagem, o *Telegram* se mostra muito útil por permitir que estudantes criem e editem seus próprios conteúdos, como imagens, memes e vídeos, e possam compartilhá-los com maior capacidade de transferência. Essa possibilidade aumenta a interatividade de ações de aprendizagem, pois não se limita à passividade de receber informações, mas também de editá-las, personalizá-las, permitindo-lhes participar da construção do conhecimento com seus pares, colegas e professores.

Quanto mais ferramentas de edição, maior a possibilidade de autoria dos usuários sobre o conteúdo que dividem uns com os outros, ampliando a interatividade do usuário com o ambiente virtual e o que lhe é transmitido. A interatividade em ações de aprendizagem amplia as possibilidades de aprendizagem, porque o usuário é produtor e não somente consumidor de informações, tornando a aprendizagem centrada em quem aprende e não em quem ensina, além de favorecer a colaboração entre os participantes de um grupo de interesse. Moran (2015) chama os usuários, por conta dessa habilidade, de prosumidores – produtores e consumidores de múltiplas mídias para acessar informações, publicar histórias e visões de mundo (MORAN, 2015, apud BACICH, TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 28).

Quizzes e enquetes, ferramentas disponíveis no *Telegram*, também enriquecem a interatividade do ambiente virtual, já que o usuário pode expressar sua opinião e fazer sua escolha diante do que está lhe sendo consultado. Essas atividades tornam a aprendizagem mais personalizada, voltada para cada indivíduo, pois é direcionada a cada estudante e não a todos de maneira geral. Ademais, a utilização da rede social na aprendizagem permite que os atores envolvidos no processo de aprendizagem troquem, mais individualmente, dúvidas, questionamentos, explicações, experiências, material personalizado e permitam a aproximação entre os agentes. Essa colaboração entre alunos e a interação do aluno com o professor são aspectos fundamentais do processo de aprendizagem que a sala de aula tradicional não incentiva.

Por fim, destaca-se que o uso do *Telegram* pode ser aplicado em abordagens pedagógicas híbridas ou a distância. Neste trabalho, é abordado o seu uso na modalidade híbrida, combinando atividades presenciais e atividades realizadas no ambiente virtual,

colocando o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza.

5.4 Ensino Híbrido

A modalidade híbrida tem sido uma realidade no século XXI, uma tendência de mudança que tem acontecido em diversos serviços e produções de bens que incorporam os recursos das tecnologias digitais. Isso pode ser observado em serviços bancários, que, além de na agência física, agora também são prestados em aplicativos de *internet bank*, que disponibilizam várias operações sem a necessidade de ser intermediado pelo agente bancário, como se fazia há anos. Tal prática possibilita não só a agilidade de todo o processo, como também a autonomia do usuário, que consegue realizar pagamentos, transferências, cobranças diretamente com o sistema bancário.

Assim como nesse sistema, o comércio e as empresas também estão se introduzindo na modalidade híbrida de funcionamento, de produção e de distribuição. Esses exemplos demonstram que não se trata de algo temporário, mas sim uma nova forma de agir no mundo.

Na educação, o ensino híbrido ganha maior proeminência em consequência das mudanças atuais que ocorrem no cotidiano das pessoas. Nesse contexto, o aluno é o centro do seu próprio processo de aprendizagem, pois ele manipula e interage com o conhecimento em seu próprio tempo, à sua maneira, podendo acessá-los quantas vezes for necessário. Além disso, o educando se torna autônomo em gerenciar as informações que lhe chegam, refletindo sobre o conteúdo e construindo sua aprendizagem da forma como lhe for mais produtiva. Sem falar na colaboração entre estudantes durante todo esse processo de aprendizagem, colocando o professor na posição de mediador, consultor do aprendiz. Por sua vez, a sala de aula passa a ser um local de experiências, de prática, de trocas e de interação social.

Segundo Moran (2015, apud BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 27), “a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos”. Para o autor, por meio da mobilidade e da conectividade, esse processo é muito mais perceptível, amplo e profundo, por sua abertura e possibilidade de criação.

Vale salientar que, para Moran (2015), o ensino híbrido não se limita ao *mix* de presencial e on-line, de sala de aula e de outros espaços, ou a metodologias ativas. Há muitas formas de ensinar e de aprender, inúmeras oportunidades oferecidas no ensino-aprendizagem pela mistura de possibilidades, de áreas do conhecimento, de metodologias, de atividades, de

projetos, de flexibilidade de currículo, de processos de aprendizagens mais formais com os mais informais, de educação aberta e em rede. De acordo com o autor, o ensino híbrido “implica misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos” (MORAN, 2015, apud BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 29).

Neste trabalho e na pesquisa que o embasa, considera-se a perspectiva de mescla entre a sala de aula e o ambiente virtual da rede social *Telegram*, seguindo o conceito definido por Christensen, Horn e Staker (2013) segundo o qual o ensino híbrido é uma inovação que surge da própria sala de aula tradicional, como uma tentativa de misturar o que há de melhor dos dois ambientes, ou melhor, mesclar as vantagens da educação on-line com os benefícios da sala de aula tradicional. Nesse sentido, a tecnologia digital hoje integra espaços e tempos, interligando o mundo físico e o digital, em uma sala de aula ampliada, que se hibridiza constantemente.

Na era da informação, com tantas oportunidades e caminhos, uma educação atualizada combina trabalho em grupo com a personalização, incentiva a colaboração entre pares, ao mesmo tempo em que se personaliza o processo à necessidade de cada um. Beneficiar-se de algo já comum e familiar à geração atual de estudantes, como as redes sociais, a comunicação entre grupos que compartilham interesses, pesquisas e aprendizagens, é horizontalizar a educação, que se expressa cada vez mais em múltiplas interações grupais e personalizadas (MORAN, 2015, apud BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

A fusão da sala de aula com o digital permite que a educação formal se amplie para os múltiplos espaços do cotidiano, inclusive os virtuais, que são uma realidade desde início de século. Assim, o professor segue comunicando-se face a face com seus educandos e expande sua comunicação para o ambiente digital, usufruindo das tecnologias móveis, equilibrando interação coletiva e individual.

Dessa forma, o ambiente digital possibilita ampliar a formação de grupos e comunidades de prática, de saberes e de coautores. Os prossumidores podem reelaborar materiais em grupo, contar histórias, debater ideias, divulgar seus resultados a seus iguais. As redes sociais, como o *Telegram*, servem como espaços de comunicação mais planejados, organizados e formais, onde há maior espontaneidade por parte dos participantes, maior fluência de imagens, ideias e vídeos e mais familiaridade com a linguagem em aparelhos móveis, como os celulares, muito comuns à população jovem (MORAN, 2015, apud BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Nesse contexto, o papel do professor é o de curador, que escolhe o que relevante dentre tantas informações disponíveis, e de orientador, que ajuda os alunos a produzirem

sentido na miscelânea de materiais e atividades disponíveis. Além disso, o educador apoia, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira, coletiva e individualmente.

5.4.1 Personalização na educação

Em face da conexão às tecnologias digitais cada vez mais acentuada por crianças e jovens, verifica-se que as últimas gerações, sobretudo a que já nasceu em meio a dispositivos móveis, como *smarthphone* e *tablet*, estabelecem novas relações com o conhecimento, o que requer transformações no processo de ensino e aprendizagem escolar. Percebe-se que os estudantes de hoje não aprendem da mesma forma que os do século anterior (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Nesse sentido, o uso de tecnologias digitais no contexto escolar viabiliza várias oportunidades para trabalhos educacionais mais significativos para os envolvidos. Entretanto, não é suficiente introduzir essas tecnologias na educação se não for de modo criativo e crítico, procurando potencializar a autonomia e a reflexão dos participantes para que não sejam somente receptores de informações.

A construção dessa autonomia se dá de forma gradual, e as tecnologias digitais utilizadas atualmente destacam uma mudança da concepção de transmissão para a nova concepção de interatividade com as mídias e o que por elas é compartilhado. Isso porque as práticas sociais contemporâneas cotidianas, tanto formais quanto informais, têm uma essência mais participativa, colaborativa e partilhada. Assim, os estudantes das últimas gerações, portadores dessa nova concepção, necessitam de práticas educativas descentralizadas, com participação contínua dos indivíduos nas produções, que se tornam cada vez mais coletivas e distribuídas, e mobilizadas nos ambientes virtuais (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Dessa forma, as novas formas de pensar e as alterações comportamentais geradas pelas tecnologias digitais fazem emergir novas formas de aprendizagem, com a construção coletiva de conhecimentos e partilhados com todos os usuários do mundo.

Em um contexto escolar em que se mantém a sala de aula como a troca coletiva e afetiva face a face, com atividades de solução de problemas, de investigação e pesquisa, e as tecnologias digitais oferecendo inúmeras possibilidades de aprendizagem, obtêm-se grandes oportunidades para que os alunos possam aprender mais e melhor. O novo ambiente modificado a partir dessa mescla transforma e cria novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e conteúdos.

Esse triângulo interativo, termo cunhado por Coll, Mauri e Onrubia (2010, apud BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), estabelece-se por três tipos de relações: professor-tecnologia, aluno-tecnologia e professor-aluno-tecnologia. Na primeira relação, o professor, com um objetivo pré-definido, busca utilizar uma tecnologia digital específica para potencializar a construção do conhecimento pelo estudante, procurando personalizar o ensino e a aprendizagem. A segunda relação caracteriza-se por constantes interações com as tecnologias digitais, de forma individualizada ou coletiva, em que tende a ocorrer o processo de ação-reflexão-ação guiado apenas pela intuição sem muita reflexão prévia sobre as consequências disso, sendo necessário, pois, tomar ações para compreender seu funcionamento na prática. A última relação se concretiza pela combinação das outras duas anteriores, em que o professor se torna o mediador na relação dos estudantes com as tecnologias digitais na busca de informação e construção de conhecimentos.

A personalização do ensino de forma que atenda realmente os estudantes demanda que professor e alunos delineiem juntos o processo de aprendizagem com a seleção de recursos que mais se aproximem da melhor maneira de aprender, considerando o ritmo, o tempo, o lugar e o modo para se aprender. Nesse sentido, as tecnologias digitais permitem a personalização do ensino-aprendizagem, podendo ajudar a preencher lacunas no processo de aprendizagem. Quando os educandos personalizam sua aprendizagem, há participação ativa de sua parte, conduzindo seu processo e selecionando uma maneira de aprender melhor (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Assim, o aluno deixa de ser mero espectador, tem sua autonomia desenvolvida e se torna o centro do processo de aprendizagem, consubstanciando a perspectiva do ensino híbrido.

6 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

A presente pesquisa está amparada em aspectos teórico-metodológicos de abordagem qualitativa, com delineamento na modalidade pesquisa-ação, e foi desenvolvida no contexto do Uso de Redes Sociais para a Produção Escrita em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Para a construção das etapas da pesquisa-ação, houve:

1. A aplicação de um Questionário de Sondagem (Apêndice C) para 25 participantes (turmas de 9º ano do Ensino Fundamental) a fim de averiguar as experiências dos estudantes com o uso de redes sociais ou outros ambientes virtuais, a participação de alguma situação de aprendizagem que tenha envolvido uma tecnologia digital e a noção prévia do que fosse uma resenha crítica. Esse levantamento subsidiou a elaboração das atividades no *Telegram* sobre resenha crítica.
2. A realização de atividades no *Telegram*, intercaladas com atividades presenciais sobre resenha crítica, elaboradas a partir do levantamento realizado pelo Questionário de Sondagem e registradas em diário de campo.
3. A aplicação de um Questionário Final (Apêndice D) para 14 participantes com o objetivo de verificar a experiência dos estudantes nas atividades realizadas no *Telegram* na aprendizagem de resenha crítica na modalidade híbrida de ensino.
4. Análise de dados dos questionários usando a Análise de Conteúdo, categorizando as respostas.
5. Construção do Produto Educacional “TELEGRAM: experiências de ensino-aprendizagem da resenha crítica no ensino híbrido”, elaborado a partir dos dados e resultados desta pesquisa. Trata-se de um e-book com propostas de atividades no *Telegram* para se explorar a interatividade no ensino e na aprendizagem de resenha crítica.

O público-alvo foram alunos do 9º ano, das turmas 1901 e 1902, do Centro Educacional Beatriz Silva, escola da rede municipal da Prefeitura de Teresópolis, na qual a pesquisadora atua como professora. Tratou-se de um estudo transversal de intervenção, cujo procedimento adotado para interpretação dos dados foi o método qualitativo da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977). A intervenção foi realizada durante as aulas de março e abril de 2022 e fizeram parte do processo pedagógico.

6.1 Pesquisa-ação

De base qualitativa, a pesquisa-ação foi a modalidade selecionada para o delineamento desta investigação. Essa modalidade tem sua relevância acadêmica ratificada não só pela ampliação do conhecimento teórico, mas, principalmente, para a resolução do problema real e legítimo da interatividade no ensino-aprendizagem de resenha crítica no ensino híbrido por meio da utilização do Telegram. A proposta deste estudo foi apresentar intervenções que pudessem ocorrer na prática, no decorrer do processo, e não apenas após os seus resultados.

Segundo Thiollent (1986, p. 18), há dois tipos de objetivos precípuos envolvidos em uma pesquisa-ação:

- a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com “realismo”, isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.
- b) Objetivo de conhecimento: obter informações que de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização etc.). (grifos do autor)

Sendo assim, Thiollent (1986) também esclarece que, na pesquisa-ação, o pesquisador exerce um papel ativo na solução de problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações provocadas em função dos problemas, contando com uma estrutura de relação de tipo participativo entre pesquisadores e público-alvo. Outro aspecto a ser considerado é a pertinência da abordagem qualitativa da pesquisa, que se dá pelo fato de ser um procedimento maleável e mais adaptável, além de poder funcionar sobre *corpus* reduzido, possibilitando a elaboração de “deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não de inferências gerais”, conforme afirma Bardin (1977, p. 114-115).

Esse tipo de pesquisa também é substancial para este estudo, por permitir que o pesquisador conviva em campo com os sujeitos pesquisados, buscando perceber significados atribuídos por aqueles que estão envolvidos no problema em questão. A pesquisa-ação permite reflexões sobre a prática docente, nesse caso, em tempos de imersão digital em que crianças e jovens são bastante ativos no uso de plataformas digitais, redes sociais, jogos de realidade virtual e outros (IVENICKI; CANEN, 2016).

6.2 Caracterização do Campo

A população da pesquisa compreende alunos e alunas do 9º ano, das turmas 1901 e 1902, do Centro Educacional Beatriz Silva, escola da rede municipal da Prefeitura de Teresópolis localizada na zona urbana da cidade, na qual a pesquisadora atua como professora.

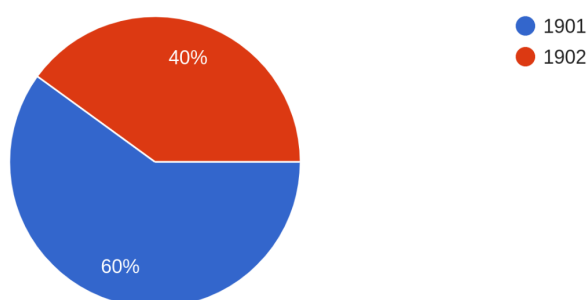
Foram estabelecidos três critérios de exclusão: estudantes que optaram por não participar da pesquisa por quaisquer motivos e/ou cujos responsáveis legais não autorizaram; os discentes que não tiveram acesso a dispositivos eletrônicos digitais e à internet; e os que deixaram de realizar as atividades no aplicativo *Telegram* no decorrer da sua aplicação ou, ainda, os que, por algum motivo, tenham desistido de participar. Nesse caso, a participação foi desconsiderada da amostra, mas é relatada.

Salienta-se que os alunos não participantes da população por falta de acesso a dispositivos eletrônicos e à internet não sofreram exclusão digital devido à pesquisa, já que parte das atividades presenciais foi no Laboratório de Informática do colégio por meio de jogos e de produção textual em *software* de texto.

Dentro dessa população, 25 alunos iniciaram a participação da pesquisa, atendendo aos critérios de inclusão. O grupo estava dividido da seguinte forma:

Gráfico 1: Divisão dos participantes por turma.

Turma:
25 respostas



Fonte: A autora, 2022.

É importante realçar que todos os pesquisados estavam inseridos no mesmo grupo de *Telegram*, mas realizaram as atividades presenciais separadamente em sua turma, com os demais alunos não participantes da pesquisa.

6.3 Procedimentos de geração e análise de dados

O primeiro procedimento de geração de dados foi a aplicação do Questionário de Sondagem (Apêndice C), pelo *Google Forms*, aos 25 participantes iniciais da pesquisa, pertencentes às turmas 1901 e 1902 do Centro Educacional Beatriz Silva, colégio do município de Teresópolis. O segundo procedimento foi um diário de campo, em que foram registradas as observações sobre atividades desenvolvidas no aplicativo *Telegram* sobre resenha crítica. O terceiro e último procedimento foi o Questionário Final (Apêndice D), também aplicado pelo *Google Forms*.

