



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES - DLA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

JULIANA SANTIAGO GOMES

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO FACEBOOK:
contribuições para a formação do sujeito leitor

ILHÉUS-BAHIA
2021

JULIANA SANTIAGO GOMES

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO FACEBOOK:
contribuições para a formação do sujeito leitor

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (em Rede Nacional) – PROFLETRAS da Universidade Estadual de Santa Cruz, como requisito básico para obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Urbano Cavalcante Filho.

ILHÉUS-BAHIA
2021

G633 Gomes, Juliana Santiago.
A divulgação científica no facebook: contribuições para a formação do sujeito leitor / Juliana Santiago Gomes. – Ilhéus, BA: UESC, 2021.
123 f. : il.

Orientador: Urbano Cavalcante Filho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).
Inclui referências: f. 118-123.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Tecnologia educacional. 3. Facebook (Rede social online). 4. Comunicações digitais. 5. Internet na educação. I. Título.

CDD 469.07

JULIANA SANTIAGO GOMES

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO FACEBOOK:

contribuições para a formação do sujeito leitor

Ilhéus, 29 julho de 2021.

Prof. Dr. Urbano Cavalcante Filho
UESC/IFBA/Ilhéus - BA
(Orientador)

Prof. Dr. Alexandro Teixeira Gomes
FELCS/UFRN - RN

Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida
UESC/Ilhéus – BA

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de misericórdia e doçura, a quem tanto recorro, por me fortalecer e me auxiliar em todos os momentos e a Nossa Senhora pelo colo de Mãe que me acolhe e me acalma.

Aos meus pais e minha irmã, pela torcida e amor.

À toda minha família e em especial a minha vó (mãe) Maria, pelas orações incansáveis, pela torcida e todo amor.

Aos meus filhos, Malu e Otto, ao meu esposo, Luiz Fernando, por todo amor e apoio incansável de todos os dias.

À minha sogra, a Dal, aos meus pais e minha irmã, a Artur e Duda, aos meus compadres Renata, Juliano e Tiago, a todos, sem exceção, por cuidarem de Malu com tanto carinho na minha ausência.

À minha afilhada e amiga Yakinne, a Luara, minhas amigas Rafaella e Daniella, seus pais Marli e Leureni, minha comadre Érica e sua família, a Killiane e Joanna e a todos que me acolheram com abrigo e carona durante todo este tempo.

A todos os meus amigos, pelas orações e pela torcida e, especialmente, ao meu amigo Bubuska, pela versão do meu resumo de língua portuguesa para língua inglesa.

Ao Colégio Estadual Polivalente de Camacan, Adiana, Vagner, Luciana, Claudete e todos os meus queridos colegas, pela compreensão e amizade.

Ao Colégio Municipal de Camacan, Amorim, Ary, Olga, Tatá, Fabíola e demais colegas, por todo apoio e compressão a mim dispensados.

À Secretaria Municipal de Educação, ao secretário Agnevan, à coordenadora Tânia e ao vice-prefeito Paulo, pela compreensão, apoio e todas as tentativas de ajuste em meus horários.

À UESC, ao Profletras, todos os professores que tanto contribuíram para esta formação e, de forma especial, a minha Turma 6, pelo convívio, por dividirmos as incertezas e os desejos de vitória.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Urbano Cavalcante Filho, por contribuir de forma tão humana e generosa com a construção desta pesquisa.

Aos professores doutores Wolney Gomes Almeida e Vânia Torga, pela avaliação e contribuições no exame de qualificação.

À banca examinadora, composta pelos professores doutores Wolney Gomes Almeida e Alexandre Gomes Teixeira, por aceitar o convite em ler e contribuir com este trabalho.

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO FACEBOOK: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

RESUMO

As novas tecnologias viabilizam um aspecto diferencial para a formação do sujeito leitor. A internet, os celulares, os computadores e as redes sociais podem ser utilizados com uma finalidade distinta da que, possivelmente, os nossos alunos estão condicionados; o que pode auxiliar os professores de Língua Portuguesa com novas possibilidades para o ensino da língua, bem como para o enriquecimento das estratégias de leitura. Utilizando os gêneros discursivos, empenhamo-nos em analisar de que maneira a leitura de gêneros da Divulgação Científica (DC), textos jornalísticos, artigos e reportagens, nas redes sociais, especificamente, no *Facebook*, podem contribuir para a formação do sujeito leitor no ensino fundamental II. Assim, buscamos contribuir na formação de um aluno proficiente, crítico, múltiplo nos diversos gêneros circulantes, através do uso do *Facebook* e sua contribuição para a formação do sujeito leitor nas aulas de Língua Portuguesa. Empregamos a técnica de pesquisa bibliográfica para realizar um levantamento exploratório de materiais sobre leitura, TDIC e sua relação com o ensino, no modo pelo qual ancoramos o nosso empreendimento investigativo a respeito da formação do sujeito leitor na era digital. A compreensão dialógica dos gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados, que enfatiza o estatuto interacional e concreto da linguagem, permitiu-nos sustentar epistemicamente o nosso olhar para as TDIC como elementos linguageiros potencializadores de uma ultrapassagem da ilusão de linearidade do espaço-tempo, pondo em destaque a diversidade das ressonâncias plurivocais que uma atividade pedagógica estrategicamente atenta ao fenômeno tecnológico, em seu estágio contemporâneo, permite ler. Nossa abordagem tenta encontrar, então, estratégias que possibilitem o desenvolvimento de novas habilidades no processo de ensino-aprendizagem desse sujeito, a partir da teoria bakhtiniana no que se refere à análise dos gêneros discursivos, levando em consideração a importância das TDIC na escola e leitura de textos da Divulgação Científica. Utilizamos os gêneros discursivos da DC nas revistas *Superinteressante*, *Ciência Hoje* e *Galileu*. Sua linguagem acessível, dentre outros aspectos constituintes dos gêneros, pode possibilitar ao aluno uma leitura dinâmica, favorável à produção oral e/ou escrita de conteúdo a partir dos estudos realizados. Por fim, apresentaremos uma Sequência Didática, como resultado de pesquisa, com o objetivo de desenvolver a habilidade de leitura e compreensão de textos da DC em ambiente virtual, mais precisamente na rede social *Facebook*, com vistas a aprimorar a criticidade do aluno nos textos com o tema pandemia do novo coronavírus, tão debatido na atual conjuntura.

Palavras-chave: Novas Tecnologias. *Facebook*. Leitura. Divulgação Científica.

SCIENTIFIC DISCLOSURE ON FACEBOOK: CONTRIBUTIONS TO THE FORMATION OF THE SUBJECT READER

ABSTRACT

New technologies enable a differential aspect for the formation of the subject reader. Students can use the internet, cell phones, computers, and social networks for a different purpose than the ones they are used to, which can help Portuguese language teachers with new possibilities for language teaching and the enrichment of reading strategies. Using discursive genres, we strive to analyze how reading genres from Scientific Disclosure (SD), journalistic texts, articles, and reports, on social networks, specifically on Facebook, can contribute to the formation of the subject reader in elementary school II. Thus, we want to contribute to the formation of proficient and critical students; who can understand multiple reading genres; through Facebook and its contribution to the construction of the subject reader in Portuguese language classes. We use the bibliographic research technique to carry out an exploratory survey of materials about reading, and Digital Information and Communication Technologies (DICT), and its relationship with teaching; in the way in which we anchor our investigative undertaking regarding the formation of the subject reader in the digital age. The dialogic understanding of discursive genres as stable types of utterances allowed us to epistemically sustain our view of DICT as linguistic elements that enhance the overcoming of the illusion of linearity of space-time; which emphasizes the interactional and concrete state of language, highlighting the diversity of multi-vocal resonances that a pedagogical activity strategically attentive to the technological phenomenon in its contemporary stage allows reading. Our approach tries to find strategies that enable the development of new skills in the teaching-learning process of this subject, from the Bakhtinian theory regarding the analysis of discursive genres, taking into account the importance of DICT in school and reading texts from scientific disclosure. We used the discursive genres of SD from the *Superinteressante*, *Ciência Hoje* and *Galileu* magazines. Its accessible language, among other constituent aspects of the genres, can enable the student to dynamically read, favorable to oral and written content production based on the studies carried out. Finally, we will present a Didactic Sequence to develop the ability to read, understand SD texts in a virtual environment, specifically on Facebook and social networks, and improve the student's criticality in texts about the coronavirus pandemic theme, so debated in the current situation.

Keywords: New Technologies. Facebook. Reading. Scientific disclosure

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Post no Perfil da Revista Galileu no Facebook	62
Figura 2 - Matéria no site da Revista Galileu.....	63
Figura 3 - Post no Perfil da Revista Ciência Hoje no Facebook	64
Figura 4 - Matéria no Site da Revista Ciência Hoje	65
Figura 5 – Post no Perfil da Revista Superinteressante no Facebook	65
Figura 6 - Matéria no Site da Revista Superinteressante	66
Figura 7 - Página da revista Ciência Hoje no Facebook.....	103
Figura 8 - Página da revista Galileu no Facebook.....	103
Figura 9 - Página da revista Superintessante no Facebook	104
Figura 10 - Post da revista Superintessante no Facebook	105
Figura 11 - Post da revista Galileu no Facebook.....	106
Figura 12 - Post da revista Ciência Hoje no Facebook.....	106
Figura 13 - Post da revista Ciência Hoje no Facebook.....	107
Figura 14 - Post da revista Galileu Hoje no Facebook.....	108
Figura 15 - Post da revista Ciência Hoje no Facebook.....	108
Figura 16 - Post da revista Galileu Hoje no Facebook.....	109
Figura 17 - Post da revista Galileu no Facebook.....	109
Figura 18 - Post da revista Superinteressante no Facebook	110
Figura 19 - Post da revista Ciência Hoje no Facebook.....	111
Figura 20 - Post da revista Superinteressante no Facebook	111
Figura 21 - Post da revista Superinteressante no Facebook	112
Figura 22 - Post da revista Galileu no Facebook.....	112

Sumário

INTRODUÇÃO	18
2. O USO DAS TDICS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES	25
2.1 A tecnologia na sala de aula	25
2.2 Considerações sobre as redes sociais	30
2.3 O uso do Facebook no processo de ensino-aprendizagem	34
2.4 Considerações finais do capítulo	40
3. OS GÊNEROS DISCURSIVOS NAS AULAS DE PORTUGUÊS	42
3.1 Gêneros discursivos e novas tecnologias na era digital	42
3.2 Os gêneros discursivos da Divulgação Científica nas redes	57
3.3 Considerações finais do capítulo	71
4. A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ERA DIGITAL.....	72
4.1 Os desafios para alcançar o prazer da leitura	72
4.2 Estratégias de leitura e a formação do sujeito leitor	77
4.3 Considerações finais do capítulo	87
5. METODOLOGIA	89
6. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO FACEBOOK E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA	94
6.1 Apresentação	94
6.2 Objetivo Geral	94
6.3 Justificativa	94
6.4 Fundamentações Teórica	96
6.5 Metodologia	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	119

INTRODUÇÃO

A Ciência é um bem social que tem, nas universidades e nas instituições de pesquisa, um lugar privilegiado para sua realização, pois nesses espaços, que normalmente (mas não exclusivamente), se desenvolve para ser aplicada na sociedade, como também para contribuir com o desenvolvimento social, cultural, político etc. A sua difusão se tornou mais acessível através dos meios de comunicação de massa como a imprensa, constituída pela televisão e pelo rádio, a mídia impressa com os jornais e as revistas e, algum tempo depois, o acesso à internet. Essas inovações possibilitaram que o conhecimento e a informação científica fossem melhor veiculados e alcançassem a população de um modo relativamente geral. Claro que, cabe ressaltar, esse alcance não implica universalidade de acesso, tal como dá a crer o imaginário dominante. Essa distribuição social do conhecimento científico é regulada, coordenada, gerenciada pelas relações de poder, pelos processos ideológicos. Não esqueçamos: há uma ordem normativa que regulamenta o dizer, condiciona a leitura, distribui os saberes, interfere na produção de determinados sentidos, intensifica a produção de alguns sentidos e não de outros. Há uma divisão social do trabalho de leitura (ORLANDI, 1996).

A epistemologia das ciências humanas em Bakhtin (2003), necessariamente entrelaçada em sua filosofia da linguagem, traduz-se numa crítica ao positivismo moderno e à epistemologia que buscava explicar os fenômenos sociais e humanos a partir da causalidade. Essa última, contornava as singularidades sócio-históricas e, de igual maneira, deixava de lado a dimensão concreta da materialidade linguageira. Partilhando do projeto epistêmico legado por Bakhtin, por outro lado, devemos considerar a pesquisa em educação, a exemplo desta que realizamos, a partir da interação dialógica, polifônica e alteritária eu-outro, na qual o *eu* é já e desde sempre um efeito das interações que o constituem, isto é, desde já e desde sempre plural, recortado no/pelo outro. Por essa razão, o tomamos em seu estatuto de não-*Um*.

Isso implica a considerarmos o letramento no espaço digital como resultante necessário da duplicidade do pesquisador e seu outro. Em termos bakhtinianos, devemos considerar a profundidade e a complexidade do ato bilateral constituída e revelada na interação dialógica eu-outro. O outro não deve ser reduzido apenas ao reconhecimento consciente da existência exterior ao eu, mas como espaço pela busca de sentido, que comporta o estranhamento, o pertencimento, mas também a

incompletude, a provisoriedade, de modo a traduzir o inacabamento constitutivo do sujeito. Seu permanente devir ou vir-a-ser. Levar tais postulados à radicalidade é, de um modo ou de outro, reconhecer os limites da ciência, sua condição precária (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012).

Para Bakhtin (2003), não reconhecer isso implica o reforço daquelas teorias que tomam a linguagem como transparência e a língua como instrumento, buscando uma “representação” da totalidade da experiência do homem, o que acaba por recair numa perspectiva empirista da história: um caminhar em direção a empiria do “vivido”. Não é a complexidade a ser convolada, nessa perspectiva monológica, mas o império da totalidade e da infalibilidade. Parafraseando Bakhtin (2010), o mundo conhecido pelas teorias é um mundo amputado, fragmentado, não é um mundo inteiro.

Ainda respeito do conceito de ciência, devemos considerar, a partir da filosofia da linguagem de Bakhtin, que “[...] em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”. (BAKHTIN, 2003, p. 46). Nesse sentido, se a luta de classe se dá no interior do signo, pela significação, não podemos desconsiderar os espaços digitais como espaços de luta, de confronto, de tentativas de sedimentações de determinados sentidos e não de outros. O espaço das redes é um espaço ideológico. Levar em consideração isso, implica considerá-lo como lugar politicamente cindido, arena pela qual os interesses de classe se impõem, se naturalizam e produzem determinados efeitos de sentidos, tais quais o apagamento da contradição, o apaziguamento da luta de classes, o silenciamento da divisão social do trabalho, a homogeneização dos sentidos, a ilusão de discurso fundador, a ilusão do sujeito plenamente consciente, senhor dizer, origem dos dizeres.

Ainda que o senso comum constantemente faça circular imagens que produzam a internet como espaço não controlado, pelo qual todos podem expressar suas posições, opiniões, o que marcaria sua diferença em relação aos espaços de poder das mídias tradicionais, é preciso desconstruir essa evidência dita transparente. Sem esquecer, como afirma Luis Warat (1982), precisamos igualmente desconfiar dos regimes formais de produção de conhecimentos científicos, visto que cada domínio discursivo produz sua própria ignorância constitutiva, seus procedimentos de exclusão, seus rituais de qualificação dos sujeitos competentes a dizer; sujeitos a imagem e semelhança dos corpos que ocupam as relações dominantes do poder. Para além do iluminismo rasteiro, precisamos compreender que há senso comum

teórico (WARAT, 1982), que o saber científico opera por exclusões, por cortes, por ficções que ritualizam e legitimam as coordenadas ideológicas de distribuição desigual do reconhecimento de humanidade.

Logo, devemos reconhecer que há, nos espaços digitais, controle do dizer. Há mecanismos de reprodução de determinados sentidos, ao passo que outros são minados. Nem tudo pode circular. Não que os dizeres sejam censurados diretamente, mas a circulação digital obedece a determinados mecanismos que facilitam a circulação de certos sentidos. Dito isso, devemos compreender a internet como uma arena, talvez, a mais importante na atualidade, para a luta de classes.

Com isso, buscamos, a partir de Bakhtin (2003), fraturar a pretensa transparência na produção de sentidos na internet. Tal como expôs Bakhtin (2003) quando considerou a duplicidade eu-outro na produção de conhecimento em ciências humanas, compreendemos que o pesquisador deve levar em consideração as singularidades da produção de sentido em circulação na internet como uma interação dialógica mediada pelas relações de poder, pelas coordenadas ideológicas, pela poeira levantada no confronto de classes.

Desde que foi iniciado o processo de popularização da internet, os discursos passaram a ser propagados com mais rapidez e maior efetividade. A tecnologia evoluiu de forma significativa, de modo que o que antes era apresentado em telejornais e revistas, por exemplo, avançou pelos sites que exploram a hipermídia numa disposição de busca contínua, propiciando ao leitor uma leitura ampla e diversa.

Nesse sentido, é oportuno destacar que, conforme constatado por pesquisa de 2019, realizada pela *GlobalWebIndex*,¹ que analisou dados dos 45 (quarenta e cinco) maiores mercados de internet do mundo, o tempo médio de uso de redes sociais aumentou de 90 minutos em 2012 para 143 minutos em 2019. Outro dado relevante trazido pela pesquisa é que o Brasil é o vice-líder em tempo de uso das redes sociais no mundo, com 225 minutos em tempo gasto em redes. A faixa etária mais conectada nas redes sociais é de 16 a 24 anos. Diante desses dados, fica evidente que já não podemos desprezar o ciberespaço como ambiente de leitura e de

¹ REDAÇÃO Época. Brasil é 2º em ranking de países que passam mais tempo em redes sociais. *Época*, 06 de setembro de 2019. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/09/brasil-e-2-em-ranking-de-paises-que-passam-mais-tempo-em-redes-sociais.html#:~:text=A%20empresa%20de%20pesquisa%20GlobalWebIndex,primeiros%20tr%C3%AAs%20meses%20de%202019.>>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

Divulgação Científica. Isso porque é, não apenas, mas também, por meio desse espaço que, cada vez mais, nossos alunos estão se formando como sujeitos leitores, haja vista que, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, aceder ao simbólico, como sujeito de linguagem implica, nas condições de produção históricas de nosso presente, estar constitutivamente atravessado pelas formas significantes concretas do digital. Este é um real incontornável em nossa formação social, que, portanto, induz uma especificidade linguageira a se considerar.

O objetivo geral desta pesquisa se efetiva a partir da circunstância do aluno que se encontra no ensino fundamental II com acesso à internet e às redes sociais, mas sem orientação de que modo esse meio pode contribuir para sua formação e desenvolvimento como sujeito leitor. Sem deixar de considerar, contudo, a ilusória democracia digital, uma vez que precisamos nos haver com o fato de que nem todos têm acesso aos materiais necessários para a vivência digital. É preciso considerar as relações sociais e econômicas no letramento digital.

Esta análise é caracterizada pelo interesse em utilizar o que está ao alcance dos alunos, visto que, eles são usuários de redes sociais, podendo, assim, refletir sobre as formas mais produtivas de seu uso para a sua formação crítica enquanto sujeitos leitores, bem como aprofundarem habilidades de leitura e compreensão, relacionando-se com outros discursos acerca de conteúdos diversos, possibilitados, no caso dessa pesquisa, pela Divulgação da Ciência. Dessa forma, devolvemos ao Proletras um estudo que propicie a mim e aos demais colegas da área a possibilidade de reconhecermos a multifuncionalidade do ensino a partir dos gêneros discursivos, em geral, e gêneros da Divulgação Científica, em particular. A questão norteadora que orienta nosso trabalho é: Como a leitura dos gêneros da Divulgação Científica no Facebook, utilizados como objeto de leitura e estudo nas aulas de Língua Portuguesa, podem contribuir com a formação do sujeito leitor no ensino fundamental II?

Para tanto, buscamos analisar de que maneira a leitura de gêneros da Divulgação Científica (DC), textos jornalísticos, artigos e reportagens, nas redes sociais, especificamente, no *Facebook*, podem contribuir para a formação do sujeito leitor no ensino fundamental II, bem como discutir sobre o uso das TDICs² no ensino

² Preferimos o uso do termo Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs, visto que “O termo Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – é o mais comum para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo-se computador, internet, tablet e smartphone. Como o termo TIC abrange tecnologias mais antigas como a televisão, o jornal e o mimeógrafo, pesquisadores

de Língua Portuguesa, bem como o auxílio da internet, das redes sociais e os gêneros discursivos que se encontram nelas.

Destacamos os seguintes objetivos específicos: a) compreender a efetividade da relação entre a Divulgação Científica e o uso das redes sociais e sua contribuição para a formação do sujeito leitor nas aulas de Língua Portuguesa; b) refletir sobre a produção da leitura como processo dialógico e c) apresentar uma Sequência Didática de trabalho com o Facebook como espaço de divulgação do conhecimento científico.

Diante disso, entendemos que ainda que o acesso à tecnologia e internet seja limitado a um número de alunos nas escolas, como pontuado pela pesquisa TIC Educação 2019,³ boa parte deles se inserem neste cotidiano em que o uso destas inovações, bem como das redes sociais, possibilita uma nova prática de leitura, formando este leitor no confronto com os discursos que lhes são apresentados. Ainda que hoje os alunos sejam cada dia mais leitores, sem a devida orientação, eles podem utilizar todos estes artifícios de modo que não será desenvolvida plenamente a sua formação crítica como sujeito leitor, de modo que podem estar utilizando todos estes recursos sem um propósito pedagógico estabelecido. O que não significa necessariamente que inexistente relação pedagógica.

De nossa perspectiva, há sim um propósito pedagógico a se desvelar. Este deverá, nesse seguimento de ideias, considerar a formação crítica dos educandos como uma prática por autonomia, isto é, pela reflexão dos processos ideológicos de captura, de sujeição. Longe de uma autonomia iluminista que toma o sujeito como senhor de si, puramente consciente, entendemos a autonomia em termos freireanos (2003), ou seja, como a problematização dos limites da consciência, dos limites da apreensão de sentidos, dos limites impostos pelas lutas de classes, pelas lutas de representações. Paradoxalmente, ser autônomo consiste em reconhecer que não há autonomia plena, que o sujeito resulta do confronto de relações ideológicas, que o sujeito é disputado no signo ideológico.

têm utilizado o termo Novas Tecnologias para se referir às tecnologias digitais ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC” (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015, p. 604).

³ “Realizada desde 2010, a pesquisa entrevista a comunidade escolar (alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores) para mapear o acesso, o uso e a apropriação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDC) em escolas públicas e privadas de educação básica.” CENTRO Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. *Pesquisa TIC Educação*. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pesquisa/educacao/>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

Assim, pretendemos compreender o uso das novas tecnologias como ferramenta eficiente para a construção do sujeito leitor no Ensino Fundamental II, a partir dos gêneros discursivos da Divulgação Científica presentes no *Facebook*, utilizados nas aulas de Língua Portuguesa. O nosso trabalho poderá ser utilizado como instrumento de reflexão sobre a pertinência da avaliação da prática pedagógica, ponderando os benefícios que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem trazer ao processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, apresentamos algumas propostas que justificam nossas escolhas quanto ao uso das tecnologias. Primeiro, por ser um ambiente de fácil acesso ao jovem (mas não a todos) e, por esta razão, nos possibilitar criarmos uma relação de afinidade com nosso público-alvo. Além disso, as redes sociais são muito utilizadas por eles, ainda que não por todos, e este acesso pode também auxiliar-nos na problematização do processo de formação do sujeito leitor.