O número inicial de participantes foi sendo reduzido durante a geração de dados, conforme alguns foram deixando de realizar as atividades no *Telegram*, e outros avisaram sua saída da pesquisa formalmente. Dentre os motivos principais para o abandono da pesquisa, foram alegados problemas com o funcionamento do aparelho celular, dificuldades de acesso ao 4G e transferência da escola campo da pesquisa. Assim, o Questionário Final obteve 14 respondentes, dentre os quais somente 9 cumpriram efetivamente todas as etapas da pesquisa do início ao fim. Portanto, esse grupo reduzido de 9 participantes compuseram o corpus desta pesquisa.

6.3.1 Questionário de Sondagem

O uso de questionários como instrumento de geração de dados foi a melhor opção para esta pesquisa por ter sido uma técnica que possibilitou atingir os 25 participantes iniciais da pesquisa, de forma menos dispendiosa. Essa escolha possibilitou que os estudantes o respondessem quando lhes fosse mais conveniente e que os pesquisados não fossem expostos à influência das opiniões e do aspecto pessoal uns dos outros. Gil (2008, p. 121) afirma:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

No tocante ao Questionário de Sondagem, tratou-se de um formulário com 10 perguntas abertas e fechadas que buscaram sondar as experiências dos estudantes com o uso de redes sociais ou outros ambientes virtuais, a participação de alguma situação de aprendizagem que tenha envolvido uma tecnologia digital e o conhecimento prévio do que

fosse uma resenha crítica. Observe-se o quadro com as perguntas do Questionário de Sondagem:

Quadro 1 - Perguntas do Questionário de Sondagem

1. Quais ambientes virtuais você costuma utilizar para estudar? Pode escolher mais de uma opção.
2. Você usa o *Telegram*?
3. Para que você usa ou já usou o *Telegram*?
4. Você gosta de usar o *Telegram*?
5. Por quê?
6. Você acha que ambientes virtuais, como aplicativos de mensagens e redes sociais, devem ser utilizados pelo professor para ensinar as matérias?
7. Você já participou de alguma situação de aprendizagem em que foram utilizados esses tipos de ambientes virtuais (aplicativos de mensagens e redes sociais)?
8. Como foi a sua experiência?
9. Por quê?
10. O que é uma resenha crítica?

Fonte: A autora, 2022.

A seguir, são apresentadas as respostas dos 9 participantes que compuseram o corpus desta pesquisa, a cada pergunta do Questionário de Sondagem.

Quadro 2 - Respostas à pergunta 1 - Quais ambientes virtuais você costuma utilizar para estudar? Pode escolher mais de uma opção

Opções	Respostas
Aplicativos de mensagens, como Whatsapp e Telegram.	5
Redes sociais, como Instagram, Facebook e Twitter.	0
Sites de busca, como Google, Yahoo!, Bing etc.	2
Ambientes virtuais de aprendizagem, como Classroom, Moodle e Teams.	0
Sites de pesquisa escolar, como Guia do Estudante, Brasil Escola e Revista Galileu.	0
Plataformas de vídeo, como <i>Youtube</i> e <i>Vimeo</i> .	2
Não utilizo nenhum.	1
Outro: <i>TikTok</i>	1

Fonte: A autora, 2022.

Nesse primeiro momento do questionário, como visto no Quadro 2, buscou-se identificar quais ambientes virtuais os participantes utilizavam para estudar. Pôde-se observar que a maioria utilizava redes sociais de envio de mensagens instantâneas, em que se podem encontrar grupos de interesses afins, canais de conteúdo e em que se tem a possibilidade de troca e compartilhamento de documentos, *links* diversos, vídeos e áudios, entre outros, confirmando o fato das redes sociais de internet possibilitarem a aprendizagem pela interação grupal, intensificando a aprendizagem individual. Salienta-se que um participante indicou, na opção “Outro”, o uso do *TikTok*, e outro participante sinalizou não usar ambientes virtuais nos estudos.

Abaixo, no Quadro 3, constata-se que a maior parte dos estudantes já usou ou usa o aplicativo *Telegram* (77%), mostrando a popularidade da rede social entre os jovens. Segundo portais de notícias sobre tecnologias digitais, como *Techtudo.com.br*, *Uol.com.br*, *Tudocelular.com*, recentemente, em 2020 e 2021, o *Telegram* obteve um crescimento de usuários dadas as constantes instabilidades do aplicativo *Whatsapp* e seu maior número de ferramentas, comparando-se com as do aplicativo líder no Brasil, *Whatsapp*.

Quadro 3 - Respostas à pergunta 2 - Você usa o Telegram?

Sim	5	55%
Não, mas já usei.	2	22%
Não.	2	22%

Fonte: A autora, 2022.

Entre os objetivos para maior uso do *Telegram*, está o de comunicação interpessoal (Quadro 3). Esses dados são corroborados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (IBGE, 2019), a qual aponta que, dentre os objetivos do acesso à internet pesquisados, o envio e o recebimento de mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos (não e-mail) continua sendo o principal, indicada por 95,7% das pessoas com 10 anos ou mais de idade que utilizaram a rede em 2019.

Em seguida, os participantes sinalizaram usar o aplicativo também para acompanhar canais diversos, assistir a filmes e séries e, por fim, ler livros. Dos 9 participantes, 7 afirmaram gostar de utilizar a rede social, e 2 nada declararam (Quadro 4).

Quadro 4 - Respostas à pergunta 3 - Para que você usa ou já usou o Telegram?

Acompanhar canais diversos	2
Ler livros	1
Assistir a filmes e séries.	2
Me comunicar com amigos e família.	4
Estudar	0

Fonte: A autora, 2022.

Quadro 5: Respostas à pergunta 4 - Você gosta de usar o Telegram?

Sim	7	77%
Não	0	
Em branco	2	22%

Fonte: A autora, 2022.

A pergunta 6 apresenta respostas discursivas à pergunta sobre a razão pela qual os participantes gostam de usar o *Telegram*. Esses dados foram tratados pela Metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e serão examinados no tópico 3.4.

Os próximos Quadros, 6 e 7, representam as questões que (Quadro 6) procuraram saber a opinião dos estudantes sobre a possibilidade de se usarem ambientes virtuais, como aplicativos e mensagens e redes sociais, no ensino, e se algum deles já havia participado de uma situação de aprendizagem que envolvesse essas ferramentas (Quadro 7). Nota-se que, quase em sua totalidade, os alunos responderam positivamente às duas perguntas. Entretanto, no Quadro 8, verifica-se que a experiência de somente 4 participantes foi positiva na situação de aprendizagem em que se usou algum ambiente virtual. Ratifica-se, pois, que a constante e prevalente utilização das tecnologias digitais não, necessariamente, garante resultados expressivos, fazendo com que nem sempre a experiência de aprendizagem seja positiva, conforme afirma Moran (2013, p. 12): “não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão”.

Quadro 6: Respostas à pergunta 6 - Você acha que ambientes virtuais, como aplicativos de mensagens e redes sociais, devem ser utilizados pelo professor para ensinar as matérias?

Sim	8	88%
Não	1	11%

Fonte: A autora, 2022.

Quadro 7: Respostas à pergunta 7 - Você já participou de alguma situação de aprendizagem em que foram utilizados esses tipos de ambientes virtuais (aplicativos de mensagens e redes sociais)?

Sim	8	88%
Não	1	11%

Fonte: A autora, 2022.

Quadro 8: Respostas à pergunta 8 - Como foi a sua experiência?

Positiva	4	44%
Negativa	3	33%
Abstenções	2	22%

Fonte: A autora, 2022.

A pergunta 9 expõe as razões pelas quais os participantes declararam sua experiência negativa ou positiva em alguma situação de aprendizagem em que tenha sido usado um ambiente virtual. Como são dados de questão aberta, foram tratados pela Metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e estão examinados no tópico 3.4.

Por fim, o último Quadro (9) a respeito do Questionário de Sondagem revela o conhecimento dos estudantes integrantes da pesquisa acerca do gênero resenha crítica. Nitidamente, havia uma ideia acerca da proposta do gênero para boa parte do grupo, já que 6 respostas (66% dos respondentes) apontaram para o conceito de resenha crítica.

Quadro 9: Respostas à pergunta 10 - O que é uma resenha crítica?

Um gênero textual que apresenta, avalia e indica uma obra a leitores.	6	66%
Um gênero textual que conta uma história fictícia com personagens.	1	11%
Um gênero textual que defende uma opinião com base em argumentos.	1	11%
Um gênero textual que relata acontecimentos verídicos.	1	11%
Um gênero textual que ensina como fazer determinada coisa.	0	

Fonte: A autora, 2022.

6.3.2 Diário de Campo

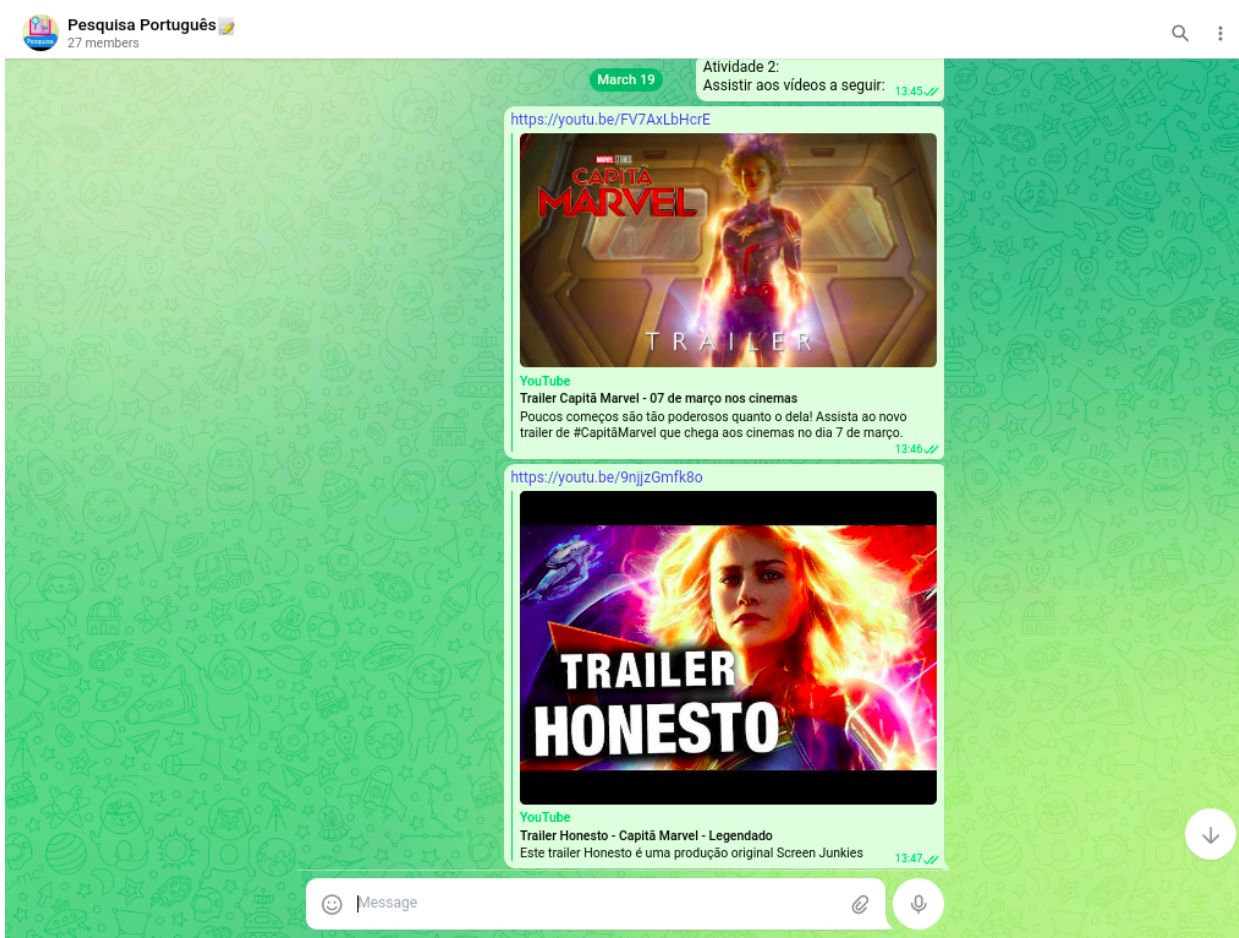
Na tarefa de se registrar o trabalho de campo, o diário foi imprescindível, já que possibilitou compilar as atividades realizadas no *Telegram* e na sala de aula. Nele, diariamente, foram anotadas as percepções, os questionamentos e as informações que não foram obtidas através da utilização dos questionários. Recorda-se que as atividades descritas a seguir foram elaboradas com base nas respostas ao Questionário de Sondagem, como, por exemplo, a finalidade para a qual os participantes usavam o *Telegram*, como assistir a vídeos e ter acesso a conteúdos diversos, e a descrição da experiência deles no uso de ambientes virtuais em situações de aprendizagem anteriores a fim de evitar os mesmos equívocos que foram vivenciados e tirar proveito de atividades que ofereceram experiência positiva.

As atividades foram realizadas nos meses de março e abril de 2022 de forma alternada no *Telegram* e em sala de aula. A alternância das atividades seguiu um encadeamento no desenvolvimento da aprendizagem de forma que os participantes integrassem os conhecimentos adquiridos na atividade anterior com os da atividade seguinte. Nesse contexto, para atender os alunos que não participaram da pesquisa, as atividades presenciais foram encadeadas entre si, de forma independente das propostas no *Telegram*, de modo a possibilitar a construção da sua aprendizagem sem prejuízo em relação aos pesquisados já que tudo fez parte do processo pedagógico nas turmas 1901 e 1902.

A primeira atividade, aplicada presencialmente, foi a transmissão do filme *Capitã Marvel* (2019) na sala de vídeo do Centro Educacional Beatriz Silva. Foram utilizados 3 tempos de 50 minutos em cada turma para que todo o filme pudesse ser visto. A escolha do longa se deu por tratar do protagonismo feminino, em consideração ao Mês da Mulher.

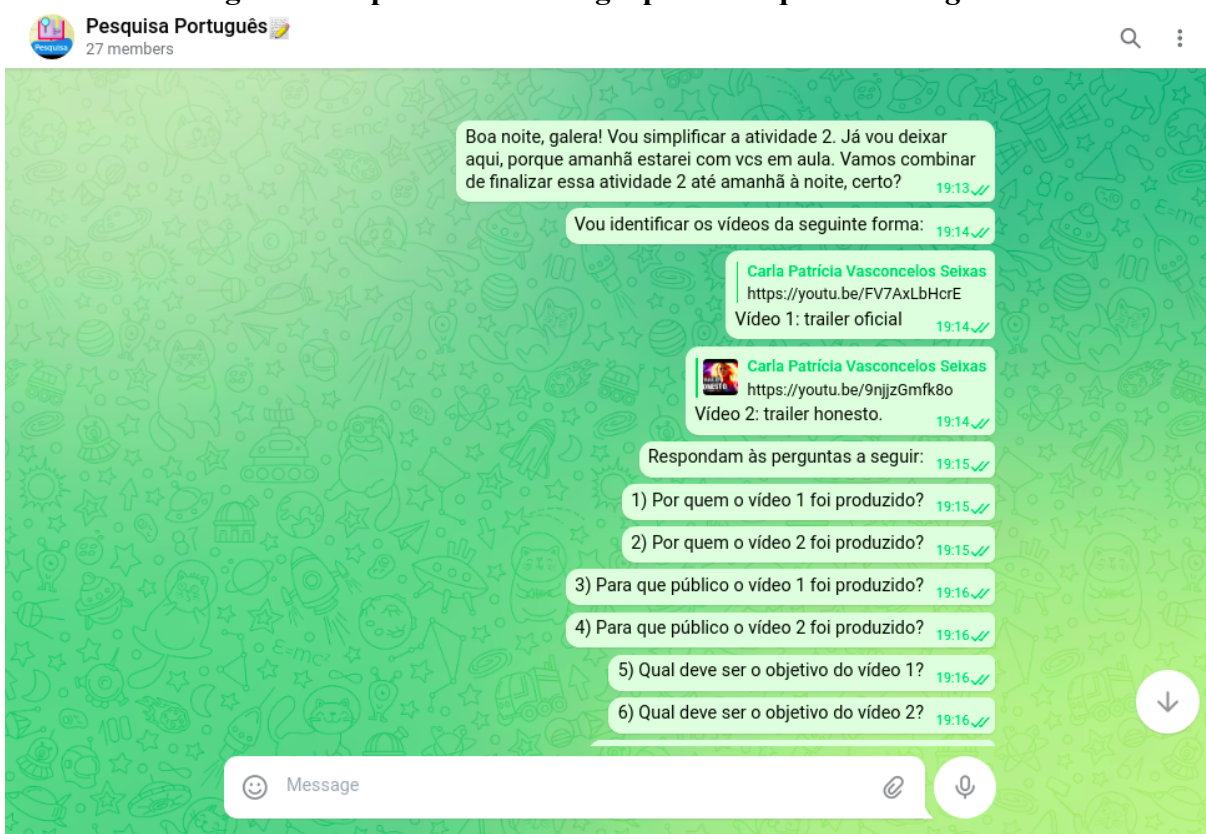
A segunda atividade (Figuras 1, 2 e 3), aplicada no *Telegram*, foi a comparação de dois trailers do filme *Capitã Marvel* - o honesto e o oficial. Os participantes apontaram detalhes como quem havia produzido, para que público foi destinado e qual seria o objetivo de cada vídeo. Também indicaram que o trailer oficial era mais informativo e menos tendencioso que o trailer honesto, assim como este era mais crítico que aquele. Para essa e todas as outras atividades no ambiente virtual, foi dado o intervalo de 1 semana, entre as aulas presenciais voltadas para o trabalho com resenha crítica. Inicialmente, os alunos ficaram inseguros no que escrever na comparação, mesmo sendo sugerido o que poderia ser considerado. Eles demoraram a realizar a tarefa até que foram criados *quizzes* para que pudessem opinar sobre as características de cada trailer.

Figura 1: Captura de tela do grupo de Pesquisa no Telegram



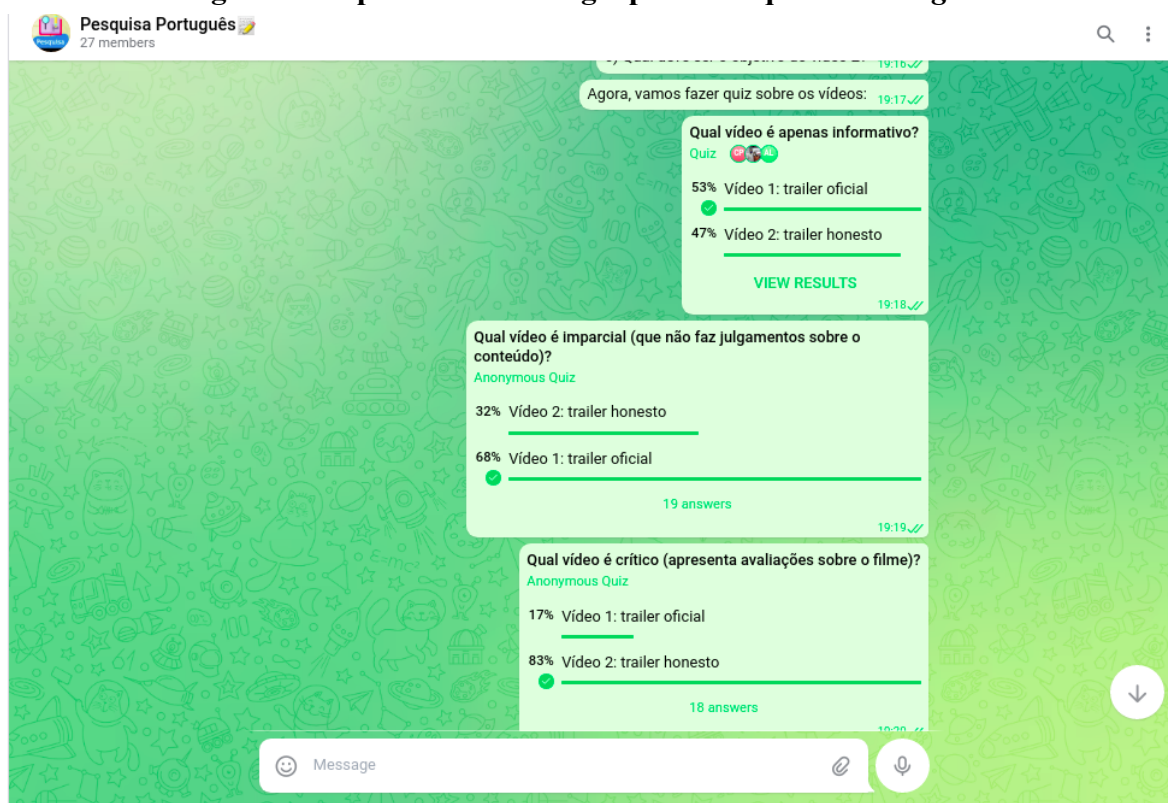
Fonte: A autora, 2022.

Figura 2: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*



Fonte: A autora, 2022.

Figura 3: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*

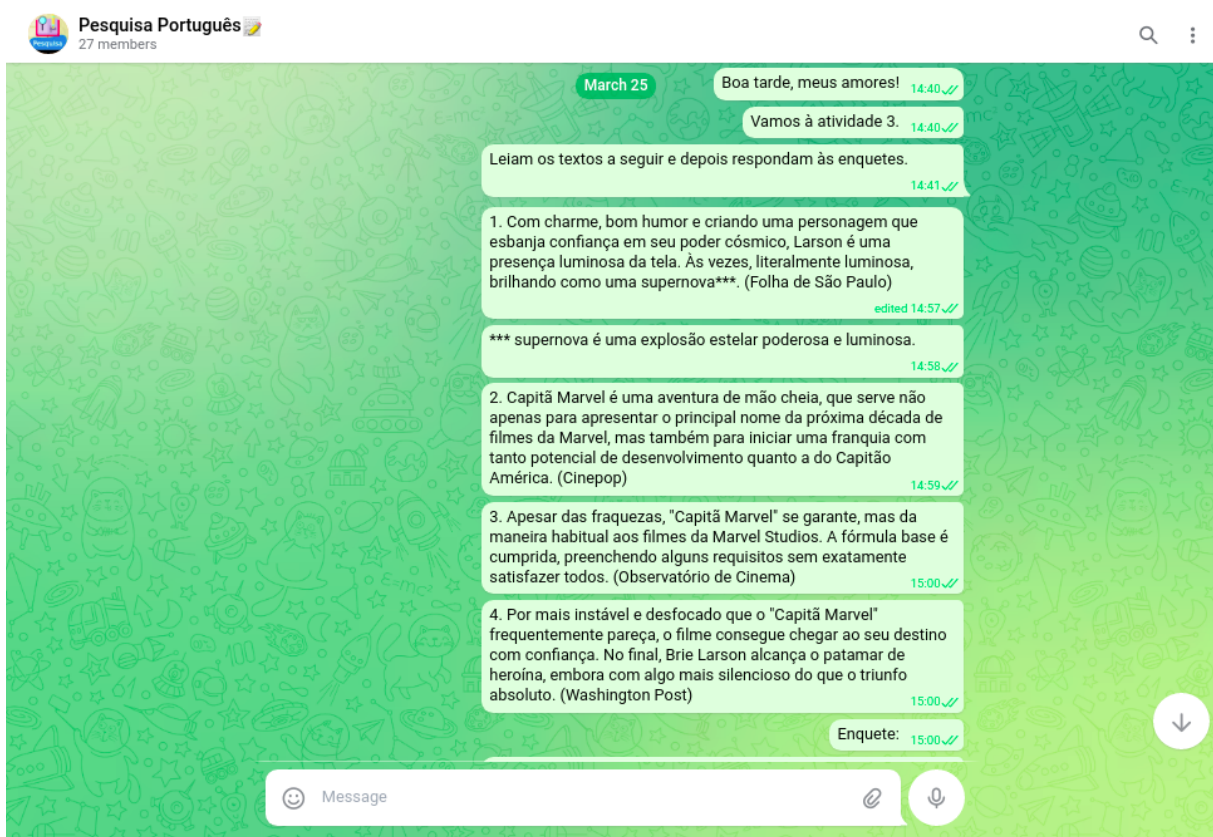


Fonte: A autora, 2022.

Na terceira atividade, aplicada presencialmente, solicitou-se aos estudantes que registrassem no caderno 3 informações e 3 opiniões sobre o longa-metragem. Todos os presentes compartilharam e discutiram ideias sobre a tarefa durante 2 tempos de 50 minutos em cada turma. Os estudantes tiveram facilidade em relacionar as informações, mas não as opiniões. Foi discutido com eles a diferença entre informação/fato e opinião, evidenciando que a opinião é individual e baseada em fatos.

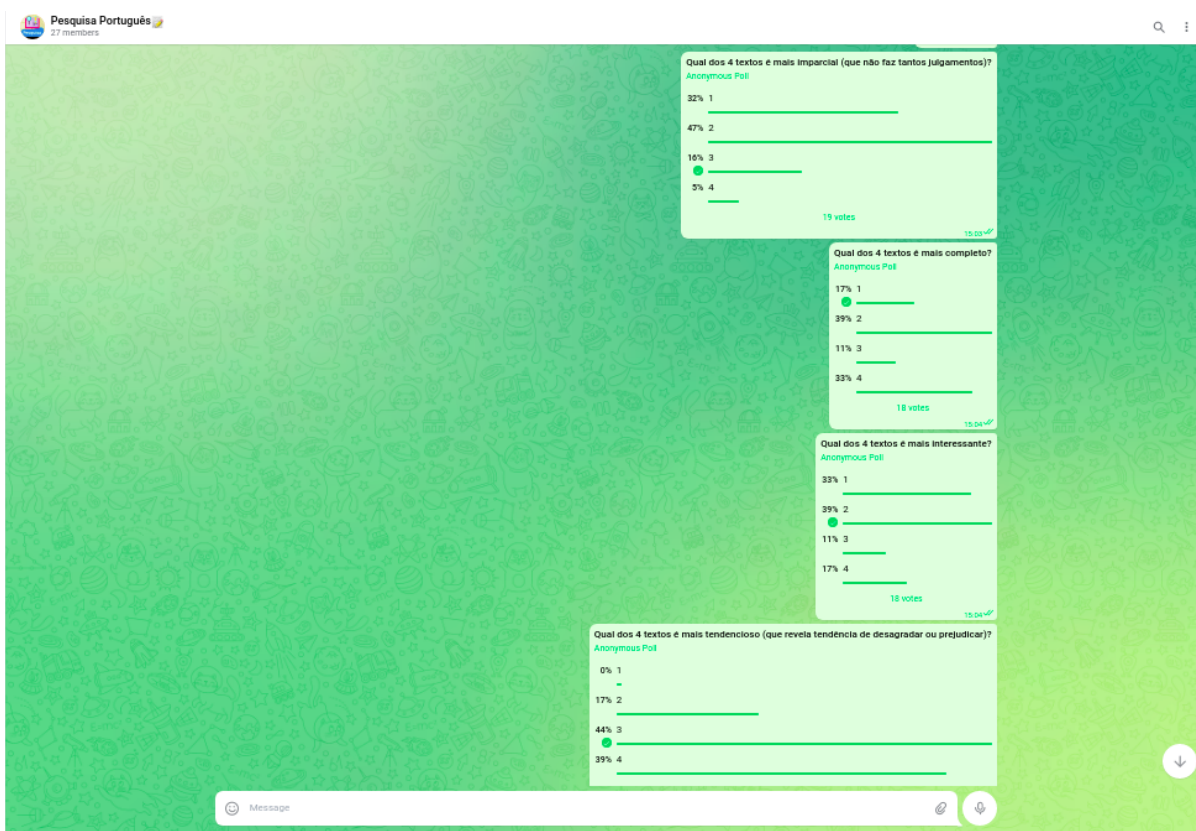
A quarta atividade (Figuras 4 e 5), aplicada no *Telegram*, apresentou 4 críticas de fontes diferentes ao filme *Capitã Marvel* para que os participantes julgassem-nas por meio de enquetes criadas no próprio aplicativo. As enquetes diziam respeito à crítica mais imparcial, a mais completa, à mais interessante e à mais tendenciosa. A escolha pelo uso de enquetes se deu por ter sido a estratégia que favoreceu a participação do grupo na atividade 2. Os participantes levaram quase uma semana para avaliar as críticas e indicar sua apreciação nas enquetes.

Figura 4: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*



Fonte: A autora, 2022.

Figura 5: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*

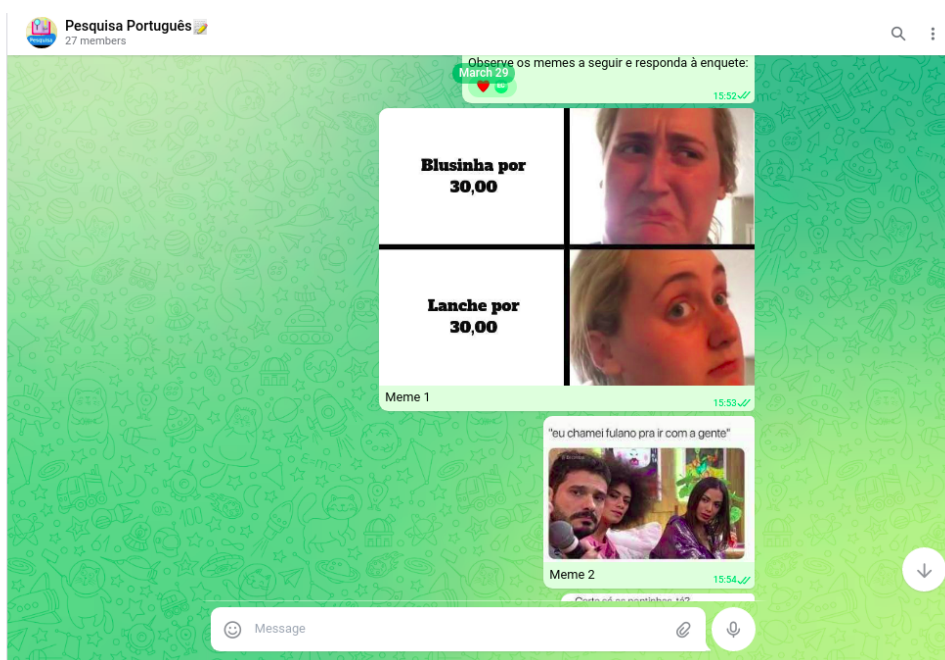


Fonte: A autora, 2022.

Na quinta atividade, realizada em sala de aula, os alunos produziram um parágrafo com as informações e uma das opiniões relacionadas na atividade 3, seguida de justificativa. Os estudantes apresentaram muita dificuldade em compor um parágrafo com suas ideias. Novamente, foi discutida a diferença entre fato/informação e opinião para que os alunos tivessem mais segurança no que escrever. Todos puderam trocar ideias e colaborar na execução da proposta. Foram necessários 4 tempos de 50 minutos até que todos conseguissem concluir a atividade.

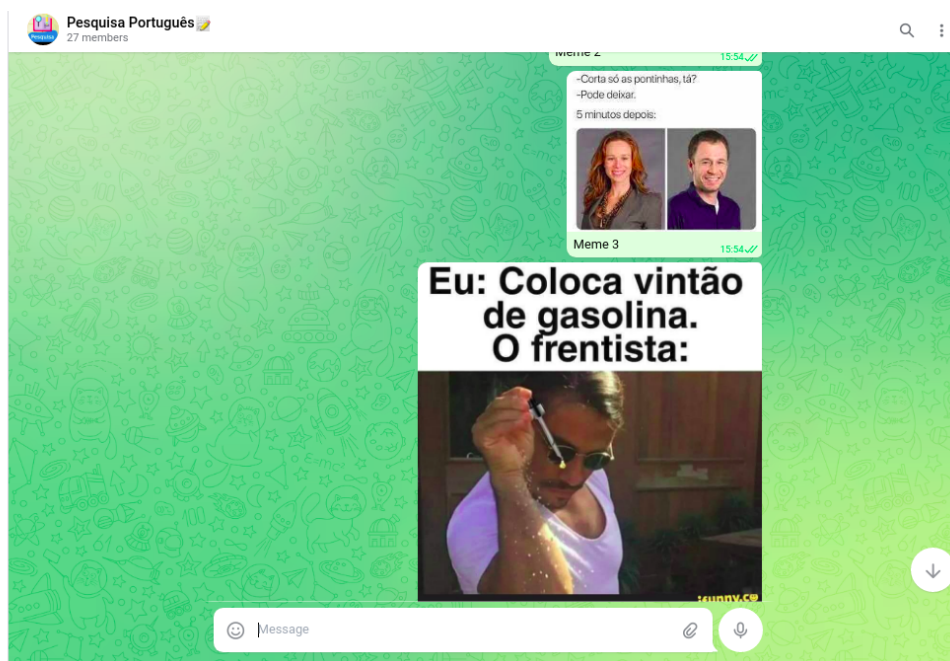
A atividade 6 (Figuras 6, 7, 8 e 9), realizada no ambiente virtual, propôs que os pesquisados julgassem os memes postados no grupo como os que apresentassem opinião. O objetivo foi de, mais uma vez, reforçar o que era uma opinião para que pudesse facilitar na expressão da sua própria, tanto na resenha crítica quanto em outras situações comunicativas do dia a dia, por meio de textos mistos de um gênero muito comum na comunicação do grupo. Para a identificação dos memes com opinião, foi realizado um *quiz* criado no próprio aplicativo. Nessa tarefa, os pesquisados ficaram muito divididos entre as respostas e alguns deixaram de realizá-la.