Referindo-nos também às aulas de Língua Portuguesa, os gêneros discursivos nos auxiliarão na superação do paradigma de ensino imposto pelo saber gramatical tradicional, o qual percebemos, a partir de nossa prática docente, como dominante. Deste modo, com os gêneros discursivos da Divulgação Científica, pretendemos fomentar a cultura da pesquisa científica e suas descobertas, a partir de fontes consideradas seguras de informação, colaboradoras para o “bem comum” da sociedade. É através deste apoio das novas tecnologias e da valorização da leitura que poderemos participar da produção crítica do conhecimento como sujeitos críticos e ativos, inscrevendo nossas compreensões responsivas num quadro político emancipatório, cuja demanda nos convoca sempre em nossa prática discursiva e experiência enquanto formadores.

Estruturamos o presente trabalho do seguinte modo: em um primeiro momento, no capítulo intitulado *O uso das TDICs no ensino de Língua Portuguesa: importância e contribuições*, trataremos da relevância das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Em um segundo momento, no capítulo intitulado *Os gêneros discursivos nas aulas de português*, versaremos sobre os gêneros discursivos, sob a perspectiva bakhtiniana, e seu auxílio nas aulas de Língua Portuguesa. Após, no capítulo *A leitura no ensino fundamental: desafios e possibilidades na era digital*, traremos a discussão sobre como destacar a importância da leitura diante da exposição às novas tecnologias, bem como as estratégias de leitura que auxiliam neste processo. Na sequência, exporemos a descrição da

metodologia do trabalho, apresentando a proposta para esta pesquisa e o seu desenvolvimento. Finalmente, apresentaremos a Sequência Didática elaborada como proposta de intervenção no processo de formação do sujeito leitor.

CAPÍTULO 2

2. O USO DAS TDICS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES

Ao falarmos em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as TDICs, sua importância e contribuições aliadas ao ensino, abrimos a discussão para uma sequência de aprendizados possíveis, tanto para o aluno quanto para o professor, que juntos protagonizam este processo em sala de aula. Neste capítulo, abordaremos este tema com o objetivo de compreender melhor o papel do professor-mediador e de que forma as novas tecnologias digitais podem auxiliar os agentes potencializadores do processo de ensino-aprendizagem, na disciplina de Língua Portuguesa.

2.1 A tecnologia na sala de aula

Os recursos tecnológicos fazem parte do cotidiano de boa parte dos sujeitos inseridos na contemporaneidade. Há cada vez mais dispositivos que vão além dos nossos computadores e projetores de imagens. A internet e os usos das redes sociais, bem como os dispositivos celulares, estão alcançando mais alunos e professores. Ainda assim, há muitas questões que impedem o andamento deste processo de ressignificação da escola e suas práticas pedagógicas por meio da tecnologia. A falta de acesso de muitos alunos a estes meios, a falta de investimento na modernização das escolas e a resistência dos professores em se envolverem neste meio dificultam a atuação pedagógica.

Há diversas formas de contribuição das novas tecnologias no ambiente escolar. O uso de computadores, tvs, projetores de imagens e sons tem sido substituído por telas mais acessíveis e interativas como tablets, lousas digitais e celulares. Eles possibilitam um processo criativo de aprendizagem e estimulam a busca por novos conhecimentos. Segundo Leal, Alves e Hetkowsky (2006), as TDICs facilitam o pensamento autônomo e a capacidade de autocriação do sujeito leitor, auxiliando na descoberta de novos tipos de ciência e tecnologia. Ainda, segundo as autoras, as TDICs são “[...] como elementos potencializadores para ultrapassar a

linearidade do espaço e do tempo, combinando diferentes maneiras, formas e proporções para movimentar as ressonâncias do saber e do conhecimento” (LEAL; ALVES; HETKOWSKI, 2006, p. 18).

Nesse sentido, devemos compreender o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como um importante recurso para a educação. Isso porque, conforme supracitado, tais ferramentas auxiliam o trabalho do professor, podendo despertar maior interesse dos estudantes. O uso estratégico e planejado desse instrumental tecnológico pode despertar a curiosidade dos alunos, de modo a motivá-los, inclusive estimulando sua criatividade e espontaneidade (MORENO, 2012).

Se observamos, nesse seguimento de ideias, a história da educação, podemos situar o fato de que essa é perpassada pelo uso de novas tecnologias, bem como pela adaptação dos sujeitos envolvidos nesse processo aos novos instrumentos tecnológicos. O que hoje parece-nos cotidiano, já foi visto como uma inovação tecnológica, a exemplo do livro, inventado no século XV (CHARTIER, 1998) ou o retroprojeto, desenvolvido a partir da década de 1950.

O uso dessas tecnologias analógicas dependia diretamente da mediação do professor, visto que tais instrumentos não estavam presentes na realidade dos estudantes, tendo seu uso restrito aos ambientes educacionais e/ou similares, como escritórios, de modo que visavam a facilitar o desempenho das atividades docentes.

Contudo, com o desenvolvimento da tecnologia digital, bem como sua popularização, houve uma transformação na interação entre esses sujeitos. Os aparelhos tecnológicos são uma realidade mais presente no cotidiano dos alunos do que dos professores, de modo que não podemos deixar de considerar que essas novas ferramentas se impõem no contexto escolar, cabendo ao professor conviver com elas. Independente do seu uso como instrumental ao processo de ensino-aprendizagem, os celulares, as redes sociais estão cada vez mais presentes nas salas de aula.

Desconsiderar isso implica, queiramos ou não, numa disputa pela atenção dos alunos. Não são inusitadas as situações onde os professores desconhecem certas tecnologias digitais, amplamente conhecidas pelos seus alunos. Não que forcemos, sem reflexões, um suposto conflito geracional, mas devemos levar em consideração que a assim chamada Revolução Digital “criou” um mundo diferente daquele que

conhecíamos. Os indivíduos nascidos após os anos 1990 herdaram uma realidade cada vez mais digital (LÉVY, 1998).

Por isso, o papel do professor diante dessas novas tecnologias digitais é muito mais de mediador, devendo criar maneiras mais adequadas de convivência com essa realidade digital. Resistir a isso implica potencializar ambientes conflituosos, de modo a prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

A mediação entre professores e alunos, neste processo em que a tecnologia tem sido inserida, é o meio para que esta seja uma prática eficiente. É importante que o professor tenha consciência do seu papel como elemento crucial para que essa atividade seja desenvolvida e incentive o uso da tecnologia para o enriquecimento do aprendizado coletivo. Embora tenhamos nos deparado com o impacto das inovações tecnológicas, ainda enfrentamos muitas dificuldades em sua utilização. A tecnologia esbarra em nossa prática pedagógica, na resistência que criamos para encarar essas mudanças, bem como na falta de estrutura e desigualdade social que se estende em nossas escolas públicas.

Segundo Kenski (2012, p. 105):

A ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada. Já não depende apenas de um único professor, isolado em sala de aula, mas das interações que forem possíveis para o desenvolvimento das situações de ensino. Alunos, professores e tecnologias interagindo com um mesmo objetivo geram um movimento revolucionário de descobertas e aprendizados.

Desse modo, devemos não apenas investir em nossa formação inicial e continuada como peça essencial neste processo, mas também fortalecer o processo de interação entre os elementos deste processo, cobrando políticas públicas de incentivo à modernização educacional, bem como da comunidade escolar, entendendo, além disso, que a tecnologia não está apenas em máquinas, dispositivos móveis e acesso à internet. Como disse Kenski (2012), a tecnologia envolve as diversas criações do cérebro humano e todas as suas capacidades e possibilidades de aplicação. E, valorizando nossa autonomia de criação, podemos entender a linguagem, nosso principal objeto de estudo, como um ato tecnológico que se transformou em inúmeras gerações através da interação existente entre os povos, enaltecendo o poder do dialogismo.

Pensar as tecnologias digitais no ensino é refletir sobre as diferenças sociais e econômicas. Paradoxalmente, a realidade virtual não é uma realidade para todos os

estudantes. Em escolas públicas de bairros mais pobres, lidamos com uma dura realidade: pouquíssimos alunos têm aparelho celular, a maioria não goza de acesso à internet em casa, muito menos computadores. Num país onde muitos alunos vão à escola para terem acesso à alimentação básica, discutir o uso de tecnologias digitais na educação é também discutir contradições de classes.

Devido à pandemia do novo coronavírus, o debate sobre a democratização da internet e das tecnologias digitais ganharam força. Isso porque, o isolamento social agravou ainda mais as desiguais condições de acesso à educação. Enquanto as escolas privadas não tardaram em se adaptarem à situação pandêmica, as escolas públicas enfrentam uma situação caótica. Como sabemos, em menos de uma semana após o fechamento das atividades não essenciais, muitas escolas da rede particular de ensino disponibilizaram aos pais e responsáveis seus planos de educação remota, diversas ferramentas digitais foram contratadas. Fato é que, em muitas dessas instituições, não houve um dia sequer em que não tivessem uma atividade em andamento. Parece que a pandemia “pouco” afetou o ensino privado.

Contudo, bem diferente foi com o setor público. Após o fechamento das atividades não essenciais, escolas públicas ficaram totalmente paradas. Houve demissão de prestadores de serviço, o pessoal não concursado teve seus contratos suspensos, os terceirizados foram demitidos. Após quase 10 (dez) meses sem aula, enfim os governadores começam a elaborar planos de retomada do ensino na modalidade remota.

Ainda assim, precisamos considerar que, conforme pesquisa veiculada pelo site *G1* em 09 de junho de 2020,⁴ quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa. É esse cenário que devemos pensar quando refletimos sobre o uso de tecnologias digitais na educação. Desprezá-lo é limitar a complexidade do fenômeno, idealizando uma realidade inexistente para uma grande parcela das comunidades escolares.

Com base nesta situação, entendemos que um dos maiores desafios da educação, em relação ao ciberespaço, não é, talvez, a adaptação das práticas educacionais às novas tecnologias da informação e da comunicação, aqui pensada

⁴ OLIVEIRA, Élida. Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo. *G1*, São Paulo, 09 de junho de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

pela formação dos professores e o desenvolvimento de propostas pedagógicas voltadas à utilização dessas tecnologias digitais. Debater a estratificação e desigualdade educacionais, aí suscitadas, revela-se, possivelmente, um dos maiores desafios com que temos de nos haver. Isso passa pelo fato de que pensar o uso dessas novas tecnologias é também pensar as políticas públicas da educação, bem como a democratização do seu acesso. Há que se pensar sobremaneira as contradições sociais e econômicas concernentes a esta problemática.

Considera-se que:

Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível on-line, da pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais; da participação em comunidades de interesse, nos debates e publicações on-line, enfim, da variada oferta de serviços digitais (MORAN, 2012, p. 9-10).

Dessa forma, percebemos que muito mais do que “[...] reunir as competências em todas as tecnologias ao seu dispor para experimentar e escolher, em cada momento, a que lhe pareça mais eficaz para os objetivos que se proponha” (GOMES, 2014, p. 20), caberá ao professor um papel transformativo e dialógico no desenvolvimento de pedagogias digitais focadas nas condições sociais e econômicas dos oprimidos (FREIRE, 2003), questionando a assimilação irrefletida das pedagogias das classes dominantes pela idealização das tecnologias digitais e da ilusória democracia digital.

Para além de uma concepção bancária de educação (FREIRE, 2003), que tomaria os educandos como sujeitos meramente passivos do processo de ensino-aprendizagem (recebendo depósitos de saber do sujeito ativo, o professor), as tecnologias digitais podem ser utilizadas de modo a potencializar uma perspectiva de educação como diálogo incessante. Isto é, como uma interação dialógica entre os sujeitos envolvidos, uma prática educacional transformadora que leva em consideração os saberes dos educandos, suas condições materiais, sociais e econômicas. Afinal, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.” (FREIRE, 2003, p. 38).

Com efeito, o cenário educacional pensado a partir do recorte do uso das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação impõe uma série de questionamentos que ultrapassam o papel do professor como aquele responsável

pela utilização dessas tecnologias como ferramenta educativa, visando, necessariamente, a promoção do interesse dos educandos, bem como a criatividade. Claro que esse funcionamento não deve ter seus efeitos minorados ou desconsiderados. Contudo, pensá-los de modo apartado das condições sociais e econômicas que envolvem tais tecnologias, bem como desconsiderar seus efeitos na potencialização da interação dialógica no processo de ensino-aprendizagem, revela-se pouco produtivo.

2.2 Considerações sobre as redes sociais

As redes sociais fornecem meios, através de seus espaços virtuais, que possibilitam que a troca de conhecimento e informação aconteça efetivamente através da comunicação que aí se estabelece. Esta é uma das dimensões recobertas pelo campo das TDICs, cuja relevância, para a construção do sujeito leitor, não pode ser ignorada. Como disseram Palazzo e Ulbricht (2015, p. 54):

[...] encontrar e selecionar fontes de informação útil, entender questões complexas, solucionar problemas, comunicar-se, colaborar, trocar arquivos e informações, usar serviços e aplicativos coletivos de produtividade e lazer. A comunicação online e móvel, por exemplo, poderia ser muito mais explorada nos seus aspectos educacionais, tendo em vista seu grande potencial pedagógico. Não se trata simplesmente de uma questão tecnológica. O que se busca, em grande parte, é estabelecer cenários pedagógicos que estimulem e exercitem o seu uso de forma positiva e proativa, tanto do ponto de vista do estudante, quanto da coletividade.

Isso porque, as redes sociais constituem um espaço virtual dinâmico e interativo desenvolvido pela sociedade, inicialmente, para o compartilhamento de informações, conhecimentos e para interações de atores que fazem parte da rede social. Por isso, devemos considerar as redes sociais como espaço simbólico de interações, inclusive de representações de identidades sociais e culturais (CAPRA, 2002). Numa perspectiva ainda idealizada, as redes sociais funcionam como “[...] um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados” (MARLELETO, 2001, p. 72).

Com efeito, as redes sociais são significadas como uma estrutura de autogestão, horizontalizada, descentralizada, não-linear, relacional, auto-organizável, de cooperação, apagando, com isso, necessariamente seu funcionamento na ordem capitalista. Afinal, tais redes são administradas por grandes corporações financeiras que lucram milhões com a exploração desse nicho digital. Nesse sentido,

metaforicamente, o significante de rede alude à noção de capturar a caça: “Por transposição, a rede é assim um instrumento de captura de informações” (FANCHINELLI; MARCON; MOINET, 2004, *online*). Acrescentamos: captura de sujeitos.

Capra (2002, p. 267) chama atenção para o fato de que

[...] na era da informação – na qual vivemos – as funções e processos sociais organizam-se cada vez mais em torno de redes. Quer se trate das grandes empresas, do mercado financeiro, dos meios de comunicação ou das novas ONGs globais, constatamos que a organização em rede tornou-se um fenômeno social importante e uma fonte crítica de poder.

À vista disso, o filósofo sul-coreano Byung Chul-Han (2014) destacou uma dimensão nova no capitalismo mundial, a que denominou de psicopolítica. Com esse conceito, buscou marcar a exploração das emoções e dos sentimentos psicológicos pelo capitalismo pelo uso das redes sociais e da internet, tendo como base a exploração do algoritmo e do *big data*.⁵ Em sua leitura, o capitalismo, cada vez mais dinâmico e flexível, visa a produzir determinadas emoções nos indivíduos, de modo que esses hajam de acordo com programações pré-condicionadas. Uma das estratégias utilizadas por essa psicopolítica é a intensificação determinados incentivos pelas redes sociais, reproduzida de forma controlada em determinados perfis de eleitores ou clientes.

O capitalismo, agora, vende e negocia comportamentos pelas redes. Se determinado candidato almeja despertar tendências conservadoras no eleitorado, bastaria contratar empresas especializadas em análise de dados por informações de redes sociais. Dessa forma, sua propaganda e notícias falsas circulariam apenas entre um perfil específico de eventuais eleitores.

Assim, o dinamismo das redes sociais deve ser pensado como espaço de interações dialógicas, bem como espaço para compartilhamento e de circulação de saberes, conhecimentos e informações, ainda que mediado por tecnologias psicopolíticas do capital financeiro. Isso significar pensar as redes como um espaço pelo qual se dão as lutas ideológicas. Por isso, as redes sociais são pensadas, nessa pesquisa, a partir das interações dos indivíduos em suas relações cotidianas (sociais,

⁵ Por *big data*, compreendemos, a partir de Byung Chul-Han (2019), a dimensão tecno-digital do controle psicopolítico dos dados, das informações, direcionada ao gerenciamento do fluxo de afetos e da projeção, produção e incitação de determinadas condutas, ações, emoções. Em tecnologia, *big data* significa o fluxo de informações, de dados na era digital, refere-se a própria memória do digital cuja administração e gerenciamento é feito pelas grandes corporações tecnológicas.

familiares, comunitárias, em círculos de amizades, grupos de trabalho, interesses políticos, de estudo, militância etc.), de modo a refletir sobre as redes sociais a partir das demandas de subjetividade e identificações socioculturais:

Uma estrutura em rede – que é uma alternativa à estrutura piramidal – corresponde também ao que seu próprio nome indica: seus integrantes se ligam horizontalmente a todos os demais, diretamente ou através dos que os cercam. O conjunto resultante é como uma malha de múltiplos fios, que pode se espalhar indefinidamente para todos os lados, sem que nenhum dos seus nós possamos ser considerados principal ou central, nem representantes dos demais. (WHITAKER, 1993, p. 19).

Sem desprezar o fenômeno de reprodução das contradições socioeconômicas no digital, entende-se a rede social como eixo que viabiliza as relações interpessoais e conseqüentemente a troca de experiências que desenvolvem a educação. A linguagem, tanto verbal quanto não-verbal, viabiliza esta mediação. E, neste contexto, os gêneros da Divulgação Científica podem contribuir ainda mais neste processo. Por meio deste convívio, professor e aluno estabelecem a responsabilidade coletiva deste processo, associando, a partir daí a interação social com a produção científica e os resultados que esta combinação pode proporcionar ao desenvolvimento intelectual deste sujeito em formação.

A realização desta convergência se dá através de vários fatores. O primeiro e de grande importância é o planejamento. O uso das novas tecnologias e o acesso à internet disponibilizados em nossa contemporaneidade disponibiliza aos nossos alunos uma imensidão de conteúdos diversos e inúmeras possibilidades de comunicação mundo afora, de forma que, se não houver orientação, tal qual a criação de um ambiente que favoreça a aprendizagem guiada, todos estes recursos que nos são oferecidos poderão levar este sujeito a um processo parcial de aprendizado.

O segundo fator se caracteriza pela importância do fortalecimento das relações interpessoais entre professores e alunos, visto que, ao dividirmos nossas experiências por meio das nossas redes sociais, conhecemos, ainda que imaginariamente, mais um pouco um do outro, dos seus interesses, das suas vivências, suas origens. Este vínculo, ainda que virtual, nos torna mais próximos e nos possibilita uma relação de reciprocidade que é fortalecida através da afetividade. O professor exerce papel importante na formação emocional do seu aluno, auxiliando, além do desempenho intelectual, a formação emocional deste sujeito que pode desenvolver, através desta prática, sentimentos de autoconfiança e respeito.

Nisso, devemos considerar o caráter social e emocional das redes. Evidentemente, a análise de redes sociais tem como enfoque os padrões de relações interpessoais, afinal, as redes são, em tese, habitadas virtualmente por pessoas:

Para ir além dos atributos individuais e considerar as relações entre os atores sociais, a análise das redes sociais busca focar-se em novas 'unidades de análise', tais como: relações (caracterizadas por conteúdo, direção e força), laços sociais (que conectam pares de atores através de uma ou mais relações), multiplexidade (quanto mais relações um laço social possui, maior a sua multiplexidade) e composição do laço social (derivada dos atributos individuais dos atores envolvidos). (RECUERO, 2005, p. 4).

Por isso, a autora sustenta que a análise das redes sociais, bem de quaisquer fatores a elas relacionados direta ou indiretamente, deve ter como perspectiva uma análise dinâmica e dialógica. É pela interação entre os diversos atores que integram o ciberespaço que devemos pensar a Divulgação Científica nas redes sociais.

Nessa direção, devemos considerar que as redes sociais têm como primado a interação entre os agentes humanos com o estabelecimento das relações sociais. Essas últimas funcionam como condição de possibilidade para a existência concreta da rede social como realidade virtual.

Assim, integrando a formação humana e intelectual do leitor virtual, podemos visualizar o seu crescimento e o desempenho das suas habilidades inerentes a Língua Portuguesa, pois de acordo com Pereira e Gonçalves (2010, p.13):

O vínculo afetivo que o professor estabelece com o aluno em sala de aula, deve ter um caráter libertador e de confiança no cotidiano, para combater o preconceito e os rótulos comuns presentes no ambiente escolar. Dessa forma, o vínculo afetivo estabelecido, favorece a expressão de questões pessoais entre professor e aluno no cotidiano escolar. Além disso, conduz a autonomia e o sucesso na construção da aprendizagem recíproca, na formação da personalidade dos alunos em adultos seguros e confiantes de si, capazes de pensar de forma crítica o mundo que os cercam.

A interação humana é uma condição de vida dos sujeitos. E essa interação se dá através da linguagem e do meio afetivo criado em sala de aula, pela interação entre os colegas e também entre o professor e os alunos. Essa interação acontece com as possibilidades oferecidas pela Língua Portuguesa, em nosso caso.

O aluno, por meio das mediações do professor, dos seus conhecimentos prévios e da interação com seus pares, aprende, além da comunicação, a utilizar melhor as novas tecnologias na relação de ensino-aprendizagem, que auxiliam este processo de interação e construção do sujeito leitor. Afinal, "não basta colocar os

alunos na escola. Temos de oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino” (MORAN, 2012, p. 08).

Há nisso um desafio que transpassa a atuação solitária do professor. Estamos nos referindo ao modelo atual de educação fincado numa pedagogia não inclusiva que toma o educando como sujeito sem conhecimento, retomando a conceitografia freireana (2003), diríamos: uma educação bancária. Nessa perspectiva de educação, o método supostamente adequado é aquele tradicional engessado, pouco flexível, monótono, centrado na figura do professor que expõe o conteúdo em aulas expositivas com auxílio da lousa e, mais recentemente de slides digitais. Sendo uma questão estrutural, a atuação do professor, ainda que transformadora, proporcionará resultados limitados, embora extremamente necessários e urgentes.

2.3 O uso do Facebook no processo de ensino-aprendizagem

Nesse item, levando em conta o que já debatemos anteriormente sobre o funcionamento das redes sociais, cabe-nos, agora, delimitarmos a rede social mediante a qual observaremos as interações dialógicas na circulação e na divulgação do conhecimento científico, assim como, devemos explicitar e refletir sobre as características dessa ferramenta digital.

Num primeiro momento, é emblemático que o *Facebook* tenha surgido em 2004 como rede social criada por alunos da universidade norte-americana Harvard, com intuito de facilitar as relações interpessoais naquela instituição. O objetivo inicial era colocar em rede os perfis dos alunos da universidade. A sua popularização rápida fez com que a rede se abrisse, em 2006, para quaisquer usuários com mais de 18 (dezoito) anos ou que estivesse cursando ensino superior, mantendo ainda seu objetivo primeiro de conectar estudantes universitários, de modo a impulsionar relacionamentos interpessoais entre usuários com interesses similares, bem como auxiliar na divulgação de pesquisas científicas.