Figura 6: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*



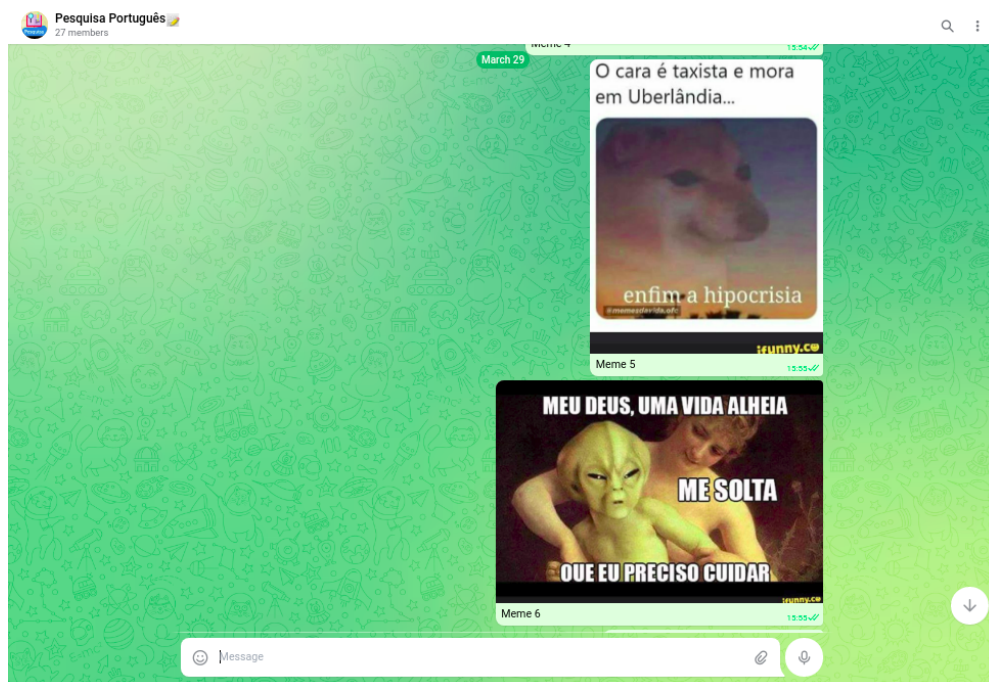
Fonte: A autora, 2022.

Figura 7: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*



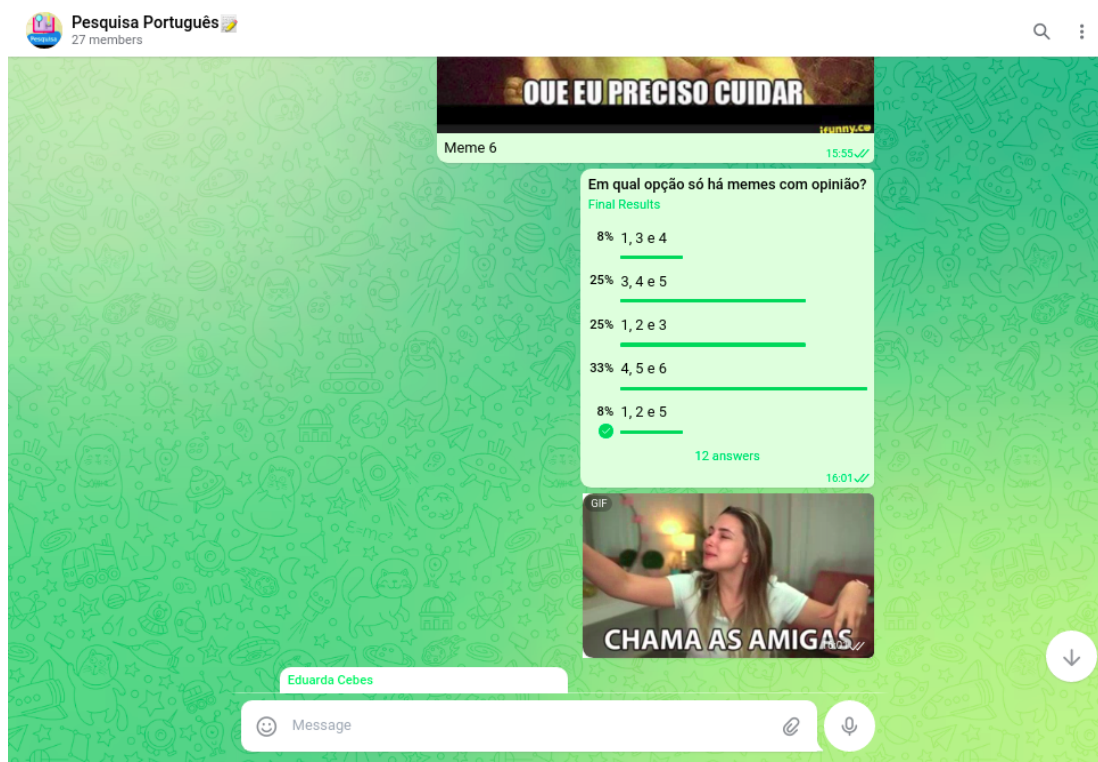
Fonte: A autora, 2022.

Figura 8: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*



Fonte: A autora, 2022.

Figura 9: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*

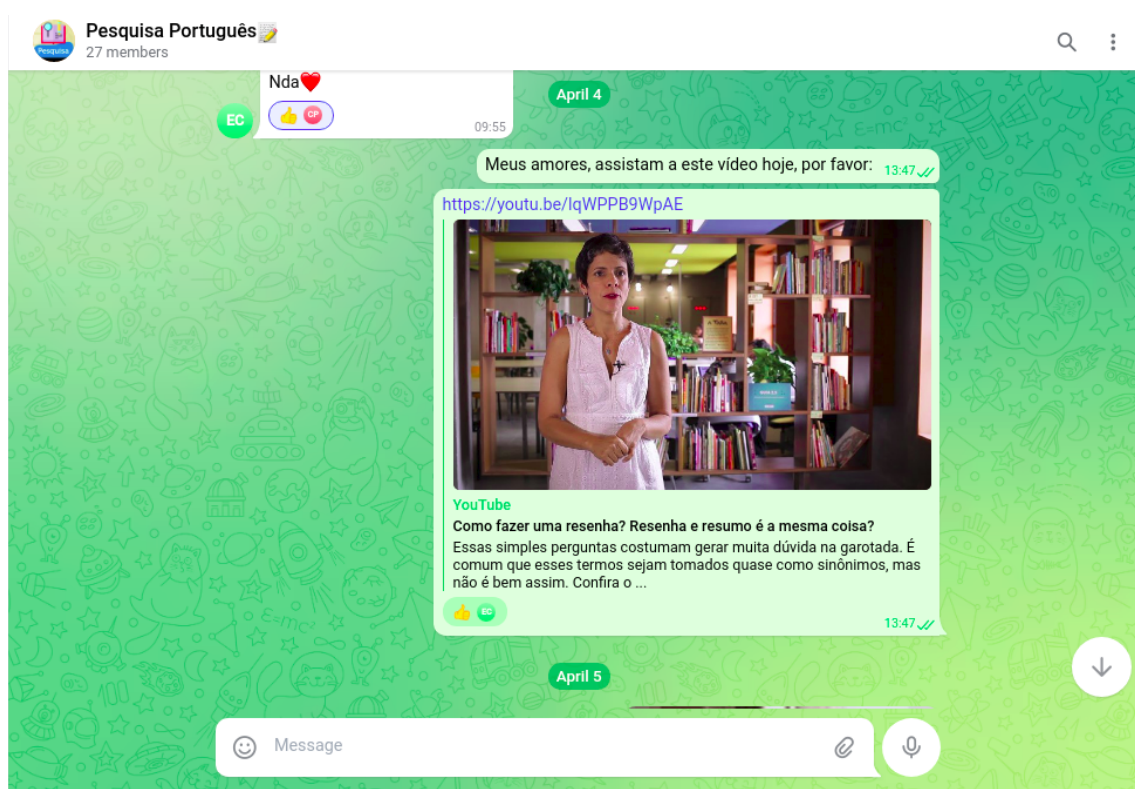


Fonte: A autora, 2022.

Na atividade 7, em sala, as turmas leram uma resenha crítica sobre o filme *Capitã Marvel*, destacando no texto as informações e as opiniões acompanhadas de suas respectivas justificativas. Além disso, houve discussão sobre o vocabulário do texto, destacando as palavras desconhecidas por eles para a busca de seus sentidos no texto. Por fim, foi tratada a estrutura da resenha crítica em diálogo com as turmas, permitindo que os próprios estudantes identificassem a composição do texto. Foram necessários 4 tempos de 50 minutos para cada turma na execução dessa tarefa.

A atividade 8 (Figura 10), no aplicativo de mensagens, consistiu em assistir a um vídeo sobre como fazer uma resenha crítica e a discutir sobre a diferença entre esse gênero e o resumo. Conforme os pesquisados foram assistindo ao vídeo, reagiram à postagem como demonstração de que cumpriram a tarefa, mas poucos o sinalizaram.

Figura 10: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*



Fonte: A autora, 2022.

Na atividade presencial seguinte, foram realizados exercícios sobre coesão textual, tratando de referencial pronominal, lexical e uso de conectivos, com base na resenha crítica de *Capitã Marvel*, trabalhada no último encontro presencial. Os alunos puderam discutir ideias

entre si e com a professora durante a realização da tarefa. Foram utilizados 2 tempos de 50 minutos em cada turma para essa atividade.

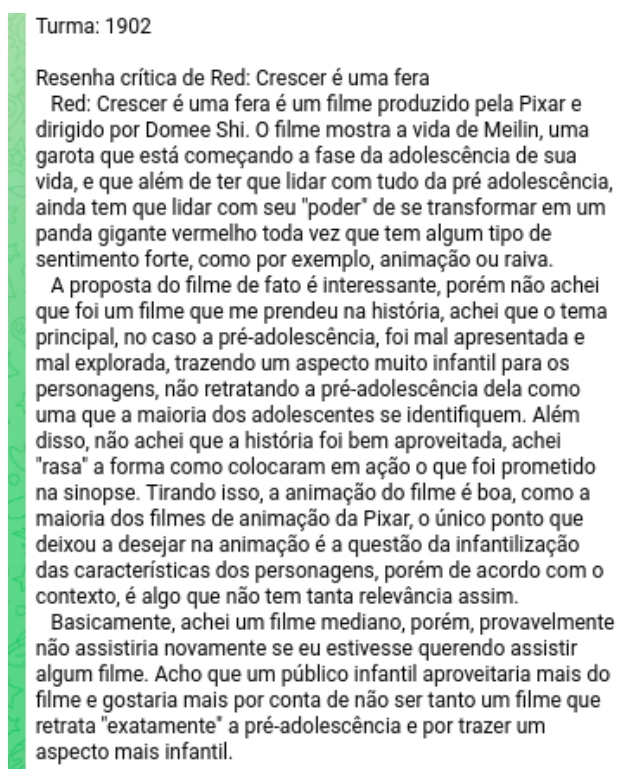
A décima atividade foi a produção de uma resenha crítica sobre a animação *Red: crescer é uma fera* (Disney, 2022). Os alunos tiveram acesso a um esboço da estrutura da resenha crítica para que pudessem se guiar na escrita do seu texto. Os pesquisados tiveram de realizar essa atividade no *Telegram*. Alguns deles iniciaram a produção usando o aplicativo de mensagens em sala de aula, junto aos colegas não participantes, que realizaram a produção textual nos computadores do laboratório de informática da escola. Assim, todos puderam ter auxílio na preparação de seu texto.

Tratou-se de uma atividade colaborativa em que os estudantes compartilharam suas dúvidas, sugestões e ideias acerca do desenvolvimento do texto. Alguns participantes da pesquisa deram continuidade à produção em casa, e outros preferiram continuá-lo em aula com o auxílio da professora-pesquisadora. Todos os estudantes, participantes ou não da pesquisa, foram aperfeiçoando sua resenha conforme as observações feitas pela professora, efetuando um trabalho de reescrita com várias versões aprimoradas do mesmo texto.

A partir da primeira versão do texto de cada estudante, era feita uma revisão comentada de como o trabalho poderia ser aprimorado, tanto em relação aos aspectos textuais e lexicais, quanto aos gramaticais e ortográficos. Assim, era criada uma nova versão da produção, que passava pelo mesmo processo. Isso ocorreu de 3 a 4 vezes com cada texto até os alunos chegarem à versão final de suas resenhas críticas. Foram necessários 6 tempos de 50 minutos até que todos concluíssem com sucesso a produção textual.

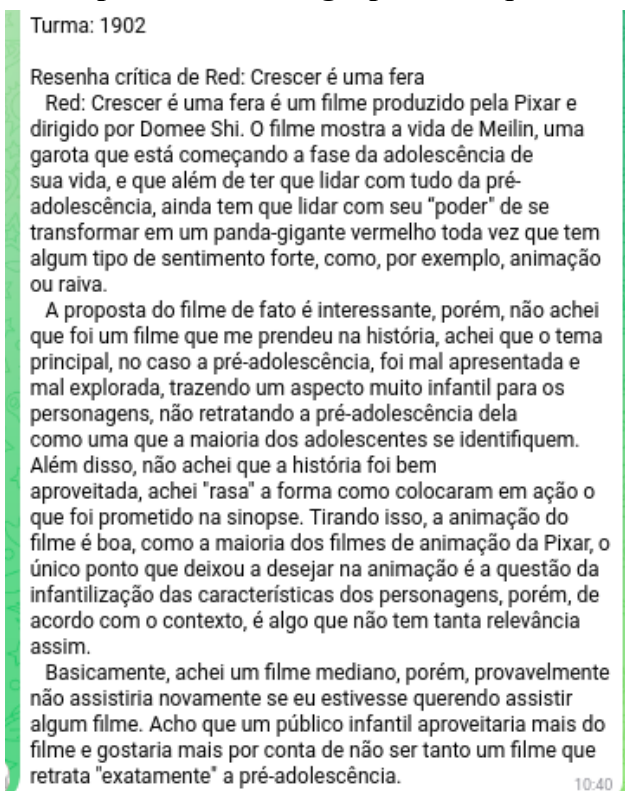
A seguir, apresentam-se sequências de imagens com os textos de 3 participantes em sua evolução de escrita, do texto inicial até o final, acompanhados de observações da professora-pesquisadora. As figuras 11, 12 e 13 correspondem aos textos reescritos do Participante 1. Neles se pode ver alguma correção de pontuação, de vocabulário e de composição de frases.

Figura 11: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*



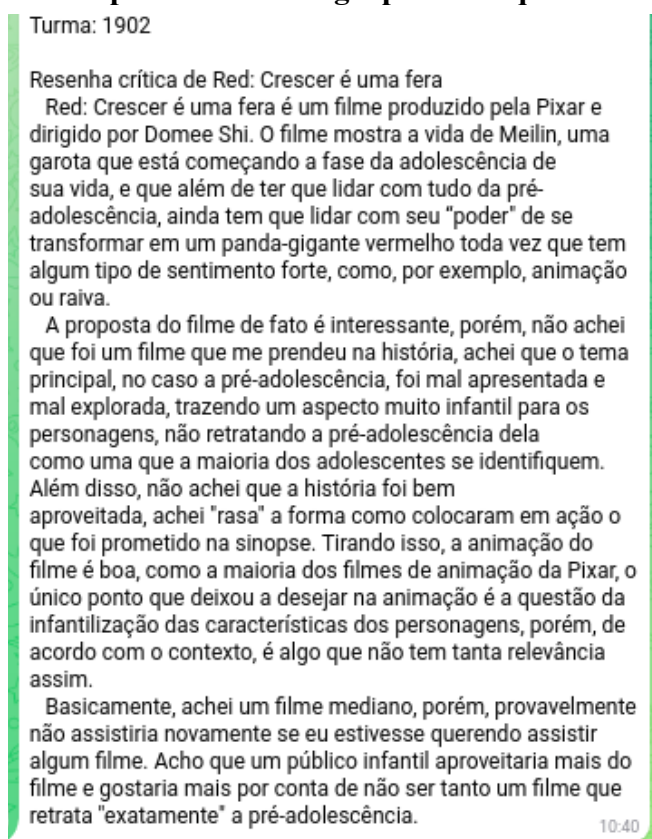
Fonte: A autora, 2022.

Figura 12: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*



Fonte: A autora, 2022.