Spadaro (2013) afirma que devido a sua crescente popularização logo a rede social expandiu seus objetivos, não mais focando exclusivamente no público universitário. Em 2012, apenas 8 anos depois de sua criação, ela logra chegar à marca de 1 bilhão de usuários em todo o mundo. Naquele momento, o *Facebook* passava a ser a maior rede social do mundo e uma grande corporação financeira. Com *marketing*

focado na “capacidade de conectar pessoas”, essa corporação expandiu suas plataformas pela aquisição de outras redes sociais como o *Instagram* e o *WhatsApp*.

Atualmente, com cerca de 2,5 bilhões de usuários interagindo mensalmente, o *Facebook* pode ser uma potente ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, especificamente no que diz respeito à circulação e divulgação de conhecimento científico em páginas educacionais. A utilização do *Facebook* como ferramenta colaborativa à educação é potencializada pelo uso recorrente dessa rede social pelos educandos.

Nessa direção, considera-se que

O *Facebook* tornou-se não só um canal de comunicação e um destino para pessoas interessadas em procurar, partilhar ou aprender sobre determinado assunto, mas também, um meio de oportunidades para o ensino, designadamente: é uma ferramenta popular; fácil de usar; não necessita de desenvolvimento interno ou de aquisição de *software*; é útil para alunos, professores e funcionários; permite a integração de diversos recursos no *Facebook*; fornece alternativas de acesso a diferentes serviços; permite o controle de privacidade (podemos controlar a informação que queremos que os outros vejam sobre nós); e, acima de tudo, não a podemos ignorar. (GONÇALVES; PATRÍCIO, 2010, p. 7).

À vista disso, é recorrente que professores criem perfis profissionais nessa rede social para interagirem com seus alunos, postarem vídeos, ou ainda, criarem grupos de suas disciplinas com a participação dos seus alunos. Essa dinâmica facilita a interação com a turma, de modo a dinamizar a comunicação. O professor pode propor trabalhos, debates, formulários e diversas outras formas de atividades. Recentemente, devido à pandemia do coronavírus, um dos recursos mais utilizados pelos professores e alunos são as *lives*, pelas quais o professor pode dialogar com os alunos, ministrar aulas etc. Ao criar um grupo para a turma, o professor pode compartilhar com os alunos determinadas notícias e matérias que julgue pertinentes.

Bettio *et al.* (2012) elencam os recursos disponíveis nessa rede social e seu potencial uso no processo de ensino-aprendizagem. Vejamos.

1. Chat: com este recurso podemos realizar comunicação em tempo real, de modo a atender os alunos individualmente e sanar eventuais dúvidas.
2. Eventos: possibilita a criação, divulgação e confirmação de presença. Pode ser utilizado para lembrar de datas de avaliações, realização de seminários, entregas de atividades, *lives*, aulas etc.

3. Fotos e vídeos: este recurso permite que o professor e os educandos divulguem vídeos e imagens sobre determinados temas, podendo ser analisados e discutidos em atividade escolar.
4. Comentários: este recurso possibilita uma maior interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, permitindo a emissão de opiniões sobre determinadas publicações (texto, vídeo ou imagem), de forma a potencializar um ambiente de debate e diálogo.
5. Enquetes: para realização de pesquisa objetiva entre os educandos.

Para os autores, tais recursos fazem dessa rede social uma ferramenta bastante útil ao aperfeiçoamento do processo educativo e da comunicação entre os sujeitos educacionais, pois tem como principal funcionalidade a potencialização de múltiplas interações entre esses sujeitos. Dessa forma, compreendemos que essa rede social pode desempenhar um papel singular na Divulgação Científica, sendo, portanto, uma ferramenta disponível e valiosa ao processo de ensino-aprendizagem.

Diversas pesquisas científicas foram feitas em Língua Portuguesa sobre o papel do *Facebook* como meio ou “veículo” de divulgação científica, de modo a refletirem sobre o uso da plataforma na socialização do conhecimento científico por meio dos mais variados perfis e páginas: perfis pessoais, perfis institucionais, páginas de grupos de estudos, de periódicos e revistas, páginas dedicadas a determinados pensadores e filósofos, páginas de interesses temáticos e páginas voltadas para determinadas áreas do conhecimento.

Destacamos o trabalho de Araújo (2018), sobre o que denominou de marketing científico digital no *Facebook*. Nessa pesquisa, o autor analisa os recursos de marketing digital utilizado por 67 perfis e páginas de revistas científicas brasileiras no *Facebook*, descrevendo seus indicadores de desempenho na socialização dos saberes científicos por meio da quantificação analítica de métricas de mídias digitais. Para tanto, utilizou indicadores-chaves para analisar a performance dos perfis na divulgação de saberes científicos como visibilidade (número de fãs), influência (crescimento médio dos fãs), engajamento (quantidade média de reações dos fãs) e reputação (índice de desempenho da página). O período de acompanhamento das páginas e perfis foi de sete meses, entre setembro de 2017 e fevereiro de 2018.

Araújo (2018) destaca que a análise da plataforma como veículo de divulgação científica deve, necessariamente, levar em consideração o desempenho

das páginas dessa natureza, uma vez que a mera existência do perfil e suas postagens não garante a efetividade da popularização do conteúdo. Isso porque, conforme destacou o pesquisador, há um grande número de páginas voltadas para a DC que não obtém desempenho satisfatório, com postagens com nenhum tipo de engajamento e alcance quase que inexistente:

Páginas criadas no *Facebook* demandam uma contínua atualização de conteúdos. Ao todo as revistas publicaram 1.075 postagens, dando uma média de 16 postagens por revista, correspondendo a 2,2 postagens por mês. Um total de 17 revistas não publicou nenhum conteúdo no período analisado, o que corresponde a 25%, e pode indicar páginas abandonadas por seus administradores (ARAÚJO, 2018, p. 12).

Isso leva Araújo (2018) a refletir, para além da mera divulgação científica por perfis e páginas hospedados na rede social *Facebook*, a real efetividade dessa divulgação. Afinal, para que se possa afirmar que tais páginas contribuem com a socialização dos conhecimentos científicos, há de se considerar que a divulgação pressupõe recepção, possível de ser auferida por meio de indicadores-chaves tais quais aqueles formulados por Araújo. Dito de outra maneira, uma vez que a Divulgação Científica visa a popularização de conhecimentos científicos pressupõe certa recepção do conteúdo divulgado. Efetivamente, só há divulgação se houver recepção. Esse é o postulado da pesquisa de Araújo. Para além das questões teóricas e ontológicas de descrição e qualificação da Divulgação Científica como gênero, reflete sobre a efetividade prática da divulgação, isso é, analisa de os perfis que se voltam para a divulgação conseguem, de fato, alcançar índices satisfatórios de engajamento e visibilidade.

Vejamos os resultados da pesquisa de Araújo (2018), em termos numéricos:

A visibilidade total atingida verificada foi 82.123 seguidores, dando uma média de 1.226 fãs por página. A influência foi considerada pela taxa de crescimento do número de seguidores alcançados pelas páginas no período analisado, cuja média foi de apenas 0,44%. Embora as postagens obtivessem, somadas, 18.208 interações, dando uma média de 271,7 interações por revista, o índice de engajamento não foi positivo para 67,1% das revistas. E a análise das interações em postagens indicou que a maioria dos periódicos não pontuou ou teve baixo desempenho. Quanto à reputação, o indicador-chave de desempenho de índice de performance da página de cada revista, revelou que a maioria delas não atingiu 50% do potencial. O que se observou é que se no total geral foram identificadas poucas interações quando somadas as reações, comentários e compartilhamentos que as revistas recebiam em suas publicações, o número de publicações que atraiu algum tipo de interação é bem

menor ainda uma vez que poucas postagens concentravam o maior número de interações (ARAÚJO, 2018, p. 17).

Ao refletir sobre esses dados, Araújo (2018) pontua que é preciso pensar a Divulgação Científica em mídias digitais como um gênero digital atrelado a indicadores oriundos dessa “nova” realidade, isso é, pensar essa divulgação desde uma nova dimensão com as redes e mídias sociais. Em sua análise, o pesquisador chama atenção para o que considera como equívoco nas pesquisas recentes sobre DC em plataformas digitais: ignorar a linguagem digital e as características inerentes e estruturais da cibercultura. De tal modo que seria impossível, em sua leitura, analisar a DC em redes sociais tal qual pode ser analisada em plataformas analógicas e estáticas, a exemplo dos jornais impressos.

Ainda sobre a pesquisa de Araújo (2018), cabe destacar que mesmo com os resultados obtidos indicarem pouca efetividade dos perfis e páginas voltados para DC, “[...] considera-se que mídias sociais como o *Facebook* auxiliam na promoção de contínuas interações entre os usuários [...] permitindo que usuários distintos possam interagir diretamente com outros usuários e com a própria revista [...]” (ARAÚJO, 2018, p. 17).

Não poderíamos deixar de mencionar o trabalho de doutoramento de Modolo (2017), intitulado *Formas responsivas no Facebook: curtir, compartilhar e comentar a divulgação científica em rede social*, pelo qual reflete consistentemente a respeito da DC, desde os postulados do dialogismo, no *Facebook*. O autor analisou enunciados extraídos de postagens de perfis no Facebook de três revistas de divulgação científica, a saber: *Scientific American Brasil*, *Pesquisa FAPESP* e *Superinteressante*.

Para além dos aspectos linguísticos analisados, a exemplo da hipertextualidade, autoria, enunciação, interlocução, recepção, a pesquisa problematiza as singularidades da DC em redes sociais, especificamente em *Facebook*, diferenciando, portanto, de outras formas de DC nos meios de difusão considerados tradicionais (TV, rádio e mídias impressas). Nessa direção defende que

As páginas de divulgação científica no *Facebook* promovem mudanças, reproduções e similaridades com as revistas impressas de divulgação científica. Por um lado, nisso reside a aparência de mera transposição da forma tradicional para uma nova plataforma *online* e digital. Por outro lado, há especificidades, adaptações e singularidades nos enunciados produzidos dentro dessa rede social. Algumas são mais visíveis, outras menos aparentes. Não se trata, de acordo com essa tese, de uma mera cópia mecanicista do conteúdo das revistas impressas e, tampouco, de uma criação completamente

original e inovadora. Ocorrem, portanto, continuidades de características tradicionais, adaptações do conteúdo impresso para o digital e peculiaridades específicas advindas do digital, hipertextual e do tipo de responsividade disponibilizada pelo *Facebook*. (MODOLO, 2017, p. 26-7, grifos do autor).

Modolo (2017) chama atenção para as formas responsivas potencializadas pelas ferramentas digitais disponibilizadas pelo *Facebook*, especificamente visível na interação com os enunciados publicados pelas páginas e demais usuários; interação vista pelo autor como responsiva, proporcionada pelas ferramentas *curtir*, *comentar* e *compartilhar*. Com isso, ao potencializar que a relação com o outro seja constitutiva do processo de interação digital, o *Facebook* pode ser tomado como um paradigma para análise e compreensão da linguagem na era digital. Pela DC no *Facebook*, a responsividade pode ser estabelecida entre os usuários e seguidores. A interação verbal é pressuposta, logo, constitutiva, em relação às redes sociais. Dessa forma,

[...] o *Facebook* viabilizar meios particularmente velozes, simples e com menores restrições para que a interação verbal se materialize em comparação com a divulgação científica em formas impressas. Analisando comparativamente com jornais e revistas que disponibilizam pequenas seções interativas como as cartas dos leitores, nas quais um número relativamente pequeno de mensagens é registrado, as páginas de divulgação científica no *Facebook* podem receber um número muito maior de respostas e reações dos usuários via comentários, curtidas e compartilhamentos. (MODOLO, 2017, p. 161, grifos do autor).

Noutro sentido, podemos apontar outra problemática que não pode ser desconsiderada em pesquisas sobre DC em redes sociais, a exemplo do *Facebook*: o interesse das corporações na potencialização de determinadas temáticas, conhecimentos e objetos, bem como o interesse em desestimular outros sentidos, conhecimentos e saberes. Esse controle do dizer assume novas ferramentas e instrumentos com as tecnologias digitais. O que antes era censurado por órgãos públicos ou não aceitos por editores de jornais e revistas, hoje são “obliterados” por um engenhoso funcionamento digital de controle, o algoritmo (HAN, 2019).

Retomando Byung Chul-Han (2019), devemos considerar que vivemos numa fase do capitalismo que poderia ser denominada de psicopolítica, marcada pelo controle sistemático da produção do pensamento, dos afetos, das emoções (psique) por meio de práticas digitais de potencialização e desestimulação baseado em algoritmos que filtram, selecionam a ordem dos posts, interferem na visibilidade e no engajamento das postagens, levando em consideração uma ampla base de dados

que classifica os usuários por perfis de interesses e de identificações (sociais, econômicas, culturais, políticas etc.).

A DC em redes sociais está sujeita a essa tecnologia de controle que serve aos interesses das grandes corporações, do capital financeiro, em suma, da burguesia, de modo que o alcance, visibilidade e engajamento dos perfis não se deve exclusivamente ao uso estratégico e gerenciado dos recursos de *marketing* digital. Como exemplo desse controle, citamos o crescente número de denúncias de que o *Facebook* teria favorecido a propagação de conteúdos de perfis e páginas de centro-direita e de direita, ao passo que estaria sufocando conteúdos marxistas e de esquerda (STANLEY, 2020).

2.4 Considerações finais do capítulo

Tendo em vista nossas discussões acerca deste capítulo, compreendemos a importância do uso das TDICs na socialização dos saberes científicos, assim como refletimos sobre uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem. Para tanto, buscamos explicar o entendimento de como se dá a interação humana e as suas contribuições para a formação do sujeito leitor de Língua Portuguesa através do auxílio das redes sociais, especificamente o *Facebook*, e do trabalho afetivo mediado pelo professor neste processo de ensino-aprendizagem. Discutimos as características principais do espaço digital e como isso deve ser considerado nas pesquisas sobre redes sociais, de modo a complexificar as reflexões. Também refletimos a respeito das ferramentas disponibilizadas pelo *Facebook* e sobre seu uso no processo de ensino aprendizagem. Por fim, debatemos o papel das redes sociais, sobretudo o *Facebook*, na socialização dos conhecimentos científicos, a partir de páginas e perfis voltadas exclusivamente para esse objetivo. Sobre isso, consideramos tanto a necessidade de pautar a efetividade da divulgação científica quanto as condições sócio-históricas das relações materiais de produção econômica e como isso afeta a produção de sentidos no meio digital pelo chamado algoritmo, isto é, um conjunto de dados e regras responsáveis pela visibilidade e destaques de postagens, páginas, perfis, sites, temáticas etc.; gerenciado segundo os interesses das grandes corporações digitais (HAN, 2019). Fatores esses que colocam questões essenciais às pesquisas sobre DC na era digital, uma vez que há um sutil e eficaz controle do dizer que além de gerenciar a visibilidade de todo conteúdo digital, se

consustancia na maior experiência de psicologia social, conforme pontuado por Han (2019), de produção de afetos, pensamentos, produção de gostos, indução de ações, gerenciamento de condutas por meio de dados digitais.

CAPÍTULO 3

3. OS GÊNEROS DISCURSIVOS NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Neste capítulo, buscaremos compreender a efetividade da relação entre a Divulgação Científica e o uso das redes sociais e sua contribuição para a formação do sujeito leitor nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, faremos uma breve relação entre os gêneros discursivos e as novas tecnologias na era digital, estabelecendo a perspectiva bakhtiniana como objeto da nossa pesquisa. Entendemos a interação humana e o dialogismo como essenciais no processo de ensino e aprendizagem, visto que tudo que produzimos parte das nossas relações com o outro através da linguagem, e esta prática favorece a construção do sujeito leitor. Além disso, apresentaremos alguns dos gêneros da Divulgação Científica no *Facebook* como um instrumento que auxilia na formação de conhecimento do aluno e, conseqüentemente, no enriquecimento das aulas de Língua Portuguesa.

3.1 Gêneros discursivos e novas tecnologias na era digital

Como bem explica Geraldi (1997), haveria, pelo menos, três grandes concepções de linguagem: a expressão do pensamento, o instrumento de comunicação e o meio para interação humana. Dessas três vertentes, nos deteremos na terceira perspectiva, que se respalda na teoria bakhtiniana da linguagem.

Bakhtin, filósofo da linguagem, nos possibilita a percepção de que a linguagem se dá por meio da interação, numa perspectiva dialógica, como o próprio enuncia:

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada. Pelo contrário, a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação. (BAKHTIN, 2006, p. 123-124)

Com este entendimento, conseguimos visualizar a importância de se valorizar o diálogo entre os elementos que configuram este processo de ensino-aprendizagem

dentro da sala de aula de Língua Portuguesa: o professor, o aluno, os recursos tecnológicos de que dispomos e o uso dos gêneros discursivos para a constituição do sujeito leitor. Porém, é importante esclarecermos que este processo não se dá apenas por meio do diálogo face a face. Mas, por exemplo, no diálogo entre o autor de um livro e o seu leitor, entre o autor de texto de Divulgação Científica numa rede social e o que interage dialogicamente com seu leitor através do curtir, do comentar, do compartilhar como formas de interação. Assim, podemos corroborar que:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 115).

A ideia de que a palavra seja um ponto de encontro entre o locutor e o interlocutor nos favorece a discussão acerca dos gêneros textuais e dos gêneros discursivos. Embora sejam muito utilizados como sinônimos, há perspectivas teóricas distintas entre os dois.

Marcuschi, em seus estudos, traz uma discussão a partir da Linguística Textual e, especificamente, os gêneros textuais:

O tema em si – gêneros textuais - não é novo e vem sendo tratado desde os anos 60 quando surgiram a Linguística de Texto, a Análise Conversacional e a Análise do Discurso, mas o enfoque dado aqui, com atenção particular aos gêneros textuais no domínio da mídia virtual, é mais recente e carece ainda de trabalhos, embora já apareçam estudos específicos sobre esse novo modo discursivo também denominado 'discurso eletrônico.' (MARCUSCHI, 2005, p. 15).

Como dado na citação acima, Marcuschi caracteriza as novas tecnologias como determinantes para constituir novas formas de interações sociais e o entendimento dos gêneros textuais, neste caso, como gêneros digitais. Bakhtin (2006), por sua vez, trabalha a perspectiva dos gêneros, numa dimensão discursiva, definindo-os como tipos de enunciados de estabilidade relativa. É essa abordagem que seguiremos ao pensar os gêneros da Divulgação Científica no *Facebook*, e como a leitura deles nas aulas de Língua Portuguesa contribuem para a formação do sujeito leitor.

Embora já tenhamos situado que os gêneros do discurso, consoante a perspectiva bakhtiniana, traduzem “tipos relativamente estáveis de enunciados”, é fundamental demorarmo-nos um tanto mais nas implicaturas deste conceito e do jogo de relações em que este funciona, ao lado de outros, a fim de que avancemos na reflexão que ora propomos.

Isto porque, o conceito de gêneros discursivos e sua classificação entre gêneros primários e secundários não passa ao largo do que se compreende como sendo a utilização da língua, sob a forma de enunciados. Sendo assim, faz-se imperioso discutir aqui, de maneira um tanto quanto menos breve do que detalhada, a relação que se estabelece entre as noções de língua, enunciado e gêneros do discurso no pensamento de Bakhtin.

A utilização da língua constitui, consoante o filósofo da linguagem, todas as esferas da atividade humana, por mais diversificadas que essas possam ser entre si. Desse modo, não deve causar surpresa o fato de que o caráter e os modos dessa utilização se diversifiquem tanto quanto tais esferas.

Entretanto, não podemos olvidar que nenhuma língua se realiza materialmente enquanto abstração. Pelo contrário, é sob a forma de enunciados, concretos e únicos, orais e escritos, remetendo às condições específicas, bem como às finalidades das ditas esferas, que aquela se efetua discursivamente. Essas condições e finalidades reúnem e conjugam, cada um deles marcados pelo que há de específico em uma esfera de comunicação, três elementos indissolúveis no *todo* do enunciado, a saber: a) o conteúdo temático; b) o estilo, e c) a construção composicional. Nas palavras de Bakhtin (2006):

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (p. 280).

O enunciado poderá, então, ser havido de duas maneiras. Num primeiro momento, se consideramos um enunciado isoladamente, aí se pronuncia o seu estatuto individual. Cada esfera de utilização da língua, todavia, constrói os seus enunciados, enquanto *tipos relativamente estáveis*, razão pelo que, num segundo momento, é esta aceção social e complexa do enunciado que o diversifica e cuja pertinência para uma definição dos gêneros do discurso deve ser considerada.

Nós nos comunicamos através dos gêneros. Nossas produções não se dão fora dos gêneros do discurso, mas sim através deles. Bakhtin destaca a ideia da diversidade destes gêneros. Eles estão inseridos em todas as nossas práticas comunicativas, em nossas ações cotidianas e nossas relações socioculturais:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). (BAKHTIN, 2006, p. 280-281).

Também, a partir da citação acima, iniciamos o entendimento de como se dá a classificação de Bakhtin quanto aos gêneros primários e secundários. Os primários são definidos através das nossas situações mais informais, que se dão a partir das nossas atividades cotidianas, como o próprio Bakhtin apresenta na citação acima. Sendo que os gêneros secundários são percebidos através de interações que exigem maior complexidade, como é o caso dos gêneros de Divulgação Científica, principalmente aqueles presentes nas redes sociais.

Concebemos, nesse sentido, a grande importância teórica que habita a distinção entre gêneros primários e secundários, razão pela qual, consoante Bakhtin, elucidar e definir a natureza do enunciado deve passar por uma análise de ambos. A heterogeneidade dos gêneros do discurso não pode ser, assim, desconsiderada na definição do caráter genérico de dado enunciado.

Há uma diferença, de ordem essencial e que não pode ser desprezada, entre os gêneros primários e secundários. Em se tratando daqueles, posto o seu caráter simples, são suscetíveis de integrar, como componentes, os secundários, transformando-se em seu interior pela perda da relação imediata que mantêm com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.

De outra parte, os gêneros secundários, tomados em seu caráter complexo, materializam-se “[...] em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica e sociopolítica” (BAKHTIN, 2006, p. 282), sendo a resultante dos gêneros primários de todas as espécies, constituídos em suas circunstâncias espontâneas de comunicação discursiva, que se transmutam durante o seu processo de formação.

O romance, o teatro etc. caracterizam exemplos de gêneros secundários. Do lado dos gêneros primários, podem ser citados os tipos do diálogo oral, tais como a linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, sociopolítica, filosófica, dentre outras.

Ademais, há que se observar que não se pode tomar como referência apenas os gêneros primários numa análise dos enunciados, sob pena de trivializá-los. Para que se possa esclarecer a natureza essencial dos enunciados, portanto, deve ser examinada a interrelação entre os primários e os secundários, bem como o processo histórico desde o qual emergem os secundários, de modo a tornar explícita a correlação entre língua, ideologias e visões de mundo.

É, como podemos ver, indispensável para qualquer estudo, sob qualquer orientação específica, uma “[...] concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 282). É desta maneira que, no entender do filósofo da linguagem, podem ser contornados os formalismos e abstrações, cuja denegação da historicidade de um dado estudo leva ao enfraquecimento do vínculo material entre a língua e a vida. Afinal, é através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua e, essa última, naquela.

Ante ao exposto, cabe perguntar o que na língua situa o seu uso corrente e o que nela se refere à individualidade. Cuida-se de um problema a ser, necessariamente, pensado desde a órbita do enunciado. Ao levarmos em conta que é somente no enunciado que a língua comum se faz materializar numa forma individual, que nos situamos em face do vínculo orgânico entre o estilo e o gênero.

É a partir de condições mais ou menos favoráveis, a depender do grau de padronização, assim, que se impõe ou não a um dado gênero uma aptidão a expressar a individualidade de quem fala ou escreve, ou ainda, pelo recurso a um estilo linguístico; ambos (linguístico e individual) tendentes para os gêneros do discurso.

Ao mencionarmos o vínculo indissolúvel entre estilo e gêneros do discurso, devemos, ainda, situar a questão dos participantes da interação discursiva. Em vista disso, já, de início, impõe-se que nos distanciemos da problemática e do jogo no esquema informacionista da comunicação, o qual, edificando-se sobre as *funções* “ouvinte” e “receptor”, retroalimenta uma imagem distorcida, desde a linguística tradicional, a respeito da comunicação discursiva. Desse esquema, emergem figuras estanques em processos ativos (locutor) e passivos (ouvinte), que, a despeito de representarem um todo real encenam uma ficção científica.

Na perspectiva de Bakhtin, isso se processa de outra maneira. É na compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo, que a interação discursiva envolve os seus participantes de modo responsivo e, simultaneamente, ativo, de onde a “passividade” não vai além de uma representação abstrata daquele fato real. De acordo com Bakhtin (2006):

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (p. 290).

Evidente que, a resposta se perfaz de modo temporalmente distinto, a depender do caráter primário ou secundário do gênero em questão. A compreensão responsiva, dessa maneira, pode se realizar diretamente como um ato. Pode, ainda, permanecer muda, por certo lapso de tempo (a exemplo de textos do gênero lírico, tal como os classificam os estudos literários), cuja ação é retardada, mas o seu eco se fará ouvir no discurso ou no comportamento do ouvinte em algum momento.

O locutor, deve-se ainda frisar, constitui-se, em algum grau, como um respondente, uma vez que ele não é um locutor adâmico, que emergiria pela primeira vez do silêncio de “um mundo mudo” para enunciar. Pelo contrário, em sua enunciação estão sempre pressupostos a existência do sistema da língua, como condição de possibilidade para que se materializem enunciados, bem assim como enunciados que o precedem, em sua própria cadeia falada ou emanantes de outras em relação às quais ele desenvolve algum tipo de relação e põe em jogo diversas outras.

Compreendemos, portanto, que a trama dos gêneros do discurso deve ser situada, grosso modo, em relação: a) aos elementos pelos quais se pode atribuir a este ou aquele gênero um caráter primário ou secundário, simples ou complexo; b) a relação que os enunciados mantêm com as distintas esferas de utilização da língua; c) os participantes da interação discursiva, esses envolvidos na problemática da compreensão responsiva ativa, cuja materialização da resposta no tempo poderá variar a depender do quadro genérico de onde partem as suas enunciações, sob o primado constituinte e constitutivo do *outro* em relação ao *mesmo*.

O primado do *outro*, se antepõe e pospõe a toda enunciação local e lhe confere vitalidade e historicidade no diálogo real enquanto forma mais simples e mais clássica da comunicação discursiva. Dessa maneira, todo ato de dizer, sob a forma de um querer-dizer de um dado locutor, não pode, conforme o quanto discutido até aqui, escapar à escolha de um gênero do discurso, escolha essa sempre “[...] determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 301).

É aí que o *intuito discursivo* do locutor, sem renunciar a individualidade e subjetividade que lhe são próprias, vai adaptar-se à *forma padrão* relativamente estável, estruturante do enunciado realizado numa dada esfera de utilização da língua e diversificada de acordo com um modelo (oral ou escrito) genérico.

Em vista disso, pretendemos estabelecer uma correlação entre o pensamento de Bakhtin, especificamente no que diz respeito aos gêneros discursivos primários e secundários, e a proposta de Pierre Lévy (1998) sobre os três tempos do espírito. Correlação esta inicialmente proposta por Gomes, Gomes e Silva (2018).

Como supracitado, em Bakhtin (1997), a língua se efetiva por meio dos gêneros discursivos, isto significa que, nessa perspectiva, a língua se concretiza em seu uso.

Noutro sentido, o filósofo russo compreendeu que os gêneros discursivos são enunciados reiteradamente utilizados, cuja utilização provoca a atualização pela citacionalidade o que provoca sua estabilidade, ainda que parcial e provisória, nas mais variadas esferas de utilização da linguagem.

Por isso, em Bakhtin (2006), os enunciados, modo de emprego da linguagem, são proferidos pelos falantes de forma concreta e única, levando em consideração as distintas esferas da atividade humana. Nesse sentido, destacou que cada esfera tem

seus gêneros discursivos “mais condizentes” às suas características e funcionalidades.

Especificidades discursivas que orientam a estabilização dos vetores linguageiros, considerando a utilização dos gêneros discursivos atrelados àquela situação concreta compartilhada pelos participantes.

Isso não significa que haveria uma homogeneidade em determinado domínio linguageiro compartilhado pelos participantes. Pelo contrário, o que é aqui determinante é a heterogeneidade constitutiva. A estabilidade, ou melhor, a estabilização é inerente à multiplicidade e heterogeneidade oriunda das distintas esferas da atividade humana.

Com isso, o gênero é modificado, alterado, transformado à medida que é posto em uso num encadeamento único de enunciados:

Cada enunciado refletiria as condições específicas e as finalidades do domínio em que é proferido através da escolha de seu conteúdo temático, ou seja, do assunto abordado, de seu estilo, isto é, da seleção operada nos recursos da linguagem, e de sua construção composicional, que marca seu modo de atualização ou colocação em presença enquanto unidade discursiva. (GOMES; GOMES; SILVA, 2018, p. 91).

Com efeito, Bakhtin (2006) compreendeu que o gênero resulta de um conjunto de enunciados atrelado a determinados domínios de linguagem específicos. Essa caracterização do gênero é sempre circunstanciada pelo uso de cadeias enunciativas. Isso decorre de sua compreensão da concretização da língua pelo uso.

Disso decorre que os gêneros podem ser variados, tendo em vista os diferentes contextos de uso e as possibilidades inúmeras de encadeamento enunciativo. Assim, novos gêneros podem ser gestados, igualmente como podem ser criadas novos domínios linguageiros.

É nesse sentido que distinguiu os gêneros primários, aqueles ligados a oralidade, ou seja, relacionados a imediatidade do contexto enunciativo, dos gêneros secundários, atrelados à escrita, conseqüentemente, relacionados a uma maior complexidade enunciativa.

Tal complexidade dos gêneros secundários decorreria da necessária reorganização dos gêneros primários, formados na imediatidade do contexto de enunciação. Por isso, podemos dizer que os gêneros secundários são complexificações dos chamados gêneros primários.

Levando em consideração o contexto enunciativo aqui estudado, isto é, as redes sociais de páginas divulgadoras de conhecimento científico, podemos inferir que o que está posto em jogo são derivações dos gêneros primários, constituindo-se, assim, gêneros secundários.

Isso porque, conforme Bakhtin (2006), os gêneros secundários são mais complexos em razão de comportarem uma multiplicidade maior de conteúdos temáticos, construções composicionais e estilos em seu interior. A discursivização desses gêneros reúne, organiza e reorienta uma pluralidade de assuntos que extrapolam o contexto enunciativo imediato.

Contudo, isso se dá com uma necessária “perda” de relação com tal contexto enunciativo, isto é, com a imediaticidade oriundas dos gêneros primários. Fato que também expõe uma desarticulação intrínseca com a realidade concreta e com os enunciados reais.

Com isso, tais gêneros secundários potencializam a criação de realidades plurais, colocadas em discurso de modo variado, interagindo com outras realidades enunciativas, de modo que essa cadeia enunciativa pode ser vista como cadeia responsiva, visto que interage e está sempre respondendo outros discursos. Afinal, não há cadeia enunciativa que possa ocorrer em um vazio, mas sim pelo encadeamento intersubjetivo:

O que os gêneros secundários possibilitam é uma complexificação dos modos de responsividade, e pode-se pensar a própria tecnologia da escrita aí, como instrumento que permite responder a enunciados mais distantes no tempo e no espaço, correspondendo a uma complexificação das esferas da atividade humana. (GOMES; GOMES; SILVA, 2018, p. 92).

Nesse sentido, devemos considerar o encadeamento enunciativo das páginas divulgadoras de conhecimento científico no *Facebook* a partir dessa complexificação. Isto é, pela compreensão de que esse gênero está atrelado ao conceito de responsividade, visto, então, como resposta a outras cadeias enunciativas.

Com isso, entendemos que a análise discursiva desses gêneros está impossibilitada de qualquer tentativa de fechamento do texto em si, este deve ser concebido como uma rede aberta, em constante diálogo com cadeias de enunciação outras. Aqui já considerando sua dimensão inerentemente responsiva, de modo a percebê-lo como uma pluralidade de vozes que transpassam os limites castradores do tempo e do espaço.

Isso significa, em uma perspectiva mais radical, que a escrita inaugura e se fundamenta sempre numa relação parafrástica (enunciados de enunciados), em uma infinita intertextualidade fundante de qualquer encadeamento enunciativo. Haveria assim uma recomposição enunciativa que poria em jogo sujeitos e contextos de linguagem em discursos internos a outros discursos.

Essa recomposição tem sua importância revelada no estudo sobre a natureza do enunciado. Isso porque, em Bakhtin (2006) a natureza intersubjetiva da linguagem expressa a responsividade. Assim, a sedimentação discursiva e a consequente identificação de um determinado gênero surgem da necessidade de continuação respostas na cadeia dos discursos.

Retomando esse funcionamento enunciativo necessário a nossa empreitada correlativa com o pensamento de Lévy (1996; 1998), podemos afirmar que em Bakhtin (2006), a língua se concretiza pelo uso por meio dos gêneros discursivos, esses são transformados, modificados e constituídos no próprio processo de linguagem, constituindo, assim, domínios languageiros distintos e heterogêneos.

Isso permite-nos observar a natureza social da linguagem. Afinal, o seu uso expressa a concretização da língua e permite a criação de novos gêneros, bem como o seu reconhecimento pela sedimentação de determinadas cadeias enunciativas. A língua é tanto constituída como constituinte do sujeito; sendo concretizada pelos sujeitos, em seu uso, a língua tem natureza social.

A importância do conceito bakhtiniano de gênero decorre da potencialidade de reflexão sobre a realidade a partir desse funcionamento discursivo. Nesse sentido, Brait considerou que

[...] gênero é o conjunto dos modos de orientação coletiva dentro da realidade e concluindo que, por meio do gênero, é possível compreender novos aspectos da realidade, ou, em outras palavras, a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo da comunicação, ligados de forma estreita ao pensar. (2016, p. 11).

Assim, não podemos desconsiderar a importância do estudo sobre os gêneros discursivos a partir dos espaços digitais, uma vez que esses são, na atualidade, um fenômeno inerente à realidade social.

Por isso, é preciso, para a compreensão linguística e também para a compreensão sócio-histórica, refletirmos sobre os gêneros discursivos digitais, a exemplo da circulação enunciativa em redes sociais, de modo a considerarmos a

língua a partir dos seus usos cotidianos e reais, em suas distintas e heterogêneas esferas de ação e atividade humana.

Daí decorre a reflexão sobre a importância do papel das tecnologias digitais para a complexificação dos gêneros primários, bem como sobre as tecnologias digitais como suporte e materialidade significativa de circulação e divulgação da escrita. Isso sem desconsiderar que tal fenômeno reclama uma transformação na percepção do sujeito leitor, o que deve ser considerado nas análises. Afinal, com o ciberespaço, não estamos mais diante do leitor tradicional.

Como já debatido anteriormente, a realidade digital produz transformações na recepção. Essa agora vista como inerentemente ativa, visto que o hipertexto⁶ chama o leitor a assumir uma posição de coautor, com a possibilidade de interferir ativamente no processo de significação dos textos em circulação. Aí, a heterogeneidade, como princípio dialógico, fica cada vez mais evidente.

Se a escrita, pensada em sua dimensão analógica, isto é, pela difusão e circulação pelo suporte material estático do papel (livro, jornais e revistas impressos), contribui para a complexificação dos gêneros primários, a escrita e a oralidade, em sua dimensão digital, pela circulação em suporte não-estático (internet, redes sociais, virtualidade), devem ser analisadas a partir da complexificação da própria esfera. Fato que torna a sociedade igualmente mais complexa.

Aqui, adentramos ao pensamento de Lévy (1998) sobre o que denominou três tempos do espírito. Em sua reflexão pioneira sobre os espaços digitais, Lévy buscou compreender a interação entre humanos e computadores como constitutiva de uma nova etapa do processo de subjetivação. Em sua perspectiva, com o advento da assim denominada Revolução digital, já não seria mais possível discutir subjetividade sem necessariamente refletir sobre os efeitos da interação do homem com o digital nesse processo de tornar-se sujeito.

Para Lévy (1998), tornar-se sujeito era, cada vez mais, um processo balizado pelas tecnologias digitais. Por isso, postulou que, longe de ser um processo da ordem individual, internalizado, relativo aos sentimentos e que se passaria na mente humana, a subjetivação desvelava-se como um processo social e também digital. Isso porque as subjetividades seriam produzidas pelas circularidades de formas de vida. Tal circularidade teve uma ampliação imensurável com a popularização das redes sociais.

⁶ Conceito aqui compreendido como o produto linguístico mais significativo da hipermídia, nos termos de Xavier e Santos (2009).

As redes sociais podem, sob este prisma, ser consideradas como circuitos de reprodutibilidade subjetiva, visto que por meio delas circulam diferentes modos de ser, estar, sentir, produzir, viver. As redes sociais constituem fábricas de agenciamentos sociais.

Há nisso um processo de normalização subjetiva, pois determinados estilos de ser são produzidos como mais adequados e, portanto, empreendem uma perseguição obrigatória por parte dos “seguidores”.

A subjetivação é, com isso, evidentemente, um processo também digital. Para Lévy (1998), os atores digitais estão interligados por uma estética que os agenciam, de modo a intensificar certos padrões ou minimizar outros. Isso é expresso na formulação “quem pensa em nós?”.

Com isso, Lévy (1998) postulou que o espaço digital deve ser pensado como espaço de destituição do eu consciente, ainda que essa destituição não seja perceptível pelos usuários. Paradoxalmente, as redes constituem-se como espaço do eu. Embora este eu seja produzido, efeito imaginário de uma coletividade que se escamoteia. Disso resulta numa transformação na subjetividade. Queiramos ou não, somos agora agenciados em redes sociais, ainda que sequer estejamos em rede.

Lévy (1998) entendeu que as tecnologias digitais são tecnologias intelectuais que reorganizam a forma de ser dos seus usuários. Disso resulta que não há pensamento ou conhecimento independente ou individual. Cada vez mais, pensamos e vivemos em rede e por rede. Os espaços digitais coletivizam nossa consciência, de modo que não mais poderíamos pensar em sua individualização.

Isso não significa, necessariamente, que os espaços virtuais limitam nossa agência ou as determinam. Longe disso, esses espaços apenas condicionam o funcionamento da cognição humana, de modo a tornar evidente que não somos os sujeitos fundadores dos discursos. Muito mais do que pensarmos os discursos, somos pensados por eles.

Nosso agenciamento tem, assim, uma dimensão social. Nossa consciência é igualmente social. Os espaços digitais mostram, quando investigados criticamente, que para além da imagem ilusória do “eu constituído” independentemente, o “eu” é em si pluralizado. Pluralização que lhe é inerente, imanente e constitutiva. Isto é, em seu funcionamento paradoxal o “eu” se desvela intrinsecamente cindido.

Para explicar esse funcionamento, Lévy (1998) toma três tecnologias da inteligência humana, a saber: a oralidade, a escrita e a informática. Tais tecnologias

teriam, em sua argumentação, reorganizado a forma com que elaboramos nossa relação com o outro e com o mundo, bem como transformado o próprio funcionamento do pensamento humano nas distintas esferas de encadeamento enunciativo.

Interessante notarmos que em Lévy (1998), a capacidade de falarmos, comunicando-nos de forma oral, também denominado linguajar, é vista como uma tecnologia. Isso é posto como parte do processo evolutivo humano: a utilização do corpo, bem como dos seus movimentos, gestos e sons para o desenvolvimento de um artefato comunicacional, isto é, a língua.

Semioticamente, o ser humano teria desenvolvido uma tecnologia intersubjetiva necessária ao desenvolvimento de qualquer outra tecnologia intersubjetiva, inclusive sem a qual inexistiria a própria inteligibilidade dessa tecnologia semiótica.

Lévy (1998) sustentou que o caráter tecnológico da escrita é auto evidente. Isto porque essa tecnologia expressaria uma dimensão mediata da oralidade, uma dimensão secundária. A escrita é mediada pelo suporte, distanciando o vínculo imediato entre os interlocutores.

Já a informática seria o terceiro momento do espírito: a conjugalidade entre a oralidade e a escrita. Teríamos assim um outro suporte para a escrita e para a oralidade. Suporte esse que provoca modulações na constituição e percepção das tecnologias constitutivas do eu e da relação desse com aquilo que visualiza como externo (os outros).

Em nosso intuito, importa-nos perceber que:

[...] a preocupação de Bakhtin gira em torno da natureza dos discursos e do enunciado. Para Lévy, por sua vez, importa o estudo da circulação do conhecimento, da comunicação. O filósofo francês ocupa-se em demonstrar que o conhecimento não está na cabeça ou nos cérebros dos seres inteligentes, mas circulando entre eles, com eles, perpassando também as tecnologias que utilizam. (GOMES; GOMES; SILVA, 2018, p. 94-5).

Isso significa que, além da importância em refletirmos sobre a natureza dos discursos digitais, é imprescindível considerarmos a circulação desses discursos, sua comunicabilidade e divulgação.

Voltando a Lévy (1998), devemos considerar a oralidade como o tempo da memória circular, isto é, por meio da oralidade a memória circula entre os falantes por forma de narrativas, sem suporte material. A oralidade permite uma grande

mutabilidade nos discursos, visto que esses têm sua estrutura narrativa modificada no próprio ato de narração, tal como os mitos.

A escrita provocou o momento da linearização e sistematização dos discursos, visto que por meio dessa era possível a “citacionalidade textual e integral do discurso”, amparada no projeto romântico e idealista de autoria, obra e livro. A intencionalidade é o efeito prático desse processo que se funda numa pretensão e, desde sempre, frustrado monologismo.

Afinal, a possibilidade de reproduzibilidade do discurso do outro tal qual fora enunciado, conservaria o núcleo intacto de um pensamento homogêneo. Contudo, tal perspectiva se vê confrontada com os estudos da recepção, da interpretação e da intertextualidade.

Vivenciamos um terceiro momento da memória: a informatização dos discursos, caracterizada conjugação dos tempos anteriores por meio do suporte digital. Fato que resultou na complexificação dos domínios discursivos pela imbricação, entrecruzamento e atravessamentos simultâneos entre os gêneros discursivos.

Com isso, se, conforme Bakhtin (1997), os gêneros discursivos estão relacionados a seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, não podemos desconsiderar que, com Lévy (1998), os gêneros discursivos na atualidade devem ser pensados a partir do seu suporte digital. Isso porque os gêneros estão correlacionados intrinsecamente às situações sociais de interação, de modo que transformações nos gêneros discursivos resultam necessariamente em mudanças na matriz dialógica de interação, bem como mudanças na matriz social acarretará mudanças substanciais nos gêneros discursivos.

Por isso, desconsiderar a realidade social acaba por limitar a análise discursiva, pois induz-nos a ignorar uma das complexidades sociais cuja significância extrapola os efeitos inerentes ao mero suporte. Os espaços virtuais são uma realidade social. Não é apenas uma tecnologia ou um suporte facilmente negligenciável. Sua materialidade é inerente ao próprio processo de significação discursiva. Desconsiderá-lo implicaria em limitar o fenômeno analisado, tal qual fosse possível ignorar sua circulação digital.

Essa transformação social pelo digital teria ocasionado uma nova dimensão do discurso. Pelo menos é isso que sustentam Xavier e Santos (2009), para os quais,

estaríamos diante de um discurso terciário, muito similar ao terceiro tempo do espírito proposto por Lévy (1998). Vejamos:

Tal como a escrita reorganizou as funções sócio-comunicativas da fala e, conseqüentemente, permitiu a emergência de vários outros gêneros do discurso inexistentes até então, sem negar, anular ou substituir os gêneros anteriores, parece-nos razoável conjecturar que: as novas tecnologias de comunicação, especificamente a Hipermídia e o seu produto linguístico mais significativo, o Hipertexto, possibilitam o surgimento de gêneros textuais/discursivos híbridos, isto é, que fundem gêneros primários e secundários entre si num mesmo suporte físico, cujo resultado é um gênero do discurso de terceira ordem, que, na esteira da classificação bakhtiniana, se poderia denominar de GÊNERO TERCIÁRIO DO DISCURSO (XAVIER; SANTOS, 2009, p. 53, grifos do autor).

Com isso, os autores propuseram que os espaços digitais devem ser analisados como espaços híbridos compostos por traços dos gêneros primários e secundários, o que resultaria na configuração de uma nova dimensão do gênero discursivo: o gênero terciário do discurso.

Isso tenderia a provocar três operações novas nos gêneros discursivos, a saber: a) a reconfiguração das formatações tradicionais da escrita; b) a superposição de sistemas semióticos; c) a complexificação das funções sócio-comunicativas dos gêneros primários e secundários.

Ainda conforme Xavier e Santos (2009), teríamos, com isso, que considerar que a informática transpassa a noção de mero suporte material, dizendo respeito ao uso da própria linguagem: “[...] os elementos da escrita e de outras linguagens não-verbais, o gênero terciário de natureza hipertextual mistura várias funções sócio-comunicativas dos diversos gêneros discursivos ligados à fala e à escrita.” (2009, p. 56). Nesse sentido, o espaço digital reorganizaria o uso da linguagem, configurando-se como espaço múltiplo de enunciações encadeadas. Esse espaço interfere diretamente na configuração das esferas de ação humana, reconfigurando a dimensão do gênero discursivo, bem como reorganizando a possibilidade de criação e transmutação de gêneros discursivos outros.

Daí a importância de refletir sobre a circulação e Divulgação Científica por meio de páginas em redes sociais, a exemplo do *Facebook*, uma vez que não estaríamos diante de uma modulação simples resultante e oriunda de uma materialidade e suporte, mas de uma transmutação complexa e radical que poderia resultar, caso concordemos com a hipótese de Xavier e Santos (2009), numa profunda

modificação na dimensão intrínseca daquilo que conhecemos como gêneros discursivos.

3.2 Os gêneros discursivos da Divulgação Científica nas redes

Os gêneros discursivos em redes sociais utilizados nesta pesquisa com os alunos nas escolas são extraídos de páginas do *Facebook*.

A forma como assimilamos as informações e adquirimos conhecimento, depois do avanço das tecnologias, mudou de maneira significativa. Tudo acontece de modo acelerado e isso não apenas com conteúdos processados. Além disso, são diversas fontes de informação e muitas delas não são fontes confiáveis, o que dificulta a escolha do que ler. É necessário reconhecer ambientes virtuais seguros para manter nossos estudos.