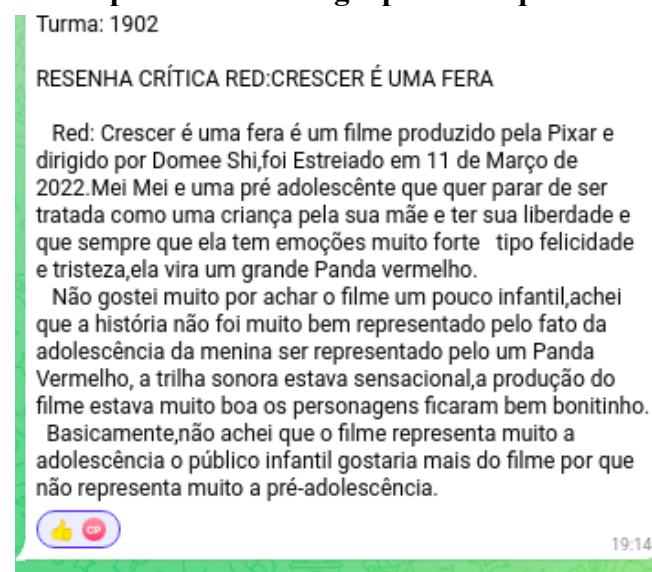
Figura 13: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*



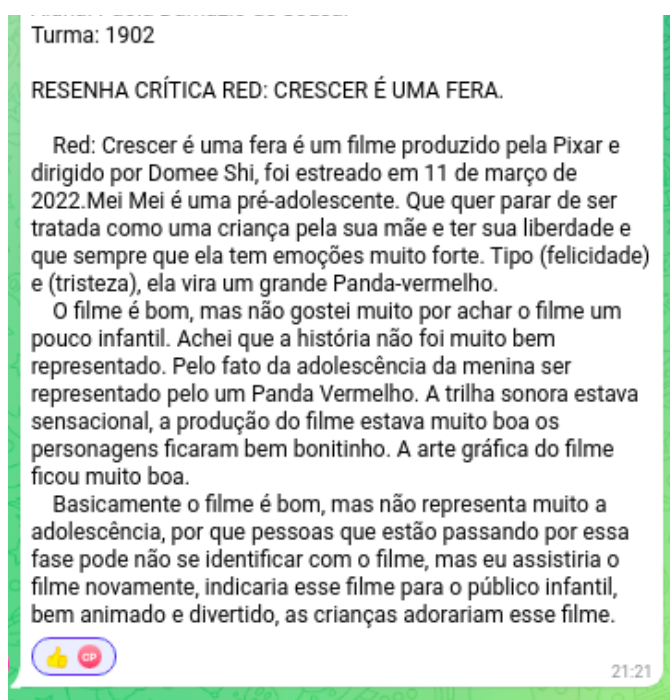
Fonte: A autora, 2022.

As figuras 14, 15, 16 e 17 representam a reescritura de texto do Participante 2. A sequência mostra correções de pontuação, construção frasal, concordância e repetição vocabular.

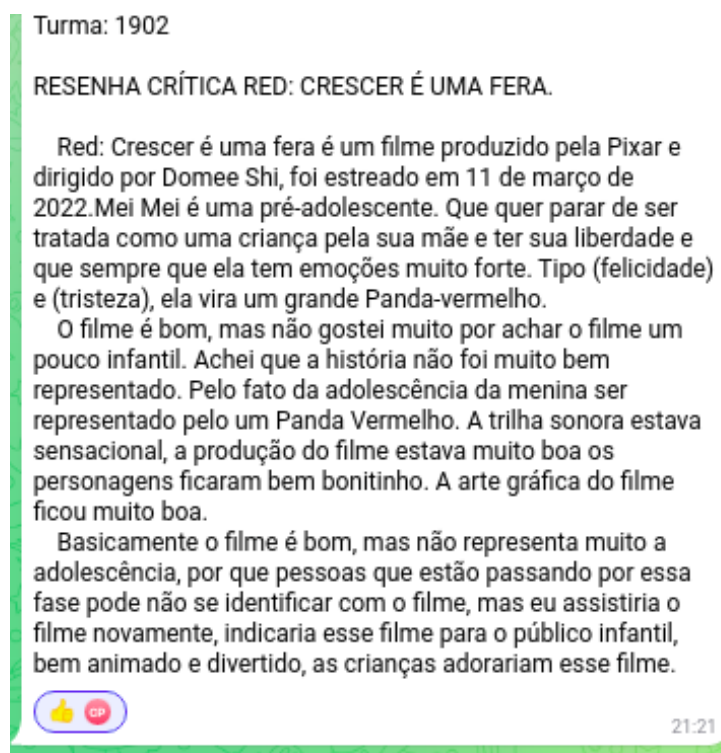
Figura 14: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*



Fonte: A autora, 2022.

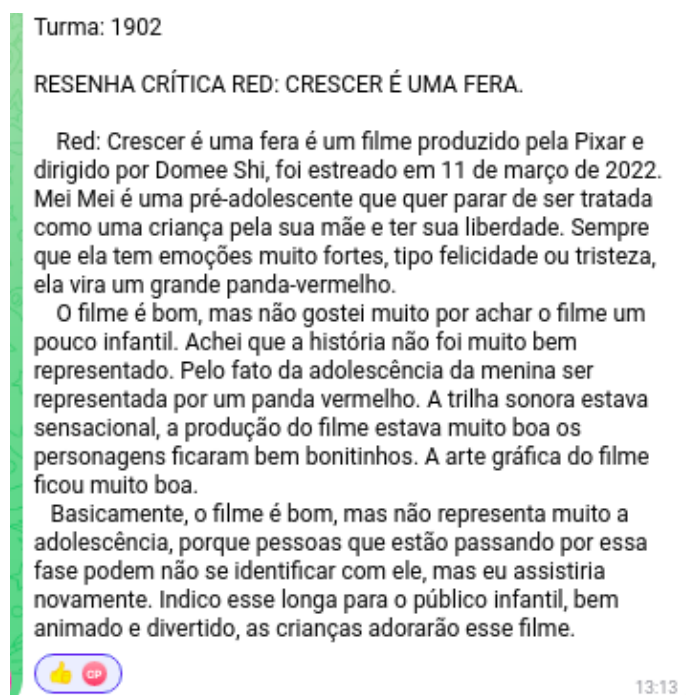
Figura 15: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*

Fonte: A autora, 2022.

Figura 16: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*

Fonte: A autora, 2022.

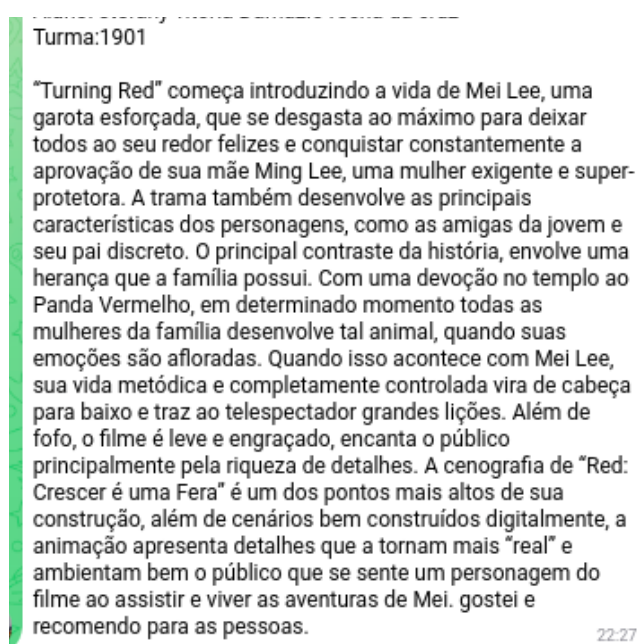
Figura 17: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*



Fonte: A autora, 2022.

As figuras 18 e 19 representam os textos reescritos do Participante 3, em que só se observam correções de pontuação e de estrutura do gênero.

Figura 18: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*



Fonte: A autora, 2022.

Figura 19: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*

Fonte: A autora, 2022.

Observou-se, durante todo esse processo, que as atividades que exigiram maior interatividade com o conteúdo foram as que obtiveram maior engajamento dos participantes: a enquete de avaliação das críticas e o quiz sobre os memes. Observou-se também que o uso de posts interativos no grupo, como "O *mood* de hoje", memes de saudação e gifs animados potencializaram o engajamento dos integrantes nas atividades propostas, principalmente nas tarefas menos interativas.

Figura 20: Captura de tela do grupo de Pesquisa no *Telegram*

Fonte: A autora, 2022.

Observou-se, ainda, que as atividades mais longas, como assistir aos trailers e compará-los, não atraíram a participação dos integrantes. Quanto mais simples e mais curtas eram as atividades, mais participação havia. Isso pode ser explicado devido ao fato dos conteúdos expostos nas redes sociais serem cada vez menores, mais curtos, mais concisos, o que pode estar gerando desinteresse dos usuários em qualquer informação que exceda esse limite breve. Também observou-se que as atividades mais passivas, como assistir ao vídeo sobre como produzir uma resenha crítica, não despertaram o interesse do grupo. Eles tiveram de ser estimulados de outras formas para realizarem a tarefa, e, mesmo assim, poucos o fizeram.

Além disso, notou-se que a integração entre as atividades no *Telegram* e na sala de aula potencializou a aprendizagem de resenha crítica. Isso foi observado pelo fato de eles terem utilizado conhecimentos adquiridos em outras atividades anteriores. Na produção da resenha crítica, os estudantes pareceram seguros para realizar a tarefa, podendo seguir um esboço da estrutura. Por fim, a possibilidade de reescrita do texto a fim de aprimorá-lo estimulou bastante os alunos durante a execução da tarefa de produção textual, tanto no *Telegram* quanto nos computadores do laboratório de informática da escola.

6.3.3 Questionário Final

Após a série de atividades aplicadas no Telegram em alternância com outras atividades realizadas presencialmente nas aulas de Língua Portuguesa, ambas sobre resenha crítica, registradas no diário de campo, foi aplicado o Questionário final, composto por 11 perguntas abertas e fechadas, também disponibilizado pelo *Google Forms*. O objetivo desse questionário foi fazer um levantamento da experiência dos estudantes com o processo de aprendizagem da resenha crítica em um ambiente virtual que explorou a interatividade por meio de atividades selecionadas para esse fim, além das suas impressões sobre a modalidade híbrida de ensino. Observe-se o quadro com as perguntas do Questionário Final.

Quadro 10 - Perguntas do Questionário Final

1. Em qual aparelho eletrônico você fez as atividades do Telegram?
2. Como foi sua experiência de fazer atividades para aprender resenha crítica no Telegram?
3. Se sua experiência foi positiva, responda: Por quê?
4. Se sua experiência foi negativa, responda: Por quê?
5. Qual(is) atividade(s) você mais gostou de fazer no Telegram?
6. Você gostaria de estudar outros conteúdos usando o Telegram?
7. Por quê?
8. Você gostou de dividir as atividades escolares entre as aulas presenciais e o Telegram?
9. Por quê?
10. Qual(is) atividade(s) presencial(is) você mais gostou de fazer?
11. O que é uma resenha crítica?

Fonte: A autora, 2022.

A seguir, serão apresentadas as respostas dos 9 participantes que compuseram o corpus desta pesquisa, a cada pergunta do Questionário Final.

Quadro 11 - Respostas à pergunta 1 - Em qual aparelho eletrônico você fez as atividades do Telegram?

Celular	9	100%
Tablet	0	
Notebook	0	

Desktop	0	
---------	---	--

Fonte: A autora, 2022.

Como se observa no Quadro 11, todos os participantes realizaram as atividades remotas da pesquisa em aparelhos celulares, possivelmente, por ser o smartphone o único eletrônico a que têm acesso para navegação na internet. Nesse sentido, a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua 2019 (IBGE, 2019) ratifica esses dados encontrados na pesquisa, pois demonstra que a porcentagem das pessoas com 10 anos ou mais de idade que acessam a internet por meio de celular e de televisão aumentou, enquanto a porcentagem das que acessam a internet por meio de microcomputador ou tablet diminuiu de 2018 para 2019.

Quanto à experiência de fazer atividades para aprender resenha crítica no *Telegram* (Quadro 12), todos os participantes apontaram como positiva. Entre as razões pelas quais isso se deu, tem-se em maior número o acesso ao conteúdo da matéria no próprio aparelho eletrônico para fazer as tarefas a qualquer hora e em qualquer lugar, seguida de poder aprender sem, necessariamente, utilizar o material tradicional de estudo, como livros, caderno, caneta e lápis e, por fim, por ter usado o aplicativo de mensagens no celular. Somente 1 participante indicou ter sido sua experiência positiva por ter assistido a vídeos, participado de enquetes e de discussões, e outro por ter podido aprender fora do ambiente escolar.

Esses dados indicam que, para os participantes, a ubiquidade tecnológica foi o que mais contribuiu para a experiência positiva nas atividades no *Telegram*. Esse resultado evidencia, possivelmente, o quanto as novas Tecnologias da Informação e Comunicação estão inseridas no dia a dia dos jovens, fazendo que prefiram desenvolver atividades por meio dessas ferramentas. Como nenhum participante sinalizou ter sido sua experiência na pesquisa negativa, a pergunta 4 não obteve respostas.

Quadro 12: Respostas à pergunta 2 - Como foi sua experiência de fazer atividades para aprender resenha crítica no Telegram?

Positiva	9	100%
Negativa	0	

Fonte: A autora, 2022.

Quadro 13: Respostas à pergunta 3 - Se sua experiência foi positiva, responda: Por quê?

Porque o aplicativo foi usado no celular.	3
Porque o aplicativo foi usado no tablet.	0
Porque o aplicativo foi usado no notebook.	0
Porque o aplicativo foi usado no desktop.	0
Porque tive acesso ao conteúdo da matéria no meu aparelho eletrônico para fazer as tarefas a qualquer hora e em qualquer lugar.	6
Porque interagi com meus colegas e minha professora fora da sala de aula.	0
Porque aprendi assistindo a vídeos, participando de enquetes e discussões.	1
Porque posso reagir ao conteúdo postado.	0
Porque pude aprender sem, necessariamente, utilizar o material tradicional de estudo, como livros, caderno, caneta e lápis.	4
Porque pude aprender fora do ambiente escolar.	1

Fonte: A autora, 2022.

Com relação às atividades realizadas no *Telegram* preferidas pela amostra (Quadro 14), a produção escrita da resenha crítica foi a mais escolhida, seguida dos trailers de Capitã Marvel e sua comparação e, finalmente, as enquetes sobre a crítica mais imparcial, a mais completa, a mais interessante e a mais tendenciosa. Nota-se que os participantes mostraram preferência pelas tarefas mais ativas, em que tiveram uma maior atuação na sua elaboração, como foi o caso da produção de texto.

Quadro 14: Respostas à pergunta 5 - Qual(is) atividade(s) você mais gostou de fazer no Telegram?

Atividade 1: assistir aos trailers de Capitã Marvel e compará-los.	3
Atividade 2: enquetes sobre a crítica mais imparcial, a mais completa, a mais interessante e a mais tendenciosa.	2
Atividade 3: quiz sobre memes com opinião.	0
Atividade 4: produção da resenha crítica.	5

Fonte: A autora, 2022.

A seguir, verifica-se que 100% dos participantes gostariam de estudar outros conteúdos usando o *Telegram* (Quadro 15). As principais justificativas para essa escolha foram: por ficar mais interessado na matéria (44%); por usar as ferramentas do aplicativo, achar divertido e aprender melhor do que só nas aulas presenciais igualmente (22%); por interagir mais com colegas e professora, interagir menos com colegas e professora, gostar das discussões que surgem e conseguir se concentrar mais nas atividades igualmente (11%).

Quadro 15: Respostas à pergunta 6 - Você gostaria de estudar outros conteúdos usando o Telegram?

Sim	9	100%
Não	0	

Fonte: A autora, 2022.

Quadro 16: Respostas à pergunta 7 - Por quê?

Fico mais interessado(a) na matéria.	4
Gosto de usar as ferramentas do aplicativo.	2
Interajo mais com meus colegas e minha professora.	1
Interajo menos com meus colegas e minha professora.	1
Gosto das discussões que surgem.	1
Acho divertido.	2
Aprendo melhor do que só nas aulas presenciais na escola.	2
Gosto de produzir conteúdo para as atividades.	0
Outro: Consigo me concentrar mais nas atividades.	1

Fonte: A autora, 2022.

No que diz respeito à divisão das atividades escolares entre as aulas presenciais e o *Telegram* (Quadro 17), obteve-se resposta positiva em sua totalidade. Todos os participantes aprovaram a modalidade híbrida de ensino, com alternância entre atividades no ambiente virtual do aplicativo de mensagens e em sala de aula. Esse resultado legitima a centralidade

do aluno em seu próprio processo de aprendizagem, na manipulação e interação com o conhecimento em seu próprio tempo, à sua maneira, podendo acessá-los quantas vezes for necessário. Além disso, o ensino híbrido possibilita o educando se tornar autônomo em gerenciar as informações que lhe chegam, refletindo sobre o conteúdo e construindo sua aprendizagem da forma como lhe for mais produtiva, sem falar na colaboração entre estudantes durante todo esse processo de aprendizagem, colocando o professor na posição de mediador, consultor do aprendiz. Por fim, a sala de aula passa a ser um local de experiências, de prática, de trocas e de interação social.