A partir da leitura desses textos e da troca de impressões nas redes sociais, o aluno tende a desenvolver seu pensamento crítico, o que possibilita a formação de ideias que enriqueçam as aulas de Língua Portuguesa. Conforme Dallari (2010, p. 5), “[...] o aluno, tendo trabalhado sistematicamente não só como leitor, mas como produtor, na revisão crítica do universo midiático em que está inserido, ganha desenvoltura para se assumir como sujeito nesse ambiente”. E inserir o aluno nesta produção, dentro da sala de aula, é fundamental para sua formação.

Compreender a Divulgação Científica nos convoca a refletir sobre o seu estatuto conceitual, haja vista, segundo Cavalcante Filho (2017, p. 81-82):

[...] o fato de a Divulgação Científica aparecer nas mais variadas esferas da comunicação humana e, por outro, o fato de ela materializar-se nos mais vários gêneros discursivos, o que leva muitos estudiosos a não chegarem a um consenso quando se propõem a conceitua-la ora definindo-a como gênero, ora como esfera, prática de reformulação ou relações dialógicas entre esferas.

Nós nos determos aqui na definição que se aproxima do nosso objeto de estudo nesta pesquisa, a ideia de que a Divulgação Científica se estabelece numa relação dialógica entre esferas, visto que a DC dialoga com a esfera educacional, midiática/jornalística, científica, cultural, literária, dentre outras. Os gêneros discursivos que compreendem a Divulgação Científica através das redes sociais visam democratizar o acesso à ciência possibilitando o debate e a formação de conhecimento dos usuários destas redes. Conforme Grillo (2013, p. 79-80):

[...] da perspectiva teórica bakhtiniana, interpretamos a Divulgação Científica como uma modalidade de relação dialógica promotora de um elo orgânico vivo entre a ciência, entendida como uma esfera ideológica constituída, e os estratos superiores da ideologia do cotidiano, que operam uma avaliação crítica viva dos produtos da ciência.

Isso significa que a Divulgação Científica não é aqui pautada como um processo mecânico de mera reprodutibilidade técnica. Pelo contrário, esse processo se refere a uma relação dialógica, produtiva pela qual a esfera ideológica da ciência mantém relações com outras modalidades. Nesse sentido, a Divulgação Científica deve ser pensada como um processo interpretativo.

Em outros termos, pensamos a Divulgação Científica com discursos de outras esferas, a exemplo da esfera jornalística, educacional etc. Por isso, é necessário refletir sobre essa modalidade enunciativa, evidentemente dialógica, como um entre-lugar da enunciação.

Ainda com auxílio de Cavalcante Filho (2011), devemos compreender o domínio do científico “[...] enquanto o lugar autorizado a dizer a verdade, devendo ser aceita como tal, sem contestação. Isso não significa dizer que a intenção deva ser aceita de modo tranquilo, mas que existe um sujeito autorizado a dizer para que o dito seja significado” (p. 33).

Disso decorre que o registro discursivo da ciência está atrelado aos mecanismos de veridicção, dos quais decorreriam sua pretensa universalidade, racionalidade, não-contradição, competência, autoridade e imparcialidade. Por esse registro, a ciência conseguiria distanciar-se da ideologia. Entretanto, como destacado por Foucault (2014), não podemos desconsiderar que o discurso científico funciona a partir de mecanismos históricos que criam suas condições de possibilidade, apagando o seu processo constitutivo.

Isso significa que a ilusão de objetividade não passa de uma performatividade ideológica desse registro. Não que isso torne a ciência dispensável, mas lança luzes nas relações materiais que esse registro tenta obliterar. Há uma disputa de sentidos no fazer científico. Há luta ideológica nesse registro. E, evidentemente, há hegemonia. Essa última expressa na ilusão de imparcialidade e homogeneidade.

Quando Foucault (2014) refletiu sobre esses mecanismos de produção da verdade, destacou que a assim chamada “verdade” não era um dado da ordem da lógica, ou da objetividade. Isso também implicava não lhe submeter a uma ordem

ontológica. A verdade é histórica e socialmente construída. A verdade é da ordem do discurso.

Há engrenagens enunciativas responsáveis por produzir efeitos de verdades. Nessa direção, o discurso científico seria um registro privilegiado na produção de verdades. Para tanto, seu funcionamento dependeria da exclusão ou, pelo menos, da invalidação de outros saberes, gnosés e discursos. Esse funcionamento de exclusão se daria mediante a formação de sociedades de discurso ou comunidades interpretativas. Ou seja, grupos de controle do dizer, de regulamentação dos sentidos: a comunidade científica. Aqueles sujeitos competentes a dizer a verdade sobre determinados assuntos e temas. Aqueles que gozariam do discurso competente e autorizado:

[...] é um discurso em que, considerando a dinâmica da linguagem, não é qualquer um que pode proferi-lo, em qualquer lugar, em qualquer circunstância, ou seja, para ser aceito como manifestação da verdade, é pela voz autorizada que ele deve ser enunciado, já que é resultado de algo que foi observado, testado, comprovado (CAVALCANTE FILHO, 2011, p. 34).

Isso resulta na compreensão do discurso científico como um domínio do discurso autorizado. A sua autoridade decorre do controle social dos dizeres. O “eu” que diz a ciência performatiza sua enunciação, de modo a potencializar certos efeitos, isso é, efeitos de verdades.

Como demonstrado por Foucault (2014), devemos questionar esse domínio, no intuito de pluralizar suas condições de possibilidade e de enunciação. Afinal, não é uma circunstância aleatória o fato de que a ciência historicamente esteve a serviço de uma classe específica. Como também não é circunstancial o fato de que os enunciadores desse discurso fossem, por muito tempo, homens, brancos, cisgêneros e heterossexuais, oriundos das classes médias e altas da sociedade.

Embora tais enunciadores falem de um lugar social específico, o “eu” que diz a verdade científica e, não esqueçamos, que também diz o que é ciência, quais são seus limites, quais são seus objetos, sujeitos, que estabelece as regras do dizer científico, qualificando quem pode e quem não pode falar nesse registro, busca apagar os vestígios dessa enunciação socialmente localizada, de modo a universalizar-se e fazer silenciar seu lugar de enunciação. Como destacou Cavalcante Filho (2011, p. 36): “Esse mecanismo objetiva tentar afastar qualquer índice de subjetividade, neste discurso, intencionando atribuir-lhe um caráter de neutralidade.”

Pensar a Divulgação Científica como relação dialógica entre esferas ideológicas nos moldes bakhtinianos é compreender o domínio do científico como uma arena de lutas, assim como percebê-lo como reprodutor da hegemonia burguesa. Isso significa que o científico está em constante disputa. Pelo signo linguístico a luta de classe acontece.

Assim, recorrendo à análise de Cavalcante Filho (2011), o domínio do científico é lido a partir do conceito bakhtiniano de exotopia, pelo qual:

podemos observar a pretensa objetividade do discurso científico como um momento que integra o Ato, mas que não constitui o seu todo. Podemos entender a exotopia, segundo o pensador russo, como o distanciamento e estranhamento do autor em relação ao objeto a fim de construí-lo. Trata-se de um momento de distanciamento e de empatia, para que, ao se colocar do lado de fora, num momento de objetivação, separar-se do objeto. (CAVALCANTE FILHO, 2011, p. 37).

Disso decorre entender o domínio do científico como uma mútua interpenetração da objetividade e da subjetividade, isto é, uma unidade indissolúvel que se estabelece no seio do signo ideológico, esse entrecruzado pela luta de classe. Desse modo, considerando que a esfera jornalística é uma das principais pela qual o discurso da DC é veiculado, convém discutir sobre a ordem do discurso jornalístico. Vejamos.

Ainda conforme Cavalcante Filho (2011), se o domínio discursivo do científico teria como evidência a objetividade e a imparcialidade, o domínio discursivo do jornalístico, além dessas evidências que lhes seriam inerentes, apresentaria o relato, a apreciação e o julgamento racional dos fatos.

Mais uma vez, teríamos mecanismos de produção de uma verdade dita objetiva e imparcial, distanciando-se de qualquer dimensão ideológica. Essa racionalidade jornalística decorreria da descrição objetiva dos fatos. Aqui, podemos tensionar os significantes descrição e fatos.

Esses tendem a expressar a existência de uma verdade anterior ao discursivo, um fato que teria acontecido no mundo natural ou cultural e que seria, posteriormente, descrito pelo jornalista. Essa posição de sujeito busca se afastar da “interpretação”. Sua função social seria a mera informação. A ideia da descrição dos fatos tais quais teriam acontecidos resulta no apagamento do processo ideológico do dizer jornalístico, afinal a própria “escolha” ou “exclusão” do que é noticiado ou a forma

como esse suposto fato seria “descrito” implicaria em movimentações ideológicas, de modo a reforçar determinados sentidos e não outros.

Assim como comunica, o registro jornalístico também, e talvez mais essencialmente, serve a não comunicação. Com isso, não estamos sinalizando para a lógica da manipulação ou da influência, ambas herdeiras da noção pré-científica de alienação no jovem Marx (ALTHUSSER, 1985). Sinalizamos para o funcionamento polivalente do discursivo (CHARTIER, 1997), o qual pode ser caracterizado como o fato de que esse pode dar indícios e fornecer meios não apenas para o funcionamento do poder, mas também para a resistência.

Em sentido similar, Charaudeau (2006), ao refletir sobre o discurso das mídias, apontou que o dizer jornalístico tem seu controle regulamentado pelo que chamou de dispositivo de legibilidade. Com isso, compreende que a verdade jornalística é estabelecida por meio de mecanismos que, de forma sutil, potencializam determinados sentidos, ao passo que busca silenciar outros. A descrição dos fatos é minunciosamente construída, no seio desse dispositivo, na intencionalidade ideológica de sedimentar e cristalizar certas leituras.

Nesse sentido, tal qual o domínio discursivo do científico, o jornalístico pretende ser um discurso autorizado e competente. Contudo, diferente do científico que se distanciava da mera reprodutibilidade, o discurso jornalístico tenta assim se legitimar, isto é, pela reprodutibilidade técnica (descritiva) dos fatos, de modo a se distanciar da interpretação. Essa última indissociável do discurso científico, ainda que supostamente mediada pela pretensa imparcialidade e objetividade.

Com isso,

Nesse processo de [...] [descrição], há o apagamento da fala de sua fonte, enquanto estratégia de construir sua própria fala. É como se o jornalista tomasse os enunciados dos quais não é o autor como se fossem seus e se impõe, na cena enunciativo-discursiva, como origem do dizer, isto é, um discurso autorizado. (CAVALCANTE FILHO, 2011, p. 39).

Desse modo, tanto o científico quanto o jornalístico devem ser aqui tomados como dizeres em disputa, arenas de estabilidade e instabilidade enunciativas. Contudo, há diferenças entre tais domínios:

Na relação entre a constituição e a formulação, o divulgador realiza uma prática complexa, pois toma um discurso constituído em uma ordem e o formula em outra, mantendo, contudo, efeitos de cientificidade. Ou melhor, a ciência, em seu lugar próprio, é produzida

como conhecimento; no entanto, ao se tratar da esfera da divulgação, há um deslocamento da instância do científico para a instância da informação. Tal deslocamento indica que ocorre a produção da informação e não do conhecimento. (CAVALCANTE FILHO, 2011, p. 40).

Já que assumimos a DC como diálogo entre esferas, cabe destacar que tal diálogo não se encontra restrito às interrelações entre a esfera científica e a esfera jornalística. Nessa pesquisa, tratamos de destacar essas duas principais esferas pelas quais a DC é veiculada. Outras esferas poderiam ser destacadas, contudo, acreditamos que isso extrapolaria os objetivos dessa pesquisa.

O enunciado de Divulgação Científica está presente na internet, a exemplo de revistas, jornais *online*, site, blogs, dentre outros meios divulgadores da ciência. Dentre essa variedade, destacamos as redes sociais, especificamente o *Facebook*, com os perfis de revistas como os exemplos abaixo:

Figura 1 - Post no Perfil da Revista Galileu no Facebook



Fonte: Facebook⁷

A *Revista Galileu* aborda temas diversos de caráter científico. Através do *Facebook*, os usuários da rede podem curtir, comentar e compartilhar suas publicações. A partir desta interação acontece a informação de determinados conhecimentos com os demais usuários que também estão conectados à página da revista.

⁷ Disponível em: <<https://www.facebook.com/revistagalileu/posts/10158438332666649>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Como destacamos anteriormente, os recursos disponibilizados pelo *Facebook* fazem dessa rede social uma potencial ferramenta no aperfeiçoamento do processo pedagógico, visto que tais funcionalidades podem amplificar as múltiplas interações entre sujeitos da educação. Isso significa que as páginas direcionadas a Divulgação Científica podem explorar essa ferramenta no intuito de fazer circular determinados conteúdos.

Cabe mencionar que a divulgação desses conteúdos por esta rede social difere da Divulgação Científica por outros meios, a exemplo dos jornais impressos, uma vez que as ferramentas disponibilizadas pelo Facebook e também por outras redes, criam um espaço de diálogo entre determinadas comunidades de interesse naquele conteúdo. A própria divulgação é também um *lócus* de interações em tempo real. Algo impensável na divulgação em suporte físico, caso em que o leitor, para ter sua opinião lida pelos demais, tinha que enviar uma resposta a matéria que poderia ou não ser divulgada, e em que nada garantia que os leitores da matéria debatida teriam acesso àquela resposta.

Figura 2 - Matéria no site da Revista Galileu



Fonte: Revista Galileu⁸

Em sua dinâmica virtual, após a leitura de um pequeno texto de apresentação no *Facebook*, o usuário pode clicar no link que o levará para o site da revista, possibilitando leitura mais aprofundada sobre o assunto escolhido. O usuário pode,

⁸ Disponível em: <<https://www.facebook.com/revistagalileu/posts/10158438332666649>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

então, compartilhar aquela matéria e fazer, nesse ato, circular sua opinião, visto que a ele é disponibilizado o recurso de escrever o que achar pertinente no compartilhamento, bem como poderá marcar determinadas pessoas e páginas. Há a possibilidade de estabelecer um debate com os administradores das páginas, bem como com os autores das matérias. Além, é claro, mais usualmente, de estabelecer debates com outros usuários que podem emitir suas opiniões e expressões na postagem original.

Da mesma forma que foi apresentada a revista anterior, assim também acontece com a *Revista Ciência Hoje*. A primeira experiência acontece no *Facebook* e em seguida o leitor é direcionado para site da revista, como podemos ver a seguir.

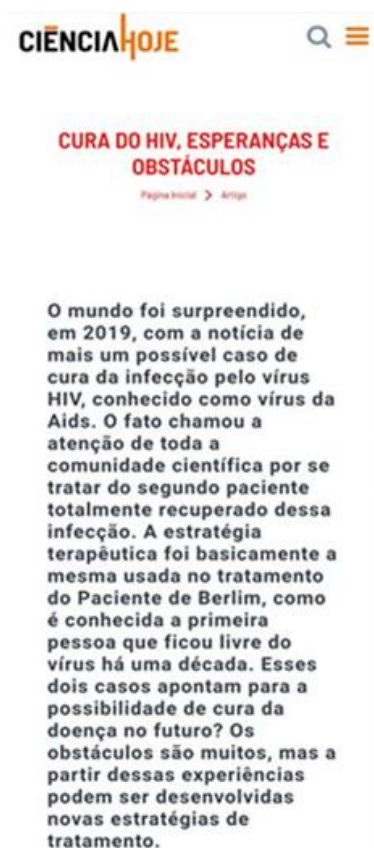
Figura 3 - Post no Perfil da Revista Ciência Hoje no Facebook



Fonte: Facebook⁹

⁹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/cienciahoje/posts/3633711993325221>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

Figura 4 - Matéria no Site da Revista Ciência Hoje



Fonte: Site da Revista Ciência Hoje¹⁰

Figura 5 – Post no Perfil da Revista Superinteressante no Facebook



¹⁰ Disponível em: < <https://cienciahoje.org.br/artigo/cura-do-hiv-esperancas-e-obstaculos/>>. Acesso em 8 set. 2020.

Fonte: Facebook¹¹

Figura 6 - Matéria no Site da Revista Superinteressante



Fonte: Site da Revista Superinteressante¹²

As formas de interação apresentadas anteriormente se dão igualmente nas práticas com as demais revistas, seus perfis no *Facebook* e seus sites de divulgação da ciência. Podemos perceber que a relação dialógica defendida no conceito de Divulgação Científica pode ser observada em aspectos que favorecem a comunicação no *Facebook*. Curtir as publicações, comentar e trocar ideias com os demais usuários

¹¹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/Superinteressante/posts/10160346968317580>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

¹² Disponível em: <<https://super.abril.com.br/ciencia/tres-paises-planejam-decolar-para-marte-este-mes/>>. Acesso: 05 set. 2020.

da rede possibilitam o enriquecimento de vocabulário, o exercício do pensamento crítico e formação de opinião, tudo isso contribuindo para o desenvolvimento e a construção do sujeito leitor.

O link de uma nova revista nos levou ao mesmo exercício já realizado anteriormente. Ao clicar no link do Facebook, somos direcionados ao site da revista em que nos deparamos com um novo texto sobre o tema apresentado com a mesma manchete e um texto breve no *Facebook*. Esta prática nos traz a mediação da rede social com a possibilidade de uma leitura mais completa sobre o assunto.

Como destacado por Chartier (1996), essa leitura mediada e possibilitada pelo virtual deve ser pensada a partir do conceito de *hiperlink*, anteriormente descrito. Essa leitura inaugura um novo espaço para o sujeito leitor, pois conecta-o numa rede associativa de significações imediatas.

Quando acessa, pela postagem no *Facebook*, a página da revista com a notícia mais detalhada, é também seduzido por outras matérias presentes naquele site, muitas delas incluídas por hiperlinks na própria matéria a ser lida. Como afirmamos, uma das características dessa ecologia virtual da leitura é que a materialidade textual eletrônica permite, ou melhor, impõe, um processo de leitura não linear.

Ao clicar numa dada matéria, o hipertexto abre-se como uma rede de associações interligadas por conexões. Caso o usuário desconheça o significado de alguma palavra, ou tenha curiosidade sobre determinado nome, evento ou qualquer informação constante no texto divulgado, basta abrir uma nova aba e fazer uma pesquisa paralela. Isso ocorre, normalmente, antes mesmo dele finalizar a leitura inicial. Um texto leva a outro num movimento espiralado.

Dessa forma, uma matéria pode potencializar inúmeras notícias. Inclusive, em alguns casos, o leitor nem consegue finalizar a notícia original, sendo seduzido por outras matérias e pesquisas aguçadas pela curiosidade.

Tal metamorfose mudou completamente a relação entre leitores, a leitura e a escrita. O leitor da materialidade digital tem em suas mãos, ou melhor, em sua tela, algo até há pouco inimaginável. Com um simples toque pode abrir uma infinidade de outros textos, fazer consultas a respeito de palavras, nomes, personalidades, bem como pode parar a leitura original para assistir um vídeo sobre aquilo que estava lendo. Assim se constitui a leitura digital. Ainda para Chartier (2001), esse novo

ambiente exige do leitor a construção de novas estruturas no que diz respeito tanto a produção como a divulgação e circulação de conhecimentos. Chartier (2001) destaca as mudanças radicais pelas quais passaram, nas últimas décadas, os modos de reprodução, inscrição e recepção da informação com o advento do texto eletrônico, que denomina de hipertexto.

O historiador passa, então, a diferenciar o texto digital ou eletrônico daqueles textos em suporte estático (impressos em livros, revistas). Essas diferenças, que se dão em relação ao suporte, são, para Chartier (2001), imanentes, estruturais e funcionais ao processo de leitura. O suporte interfere na experiência do leitor. Em sua perspectiva, ao mudarmos o suporte, mudamos, em alguma medida, o próprio texto. Isso porque o texto não é fechado em sua textualidade supostamente edificante, mas é tomado a partir dos estudos da recepção que consideram o processo dialético (diríamos dialógico) de leitura. Assim, para além do enclausuramento de sentidos, a leitura é vista como interações constantes entre o leitor real, os leitores virtuais (projetados pela leitura), a função-autor (inclusive em sua dimensão de ausência) e também em relação ao suporte pelo qual temos “acesso” ao texto.

Chartier (2001) apontou três diferenças entre os suportes. A primeira é a possibilidade de escrever no corpo do texto. Enquanto o suporte estático apresenta o texto com algo intocável, reestruturando e fortalecendo o império ilusório do autor, o texto eletrônico permite alterações. Aos leitores é permitido mexer nesses textos, alterá-los, recortá-los. Há com isso um golpe no projeto romântico de autoria, em seu imaginário homogêneo, que apaga as vozes dos outros e reidealiza o autor como origem do dizer. Para Chartier, “[...] com a representação eletrônica do texto, existe a possibilidade de submeter o texto recebido às decisões próprias do leitor para cortar, deslocar, mudar a ordem, introduzir sua própria escrita etc. Pode-se escrever no texto ou reescrevê-lo”. (2001, p. 145). A segunda diferença dos textos eletrônicos é o encurtamento na relação escrita-publicação. O texto pode ser escrito e publicado de modo simultâneo e em tempo real, sem a necessidade de mediações. Há, com isso, a proliferação de sujeitos ocupando a posição de autor. A terceira mudança é a possibilidade de acesso simultâneo a diversos textos. Inclusive a internet teria facilitado o acesso a textos antes impossíveis de serem lidos por alguns leitores.

Tais mudanças permitiram o surgimento de uma nova “ecologia cognitiva”. Para Rezende (2003), que toma os estudos de Chartier em sua reflexão, esse novo espaço de leitura se assemelha a forma como processamos as informações. O texto

eletrônico permite, assim, um processo não-linear de leitura, mais próximo do nosso modelo mental que funciona por associações em rede. O que, de certo modo, facilitaria nosso aprendizado. Em sentido similar, Lévy (1996) define o hipertexto como uma rede de associações ou nós ligados por conexões. Disso decorre que o texto eletrônico torna mais evidente as interações eu-outro, ou seja, permite-nos compreendermos com mais facilidade sua constituição dialógica, visto que sua leitura impõe relações com outros textos, inclusive pelo uso constante de hiperlinks, conectando o texto a outros documentos, estruturando a leitura como uma rede de interconexões.

Por isso, Ramal (2001) afirmou que, após as novas tecnologias digitais, a leitura deveria ser considerada como uma rede sociotecnológica. Com isso, considera que o texto eletrônico se traduz como materialização de uma rede associativa mental. Nesse sentido, afirma que a relação de ensino-aprendizagem deve ser considerada, mais do que nunca, como um diálogo: “O hipertexto vem criar condições de possibilidade para tornar as salas de aula o espaço de todas as falas, de redes de conhecimentos, da construção coletiva, da partilha das interpretações” (RAMAL, 2001, p. 10).

Dessa forma, entendemos o espaço digital como ambiente dialógico, potencializado pela própria estrutura de navegação aberta, pondo em jogo tanto o diálogo com o próprio sistema como o diálogo com outros usuários e textos. A internet, nesse sentido, pode fraturar a perpetuação do método monológico de produzir, divulgar e circular informações e conhecimentos.

O espaço digital se traduz como configurações territoriais simbólicas, de modo a expressar um conjunto de formas representacionais distintas: “O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares. (SANTOS, 1980, p.122).

Cabe ainda destacar que essa transmutação tem como plano enunciativo aquilo que Lévy (1996) denominou de cibercultura, sinalizando que as relações sociais vivenciadas nesse novo espaço digital são diferentes daquelas relações que temos no mundo presente, resultando em novas interações em níveis muito diversos daqueles possíveis em outros espaços. Com isso, significa que a materialidade das relações virtuais não pode ser desprezada quando pensamos as singularidades do leitor como navegador: “O pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistema de escrita e

computadores se interconectam, transformam e traduzem representações (LÉVY, 1998, p.135).