Quadro 17: Respostas à pergunta 8 - Você gostou de dividir as atividades escolares entre as aulas presenciais e o Telegram?

Sim	9	100%
Não	0	

Fonte: A autora, 2022.

As justificativas para essa opção positiva ao ensino híbrido foram variadas. Essas respostas à pergunta 9, por serem abertas, serão analisadas no tópico 3.4, de Análise do Conteúdo (BARDIN, 1977).

Em referência às atividades realizadas presencialmente (Quadro 18), houve uma preferência pela leitura da resenha crítica do filme Capitã Marvel. Em seguida, a identificação de fatos e opiniões na mesma resenha crítica despertou a predileção do grupo. Por fim, a relação de 3 informações e 3 opiniões sobre o filme, a produção de 1 parágrafo com informação e opinião sobre o longa e os exercícios sobre coesão ficaram em último lugar na escolha da amostra.

Quadro 18: Respostas à pergunta 10 - Qual(is) atividade(s) presencial(is) você mais gostou de fazer?

Relacionar 3 informações e 3 opiniões sobre o filme Capitã Marvel	1
Produzir 1 parágrafo com informação e opinião acompanhada de justificativa sobre Capitã Marvel.	1
Ler resenha crítica de Capitã Marvel.	5
Identificar fatos e opiniões na resenha crítica da Capitã Marvel.	2

Fazer exercícios sobre coesão (mecanismos de referenciação e uso de conectivos).	1
--	---

Fonte: A autora, 2022.

Finalmente, o Quadro 19 representa o conhecimento dos 9 participantes acerca da resenha crítica. Em comparação com o Quadro 9, o qual apresenta a mesma questão com as respectivas respostas, porém aplicada antes das atividades aplicadas sobre resenha crítica, observa-se que houve um crescimento de 1 respondente que marcou o conceito do gênero. As demais respostas são bem semelhantes, mostrando que dois participantes mantiveram seu conhecimento acerca da resenha exatamente como possuíam no início da pesquisa.

Quadro 19: Respostas à pergunta 11 - O que é uma resenha crítica?

Um gênero textual que apresenta, avalia e indica uma obra a leitores.	7	77%
Um gênero textual que conta uma história fictícia com personagens.	1	11%
Um gênero textual que defende uma opinião com base em argumentos.	0	
Um gênero textual que relata acontecimentos verídicos.	1	11%
Um gênero textual que ensina como fazer determinada coisa.	0	

Fonte: A autora, 2022.

6.4 Análise de Conteúdo

Para se analisarem as respostas das questões abertas dos questionários (Apêndice C e D), a saber, perguntas 5 e 9 do Questionário de Sondagem e pergunta 9 do Questionário Final, utilizou-se a Análise de Conteúdo Temática, de Bardin (1977). Essa técnica agrupa informações em categorias semânticas, possibilitando interpretar os sentidos presentes nos textos.

Segundo Bardin (1977), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105, grifo da autora). Assim, o tema, como unidade de registro, relaciona-se a uma regra de recorte de

sentido a depender do nível de análise e não da frequência de manifestação. De acordo com a autora, o tema é normalmente utilizado como unidade de registro para analisar a motivação por trás de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, como o que se encontra em questões abertas de questionários (BARDIN, 1977).

Antes de se chegar às categorias temáticas para a análise dos dados, Bardin (1977) orienta um passo a passo necessário para a execução da metodologia de análise. As diferentes fases da Análise de Conteúdo se organizam em torno de três pólos cronológicos: (1) a pré-análise, (2) a exploração do material, (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise compreendeu a organização do corpus, as respostas aos dois questionários aplicados e o diário de campo, quando as ideias foram sistematizadas, de forma que fosse encaminhado a um esquema rigoroso do desenvolvimento das operações seguintes. Assim, foram realizadas algumas atividades determinadas pela autora para essa fase.

Para a seleção dos documentos que compuseram o corpus, foram observadas algumas orientações de Bardin (1977): leitura flutuante das respostas às questões 5 e 9 do Questionário de Sondagem e à questão 9 do Questionário Final, para conhecimento do texto disponível e levantamento de primeiras impressões sobre ele. Posteriormente, realizou-se a escolha dos documentos para a composição do corpus a ser submetido aos procedimentos analíticos. Aplicaram-se a regra da exaustividade, a qual determina que todos os documentos que se encaixem no campo do corpus não sejam excluídos e a regra da representatividade, a qual aponta que a análise pode ser efetuada numa amostra representativa do universo inicial. Por fim, fez-se a preparação do material, última atividade realizada antes da análise propriamente dita e dizia respeito à edição dos textos, desde o alinhamento dos enunciados até a transformação linguística dos sintagmas.

Para se categorizarem as respostas dos participantes às questões abertas, foi utilizado o critério semântico (BARDIN, 1977), que consiste em reunir e organizar os textos de acordo com os temas que enunciavam. Então, após a leitura flutuante, foram relacionados catorze temas, que, para a autora, são unidades de significação que se libertam naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios (BARDIN, 1977). Assim, foi feita a escolha das unidades, das regras de contagem e das categorias.

Quadro 20: Temas iniciais levantados na leitura flutuante

1.	Funcionalidades do <i>Telegram</i>
----	------------------------------------

2.	Preferência pelo <i>Telegram</i>
3.	Acesso a conteúdos pelo <i>Telegram</i>
4.	Interação com pessoas pelo <i>Telegram</i>
5.	Familiarização com o ambiente virtual do <i>Telegram</i>
6.	Facilidade de uso do <i>Telegram</i>
7.	Interatividade com conteúdo no <i>Telegram</i>
8.	Interesse pelo uso do smartphone na aprendizagem
9.	Sentimentos em relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação
10.	Ubiquidade das TDIC
11.	Experiência de aprendizagem por meio de aplicativo de mensagens
12.	Potencialização da aprendizagem
13.	Aprendizagem ativa
14.	Hibridização do ensino: divisão de atividades presenciais e on-line

Fonte: A autora, 2022.

As hipóteses iniciais, a partir da pré-análise, foram que (1) os participantes tiveram mais proveito das atividades alternadas entre o *Telegram* e o encontro presencial devido ao uso de uma tecnologia muito presente no dia a dia dos estudantes e à fuga de uma metodologia tradicional de ensino, e que (2) a interatividade com o conteúdo aplicado no *Telegram* favoreceu o seu interesse e a sua aprendizagem.

A segunda fase referiu-se à exploração das respostas abertas dos Questionários de Sondagem e Final. Nesse sentido, foi realizada a codificação em função das regras estabelecidas na pré-análise, isto é, os dados brutos das respostas dos participantes foram transformados e sistematizados em unidades que permitiram uma descrição das características pertinentes do conteúdo.

Com base nos 14 temas iniciais, compreendidas como unidades de registro apresentadas no Quadro 21, foram organizados 4 Eixos Temáticos, que se tornaram subcategorias das Categorias Temáticas. Conforme Bardin (1977, p. 104), “unidade de registro é uma unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”.

Dessa forma, cada Eixo Temático englobou os temas que lhe originaram.

Quadro 21: Divisão dos Temas iniciais em Eixos Temáticos

Temas Iniciais		Eixos Temáticos/Subcategorias
1.	Funcionalidades do <i>Telegram</i>	1. Considerações sobre o uso do <i>Telegram</i> no cotidiano
2.	Preferência pelo <i>Telegram</i> no lugar do <i>Whatsapp</i>	
3.	Acesso a conteúdos pelo <i>Telegram</i>	
4.	Interação com pessoas pelo <i>Telegram</i>	
5.	Familiarização com o ambiente virtual do <i>Telegram</i>	
6.	Facilidade de uso do <i>Telegram</i>	
7.	Interatividade com conteúdo no <i>Telegram</i>	
8.	Interesse pelo uso do smartphone na aprendizagem	2. Referências à experiência no uso de aplicativo de mensagens e redes sociais em situações de aprendizagem anteriores
9.	Sentimentos em relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação	
10.	Ubiquidade das TDIC	
11.	Experiência de aprendizagem por meio do uso de aplicativo de mensagens	3. Apreciações sobre o processo de aprendizagem de resenha crítica
12.	Potencialização da aprendizagem	
13.	Aprendizagem ativa	
14.	Hibridização do ensino: divisão de atividades presenciais e on-line	4. Pareceres sobre a hibridização da aprendizagem de resenha crítica, com alternância entre atividades no <i>Telegram</i> e em sala de aula

Fonte: A autora, 2022.

Avançando na exploração do material, segundo pólo cronológico da Análise de Conteúdo, partiu-se para a categorização, que se trata de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117). Como o critério de categorização selecionado foi o semântico, a classificação das categorias foi criada a partir dos Eixos Temáticos, apresentados no Quadro 23, e seu sistema não foi fornecido, antes resultaram da classificação analógica e progressiva dos elementos.

Para Bardin (1977), o conjunto de categorias boas possuem as seguintes propriedades: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a fidelidade e a produtividade. Seguindo esses critérios, chegou-se a 2 categorias (Quadro 22).

Quadro 22: Categorias e Subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
1. Reflexões sobre o uso de aplicativos de mensagens e redes sociais	1. Considerações sobre o uso do <i>Telegram</i> no cotidiano
	2. Referências à experiência no uso de aplicativo de mensagens e redes sociais em situações de aprendizagem anteriores
2. Ponderações sobre o uso de aplicativos de mensagens e redes sociais na aprendizagem de resenha crítica.	1. Reflexões sobre o processo de aprendizagem de resenha crítica
	2. Pareceres sobre a hibridização da aprendizagem de resenha crítica com alternância de atividades no <i>Telegram</i> e em sala de aula

Fonte: A autora, 2022.

Uma vez aplicadas as categorias semânticas aos dados brutos obtidos pelas respostas dos participantes às perguntas 5 e 9 do Questionário de Sondagem e à pergunta 9 do Questionário Final, obteve-se o tratamento de dados já apresentados separadamente nos Quadros 6, 10 e 20.

Para uma visualização completa dos dados categorizados, apresenta-se o Quadro 23 a seguir.

Quadro 23: Categorias, Subcategorias e exemplos

Categoria: Reflexões sobre o uso de aplicativos de mensagens e redes sociais	
Subcategoria: Considerações sobre o uso do <i>Telegram</i> no cotidiano	"É bem melhor se comunicar pelo app". (Participante 2)
	"As funções e praticidade são maiores do que a de outras plataformas". (Participante 3)
	"Mais livre que o whatsapp e tem muito mais opções". (Participante 4)
	"Por que além de ter contato com meus amigos tem várias outras utilidades". (Participante 7)
	"Porque no telegram eu consigo ver séries e filmes que não tem em outro site". (Participante 8)
Subcategoria: Referências à experiência no uso de aplicativo de mensagens e redes sociais em situações de aprendizagem anteriores	"No começo foi ruim" (Participante 2)
	"Não desenvolvi a matéria". (Participante 3)
	"E a comunicação foi ótima". (Participante 4)
	"Por que além de poder fazer pesquisas para ajudar nas minhas dificuldades foi algo que não tinha feito antes". (Participante 7)
	"Não consegui aprender". (Participante 9)
Categoria: Ponderações sobre o uso de aplicativos de mensagens e redes sociais na aprendizagem de resenha crítica.	
	"mas agr ta sendo bom" (Participante 2)
	"Foi positiva pois consegui participar e aprender facilmente"

<p>Subcategoria: Reflexões sobre o processo de aprendizagem de resenha crítica</p>	(Participante 4)
	"Acho melhor para estudar, consigo prestar mais atenção e etc". (Participante 5)
	"Foi bem maneira ter que fazer os deveres online". (Participante 8)
<p>Subcategoria: Pareceres sobre a hibridização da aprendizagem de resenha crítica com alternância de atividades no <i>Telegram</i> e em sala de aula</p>	"Sim pq é mas legal a gente. Aprende mas". (Participante 2)
	"Acho que promove o interesse da matéria" (Participante 3)
	"É um modo diferente de se estudar, e por um aplicativo, é um diferente jeito de aprender". (Participante 4)
	"Gosto de fazer atividades sem ter que usar 100% o método tradicional que usam na escola". (Participante 5)
	"Fica mais fácil de prestar atenção e mais organizado" (Participante 6)
	"Por que na minha opinião consegui aprender coisas em que foram melhores do que nas aulas presenciais". (Participante 7)
	"Porque além de aprender na escola eu aprendi em casa também" (Participante 8)
	"por que é legal" (Participante 9)

Fonte: A autora, 2022.

Na categoria Reflexões sobre o uso de aplicativos de mensagens e redes sociais, observam-se afirmações sobre a preferência no uso do *Telegram* em detrimento do aplicativo

mais baixado no Brasil, o *Whatsapp*. As explicações para tal posicionamento se dão por se ter mais opções de configuração, por ter mais ferramentas, por ser mais prático de usar, por facilitar a comunicação e por apresentar outras utilidades além da comunicação interpessoal.

A experiência do grupo pesquisado com o uso de aplicativo de mensagens e redes sociais em situações de aprendizagem anteriores, no geral, foi positiva, com alegações de que a comunicação foi favorável, de que possibilitou a busca de conteúdos para a solução de dúvidas, além de ter sido uma forma diferente de se estudar, fugindo às metodologias tradicionais. Entretanto, houve uma insatisfação de alguns participantes que alegaram não ter desenvolvido a matéria e de que, no início da experiência anterior, algo não foi bem.

Dessa maneira, é possível inferir que o *Telegram* seja um ambiente virtual que favoreça o interesse e a produtividade dos participantes em situações de aprendizagem, principalmente, devido à interatividade gerada por um aplicativo de mensagens instantâneas, tornando a experiência de aprendizagem mais proveitosa. Enfatiza-se que a interatividade é uma forma de comunicação em que o usuário é co-criador da mensagem que lhe é transmitida e a que ele mesmo produz. Nesse sentido, a interatividade permite a atuação compreendida “como troca de ações, controle sobre acontecimentos e modificação de conteúdos. Assim, o usuário pode ouvir, ver, ler, gravar, voltar, ir adiante, selecionar, tratar e enviar qualquer tipo de mensagem para qualquer lugar” (SILVA, 2001, p. 5).

Na visão de Silva (2001), a interatividade se trata tanto de uma modalidade de comunicação como de uma modalidade de aprendizagem, não de informática, podendo ser adotado o significado da comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e, até mesmo, entre usuário e serviço. Nesta investigação, os participantes, por meio das atividades propostas, concretizaram a interatividade com seus pares e com os conteúdos postados no grupo do *Telegram*.

Na categoria Ponderações sobre o uso de aplicativos de mensagens e redes sociais na aprendizagem, foi grande a satisfação dos participantes devido à facilidade de participar e de aprender, por favorecer a atenção do estudante e por ser uma metodologia utilizada virtualmente. Salienta-se, pois, que dentro do novo ambiente comunicacional baseado na internet, em que estão inseridos os participantes, comendo-se o que se conhece como cibercultura, a interatividade é um princípio que corresponde à libertação da lógica da transmissão que predominou no século XX – a mídia de massa: rádio, cinema, imprensa e TV – em busca do envolvimento dos usuários para se adequar ao movimento das tecnologias interativas. Assim, a interatividade do participante com atividades realizadas no *Telegram*,

oportunizadas pela interatividade da rede social, contribuíram para a aprendizagem da resenha crítica.

Importante é resgatar a premissa de Vygotsky (1988) de que as funções psicológicas superiores são ações mediadas, por serem produzidas nas relações entre os indivíduos e deles com a natureza, e que seu aprimoramento e atividade estão conectados com os modos culturalmente concebidos de ordenação do real. O letramento é um fator essencial nessa dinâmica por se comportar como um instrumento mediador para o desenvolvimento da própria linguagem e de outras funções mentais superiores, favorecendo o desenvolvimento sócio-histórico do indivíduo, essencialmente cultural.

Outro instrumento mediador, no contexto deste estudo, é a rede social *Telegram*, pois, para Vygotsky (1988), a relação do ser humano com o mundo não é direta, mas mediada. Desse modo, entende-se que o uso da rede social possa mediatizar a relação dos estudantes com o objeto de conhecimento, a resenha crítica. Assim, esse elemento interposto entre aprendentes e o gênero discursivo pode ampliar as possibilidades de ação sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, sobre a sua relação com o mundo ao seu redor.

A mediação realizada por um instrumento tem papel fundamental no processo pedagógico para a internalização das trocas professor-aluno e aluno-aluno, visando ao desenvolvimento intelectual do indivíduo, que depende do desenvolvimento histórico e das formas sociais do grupo no qual se desenvolveu. Nesse sentido, na apropriação de novos letramentos, sejam eles linguísticos, como no caso da resenha crítica, sejam digitais, como no caso da rede social e das suas funcionalidades, o discente internaliza os modos historicamente produzidos e culturalmente organizados de operar com as informações, indispensáveis ao seu desenvolvimento mental (JOENK, 2007).

As atividades propostas pela pesquisa-ação aos participantes visaram criar possibilidades de ação, fazendo com que a interatividade do recurso digital provesse formas de agir diretas sobre o gênero resenha crítica. Embora a rede social não tenha sido criada inicialmente para este fim, seu uso pode ser ampliado e aplicado na aprendizagem como um instrumento destinado propositalmente para um fim planejado, já que a forma de utilização é resultante de um trabalho coletivo.

Com relação à hibridização da aprendizagem, na alternância de atividades aplicadas no *Telegram* e presencialmente, verificou-se que a aprendizagem foi muito estimulada e proveitosa, sobretudo porque se tratou do uso de um aplicativo de mensagens e rede social que contribuiu significativamente ao processo. Nota-se esse fato nas afirmações: “É um modo diferente de se estudar, e por um aplicativo, é um diferente jeito de aprender” (Participante 4)

e “Por que na minha opinião consegui aprender coisas em que foram melhores do que nas aulas presenciais” (Participante 7).

Ratifica-se que, nessa modalidade de ensino-aprendizagem, o aluno é o centro do seu próprio processo de aprendizagem, pois ele manipula e interage com o conhecimento em seu próprio tempo, à sua maneira, podendo acessá-los quantas vezes for necessário. Além disso, o educando se torna autônomo em gerenciar as informações que lhe chegam, refletindo sobre o conteúdo e construindo sua aprendizagem da forma como lhe for mais produtiva, sem falar na colaboração entre estudantes durante todo esse processo de aprendizagem, colocando o professor na posição de mediador, consultor do aprendiz. Por sua vez, a sala de aula passa a ser um local de experiências, de prática, de trocas e de interação social.

A fusão da sala de aula com o digital permite que a educação formal se amplie para os múltiplos espaços do cotidiano, inclusive os virtuais, que são uma realidade deste início do século XXI. Assim, o professor segue comunicando-se face a face com seus educandos e expande sua comunicação para o ambiente digital, usufruindo das tecnologias móveis, equilibrando interação coletiva e individual.

Dessa forma, o ambiente digital possibilita ampliar a formação de grupos e comunidades de prática, de saberes e de coautores. Os prosumidores podem reelaborar materiais em grupo, contar histórias, debater ideias, divulgar seus resultados a seus iguais. As redes sociais, como o *Telegram*, servem como espaços de comunicação mais planejados, organizados e formais, onde há maior espontaneidade por parte dos participantes, maior fluência de imagens, ideias e vídeos e mais familiaridade com a linguagem em aparelhos móveis, como os celulares, muito comuns à população jovem (MORAN, 2015, apud BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Todo esse contexto apoia-se na perspectiva streetiana (STREET, 2014) de que o letramento é uma prática social que assume seu lugar na cultura e na ideologia de uma determinada sociedade. Os letramentos sociais inadmitem a ideia de uma visão dominante do letramento, isenta de ideologia, apenas como uma técnica, por se tratar, segundo o autor, de uma prática ideológica, implicada em relações de poder e de práticas culturais locais. Assim, os letramentos assumem as especificidades de lugares e tempos característicos em eventos de letramento.

De acordo com Street (2014), as práticas de letramento, comportamento e conceitos culturais e sociais que atribuem sentido à leitura e/ou à escrita, são formas culturais de utilização do letramento que os indivíduos aplicam em um determinado evento letrado. Tal conceito é observado no uso de redes sociais para a comunicação cotidiana no início do século XXI. Esse comportamento não pode ser ignorado nas práticas de letramento desenvolvidas no ensino-aprendizagem escolar, pois são formas cultural e socialmente usadas para leitura e escrita e que também produzem sentido à mensagem.

Atualmente, muitos eventos letrados se concretizam em redes sociais de mensagens instantâneas como o Whatsapp e o Telegram, inclusive, os relacionados ao trabalho, à saúde, ao comércio e à educação. Portanto, essas ferramentas digitais devem ser consideradas no letramento linguístico escolar dos estudantes para a aprendizagem em Produção Textual e Língua Portuguesa.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional construído se classifica como um e-book, intitulado “*TELEGRAM: experiências de ensino-aprendizagem da resenha crítica no ensino híbrido*”. Trata-se de uma proposta de ensino, voltada a docentes que atuam nos Anos Finais, envolvendo sugestões de atividades práticas que ampliam a interatividade no *Telegram* para o ensino e a aprendizagem, inicialmente, de resenha crítica, tema selecionado para aplicação desta pesquisa, mas que também pode ser explorado em outras situações de aprendizagem, conforme o interesse docente.

O material didático foi elaborado a partir dos estudos realizados neste trabalho e das experiências vivenciadas com estudantes de turmas de 9º ano, do Centro Educacional Beatriz Silva, população da pesquisa, e vai ao encontro do que é determinado pela BNCC (BRASIL, 2017) ao possibilitar que os estudantes utilizem a interatividade em um ambiente virtual para aprender um gênero discursivo: a resenha crítica.

O e-book foi delineado com a organização em três partes. Na primeira são apresentadas a contextualização do estudo e a motivação para uso da rede social *Telegram* no ensino-aprendizagem na modalidade híbrida. A segunda parte é dedicada à descrição das funcionalidades úteis para gerar interatividade no *Telegram* para o ensino-aprendizagem, como também o passo a passo para criação de um grupo a ser utilizado em dispositivos móveis – smartphone e tablet – ou em computadores. Já na terceira parte são apresentadas 11 propostas de atividades a serem desenvolvidas para ampliar a interatividade no *Telegram* para ensino e aprendizagem de resenha crítica, acompanhadas de imagens que ilustram sua aplicação na rede social.

As propostas de atividades foram detalhadas ao longo da proposta de ensino. Tem-se expectativa de que o Produto Educacional seja replicado, adaptado às novas e diferentes situações educacionais e combinado com outros materiais por docentes que intentem explorar a interatividade dessa rede social no processo de ensino e aprendizagem da resenha crítica em turmas de 9º ano no ensino híbrido. Espera-se, também, que as propostas de atividades sugeridas sejam ampliadas no fazer pedagógico, podendo ser adaptadas para outros gêneros discursivos ou até mesmo para outros componentes curriculares.

Rezende e Ostermann (2015) e Rôças e Bomfim (2018) esclarecem que os Produtos Educacionais não são e nem devem ser compreendidos como receitas prescritivas a serem reproduzidas acriticamente por outros docentes. Um Produto Educacional, desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico, tem por função servir de produto interlocutivo a

docentes dos variados contextos do país. Os Produtos Educacionais desenvolvidos em Mestrados Profissionais não estão totalmente prontos e/ou fechados. Os docentes podem reutilizar, revisar, remixar, redistribuir e reter os diferentes produtos de forma crítica, adaptando-os às necessidades de seus discentes e retribuindo à sociedade novos Produtos Educacionais num contínuo.

Rôças e Bomfim (2018) destacam que se espera do professor acadêmico de Mestrado e/ou Doutorado Profissional não somente o desenvolvimento de produtos e/ou técnicas mas também a compreensão de sua prática de forma mais reflexiva, visto que esses programas, similarmemente aos acadêmicos com alta produtividade de pesquisa na área de metodologias de ensino, visam formar docentes que tenham a capacidade de formular questões de pesquisa que advêm de sua prática, apropriando-se de referenciais teórico-metodológicos capazes de auxiliá-los a problematizá-la. Nas palavras dos autores “O PE deve surgir a posteriori, nesse processo, sendo (minimamente) testado na realidade para o qual foi previsto e pensado, e pode ocorrer após a confecção do produto ou dar origem a ele” (RÔÇAS; BOMFIM, 2018, p. 5).

Nesse sentido, é considerado Produto/Processo Educacional (PE) na Área de Ensino, o resultado material proveniente de um processo originado com base em uma atividade de pesquisa, realizado individualmente (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros). A elaboração do PE deve objetivar a resposta de uma pergunta/problema originada do campo de prática profissional, de natureza real ou virtual, ou ainda, um processo (BESSEMER; TREFFINGER, 1981). Além disso, em sua descrição, deve expor as especificações técnicas, ser compartilhável, ter registro em plataforma, evidenciar ligação com as linhas e aos projetos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação, apresentar a potencialidade de replicação por terceiros, e ter sido desenvolvido e posto em prática para fins de avaliação, principalmente, com o público-alvo ao qual se destina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação constituiu-se em um esforço de romper com a prática pedagógica tradicional, na qual normalmente prevalecem aulas expositivas e memorização, com vistas a encontrar alternativas que centralizem o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. Mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, o componente Língua Portuguesa é continuamente desafiado pela aprendizagem dos gêneros discursivos em meio a uma realidade escolar que, frequentemente, supervaloriza a norma, a nomenclatura e as classificações. Assim, percebeu-se a necessidade de se testarem práticas de linguagens diversificadas, indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Para tanto, foi considerado o contexto histórico do século XXI, fortemente marcado por um intenso avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Esse progresso propicia uma imersão digital que abrange parte significativa da população brasileira. Assim, mais pessoas estão conectadas, acessando múltiplas plataformas para trabalho, estudo, informação, entretenimento, pesquisas, comunicação, consumo e serviços em geral.

Nesse contexto, articulando as necessidades pedagógicas com o contexto histórico-social, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira a rede social *Telegram* pode contribuir para a interatividade no ensino-aprendizagem de resenha crítica no ensino híbrido? Em princípio, acreditava-se que o *Telegram* fosse um ambiente virtual capaz de contribuir para a interatividade no ensino-aprendizagem da resenha crítica no ensino híbrido por possibilitar uma forma de comunicação em que o estudante seja co-criador da mensagem que lhe é transmitida e a que ele mesmo produz.

Para responder à pergunta de pesquisa, foi traçado como objetivo geral investigar a interatividade no ensino-aprendizagem de resenha crítica no ensino híbrido por meio do *Telegram*. Para que isso fosse alcançado, procurou-se (1) discutir os efeitos do uso do ambiente virtual do *Telegram* na aprendizagem do gênero resenha crítica; (2) explorar as possibilidades de uso do *Telegram* como ambiente virtual interativo no ensino-aprendizagem da produção escrita da resenha crítica com alunos de 9º ano; (3) elencar atividades interativas favoráveis à consolidação da prática discursiva argumentativa com resenhas críticas na modalidade híbrida de ensino.

Nesta investigação, observou-se que a aprendizagem da resenha crítica, por atividades realizadas presencialmente e no ambiente virtual do aplicativo de mensagens, foi

vigorosamente favorecida pela interatividade dos participantes com o conteúdo compartilhado, com as tarefas realizadas e com o manejo das ferramentas disponíveis no mensageiro virtual, como enquetes, quizzes, reações, produção e edição de mídias, chat, entre outros. Tudo isso foi potencializado por uma esfera de colaboração entre os próprios estudantes e entre pesquisadora e estudantes, de forma que os participantes conhecessem a resenha crítica por sua própria experiência mediada pelas atividades presenciais e on-line no *Telegram*.

A possibilidade de sair da passividade de meios de comunicação massiva e da alternância dos espaços de aprendizagem propiciaram experiências ativas e positivas de aprendizagem, de modo que os alunos solicitassem mais práticas que apresentassem as mesmas características em ações futuras. A efetividade da aprendizagem foi verificada nas produções textuais ao final do período de pesquisa, em que os alunos puderam escrever e reescrever suas resenhas a fim de aperfeiçoar suas habilidades textuais, e nas respostas ao Questionário Final sobre a estratégia utilizada para alcançar o objetivo geral da pesquisa.

Este trabalho discutiu os efeitos do uso do ambiente virtual do *Telegram* na aprendizagem do gênero resenha crítica, evidenciando que, diante da pluralidade de linguagens geradas pelas novas mídias digitais, são produzidas também novas formas de aprender, de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar. Logo, proporcionar uma prática de letramento em uma rede social, um espaço virtual tão comumente usado para a comunicação e informação dos indivíduos, utilizando-se de suas ferramentas para a produção de textos escritos, falados e multimodais é uma estratégia relevante para tornar oportuna uma situação de letramento que seja atual, ativa, contextualizada, crítica e que propicie espaço para diferentes manifestações culturais.

Ademais, foram exploradas possibilidades de uso do *Telegram* como ambiente virtual interativo no ensino-aprendizagem da produção escrita da resenha crítica com alunos de 9º ano, apoiando-se em experiências pregressas dos estudantes em situações de aprendizagens similares e em embasamento teórico robusto, que permitiu reflexão e composição de práticas relevantes para a aprendizagem de resenha crítica. A partir disso, foi possível elencarem-se atividades interativas favoráveis à consolidação da prática discursiva argumentativa com resenhas críticas na modalidade híbrida de ensino em um Produto Educacional voltado para a prática pedagógica de docentes que intentem explorar a interatividade dessa rede social no processo de ensino-aprendizagem da resenha crítica e de outros gêneros discursivos. Não se pretende, contudo, esgotar as possibilidades de práticas a serem aplicadas na rede social. O que se apresenta no produto serve de ponto de partida para outras ideias e utilizações.

Em relação às escolhas metodológicas, de base qualitativa, a pesquisa-ação possibilitou a ampliação do conhecimento teórico acerca do letramento por meio das novas tecnologias digitais e a resolução do problema real e legítimo do ensino-aprendizagem de resenha crítica no ensino híbrido beneficiada pela interatividade provocada pelo *Telegram*. Assim, a investigação apresentou intervenções que ocorreram na prática, no decorrer do processo, e não somente após os seus resultados.

A utilização de questionários e do diário de campo beneficiou a geração de dados da pesquisa de forma que se pudesse compreender como a interatividade proveniente do ambiente virtual do *Telegram* impactou a aprendizagem de resenha crítica em um contexto híbrido de ensino. Pontua-se que, diante da limitação de acesso à internet e de problemas de funcionamento de alguns smartphones dos participantes, o número inicial da amostra foi sendo reduzido durante a geração de dados, conforme alguns foram deixando de realizar as atividades no *Telegram*, e outros comunicaram sua saída da pesquisa formalmente. Assim, o Questionário Final obteve 14 respondentes, dentre os quais somente 9 cumpriram efetivamente todas as etapas da pesquisa do início ao fim. Portanto, esse grupo reduzido de 9 participantes compuseram o corpus desta pesquisa.

Além dessa alteração na composição da amostra, outra limitação para esta pesquisa, porém de maior porte e tempo, foi a pandemia de Covid-19, que forçou o fechamento das escolas por quase um ano e que gerou grandes incertezas para o cenário escolar e social do Brasil. Assim, diante disso, até que esta investigação seguisse a sua concretização, outras possibilidades foram levantadas, projetadas, planejadas que sofreram solução de continuidade devido aos formatos diferentes que as escolas assumiram no período de 2020 e 2021. Dessa forma, esta dissertação e tudo o que a envolveu se prolongou mais do que o usualmente devido, podendo ser defendida somente em 2023.

Apesar desse prolongamento, que envolveu tantas mudanças, a trajetória da pesquisa científica foi enormemente produtiva e gratificante. Pôde-se contribuir para o avanço das pesquisas nas esferas dos multiletramentos, da aplicação das novas tecnologias na educação e da instrumentalidade dos gêneros discursivos para o desenvolvimento cognitivo e social dos educandos. Diante das inúmeras dificuldades enfrentadas ao longo deste percurso acadêmico – a superação da falta de recursos, da exclusão digital, da desigualdade educacional, do distanciamento social, da suspensão das aulas e o enfrentamento do luto de milhares de brasileiros que perderam suas vidas devido, sobretudo, ao negacionismo científico –, é plausível afirmar que a sua conclusão esteja além das expectativas iniciais, por ter

possibilitado a aprendizagem de estudantes, muitas vezes, invisíveis à sociedade e ao poder público e por favorecer a construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Por fim, assinala-se a necessidade de continuação de investigações que busquem articular as novas formas de comunicação à aprendizagem dos nativos digitais da Geração Z, principalmente, da educação pública, que sofrem as injustiças de um sistema propositalmente desigual, fruto de um projeto criado para oprimir as massas, extraindo suas riquezas. Por último, registra-se a perspectiva futura de aprofundar e ampliar outras investigações concernentes ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nos multiletramentos para a formação cidadã crítica e atuante de jovens brasileiros.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, D. M. S. **Da resenha crítica ao Booktube: o agir didático sociointerativo no contexto amazônico** (2020). Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Natal. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9632415. Acesso em: 10 out. 2021.
- BACICH, L. MORAN, J. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L., NETO, A. T., TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros dos discursos**. São Paulo, Editora 34, 2016.
- BANNELL, R. I. et al. **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. Local Ed. Brasil: Edições 70, 1977.
- BESSEMER, S. P; TREFFINGER, D. J. **Analysis of creative products: review and synthesis**. The Journal of Creative Behavior, v. 15, n. 3, p. 158-178. 1981.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.
- BRITTO, F. T. A. **Videorresenhas em ambientes digitais** (2019) 139 f. Mestrado em Linguagem e Ensino. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFCG. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8274971. Acesso em: 10 out.2021.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad.: A.R. Machado e P. Cunha. São Paulo, EDUC, 1999.
- CARVALHO, T. M. C. **Objetos de aprendizagem digitais: uma análise sobre sua pertinência pedagógica para o ensino e aprendizagem de Língua Espanhola** (2017). Mestrado em Estudos de Linguagens. Instituição de Ensino: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: UTFPR Campus Curitiba. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2708>. Acesso em: 10 out. 2021.