A isso, soma-se a reflexão de Chartier (1998) sobre a significação do suporte material da leitura. Segundo o historiador, como vimos anteriormente, devido as particularidades do suporte digital, que, por exemplo, permite ao leitor abrir inúmeros links dentro do texto que está lendo, ou pesquisar termos, palavras, nomes de modo instantâneo, essa leitura virtual produz sentidos muito diferentes daqueles produzidos pela leitura do mesmo texto em um suporte físico, como o livro impresso.

Em outra direção, não podemos desprezar as singularidades do letramento digital,¹³ também conhecido como letramento na cibercultura (SOARES, 2002). Há uma transmutação significativa ocorrida pela passagem da cultura do papel para a cultura da tela. Em relação às tecnologias tipográficas, as tecnologias digitais, conforme apontou Soares (2002), apresentam diferenças relativas à escrita, ao espaço e tempo de escrita, à leitura, seu espaço e tempo, bem como em relação aos procedimentos de produção, reprodução, circulação e difusão do conhecimento.

Aqui, referimo-nos ao conceito de letramento e não ao de alfabetização. Tfouni (1988), confrontando tais termos, compreendeu o letramento como processo que lança focus nos aspectos sócio-históricos de aquisição de conhecimento, diferente do processo que visa a mera aquisição formal da escrita por indivíduos, a alfabetização. Nessa direção, letramento refere-se às mudanças sociais e discursivas que acontecem em uma dada sociedade quando esta se torna letrada.

Assim, considerando as chamadas tecnologias intelectuais (LÉVY, 1998), o letramento condiciona os processos cognitivos e discursivos nos espaços digitais. Evidentemente, a internet desvela-se tanto como espaço de escrita quanto de leituras. Em síntese, considera-se a tela como novo espaço de leitura e escrita, potencializando mudanças significativas na interação dialógica eu-outro, podendo ser expressa na interação leitor/texto, leitor/escritor, leitor/leitor, escritor/escritor, escritor/texto e até mesmo entre ser humano e conhecimento (CHARTIER, 2001). Disso decorre que os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura na era digital traduzem-se em singularidades no processo de letramento.

¹³ Por letramento digital, Soares (2002) aponta para as práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais. Essa noção conceitual ainda se relaciona aos conhecimentos necessários ao uso dos recursos tecnológicos em relação à escrita e à leitura de textos nesses ambientes.

3.3 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, apresentamos o conceito de gênero discursivo relacionando-os às tecnologias digitais. Apresentamos criticamente a concepção discursiva de Bakhtin, articulando nossa reflexão a partir dos seus conceitos. Diferenciamos os gêneros primários e os secundários a partir dos estudos discursivos dialógicos, assim como apresentamos o conceito de gênero terciário. Buscamos aproximar, de forma crítica, essa concepção ao pensamento de Lévy, de modo a compreender a interação entre humanos e computadores como constitutiva de uma nova etapa do processo de subjetivação, com intuito de refletir sobre a realidade virtual, espaço esse inexistente quando Bakhtin elaborou sua filosofia do discurso. Tecemos considerações sobre os gêneros discursivos e as redes sociais, especificamente sobre o *Facebook*. Pensando, com isso, os gêneros discursivos desde seu suporte digital. Aí, refletimos sobre uma nova dimensão dos gêneros discursivos, para além da dimensão primária e secundária: estaríamos diante de uma dimensão terciária dos gêneros discursivos, caracterizada por uma transformação do social pelo digital. Com isso, refletimos sobre as singularidades dos gêneros discursivos da DC nas redes sociais. Apresentamos o conceito de DC e a tomamos como relação dialógica entre esferas ideológicas nos moldes bakhtinianos. Especificamos as esferas científica e jornalística e refletimos sobre a interdiscursividade constitutiva da DC como relação dialógica entre esferas. Por fim, apresentamos também páginas de revistas científicas no *Facebook* que foram utilizadas em nossa pesquisa, bem como matérias escolhidas em seus respectivos sites.

CAPÍTULO 4

4. A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ERA DIGITAL

A contemporaneidade nos coloca diante de um dilema quando nos referimos à leitura. Estamos a todo instante expostos ao ato de ler por meio das novas tecnologias. Celulares, tablets, redes sociais, troca de mensagens e textos rápidos nos apresentam novas formas de leitura e o questionamento: será mesmo que o cidadão brasileiro não gosta de ler? Neste capítulo, apresentaremos alguns meios para enfrentarmos os desafios que envolvem as diversas formas de leitura, especificamente àquelas feitas na “tela”, bem como apresentaremos algumas estratégias que auxiliam o processo de formação do sujeito leitor. Dessa forma, questionamos: O que significa ler? Há leituras corretas ou mais adequadas? O que estamos considerando leituras em um mundo marcado por 140 caracteres?¹⁴

4.1 Os desafios para alcançar o prazer da leitura

Uma pesquisa divulgada em setembro de 2019 pelo site do jornal *Folha de São Paulo*¹⁵ mostra que entre 2011 e 2015 a média de brasileiros que leem passou de 50% para 56%. A pesquisa intitulada *Retratos da Leitura no Brasil* é realizada a cada quatro anos pelo *Instituto Pró-Livro*. Esta última, em 2016, levantou discussões entre sociólogos e doutores em Letras. Dentre elas, a ideia de que esse aumento se

¹⁴ Fazemos alusão ao limite de extensão de textos publicados no *Twitter*, uma rede social muito popular entre os jovens e adolescentes, na qual os usuários podem fazer postagens com textos curtos. A dinâmica do capitalismo digital impõe uma nova forma de leitura: uma leitura como consumo, uma leitura *fast food*.

¹⁵ SOMBINI, Eduardo. Jovens leem mais no Brasil, mas hábito de leitura diminui com a idade. *Folha de São Paulo*, 28 de setembro de 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/jovens-leem-mais-no-brasil-mas-habito-de-leitura-diminui-com-a-idade.shtml>>. Acesso em 20 maio 2021.

deu, não pela qualidade da leitura, mas sim pela quantidade, visto que a pesquisa abrange um grande número de gêneros e revela a leitura de livros que não possibilitam o desenvolvimento crítico do leitor. Além disso, o entendimento de que a partir dos 18 anos a média cai consideravelmente.

Sobre isso, precisamos levantar algumas questões. É preciso desconfiar dos sentidos de leitura que circulam nesses enunciados. É preciso tensionar o regime discursivo que toma determinadas leituras como leituras não críticas e confrontá-lo com as coordenadas ideológicas que podem indiciar. Por que determinados livros e textos são considerados leituras críticas e outros não? Não seria mais uma questão de graus, de confronto, de disputa? Um mesmo texto pode, ao mesmo tempo, ser considerado como potencializador do processo de formação crítica do sujeito leitor ou não. Normalmente, essas leituras consideradas não-críticas envolvem gêneros mais populares, cujos leitores não são necessariamente “especializados”, em muitos casos sem formação acadêmica, leitores oriundos das classes mais baixas da sociedade, textos publicados em formatos que não o livro. Enfim, textos que alteram a ritualização da instituição de leitura que estabelece o que é e o que não é digno de leitura. Há, nesse processo, e não podemos deixar de evidenciar isso, uma amputação de sentidos, uma pressurização ideológica que sustenta, ainda hoje, uma rígida diferença entre “alta” e “baixa” cultura.

João Luís Ceccantini evidencia, nessa matéria divulgada pelo jornal *Folha de São Paulo*, que a prática escolar de incentivo à leitura nos primeiros anos do ensino fundamental seria essencial para interferir naqueles dados e relata que a partir do 6º ano há um distanciamento maior dos alunos em relação a leitura, principalmente nas aulas de português que passam a ser mais teóricas e desinteressantes para os alunos. Mas destaca também que, em contrapartida, não concorda com a afirmativa de que os jovens não leem. Os alunos vão deixando, ao longo dos anos, o hábito da leitura, por terem sua afinidade com livros não eruditos, em grande parte, ignorados pela escola, além de na infância não terem sido apresentados à literatura e não serem incentivados pela família que também não é leitora:

[...] talvez ainda haja certo abismo entre o modo como a escola brasileira trata a leitura e a necessidade premente de se atualizarem as estratégias para formar leitores. Ainda que não se tenha acesso às escolhas específicas dos jovens, mesmo porque foram bastante pulverizadas, nas listas de obras e autores mais citados pelos leitores

como um todo na pesquisa, há uns e outros que se reportam a esse universo da literatura juvenil. (CECCANTINI, 2016, p. 91)

Disso decorre que a própria noção de “leitura” deve ser colocada em suspeita. Afinal, é preciso desconfiar do que essas pesquisas tomam como leitura, ou melhor, como essas pesquisas, reafirmando a instituição literária, tomam como leituras legítimas.

Ou, como afirmou Orlandi (1996), seria necessário questionar as evidências que naturalizam sentidos de leitura, de modo a questionar a divisão social do trabalho de leitura, ou seja, os sentidos da divisão da sociedade em classes na sedimentação daquilo que consideramos como leitura. Uma das formas de desqualificar as culturas e conhecimentos subalternizados é produzir os sujeitos que os detêm e os produzem como ignorantes.

Já nos alertou Louro (2001) que a ignorância não é uma ausência de conhecimento, mas efeito de um tipo particular de conhecimento. Assim, mostra-se constitutiva do conhecimento, vez que, para existirem leitores aptos e competentes, é preciso haver leitores incompetentes e não-leitores cuja suposta ignorância sustente a autoridade daqueles. Por isso, faz-se essencial, para este funcionamento castrador, que existam leitores considerados menores, não-especializados, leitores não-críticos. A existência dessa posição de sujeito garantiria a legitimidade (e os privilégios) daqueles produzidos como leitores autorizados, competentes, especializados e críticos. Não é de se estranhar que esses, normalmente, salvo raras exceções capturadas pelo discurso rasteiro da meritocracia, são oriundos das classes médias e altas da sociedade. Classes que são produzidas como possuidoras legítimas dos bens culturais, do belo, do sublime, da justeza, do bom-gosto, etc. Quando, em verdade, suas práticas são os parâmetros dessa equação, parâmetros, então, impostos as demais, de modo a deslegitimares as outras formas de cultura, as outras existências, as demais práticas e saberes.

Orlandi (1996) toma a leitura como uma relação dialética; diríamos ser a leitura uma relação dialógica, para aproximarmos a reflexão com a perspectiva bakhtiniana de se entender o sujeito e sua relação com o outro, com o conhecimento. Consideramos a leitura como jogo dialógico imerso numa complexa dinâmica sócio-ideológica, assim tomada como uma arena de luta na qual as subjetividades se movem, os sentidos derivam e os sujeitos são produzidos, disputados e capturados.

A leitura, em nossa perspectiva, constitui o movimento de disputa de sentidos, o campo de delimitação da categoria de sujeito leitor.

Supor que os jovens e adolescentes (afirmação que é acentuada em relação aos jovens pobres e periféricos) não leem é, invariavelmente, reafirmá-los enquanto sujeitos passivos, sem cultura, sujeitos da reprodutibilidade técnica. Essa pressuposição decorre de uma atitude castradora e canônica que nega o estatuto de literário a determinadas obras, escritas e autores, pois se afiança numa perspectiva acrítica e reprodutora do estético como lugar do belo, do sublime.

Leitura, nessas condições, é apenas a leitura de obras canônicas, publicadas em livros, de autores consagrados pela crítica. Não se desconfia, entretanto, que esse funcionamento denuncia uma identificação com as formações ideológicas burguesas. A quem interessa essa noção restritiva de literatura, bem como de leitura?

Noção essa que desconsidera o giro tecnológico das últimas décadas. Afinal, ao validar uma dada leitura a partir de seu suporte material (apenas conta-se os livros lidos), desconsidera-se as diversas leituras diariamente realizadas no ambiente virtual. Sem mencionar que igualmente desconsidera a multimodalidade do processo dialético de leitura. Nessas pesquisas que atestam o perfil não-leitor do brasileiro, a leitura é tomada como atividade mecânica de mera decodificação mental. A leitura é, então, tomada em seu sentido mais tradicional, estando desconsiderada a transposição significativa de modalidades, bem como a recepção interdiscursiva entre os diversos bens culturais: leitura como interpretação.

Nessa direção, seria inoportuno desconsiderarmos que atividades como assistir filmes e ouvir músicas também são modalidades de leitura. Claro que isso traria outras consequências para nossa pesquisa. Embora não as levemos em consideração, devemos reconhecer sua especificidade, de modo a apontar para a heterogeneidade dialógica do processo de leitura. A leitura não é um produto, nem uma atividade mecânica, mas um processo infindável ao qual somos lançados num eterno ciclo: sempre estamos lendo (DERRIDA, 1973).

Retornando à nossa temática, cabe mencionar que o professor das séries finais do ensino fundamental II encontra o desafio de ressignificar a relação deste aluno com a leitura, aqui restrita a leitura grafocêntrica (DERRIDA, 1973), que se desfez pela falta de interesse, pela falta de orientação ou pela falta de incentivo, desde o educacional ou até mesmo pela distribuição de renda. É preciso também intervir nos

sentidos de leitura que circulam no imaginário e que, de uma forma ou de outra, captura os alunos. É preciso considerar os efeitos emocionais desse processo, afinal esses jovens e adolescentes estão a todo instante sendo deslegitimados, impossibilitados de reclamarem uma posição de leitores críticos, visto que a escola, enquanto aparelho castrador, aparelho de estabilização das relações ideológicas e aparelho reproduzidor da ideologia burguesa, tende a impedir que os estudantes das classes subalternizadas possam se inscrever nessa relação dialógica, tendem a dificultarem essa inscrição com a reiterada deslegitimação das práticas de leituras e dos saberes desses sujeitos.

Podemos encontrar nas redes sociais e no acesso às novas tecnologias esta oportunidade, visto que este é um canal muito utilizado pelos nossos alunos e há uma certa facilidade em envolvê-los quando aliamos elementos que fazem parte de seu cotidiano. Conforme Geraldi (2006, p.110): “[...] é necessário resgatar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio: o prazer de ler sem ter que apresentar ao professor e à escola o resultado desse prazer, que é a própria leitura.”

A leitura é uma prática social que relaciona o nosso conhecimento adquirido através das nossas crenças, da nossa cultura e da nossa interação estabelecida com outras leituras. Uma prática que se dá mediante instâncias ideológicas. E o prazer pela leitura também pode ser ensinado através das práticas pedagógicas de cada professor em sua sala de aula, que levem em consideração essa dinâmica de estabilização de sentidos. É necessário dispor de repertório e meios estratégicos para ampliar o interesse do aluno. Além de estratégias e formas de incentivo, é essencial que o professor também se mostre como um leitor em suas condições materiais de classe laboriosa e através da troca de experiências alcance do aluno, o desejo e o prazer pela leitura. Prazer esse que não pode ser idealizado, mas que se mostre conscientemente localizado: que problematize a leitura como uma arena do signo ideológico, da luta de classes.

Além disso, devemos sempre estabelecer quais os objetivos práticos das nossas leituras em ambiente escolar. Para que este processo de conhecimento tenha sentido efetivo em nosso cotidiano é necessário ter em mente para que se lê. A leitura pode ser praticada para se informar, para aprender, para se divertir, dentre outras finalidades. E também pode ser utilizada como um instrumento conscientizador das relações ideológicas. Esclarecido este objetivo, definimos nossa intenção e nos

empenhamos em efetivá-la. A organização das nossas metas, também no campo da leitura, nos possibilita o desenvolvimento pessoal como sujeito leitor, de modo que, passamos a reconhecer a importância da leitura, como afirma Zilberman (1991, p. 112):

Compreendida dialeticamente, a leitura pode se apresentar como um instrumento de conscientização, colocando-se neste caso, como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e a condição de poder de crítica do leitor.

Ao atingirmos o entendimento sobre a importância da leitura, desde que problematizada sua dinâmica ideológica, na formação do sujeito leitor e crítico, complementamos esta percepção com a ideia de Silva (2014) ao afirmar que “[...] a leitura [pode ser] uma atividade construtivista e criativa e deve ser pensada como um ato existencial”. (SILVA, 2014, p. 25).

4.2 Estratégias de leitura e a formação do sujeito leitor

Como discutiremos a seguir, a partir do estudo das estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998), utilizadas antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura, como ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente, entende-se que para ler não é necessário apenas a escolha de um tema ou de um livro. As estratégias de leitura nos permitem agir com autonomia para desenvolver efetivamente a formação do leitor independente, crítico e reflexivo. Ao pensarmos em estratégias de leitura e visualizarmos nossas aulas de Língua Portuguesa, podemos fazer uma autoanálise de como contribuímos com a formação dos nossos alunos em leitores capazes de compreender e interpretar diversos tipos de textos.

O ato de ler não nasce com o indivíduo, ele precisa ser ensinado e aprendido, tendo o professor como mediador deste processo. A partir deste pensamento, é necessário que criemos o estímulo diário da leitura em sala de aula, incentivando a procura, visita às bibliotecas da escola, dentre outras disponíveis, troca de livros entre eles, momentos de leitura em sala e troca de experiências e impressões, proporcionando um espaço mais leve e agradável para que eles dividam com os colegas aquilo que lhes dá prazer. Além disso, envolver pais e responsáveis nesta tentativa de formar sujeitos leitores e críticos.

Mas não apenas isso. Conforme apresentando por Solé (1998), é preciso ensinar ao aluno que a leitura envolve tensões, disputas, regimes, respeitando as estratégias do antes, do durante e do depois da leitura, com o objetivo de alcançar um bom nível de conhecimento através das leituras que são apresentadas a eles.

Algumas das estratégias de compreensão leitora para antes da leitura são a definição dos objetivos da nossa leitura, o levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto, as expectativas geradas sobre este processo de aquisição, bem como a motivação para esta prática. Como bem elucida Solé (1998, p. 92):

Portanto, motivar crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: 'Fantástico! Vamos ler!', mas que elas mesmas digam – ou pensem. Isso se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nelas serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por exemplo.

Para durante a leitura, algumas delas são a confirmação, rejeição ou retificação das expectativas criadas antes da leitura, relação de novas informações ao conhecimento prévio e formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores:

Para ensinar as estratégias que podem ser adotadas ante as lacunas de compreensão, não se deve fazer muito mais do que o imprescindível para a compreensão do texto: discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representam desafios, mas não tarefas pesadas para o aluno; proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjeturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses; explicar às crianças o que podem fazer quando se depararem com problemas no texto. (SOLÉ, 1998, p. 130-131).

E para depois da leitura, a autora apresenta a construção da síntese semântica do texto, troca de impressões a respeito do texto lido, relação de informações para tirar conclusões, avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto e avaliação crítica do texto:

[...] é preciso ser prudente na interpretação dos resultados da pesquisa educativa. Muito deles foram obtidos em condições e com materiais sensivelmente diferentes dos característicos das situações didáticas.

Isto não significa que tenhamos que subestimá-los, porém nos aconselha cuidado em sua extrapolação. A meu ver, a utilidade das suas conclusões reside em que nos oferecem um conjunto de conhecimentos sobre as limitações do conhecimento do mundo em geral e sobre diversas superestruturas textuais que os leitores jovens apresentam com relação aos adultos bons leitores. Este saber nos permite identificar de onde partimos na situação de ensino/aprendizagem e pode contribuir para elaborar expectativas realistas com relação aos resultados de ensino. (SOLÉ, 1998, p. 137).

Diante disso, fica evidente que devemos considerar a formação do sujeito leitor e o investimento em estratégias de leitura desde a dinâmica da leitura na era digital. Como abordamos anteriormente, a realidade digital revolucionou, além do próprio sentido de leitura, o processo em si que entendemos como leitura. Nesse sentido, Chartier (1998) chegou a apontar uma mudança da posição de leitor para a de navegador, cuja caracterização corresponderia a um novo tipo de leitura, possível graças ao visor dos dispositivos tecnológicos. Com isso, Chartier (1998) notou uma importante metamorfose na história do livro e dos leitores, comparável apenas à descoberta do códex, a invenção da imprensa por Gutemberg, no século XV e da enciclopédia por Diderot, no século XVII.

À medida que a internet se estabelecia como meio efetivo de comunicação, surgiam as redes sociais com o objetivo de reunir pessoas com interesses afins ao redor do mundo. O número significativo de jovens e adolescentes começa a ser alcançado por esta realidade que é o avanço da tecnologia. A partir de então, estabeleceu-se a necessidade em relacionar o uso das novas tecnologias com o ensino e cursos de formação continuada passam a ser ofertados aos professores da Educação Básica. Foram muitos avanços nestes anos e, apesar disso, ainda hoje, há resistência entre alunos, professores e a tecnologia nas escolas. É nesta condição que a Ciência encontra mais uma maneira de alcançar leigos, utilizando uma linguagem com maior possibilidade de compreensão.

Devemos considerar o processo dialógico de leitura como atividade mediatizada pelas TDIC, o que significa debatermos a importância e a amplitude do conceito de leitura na era digital. Isso significa considerarmos a leitura desde uma perspectiva ampla que reconhece diversas esferas sociais de letramento. A era digital pluralizou os suportes materiais da leitura, de modo a dessacralizar o livro físico como única leitura válida e adequada. Na contemporaneidade, a leitura não se encontra mais restrita a folha de papel imprensa. Ler transmutou-se num dinâmico processo que envolve diversas materialidades: sons, imagens, vídeos, letras. Por isso,

entendemos ser fundamental debatermos a formação do sujeito leitor desde uma dimensão que envolve as tecnologias digitais.

A passagem do livro à tela do computador, tablet ou celular proporcionou uma mudança radical na posição do sujeito leitor. Com a popularização dessas tecnologias digitais, houve também a democratização do acesso a leitura. Não mais restrita ao suporte estático do livro, a leitura encontra-se cada vez mais acessível.

Numa simples busca nos sites de pesquisa *online* é possível encontrar diversos livros em formato digitais, em formato interativo, *audiobook*, livros encenados, inúmeros sites que disponibilizam textos literários, científicos, jornalísticos. Navegar na internet é também ocupar a posição de sujeito leitor. Por isso, Chartier (1998) considerou uma passagem metafórica da posição de sujeito leitor para a posição de navegador, afinal é impossível utilizar a internet, as redes sociais e não ser lançado no processo de leitura digital.

Tal qual já destacamos pensar a formação do sujeito leitor contemporâneo perpassa por pensar a formação em sua natureza mais dinâmica e hipermodal. Nisso resulta também em considerar a importância da leitura como ferramenta de transformação social. Pela leitura, o indivíduo apreende a viver em sociedade, apreende seu contexto social, político, cultural, histórico, vivencia a pluralidade religiosa, ideológica e cultural, exercita a criatividade e a imaginação.

A leitura é um dos processos que participa da produção do sujeito: por meio dela, o indivíduo interage com o si e com os outros, numa relação ética e dialógica. Assim, a leitura é sempre uma relação entre sujeitos, como mostrou Eco (1982) quando refletiu sobre a posição do sujeito leitor como politicamente cindida entre leitor-modelo e leitor-empírico. Dessa forma, o processo de leitura é tomado como uma constante bifurcação subjetiva: relações reais e virtuais entre posições enunciativas de sujeitos. Não lemos sozinho. Há sempre projeção virtual de posições subjetivas. Há sempre interações dialógicas. Assim produzimos sentidos. Por isso, a posição do sujeito leitor comparece como hipótese interpretativa constitutiva na sua dimensão empírica e virtual.

Ainda que consideremos a leitura, em sentido amplo, para além da decodificação de textos escritos, impressos, virtuais, dinâmicos ou interativos, de modo a entendê-la como o próprio processo de interpretação, como faz Orlandi (1996), para o fazer docente centrado na operacionalização e potencialização positiva da formação do sujeito leitor, precisamos pensar a leitura como prática social voltada ao

desenvolvimento do pensamento crítico. Isso significa estabelecer critérios que orientem o trabalho crítico com os materiais lidos (textos, imagens, áudios, vídeos). Aí reside a importância do professor na condução da formação do sujeito leitor.

Contudo, é preciso destacar que o papel do professor é o de mediador, de modo que considere o educando como sujeito possuidor de saberes, sujeito que possui historicidade como leitor, ainda que não tenha tido contato com os textos sacralizados pela tradição. Não há ponto zero de leitura. Inexiste o sujeito sem leituras. Enquanto seres socialmente produzidos, somos sujeitos leitores. Cabe ao professor, então, pensar estratégias que valorizem os saberes prévios dos educandos, que pense o processo de ensino-aprendizagem de forma radical, tal qual Freire (2000) nos ensinou, de modo a reconhecê-lo como uma interação dialógica marcada por coordenadas ideológicas. Quando se desconsidera as condições materiais do educando, o processo de ensino-aprendizagem desvela-se prejudicado.

Longe de uma perspectiva tradicional que restringe a leitura à decodificação de textos, diagnosticando o perfil não-leitor do brasileiro e postulando pela estratégia global de incentivo à leitura (um tipo de leitura apenas, aquela tomada como atividade mecânica de mera decodificação mental), entendemos a leitura como interpretação, processo dialógico que se confunde com as relações culturais de troca simbólica entre os interlocutores. Por isso, pouco nos interessa as pesquisas quantitativas centradas em dados que supostamente gozariam de independência interpretativa (“os dados falam por si”), visto que entendemos que não há interpretação que não seja cortada por formações ideológicas e sociais. Na suposta *secura* e imparcialidade dos dados, há escolhas ideologicamente direcionadas.

Para que esses dados “funcionem”, ou seja, atestem o perfil não leitor do brasileiro, partem de antecipações ideológicas: pressupondo, antes mesmo da realização dos testes e pesquisas, a existência de leitores e não leitores. Observem que o sentido de leitor e leitura são aqui supostos como evidentes (um dos efeitos da ideologia).

Contudo, como já destacamos, precisamos desconfiar dessas antecipações, de modo a pensarmos, na formação do sujeito leitor, o educando e o professor

simultaneamente como sujeitos ativos de letramento,¹⁶ sujeitos com historicidade de leituras, sujeitos possuidores de saberes, sujeitos produtores de conhecimentos.

Cabe-nos, então, refletir sobre a leitura tomada a partir do letramento na cibercultura (SOARES, 2002). Em interessante pesquisa pioneira, Magda Soares, já em 2002, propõe-se a pensar o processo de leitura como diferenciação entre a cultura do papel e a cultura da tela. Para a autora, seria preciso e necessário refletir sobre a leitura confrontando tecnologias tipográficas e tecnologias digitais de leitura.

Com isso, Soares (2002) compreende que, na era digital, para pensar a formação do sujeito leitor é indispensável entender os efeitos sociais, cognitivos e discursivos da cultura da tela, o que, necessariamente, resultaria reconhecer uma pluralidade de diferentes de letramento. Assim, viveríamos

[...] um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o *estado* ou *condição* que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel. (SOARES, 2002, p.146, grifos da autora).

Partindo desse estado ou condição dos indivíduos ou grupos exercerem de forma efetiva as práticas sociais de leitura e escrita, Soares (2002) considera que a formação do sujeito leitor na era digital é atravessada e constituída por dois elementos, a saber: os espaços de escrita e os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita. A diferenciação entre esses elementos seria constitutiva da posição de sujeito leitor na cultura da tela.

Com base em Bolter (1991), Soares (2002) define o espaço de escrita como campo visual e físico determinado e definido por uma tecnologia da escrita. Nesse sentido, postula que como as escritas são espaciais reclamam um lugar para que se inscrevam e escrevam. Cada tecnologia de escrita reclamaria um espaço diferente. Se antes o espaço da escrita era a tábua de argila ou madeira, superfície de pedra polida, passando pelo papiro e depois o códice, chegando ao papel, hoje o espaço

¹⁶ “[...] letramento é [...] o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145, grifos da autora).

hegemônico da escrita seria a tela dos aparelhos digitais (computadores, celulares, tablets).

Soares (2002), então, defende a estreita relação entre esse espaço e as práticas de leitura, aí incluída a formação do sujeito leitor. Para exemplificar essa relação, argumenta que o espaço da escrita poderia condicionar o sistema de escrita como a escrita em argila teria levado ao desenvolvimento do sistema cuneiforme. Tal espaço também relacionar-se-ia aos gêneros da escrita, a exemplo da escrita em argila e tábuas que impediam o desenvolvimento de textos longos, dificultando, por exemplo, o surgimento da narrativa. Com isso, Soares (2002) aponta que o espaço de escrita condicionaria a relação entre leitor, autor e texto. Em sentido similar, Chartier (1990) refletiu como o espaço da escrita teria implicações na dinâmica autor-leitor: se a ausência de espaço nos pergaminhos impossibilitava as anotações do leitor, o livro possibilitou uma leitura mais dialogada, permitindo ao leitor fazer anotações em suas margens e espaços em branco. Soares (2002) chama atenção para a dificuldade da leitura em pergaminhos em razão do tamanho e do peso, o que dificultaria a retomada rápida, sucessivas releituras, localização rápida de trechos.

Ao considerar a tela como espaço da escrita na cultura digital, Soares (2002) destaca que

[...] contrário do que ocorre quando o espaço da escrita são as páginas do códice, quem escreve ou quem lê a escrita eletrônica tem acesso, em cada momento, apenas ao que é exposto no espaço da tela: o que está escrito antes ou depois fica oculto (embora haja a possibilidade de ver mais de uma tela ao mesmo tempo, exibindo uma janela ao lado de outra, mas sempre em número limitado). (p. 150).

A singularidade da tela como espaço de escrita (CHARTIER, 1990; SOARES, 2002) é a criação de um texto totalmente diferente em relação ao texto em papel. Estamos falando do hipertexto: “[...] um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor” (LEVY, 1999, p. 55).

Como já destacamos, a leitura do hipertexto não é linear, tal qual a leitura do texto em papel. O hipertexto é dinâmico: há níveis diversos de textos dentro de um hipertexto, a exemplo de imagens, som, vídeo, links que nos direcionam a outros textos. Enquanto o texto em papel é definido (identificamos seu começo e seu fim), o hipertexto “[...] ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde

o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha [...] enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal.” (SOARES, 2002, p. 151).

Assim, a tela deve ser considerada como espaço de escrita significativo e transformador das práticas de leituras, visto que potencializa mudanças significativas na interação entre leitor-autor-texto, de modo que podemos afirmar que traz mudanças na formação do sujeito leitor, agora, também chamado a ocupar uma posição ativa diante do texto, assumindo, em alguns casos, a posição de leitor-autor. Tais mudanças seriam tão significativas que configurariam “[...] um letramento digital, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.” (SOARES, 2002, p. 152).

Retomando Ramal (2001), isso implica em reconhecer que as tecnologias digitais teriam implicações nos processos cognitivos, visto que reaproximaria o indivíduo, pela estrutura não-linear e multimodal da leitura, aos seus esquemas mentais:

Estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental: assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura. (RAMAL, 2001, p. 82).

A cultura da tela resultaria, assim, numa profunda mudança na relação do sujeito com a leitura, de modo a mudar a forma como lemos, escrevemos e nos percebemos agentes ativos de letramento, trazendo, com isso, novos processos cognitivos, formas novas de saberes, conhecimentos, novas formas de ler e escrever, novos letramentos.

O segundo elemento a ser considerado para pensarmos a formação do sujeito leitor na era digital, conforme Soares (2002), são os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita. Vejamos.

Os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita relaciona-se com as características materiais do texto, de modo que “[...] a cultura do texto eletrônico traz de volta características da cultura do texto manuscrito: como o texto

manuscrito, e ao contrário do texto impresso, também o texto eletrônico não é estável, não é monumental e é pouco controlado.” (SOARES, 2002, p. 154).

Chartier (1990) destaca o espaço dinâmico de diálogo potencializado pela cultura da tela. Não mais restrito às margens, o leitor-navegador poderia fazer anotações diretamente no texto (com uso de editor de texto), podendo alterá-lo, modificar sua estrutura, o que implicaria numa chamada ativa do leitor a ocupar a posição de autor. Isso resulta no tensionamento das noções românticas de autoria, genialidade, escrita individual (monológica):¹⁷

Não é estável porque, tal como os copistas e os leitores frequentemente interferiam no texto, também os leitores de hipertextos podem interferir neles, acrescentar, alterar, definir seus próprios caminhos de leitura; não é monumental porque, como consequência de sua não-estabilidade, o texto eletrônico é fugaz, impermanente e mutável; é pouco controlado porque é grande a liberdade de produção de textos na tela e é quase totalmente ausente o controle da qualidade e conveniência do que é produzido e difundido. (SOARES, 2002, p. 155).

A distância entre o autor e o leitor é, assim, na cultura da tela, drasticamente diminuída, visto que o leitor pode se colocar na posição de leitor, gozando de mais liberdade para intervir nas práticas de escrita, de forma que poderíamos afirmar, com base na dinâmica temporal do hipertexto, cortado e atravessado por textos outros, que o texto efetivamente lido já resulta da intervenção do leitor: ao clicar em links, abrir novas abas, “interromper” a leitura inicial e começar outra, o leitor estaria fabricando outro texto, um texto estruturado pelo funcionamento não-linear do seu esquema mental.

O leitor-navegador conseguiria, com isso, contornar os limites da interpretação, em direção a superinterpretação (ECO, 1998): produzindo outros textos em sua atividade de leitura. Os textos novos funcionariam como pós-produção, textos montados pela temporalidade multilinear e multimodal do hipertexto. O resultado é uma leitura de um texto fragmentado, recortado, atravessado, montado (a leitura não

¹⁷ Na literatura esse fenômeno é denominado escrita não-criativa. Tal qual acontece na música com os remixes, no audiovisual com as montagens, nas artes plásticas com os recortes e colagens, há uma tendência contemporânea na literatura de composição de obras a partir de textos já escritos por outros autores. A isso Nicolas Bourriaud (2018) denominou pós-produção. O leitor torna-se montador de uma obra nova por meio de acréscimos, alteração de estrutura, colagem de outras obras, uma espécie de reciclagem literária de obras anteriores ou objetos pré-existentes. Por isso chamado de escrita por plágio criativo. Pensamos que a escrita como pós-produção resulta num complexo processo de interações, apropriações e constante diálogo, revolucionando a matriz de significação leitor-autor.

é estruturada com começo e fim). Ao escolher quando e como entrará no texto, assim como quando sairá e adentrará em outros textos, o leitor-navegador cria novos sentidos, produz um texto novo:

Na verdade, o hipertexto não tem propriamente um autor; em primeiro lugar, porque a intertextualidade, presente, no texto impresso, quase exclusivamente por alusão, no hipertexto se materializa, na medida em que este se constrói pela articulação de textos diversos, de diferentes autorias – no hipertexto, não há uma autoria, mas uma multi-autoria. Assim, o texto eletrônico exige uma reconceituação radical de autoria, de propriedade sobre a obra, de direitos autorais (questões polêmicas que vêm sendo amplamente discutidas, mas ainda não resolvidas), o que tem, sem dúvida, efeitos nas práticas de leitura e de escrita. (SOARES, 2002, p.154-5).

Ainda sobre esse elemento, Soares (2002) chama atenção para um fator (possivelmente) negativo no controle da produção escrita: a ausência de avaliação dos textos por profissionais competentes. Se, na cultura do papel, teríamos um rigoroso processo que visaria a controlar a qualidade dos textos publicados pela avaliação dos editores, pareceristas, de modo a controlar a veracidade das informações em circulação; com a cultura em tela possibilita a publicação de textos sem a avaliação e controle de qualidade.

Embora Soares (2002) não tensione os sentidos ideológicos implicados nessa “preocupação”, vemos a necessidade de destacá-los. Quando a autora afirma que “qualquer um pode escrever sem controle” é preciso levar em consideração que sob a rubrica do controle e avaliação de qualidade, inúmeros saberes foram subalternizados. Como pontua Edward Said (2007), a dominação sobre o outro é também um processo semântico que estabelece critérios para excluir determinados sujeitos da posição de sujeito produtor de saber. Ou, ainda como reflete Gayatri Spivak (2010), há uma ordem semântica que legitima e autoriza alguns sujeitos a falarem e a escreverem, ao passo que silencia outros.

Se a cultura da tela potencializou a “qualquer um falar” significa que fraturou a desigual ordem do discurso. Tal fratura deve ser pensada em suas condições materiais, pois mesmo com essa permissão de fala, a circulação ainda segue restrita aqueles que ocupam a posição de sujeitos legitimados ou sujeitos competentes (CHAUÍ, 2018). Ainda que escreva, poste na internet, os sujeitos não legitimados ideologicamente terão pouquíssimas chances de circularem. Há um controle ideológico da circulação. O algoritmo trabalha a fazer circular apenas os sentidos queridos e desejados pela ordem hegemônica capitalista. Por mais que queiram os

entusiastas das novas tecnologias digitais, a tal democratização da escrita, da fala e da leitura é ainda uma utopia surrealista. Os mecanismos de circulação limitam certos sentidos, ao passo que potencializa outros. Como afirmou Spivak (2010), ainda que fale, o subalternizado não será escutado.

4.3 Considerações finais do capítulo

Chegamos à compreensão da importância de se fundamentar o processo da leitura desde suas condições materiais, sociais, econômicas e culturais de existência. O planejamento, a definição de objetivos e a observação das estratégias nos encaminham ao desenvolvimento do sujeito leitor que enfrenta os desafios e se sente motivado através da prática mediadora desempenhada pela escola na figura do professor, podendo ser estendido para a família numa percepção de formar novos leitores não apenas na escola e não só com textos e livros que a escola tenha necessidade de trabalhar. O sujeito leitor deve ser livre para buscar conhecimento, definindo seus objetivos e formando suas habilidades através da leitura. Essa considerada em sentido amplo, de forma a considerar a formação do leitor na cultura de tela, suas implicações na relação entre leitor-autor-texto, como também no próprio processo cognitivo do ser humano. Observamos que tais mudanças foram (serão) possibilitadas pela democratização do acesso às tecnologias digitais

Contudo, cabe destacar que tal acesso ainda não é irrestrito. Muitas crianças e adolescentes oriundas de famílias pobres não gozam desse privilégio. O acesso à internet ainda não é um direito fundamental e uma realidade para muitas famílias. Como já debatemos anteriormente, tal desigualdade no acesso à internet foi evidenciado durante a pandemia do novo coronavírus: passado mais de um ano do início da pandemia, muitas escolas públicas ainda não iniciaram o ensino remoto por ausência de acesso básico aos instrumentos necessário por parte dos alunos. Alguns governos estaduais distribuíram tablets e celulares para os estudantes pobres acessarem as aulas, bem como disponibilizaram planos de internet por acesso móvel, a exemplo do Ceará. Outros estados e municípios optaram pelo ensino remoto público pela programação de rádio e Tv, diante da dificuldade de acesso das famílias mais carentes aos aparelhos de tablet, celulares e computadores e a própria rede de

internet, a exemplo da cidade de Salvador. A pandemia mostrou-nos que a tão difundida democratização do acesso à internet ainda não é uma realidade.

Isso faz-nos considerar que debater a educação é também debater as condições materiais de classe, de modo que não podemos discutir sobre a formação do sujeito leitor na educação na era digital sem tensionar a desigualdade social de acesso aos bens tecnológicos. Ao lidar com a realidade concreta dos educandos, os professores estão lidando necessariamente com as relações materiais, com coordenadas ideológicas, com relações de força, com a luta de classe.

Disso resulta que ainda que munido de estratégias para potencializar a leitura com o uso criativo e dinâmico das tecnologias digitais, os professores enfrentarão dificuldades no acesso a estas tecnologias seja por parte do grupo escolar seja em razão dos educandos. Afinal, muitas das escolas públicas não possuem a estrutura necessária para esse trabalho e, por mais estranho que pareça, muitos dos estudantes não possuem acesso à internet e aos aparelhos eletrônicos. Por isso, sustentamos a necessidade de considerarmos a realidade socioeconômica dos estudantes, de modo a tensionar o uso das tecnologias na formação do sujeito leitor na era digital desde uma perspectiva socialmente demarcada.

CAPÍTULO 5

5. METODOLOGIA

Neste estudo, pretendemos analisar de que maneira a leitura dos textos de Divulgação Científica no *Facebook* contribui para a formação do sujeito leitor no ensino fundamental. Dessa forma, buscaremos o conhecimento acerca de fatores que mediam a leitura do ensino fundamental II e estão relacionados aos estudos dos gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, analisaremos os gêneros do discurso com respaldo nos postulados de Bakhtin, que defende a diversidade dos gêneros a partir da atividade humana:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Além disso, utilizaremos os perfis de revistas que organizam suas pesquisas, exploram e divulgam a ciência a partir de gêneros discursivos em redes sociais. Entendemos que os gêneros nada mais são do que um espaço de mediação de sentidos, um modo de organização da experiência humana em uma situação dada.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, definimos esta como uma pesquisa bibliográfica, visto que fazemos uso da leitura de fontes diversas para referencial teórico. A pesquisa bibliográfica é aqui considerada como aquela que se vale essencialmente dos materiais já produzidos sobre determinada temática. Por isso, a necessidade do levantamento do estado da arte, isto é, da busca em diversos sites de pesquisas científicas (*Google Acadêmico*, *Scielo*, banco de teses e dissertações da *Capes*) de materiais produzidos sobre os assuntos, fenômenos e práticas aqui analisados. Esse tipo de pesquisa permite o conhecimento mais amplo

sobre a temática, uma vez que o levantamento bibliográfico é um estágio prévio à pesquisa.

Nesse sentido, levantaremos os materiais bibliográficos sobre leitura, sobre as TDIC e sua relação com o ensino para compreendermos a importância das TDICs no processo de ensino aprendizagem. Nossa reflexão se filia aos estudos da teoria bakhtinaiana para compreender a formação do sujeito leitor na era digital. Para tanto, levantamos pesquisas sobre a materialidade das redes sociais, bem como sobre o funcionamento social do digital.

Noutro sentido, esta pesquisa configura-se como uma pesquisa qualitativa, uma vez que buscamos interpretar, holisticamente, a formação do sujeito leitor na era digital, isto é, como o indivíduo é instado a ocupar a posição enunciativa de leitor nos espaços de leitura típicos da cibercultura.

Assim, entendemos que esta pesquisa se insere nos postulados da pesquisa qualitativa no que diz respeito a complexidade dos fenômenos pesquisados e a impossibilidade da objetividade absoluta e da neutralidade, visto que a pesquisa qualitativa considera a subjetividade como um fator integral de qualquer pesquisa: “Ao observar de forma participativa, a dualidade cartesiana de ‘observador’ e ‘observado’ é rompida. O investigador se torna parte do ambiente que está sendo investigado.” (REES, 2008, p. 258). Isso significa reconhecer que a pesquisa é um encontro polivalente de vozes e subjetividades. Mas não apenas isso. Conforme destacou Rees (2008), a escolha pela pesquisa qualitativa impõe-nos a tarefa ético-epistemológica de refletir sobre a representação das vozes e subjetividades das e pelas quais a pesquisa pode emergir, de modo a potencializarmos que tais vozes sejam ouvidas, isto é, a pesquisa configura-se também como um espaço de escuta.

Na verdade, devemos considerar a própria pesquisa como um processo de interação dialógico. Ao escrever a pesquisa, o pesquisador está em constante diálogo com outras vozes, outras línguas, outros estilos. É nesse sentido que Rees (2008) considera que a pesquisa qualitativa é, em alguma medida, uma pesquisa etnográfica; isso significa que o pesquisador do discurso é uma espécie de antropólogo textual. A pesquisa qualitativa é uma abertura ao outro, ou melhor, aos outros.

Nisso, também precisamos refletir sobre as condições materiais (sociais e econômicas) que fazem o científico o domínio de reprodutibilidade de algumas vozes, ao passo que impede e silencia outras. Pensar a pesquisa qualitativa é, assim, refletir sobre as contradições de classe, gênero, raça, sexo etc. que são hierarquizadas no

científico pela naturalização/normalização de uma voz específica como voz universal – aquela autorizada a dizer “eu” no discurso científico, aquela que legitima a posição de sujeito autorizado a falar (discurso competente).

Uma voz que, embora apresente-se e é apresentada como objetiva, sem espessuras, neutra e imparcial, quando contestada, desvela-se branca, masculina, cis, heterossexual, urbana, cristã: o local que é produzido como universal e apaga suas marcas identitárias. Funcionamento esse denunciado por Spivak (2010) quando ao questionar-se: “pode o subalterno falar?”, refletiu sobre as condições de reprodução, produção e circulação das vozes não legitimadas a falarem em determinados registros, a exemplo do científico. Corte que funciona desde a reatualização da luta de classe, cuja arena é a linguagem.

Ao considerar que nossa abordagem busca encontrar estratégias que possibilitem o desenvolvimento de novas habilidades no processo de ensino-aprendizagem do sujeito leitor a partir da teoria bakhtiniana no que se refere à análise dos gêneros discursivos, cabe-nos delimitar o conceito que adotaremos a respeito de ciência. Assim, para refletirmos sobre a produção de uma epistemologia das ciências, considerando que nosso fazer científico se insere naquilo que é chamado de ciências humanas, faz-se necessário apresentar a distinção feita por Bakhtin (2003) entre essas e as ciências exatas. Isso se justifica, pois Bakhtin entendia que um dos primeiros objetivos ou desafios enfrentados pelo pesquisador da área de humanas é exatamente a definição de seu objeto. Dessa forma, a caracterização sobre o que é conhecer um dado *objeto* lança reflexões sobre as delimitações a respeito do sujeito dito *cognoscente*.

Bakhtin (2003) chamou atenção para a duplicidade comum às chamadas ciências humanas de que o sujeito é ao mesmo tempo sujeito do conhecimento e sujeito ao conhecimento. Nessa interação, o pesquisador está sempre ao encontro de seu outro. Por isso, afirma que o pesquisador das ciências humanas está a transitar em espaços das produções de sentido entre o eu e o outro. Nessa direção, conhecer sempre implica a possibilidade de abalo em nossas certezas, enfatizando a dimensão necessariamente dialógica, polifônica e de alteridade inerente a relação de conhecimento nas ciências humanas. Essa dimensão traduz a duplicidade entre o eu e o outro, que pode acontecer de forma concreta entre sujeitos reais numa pesquisa ou entre textos que trazem vozes outras que não a do sujeito dito *cognoscente*.

Desse modo, Bakhtin (2003) expôs que

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (p. 400).

Ainda sobre a técnica qualitativa, devemos considerar a especificidade da posição de pesquisador ocupada pelo sujeito professor. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008), em seu livro *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*, reflete sobre o processo de ensino-aprendizagem como essencialmente uma prática de pesquisa, isto é, o ensino enquanto prática investigadora. Ao refletir sobre o ensino como pesquisa, a autora destaca o cunho necessariamente social e dialógico do processo de ensino como prática de pesquisa, de modo a sustentar que a pesquisa realizada por professores se insere nos postulados do paradigma interpretativista – pesquisa qualitativa, visto que tem como fator determinante a subjetividade. Para a autora, a sala de aula é um laboratório de pesquisa em tempo integral.