CHARLES, S. **Cartas sobre a hipermodernidade ou o hipermoderno explicado às crianças**. São Paulo: Barcarolla, 2009.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 7 set. 2022.

CRUZ, A. O. S. **Interação dos jovens a partir das mídias digitais**: implicações no cotidiano escolar. 2016. 112f. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3729/1/andreaotoniantunessalesdacruz.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na escola**./ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANDO, K. B. **O letramento a partir de uma perspectiva teórica**: origem do termo, conceituação e relação com a escolarização. Projeto Observatório da Educação/CAPES. IX ANPEDSUL, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235#:~:text=Com%20rela%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20origem%2C%20o,a%20leitura%20em%20seus%20contextos>. Acesso em: 03 jan. 2022.

HEATH, S. B. **Protean shapes in literacy events**: Ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, N.J: Ablex, 1982.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2019.

IVENICKI, A. CANEN, A. G. **Metodologia da pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. 1ªed. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

JOENK, I KRETZSCHMAR. **Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky**
 An Introduction to the Thought of Vygotsky. Revista Linhas, Florianópolis, v. 3, n. 1, 2007.

Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1276>. Acesso em: 10 jan. 2022.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. (2007). **Online memes, affinities, and cultural production**. In: A New Literacies Sampler. Editora Peter Lang, 2007, pp. 199-227.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/283968435_Online_memes_affinities_and_cultural_production. Acesso em: 7 jul. 2002.

KRAVISKI, M. R. **Formar-se para formar**: formação continuada de professores da educação superior — em serviço — em metodologias ativas e ensino híbrido. 2019. 130 f. Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba. Repositório UNITER. Disponível em:

<https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/332/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Mariane%20Regina%20Kraviski.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em: 10 out. 2021.

LEAL, J. **Redes Sociais na Sala de Aula**. *Indagatio Didactica*, vol. 3(2), junho 2011.

Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4542/345> . Acesso em 21 ago. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 13/08/2022.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOPES, Julita Batista da Cruz. **Formação de professores e ensino híbrido : perspectivas e desafios na educação superior**. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020. Disponível em:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14783/2/JULITA_BATISTA_CRUZ_LOPES.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

LORENZO, E. M. **A utilização das redes sociais na educação**. Rio de Janeiro: Editora Clube dos Autores, 2013.

MARCO, Silva. **Sala de aula interativa**: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande /MS, 2001. Disponível em:

<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/80725539872289892038323523789435604834.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

MARCON, V. S.; SILVA, V. C.; ERTHAL, A. (2020). **Experiências de multiletramentos na escola pública**: ensino híbrido, metodologias ativas e interdisciplinaridade. *Revista Práxis*, 2, 87–102. <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2192>. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2192>. Acesso em: 15 set. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de textos e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAES, R. S. **Metodologias Ativas de Aprendizagem**: o ensino de Fonologia pelo celular (2018) 83 f. Mestrado Profissional em Letras. Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Natal. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Formação de Professores – FFP/UERJ. Acesso em: 10 out. 2021.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas. v.2. Uniavam.edu, 2015. Disponível em: <https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/N62vWDM7yb.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

MORAN, J. M., YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, 2001.

PEREIRA, EVALDO MAGNO ANCHIETA. **O ensino de artes visuais com a utilização do ambiente virtual de aprendizagem Edmodo**: um estudo com alunos de uma escola pública de Paço do Lumiar, MA. 26/07/2016 108 f. Mestrado Profissional em PROFARTES Instituição de Ensino: Universidade Federal do Maranhão, Florianópolis. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/1480>. Acesso em: 10 out. 2021.

Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros : TIC Domicílios 2019 [livro eletrônico] = Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian households : ICT Households 2019 / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REZENDE, F.; OSTERMANN, F. **O protagonismo controverso dos mestrandos profissionais em ensino de ciências**. *Ciênc. educ.* (Bauru), v. 21, n. 3, p. 543-558, 2015.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 dez. 2022.

RÔÇAS, G.; MOREIRA, M. C. A.; PEREIRA, M. V. “**Esquece tudo o que te disse**”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. *Revista ENCITEC*, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018. Disponível em: <http://srvapp2s.urisan.tche.br/seer/index.php/encitec/article/view/2624>. Acesso em: 11 dez. 2022.

ROJO, R., MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ Conectada**. 1. ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo, Parábola Editora, 2015.

ROJO, R., MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. São Paulo, Parábola, 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. *Boletim Técnico Do Senac*, 27 (2), 42-49. 2001. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/567>. Acesso em: 6 fev. 2022.

SILVA, R. S. P. **A natureza dos objetos educacionais digitais em obras didáticas de língua portuguesa do ensino fundamental e sua relação com os multiletramentos**. 20/06/2018 238 f. Mestrado em Letras. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFPE. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31668>. Acessado em: 10 out. 2021.

SILVA, I; PRATES, T; RIBEIRO, L. **As Novas Tecnologias e aprendizagem**: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. *Revista Em Debate (UFSC)*, Florianópolis, volume 16 , p.107-123, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-3532.2016n15p107>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p107/33788>. Acessado em 2 fev. 2022.

SIMS, Road. **Interactivity on stage**: Strategies for learner-designer communication. *Australian Journal of Educational Technology*, 1999, 15 (3), 257-272. Disponível em: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1861/921>. Acesso em: 19 set. 2022.

SOARES, M. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2020a.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020b.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STADLER, G.; ROMANOWSKI, J. P.; LAZARIN, L.; ENS, R. T.; VASCONCELLOS, S. **Proposta pedagógica interacionista**. Paraná, PUPPR: 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas/SP: Pontes. 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e analfabetismo**. Tese de Livre Docência n/p. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto/SP, 1992.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo/SP: Cortez Editora, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1947.

TOQUINHO. **Receita de Felicidade**. Espanha: Movieplay, 2003.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VALENTE, J. A. In: BACICH, L. MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VOLÓCHUNOV, V. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1995.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZACHARIAS, V. R. C. In: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2016.

*APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
RESPONSÁVEL LEGAL**

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor _____ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada TELEGRAM: a interatividade na perspectiva do ensino-aprendizagem da resenha crítica no ensino híbrido, realizada no âmbito do Mestrado Profissional do Colégio Pedro II em Práticas de Educação Básica e que diz respeito a uma dissertação de mestrado. A pesquisa será realizada por meio da utilização da rede social *Telegram*, com atividades on-line propostas para as aulas presenciais de Língua Portuguesa e para casa.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é analisar de que maneira o Telegram pode favorecer a interatividade no processo de ensino-aprendizagem de resenha crítica no ensino híbrido.

2. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do (a) menor consistirá em: responder a dois questionários sobre conhecimento prévio acerca do gênero textual resenha crítica e do uso de aplicativos, plataformas digitais e de redes sociais como o Telegram para o dia a dia e para estudo, na plataforma digital *Google Forms* e participará colaborativamente de um grupo do Telegram em que serão compartilhados conteúdos e publicações acerca do gênero para a construção da aprendizagem, além de ser requerido dos alunos a participação ativa no grupo do Telegram com postagens de conteúdo próprio e pesquisado da internet acerca do gênero resenha, com comentários e com reações disponibilizadas na rede social. Os registros da pesquisa serão feitos por meio de anotações em um diário de campo e de *print screen* do grupo da rede social Telegram para a ilustração da interação no ambiente virtual.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo, isto é, o participante pode apresentar cansaço ou aborrecimento ao responder aos questionários, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias, constrangimento causado por alguma reação e/ou comentários ofensivos, de teor depreciativo, no ambiente virtual do Telegram e quebra de sigilo acidental dos dados fornecidos nos questionários e na interação do grupo. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de responder aos questionários onde e quando quiser, com um prazo flexível de entrega; de contar com a mobilização do conhecimento prévio sobre o tema da pesquisa conduzida de forma apreciativa, respeitando a cultura individual e o conhecimento de mundo de cada participante; de ter os dados obtidos nos questionários mantidos no mais absoluto sigilo, sendo possível indenização ao participante em caso de vazamento das respostas fornecidas, mesmo que não intencionalmente; e, de ser expressamente lembrado da possibilidade de saída caso encontre-se prejudicado de alguma forma. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: contribuir para a aprendizagem da resenha crítica por meios de estratégias interativas aplicadas em uma rede social e produzir um e-book com propostas de atividades no Telegram para professores explorarem a interatividade da rede social no ensino-aprendizagem com seus próprios alunos.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa, ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantido indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Carla Patrícia Vasconcelos Seixas pelo telefone (21) 96777-3419. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo com a participação do menor na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável legal	Data: ___/___/___
------------------------------------	-------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) responsável legal pelo(a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/___
---------------------------------	-------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br.

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa TELEGRAM: a interatividade na perspectiva do ensino-aprendizagem da resenha crítica no ensino híbrido. Queremos saber como o Telegram pode contribuir na interatividade dos participantes na aprendizagem de resenha crítica no ensino híbrido, ou seja, na participação dos alunos de forma presencial e remota.

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 13 a 15 anos de idade. A pesquisa será feita no Centro Educacional Beatriz Silva. Durante a pesquisa, você responderá a dois questionários sobre o conhecimento que você tem sobre a resenha crítica e o que você pensa sobre o uso de redes sociais na aprendizagem, e participará de um grupo do *Telegram*, em que serão compartilhados conteúdos e propostas algumas atividades sobre a resenha crítica. Para isso, será usada a plataforma digital *Google Forms* para a aplicação dos questionários e a rede social *Telegram* para a aplicação da metodologia. O uso da plataforma *Google Forms* é considerado seguro, mas é possível você se sentir cansado (a) ou aborrecido(a) ao responder aos questionários, podendo também ter alterações na autoestima provocadas por lembranças escolares, constrangimento causado por alguma reação e/ou comentários desagradáveis de colegas no grupo do *Telegram* e possível quebra de sigilo acidental dos dados fornecidos nos questionários. Caso aconteça algo errado, você pode procurar a pesquisadora Carla Patrícia Vasconcelos Seixas pelo telefone (21) 96777-3419. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para a sua aprendizagem da resenha crítica por meios de estratégias interativas aplicadas em uma rede social e para a elaboração de um e-book com propostas de atividades no Telegram para professores explorarem a interatividade da rede social no ensino-aprendizagem com seus próprios alunos.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisso e falar depois se quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir com a pesquisadora, quando quiser. Ela responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa.

ASSENTIMENTO

Eu, _____ li este termo e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/____
-------------------------------	--------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/____
---------------------------------	--------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

Querido(a) aluno(a),

Como você já deve saber, eu faço Mestrado no Colégio Pedro II e estou realizando uma pesquisa, sob a orientação das Professoras Dr^a. Aira Suzana Ribeiro Martins e Dr^a. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel, em que investigo de que forma o Telegram pode contribuir para a interatividade no processo de ensino-aprendizagem de resenha crítica no ensino híbrido. Ao final dessa investigação, produzirei um e-book com propostas de atividades para serem aplicadas pelo Telegram, que poderão ser utilizadas por outros professores também.

Por isso, gostaria de contar com você para responder a este questionário, com 10 perguntas, que me ajudará bastante no meu estudo. Aproveito para lembrar que seu nome será mantido em sigilo e que as suas respostas serão usadas apenas para a pesquisa e para meu trabalho final do Mestrado. Reforço, também, que você tem direito de sair da pesquisa em qualquer momento e que os resultados obtidos com a sua colaboração serão enviados por e-mail quando estiverem prontos.

Agradeço muito a sua colaboração,

Prof^a. Carla Patrícia Vasconcelos Seixas

carlaseixas.prof@gmail.com

1. Quais ambientes virtuais você costuma utilizar para estudar?

- Aplicativos de mensagens, como *Whatsapp* e *Telegram*.
- Redes sociais, como *Instagram*, *Facebook* e *Twitter*.
- Sites de busca, como *Google*, *Yahoo!*, *Bing* etc.
- Ambientes virtuais de aprendizagem, como *Classroom*, *Moodle* e *Teams*.
- Sites de pesquisa escolar, como Guia do Estudante, Brasil Escola e Revista Galileu.
- Plataformas de vídeo, como *Youtube* e *Vimeo*.
- Outro(s): _____
- Não utilizo nenhum.

2. Você usa o Telegram?

- Sim.
- Não, mas já usei.
- Não.

Se você nunca usou, pule as próximas três questões.

3. Para que você usa ou já usou o Telegram?

- Acompanhar canais diversos (esportes, moda, cultura, filmes e séries, música, fofoca, notícias etc.)
- Ler livros.
- Assistir a filmes e séries.
- Comunicar-se com amigos e família.
- Estudar.
- Outro(s): _____

- 4. Você gosta de usar o Telegram?**
 Sim
 Não
- 5. Por quê?** _____
- 6. Você acha que ambientes virtuais, como aplicativos de mensagens e redes sociais, devem ser utilizados pelo professor para ensinar as matérias?**
 Sim
 Não
- 7. Você já participou de alguma situação de aprendizagem em que foram utilizados esses tipos de ambientes virtuais (aplicativos de mensagens e redes sociais)?**
 Sim
 Não
- 8. Se sim, como foi a sua experiência.**
 Positiva.
 Negativa.
- 9. Por quê?** _____
- 10. O que é uma resenha crítica?**
 Um gênero textual que relata acontecimentos verídicos.
 Um gênero textual que conta uma história fictícia com personagens.
 Um gênero textual que apresenta, avalia e indica uma obra a leitores.
 Um gênero textual que defende uma opinião com base em argumentos.
 Um gênero textual que ensina como fazer determinada coisa.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FINAL

Querido(a) aluno(a),

Já estamos na reta final da minha pesquisa, então preciso que você responda a este último questionário sobre a sua experiência com as atividades propostas no Telegram e em sala de aula.

Mais uma vez, quero agradecer muito a sua participação na pesquisa.

Prof^ª. Carla Patrícia Vasconcelos Seixas

carlaseixas.prof@gmail.com

1. Em qual aparelho eletrônico você fez as atividades do Telegram?

- Celular
- Tablet
- Notebook
- Desktop (computador grande, de mesa)

2. Como foi sua experiência de aprender resenha crítica no Telegram?

- Positiva
- Negativa

3. Por quê? (Marque mais de uma opção se quiser.)

- Porque o aplicativo foi utilizado no celular.
- Porque o aplicativo foi utilizado no tablet.
- Porque o aplicativo foi utilizado no notebook.
- Porque o aplicativo foi utilizado no desktop.
- Porque tive acesso ao conteúdo da matéria no meu aparelho eletrônico (celular, tablet, notebook ou desktop) para fazer as tarefas a qualquer hora e em qualquer lugar.
- Porque interagi com meus colegas e minha professora fora da sala de aula.
- Porque aprendi assistindo a vídeos, participando de enquetes e discussões.
- Porque produzi conteúdo no celular para compartilhar com meus colegas.
- Porque compartilhei conteúdo produzido por mim ou pesquisado na internet com meus colegas.
- Porque prefiro estudar somente na escola, utilizando o caderno, livro, caneta, lápis e folhas.
- Outros: _____

4. Você gostaria de estudar outros conteúdos usando o Telegram?

- Sim
- Não
- Talvez

5. Por quê?

- Fico mais interessado(a) na matéria.
- Gosto de usar as ferramentas do aplicativo.
- Interajo com meus colegas e minha professora.
- Aprendo melhor do que só nas aulas presenciais na escola.
- Gosto de produzir conteúdo para as atividades.
- Gosto das discussões que surgem.
- Acho divertido.
- Outro: _____

6. Você gostou de dividir as atividades escolares entre as aulas presenciais e o *Telegram*?

- Sim
- Não

7. Por quê? _____**8. O que é uma resenha crítica?**

- Um gênero textual que relata acontecimentos verídicos.
- Um gênero textual que conta uma história fictícia com personagens.
- Um gênero textual que apresenta, avalia e indica uma obra a leitores.
- Um gênero textual que defende uma opinião com base em argumentos.
- Um gênero textual que ensina como fazer determinada coisa.