O *locus* de aplicação escolhido para nossa pesquisa, isto é, o local no qual a proposta de intervenção objetiva seria aplicada é representado pelo Colégio Municipal de Camacan, escola que atende ao ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano. Trabalharíamos com uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) nos anos finais do Ensino Fundamental II, do turno noturno, uma vez que são as turmas nas quais a orientanda-pesquisadora exerce a função de professora. Outra razão para a aplicação nessas turmas seria o desinteresse por parte dos pesquisadores-professores sobre essa modalidade de educação. Talvez, isso se dê, pelo fato de a maioria das pesquisas desta natureza privilegiarem a educação regular, fato constatado na escassa base bibliográfica encontrada durante a pesquisa, revelando, com isso, quase uma ausência de pesquisas desta natureza aplicadas em turmas oriundas do EJA. Contudo, em razão da pandemia do novo coronavírus que resultou no fechamento das escolas, bem como atrasou os trâmites necessários para aprovação da pesquisa diante do Comitê de ética, visto que as autorizações dependiam do funcionamento administrativos tanto da escola quanto da Secretária Municipal de Educação e também do próprio Comitê, esta etapa da pesquisa resultou impossibilitada.

O *corpus* escolhido para esta pesquisa compõe-se de gêneros publicados na plataforma *Facebook*, devido a maior possibilidade de favorecer a relação dialógica entre os usuários da rede, bem como a facilidade no direcionamento para os *sites* das revistas divulgadoras da ciência. Discutiremos também como os textos curtos no *Facebook* chamam a atenção dos alunos, quais deles mais são acessados e despertam maior interesse para uma leitura aprofundada acerca de determinados conteúdos. As revistas escolhidas para o nosso trabalho acerca dos gêneros discursivos da Divulgação Científica foram as *Superinteressante*, *Ciência Hoje* e *Galileu*, devido a uma linguagem mais acessível que permita ao aluno uma leitura leve e possibilite a produção oral e/ou escrita de conteúdo acerca dos estudos realizados, bem como em razão da maior divulgação possibilitada por essas páginas, visto que são revistas de amplo conhecimento público, contando com um número considerável de seguidores.

Pretendemos, por fim, executar uma sequência didática direcionada para os anos finais do Ensino Fundamental II, com o objetivo de aprimorar o processo de formação de leitores, entendendo esta proposta metodológica produzida por Dolz, Noverraz e Schneuwly como meio eficiente de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Acreditamos que, com esta metodologia, seja possível contribuir para se pensar a formação do sujeito leitor e sua relação com o ambiente virtual, considerando o estudo das estratégias de leitura e o desenvolvimento de uma sequência didática que busque alcançar o objetivo de promover o desenvolvimento de leitores críticos.

CAPÍTULO 6

6. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO FACEBOOK E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

6.1 Apresentação

Como resultado de pesquisa exigido pelo Mestrado Profissional em Letras, desenvolvemos esta Sequência Didática (SD) que visa a orientação pela valorização da Ciência. Nesta SD, debruçamo-nos sobre o estudo dos textos de Divulgação Científica divulgados em páginas do *Facebook*.

6.2 Objetivo Geral

Desenvolver a habilidade de leitura e compreensão de textos de Divulgação Científica em ambiente virtual, mais precisamente na rede social *Facebook*, com vistas a aprimorar a criticidade do aluno nos textos sobre o tema do coronavírus.

6.3 Justificativa

As inovações tecnológicas, o surgimento das redes sociais e, com eles, as novas possibilidades de leitura e compreensão de textos nos fizeram pensar nos textos de Divulgação Científica como uma forma de contribuir para a formação do sujeito leitor. Essas novas ferramentas nos apresentam um meio de levar o aluno dos anos finais do Ensino Fundamental II ao aprimoramento da leitura, aprofundando seu conhecimento, de modo a contribuir com a propagação do regime de enunciados da ciência.

O incentivo a pesquisar outros gêneros da Divulgação Científica, não apenas sobre o tema abordado, mas a assuntos diversos e de interesse do aluno, pode estabelecer uma relação segura, demonstrando ao aluno o quão importante são a pesquisa e a leitura de textos não apenas porque devem ser lidos, mas para que nos encontremos no ato e no prazer de ler.

A leitura é um processo dialógico que media a busca por conhecimento, mas também faz parte do processo de torna-se sujeito, estando aí em disputa a significação social e ideológica pelos sentidos. Hoje, além dos livros, a leitura pode ser praticada mediada pelas novas tecnologias. Nossos computadores, celulares,

tablets, dentre outros dispositivos nos favorecem esta experiência. Por este motivo, escolhemos a leitura digital, nas redes sociais, especificamente no Facebook, por ser um ambiente que atrai a atenção de jovens e adultos, nosso público alvo nesta Sequência Didática.

Contudo, como já destacamos acima, não podemos deixar de considerar as condições socioeconômicas que atravessam os processos de ensino-aprendizagem e de leituras. Nesse sentido, é preciso desconfiar das narrativas que pressupõem, como evidência, uma democratização do acesso à internet e ao digital, quando, em verdade, muitos dos nossos alunos são oriundos de famílias que vivem abaixo da linha da miséria extrema. Com a pandemia, cada vez mais frequente lemos, nas mídias, notícias sobre as dificuldades de alguns alunos em acessarem as aulas remotas. Algumas até romantizam e idealizam a difícil e injusta realidade de muitos estudantes, a exemplo da manchete “Jovem sobe no alto de árvore para melhorar sinal de internet e assistir aulas no Pará”,¹⁸ amplamente divulgada em março de 2021. Por isso, precisamos considerar os processos sociais e econômicos que atravessam e constituem a formação do educando como sujeito leitor. É preciso desconfiar do suposto acesso universal as redes sociais, quando, em verdade, lidamos com situações como: “Professora descobre em aula virtual que aluno vivia em casa destelhada”.¹⁹

Nesta condição, entendemos que este aluno, antes mesmo de ingressar no Ensino Médio, precisa ser apresentado ao estudo científico e, além disso, ter condições de desenvolver de forma clara pensamentos críticos e embasados no conhecimento adquirido. O professor servirá como mediador-facilitador neste processo, encaminhando cada etapa, apresentando materiais que enriqueçam o repertório deste aluno. Devido à realidade da turma de EJA em turno noturno, todas as atividades serão realizadas em sala de aula.

Diante da conjuntura mundial em que nos encontramos, desenvolvemos uma Sequência Didática que visa promover a divulgação de informações científicas sobre o coronavírus, visto que muitas notícias falsas são largamente divulgadas nas redes

¹⁸ REDAÇÃO Fantástico. Jovem sobe no alto de árvore para melhorar sinal de internet e assistir aulas no Pará. *G1*, 21 de março de 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/03/21/jovem-sobe-no-alto-de-arvore-para-melhorar-sinal-de-internet-e-assistir-aulas-no-para.ghtml>>. Acesso em: 25 maio 2021.

¹⁹ VASCONCELLOS, Hygino. Professora descobre em aula virtual que aluno vivia em casa destelhada. *Uol*, 25 de maio de 2021. Disponível em: <<https://www.bol.uol.com.br/noticias/2021/05/25/professora-descobre-em-aula-virtual-que-aluno-vivia-em-casa-destelhada.htm>>. Acesso em: 25 maio 2021.

sociais. Essas provocam dúvidas e as mais frequentes dizem respeito ao contágio, à prevenção, à doença e aos tratamentos. Entendemos que ao voltar à sala de aula este assunto será muito discutido, estaremos expostos a novas condutas, outras formas de nos envolvermos um com o outro em nossa rotina e apresentar textos de Divulgação Científica relacionados a este tema aos alunos será de grande importância para enriquecimento de novos saberes.

Dessa forma, estabeleceremos uma nova relação com o estudo, orientando o aluno a pesquisar, levando-o a uma experiência da pesquisa científica por meio de ferramentas e instrumentos utilizados em seu cotidiano, a exemplo de celulares, redes sociais e os conhecimentos prévios acerca de um assunto tão discutido recentemente.

6.4 Fundamentações Teórica²⁰

Ao entendermos a leitura não apenas como fonte de informação, mas como um processo que enriquece a construção do nosso conhecimento, bem como um processo em constante disputa ideológica pelos sentidos, debruçamo-nos sobre a importância de quais estratégias utilizarmos para motivar o aluno a ler cada vez mais, visto que é necessário que ele se perceba, desde já, como um leitor com pensamento crítico, capaz de opinar sobre determinados assuntos tanto oralmente, quanto na escrita.

Com este pensamento, e constatando as etapas da leitura que devem ser desenvolvidas, concordamos com Solé (1998, p. 42-43), quando diz:

[...] gostaria de chamar atenção para o que acontece com os leitores principiantes, crianças ou adultos que estão começando a ler e que por alguma razão não conseguem ler no mesmo nível que seus colegas ou no nível esperado pelo professor. Nestes casos, nos quais vai se gerando uma expectativa de fracasso, é muito difícil o leitor poder assumir o desafio que a leitura significa, se não intervém de forma tal que aquela expectativa se transforme em um sentido positivo.

Precisamos intensificar o interesse científico em nossos alunos. Encorajá-los a ler os diversos gêneros de Divulgação Científica com segurança e com prazer. E uma das formas de motivá-los é demonstrando que eles são sujeitos leitores,

²⁰ Esta fundamentação teórica embora muito tenha em comum com a empreendida, no geral, para esta dissertação, com ela não se confunde. Por uma questão de organização e com vistas a assinalar a relativa independência deste produto, SD, em relação à investigação de que aquele é consequência, achamos por bem inserir aqui um item de fundamentação teórica.

demonstrando que eles têm interesse pela leitura, pela busca do conhecimento, pelo prazer de ler, a exemplo das leituras que fazem cotidianamente nas redes sociais. Levar ao aluno a se perceber um sujeito leitor é uma das formas de incentivá-los a ler mais. É necessário instar os alunos para que encontrem e construam finalidades para aquela leitura, por que essa leitura é ou não importante e a quais sentidos podemos construir. É essencial que sejam estabelecidos os objetivos desta prática.

Além disso, essa etapa vivenciada antes da leitura pode ser enriquecida através do levantamento dos conhecimentos prévios sobre o assunto a ser abordado, as previsões que o texto nos oferece, como título, imagens, e, no caso das novas tecnologias, links, vídeos, músicas, além de outros meios que são utilizados para aperfeiçoar este momento.

Durante a leitura, podemos sugerir ao nosso aluno uma leitura compartilhada, realizada em grupo. A prática de lermos juntos e apresentarmos a compreensão e interpretação conjunta do texto pode auxiliar-nos na construção das estratégias de incentivo, pois entendemos que, à medida que o texto é lido conjuntamente, estabelece-se a possibilidade de fluidez. Outra prática enriquecedora para este momento durante a leitura é o resumo do que foi lido, apresentado de maneira breve, reconhecendo nossas habilidades e dificuldades, como por exemplo, a presença de vocábulos desconhecidos, a necessidade de releituras e o auxílio para novas descobertas.

O que podemos alcançar depois da leitura, após seguirmos essas práticas, é um aluno mais seguro para apresentar os seus conhecimentos, em virtude da sua dedicação através das orientações para suas pesquisas e seus estudos. O texto que abordaremos nesta SD é o texto de Divulgação Científica. Sobre isso pensar, como afirma Grillo (2013, p. 79-80):

[...] da perspectiva teórica bakhtiniana, interpretamos a Divulgação Científica como uma modalidade de relação dialógica promotora de um elo orgânico vivo entre a ciência, entendida como uma esfera ideológica constituída, e os estratos superiores da ideologia do cotidiano, que operam uma avaliação crítica viva dos produtos da ciência.

A partir desta afirmação entendemos o texto de Divulgação Científica não como um gênero específico, mas como uma relação dialógica que dispõe da variedade de gêneros tendo apenas a ciência como fim a que se destina.

O ambiente em que buscaremos os textos de DC é bastante conhecido do público-alvo desta Sequência Didática, as redes sociais, especificamente o *Facebook*. Como destaca Giardelli (2012, p. 22): “[...] vivemos o poder das conexões, da aprendizagem coletiva, do compartilhamento social e de uma exposição sem precedentes de novas ideias e abordagens”. Nessa SD, o *Facebook* será utilizado por estes alunos como uma ferramenta de auxílio para o desenvolvimento de um sujeito leitor, tal como para a formação da sua criticidade. Uma ferramenta dialógica, de interação responsiva.

Dessa forma, a fim de contribuir com a formação dos nossos alunos como sujeitos leitores críticos, escolhemos a Sequência Didática como procedimento metodológico neste processo. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a SD é considerada “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, ainda que este gênero não seja ainda dominado pelo aluno.

Além disso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam a intenção que deve ser observada ao ser desenvolvida uma sequência didática: “[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Neste caso, desenvolveremos uma SD em torno do texto de Divulgação Científica.

6.5 Metodologia

Esta Sequência Didática foi idealizada a partir da realidade em que nos encontramos: diante da pandemia do novo coronavírus, a crise sanitária, política, institucional e econômica que ela engendra e diante da necessidade da valorização da ciência, haja vista a produção e circulação de toda uma série de práticas discursivas negacionistas, anti-científicas e mistificadoras. Iremos, a partir desta organização de atividades, promover a problematização de *Fake News*, bem como enriquecer nosso repertório acerca de um tema tão discutido e ao mesmo tempo ainda tão carregado de conhecimentos vazios e a tentativa de enfraquecimento dos estudos científicos.

Nosso público-alvo está localizado no Colégio Municipal de Camacan e são alunos da EJA V (8º/9ºanos) do Ensino Fundamental II. Para o desenvolvimento desta SD, utilizaremos 14h/aulas, distribuídas no turno noturno. Nosso conteúdo estará

intimamente relacionado à leitura e à compreensão de textos da Divulgação Científica, tendo como objeto principal os textos publicados em perfis de revistas no *Facebook*. Esta SD foi pensada em módulos que serão apresentados a seguir.

Módulos

Módulo 1: O despertar da curiosidade

Número de aulas: 2h/aulas

Objetivo específico: provocar o interesse dos alunos em discutir sobre os questionamentos, bem como descobrir os seus conhecimentos prévios e constatações.

Metodologia: Neste primeiro momento, serão distribuídos balões entre os alunos. Dentro destes balões terão questionamentos sobre o novo coronavírus, divididos em quatro tópicos:

Tópico 1: contágio

Tópico 2: prevenção e cuidados

Tópico 3: doença e tratamentos

Tópico 4: fake news

Visto que não há clareza sobre como encontraremos nossas turmas e o número de alunos que teremos ao retornar, idealizamos uma média de quatro questões para cada tópico, o que formará um grupo de estudos e pesquisa que será o mesmo no decorrer desta sequência didática.

Questões sobre contágio:

1. O vírus da Covid-19 é de mais fácil transmissão na fase inicial da doença?
2. Umidade alta e calor afetam a estabilidade do vírus Sars-CoV-2?
3. Quanto tempo o vírus da Covid-19 pode permanecer em uma superfície?
4. O vírus da Covid-19 pode ser transmitido por água contaminada pelo sistema de esgoto?

Questões sobre prevenção e cuidados:

1. Usar máscara dentro de casa pode evitar transmissão de Covid-19?
2. A quarentena é capaz de reduzir o número de infecções por Covid-19?
3. Equipamentos que emitem radiação ultravioleta podem eliminar vírus da Covid-19 de objetos e ambientes?
4. Existe algum dispositivo que monitora a qualidade do ar e previne coronavírus em ambientes fechados?

Questões sobre a doença e os tratamentos:

1. O uso da cloroquina contra o vírus da Covid-19 pode provocar problemas cardíacos?
2. Pessoas infectadas pelo vírus da Covid-19 apresentam sintomas gastrointestinais?
3. O que faz a pneumonia da Covid-19 ser diferente da convencional?
4. O uso do anticoagulante heparina melhora a respiração de pacientes em estado grave de Covid-19?

Questões sobre *Fake News*:

1. A transmissão do vírus da Covid-19 teve origem em mercado chinês?
2. O vírus da Covid-19 foi criado em laboratório?
3. O vírus da Covid-19 veio do espaço ou foi efeito da implantação do 5G?
4. O óleo de coco é a cura para o vírus da Covid-19? A cocaína e o álcool têm efeito de cura sobre a doença?

Teremos uma média de dois minutos com música para os alunos brincarem com os balões, trocando uns com os outros até que a música pare e cada um tenha definitivamente escolhido o seu.

Ao estourarem o seu balão e apresentarem as questões para todos na sala de aula, teremos um momento de discussão sem auxílio de pesquisa, apenas com os conhecimentos prévios de cada aluno, promovendo a interação entre eles, bem como reconhecendo os discursos sociais que eles trazem neste processo de conhecimento.

Atividade do dia: os alunos farão o registro em seus cadernos da questão encontrada e qual o seu conhecimento acerca dela.

Avaliação: através das discussões em sala de aula, da postura dos alunos diante das atividades propostas, bem como dos seus registros feitos em seus cadernos, avaliar se o objetivo deste módulo foi alcançado.

Recursos utilizados: balões de soprar, papéis, caixa de som, celular, caderno, lápis, caneta.

Módulo 2: Eu sou um pesquisador

Número de aulas: 2h/aulas

Objetivo específico: proporcionar ao aluno o letramento digital por meio do acesso à pesquisa e ao mundo digital em computadores de mesa na sala de informática.

Metodologia: Neste segundo momento, levaremos os alunos à sala de informática da escola para buscar respostas sobre as questões que foram levantadas na última aula. Eles pesquisarão, como têm costume, utilizando o *Google* como site de buscas, mas terão também o auxílio da professora através da projeção de imagem da tela de seu netbook.

A partir das respostas encontradas, teremos um novo momento de discussão, comparando os conhecimentos prévios apresentados na última aula, identificando nossos saberes, contestando o que havia sido discutido e/ou confirmando os saberes adquiridos.

Atividade do dia: mais um registro no caderno, desta vez, comparando com a sua primeira anotação, identificando se o seu conhecimento foi constatado ou se havia algo que acabou de ser descoberto ou contestado.

Avaliação: através das discussões em sala de aula, da postura dos alunos diante das atividades propostas, bem como dos seus registros feitos em seus cadernos, avaliar se o objetivo deste módulo foi alcançado.

Recursos utilizados: computadores de mesa, netbook, projetor de imagem, caderno, lápis e caneta.

Módulo 3: Desvendando as redes sociais como fonte de pesquisa

Número de aulas: 2h/aulas

Objetivo específico: possibilitar ao aluno uma nova experiência com as redes sociais, visto que este espaço também é fonte de divulgação científica.

Metodologia: Neste terceiro momento, levaremos os alunos à sala de vídeo da escola e utilizaremos o recurso de transmissão de tela do celular na TV. Cada aluno, com o seu aparelho de celular, será levado a esta experiência guiada por meio das redes sociais, mais especificamente, o *Facebook*.

Antes mesmo de aprofundarmos esta seção, levantaremos questões acerca do *Facebook*:

1. Todos os alunos conhecem esta rede social?
2. Todos os alunos a utilizam e, se utilizam, com qual finalidade? Comunicação com conhecidos que estão longe, apenas para divulgar sua rotina e interagir com as pessoas ou para pesquisas sobre política, ciência e sociedade de um modo geral?

A partir destas questões, apresentaremos aos alunos as possibilidades de relação dialógica responsiva com os recursos do *Facebook* como curtidas, comentários, interação nas publicações próprias e nas publicações de outras pessoas.

Em seguida, orientaremos aos alunos a pesquisa no *Facebook*, acessando perfis de revistas de Divulgação Científica como *Ciência Hoje*, *Superinteressante* e *Galileu*. Neste momento, eles poderão acessar textos da DC que mais tiverem interesse no momento, não necessariamente relacionados aos questionamentos que foram levantados no início da nossa Sequência Didática.

Links dos perfis das revistas no Facebook:

1. <https://www.facebook.com/cienciahoje>

Figura 7 - Página da revista Ciência Hoje no Facebook



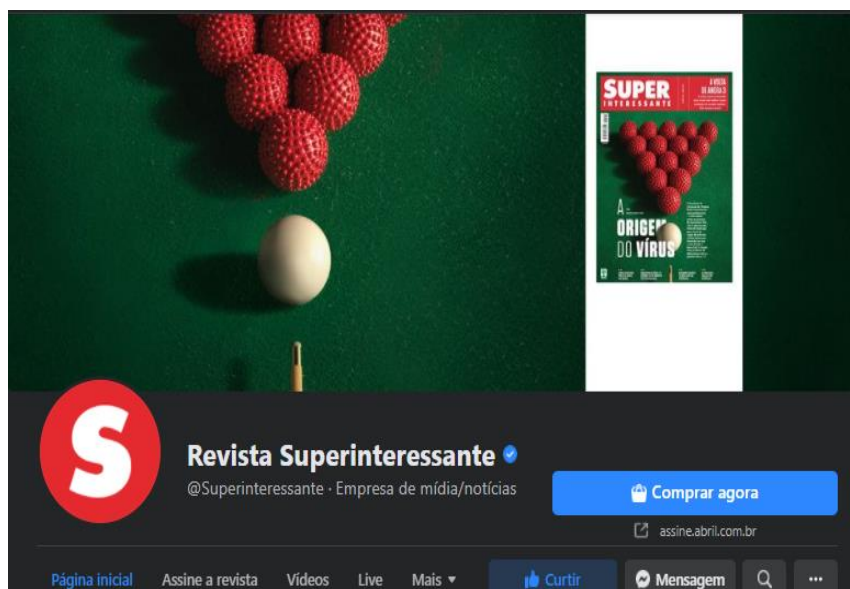
2. <https://www.facebook.com/revistagalileu/>

Figura 8 - Página da revista Galileu no Facebook



3. <https://www.facebook.com/Superinteressante>

Figura 9 - Página da revista Superinteressante no Facebook



Observaremos os recursos presentes em cada link, a presença de vídeos, imagens e a possibilidade de múltiplas interpretações. Assim, levantaremos questionamentos como:

1. O que mais chamou a sua atenção?
2. Primeiro você leu o título ou observou a imagem?
3. Quais as impressões com essas primeiras leituras?
4. Você precisou assistir ao vídeo para entender o texto?
5. O texto tinha alguma palavra que você conhecia?
6. Você precisou do dicionário ou conseguiu entender pelo contexto?
7. Para você, o que foi mais importante no final da leitura?

Atividade do dia: registrar em seu caderno as impressões do texto escolhido para leitura, a partir dos perfis das revistas apresentadas durante a aula.

Avaliação: por meio das discussões em sala de aula, da postura dos alunos diante das atividades propostas, bem como dos seus registros feitos em seus cadernos, avaliar se o objetivo deste módulo foi alcançado.

Recursos utilizados: televisão, celulares, caderno, lápis

Módulo 4: Pesquisa orientada

Número de aulas: 2h/aulas

Objetivo específico: provocar a reflexão acerca da utilidade das redes sociais, além de aprofundamento sobre o assunto abordado no primeiro e no segundo momento da nossa Sequência Didática.

Metodologia: Apresentar aos alunos uma pesquisa guiada no *Facebook*, com links previamente selecionados dos perfis das revistas divulgadoras da ciência.

Questões sobre o contágio:

1. O vírus da Covid-19 é de mais fácil transmissão na fase inicial da doença?

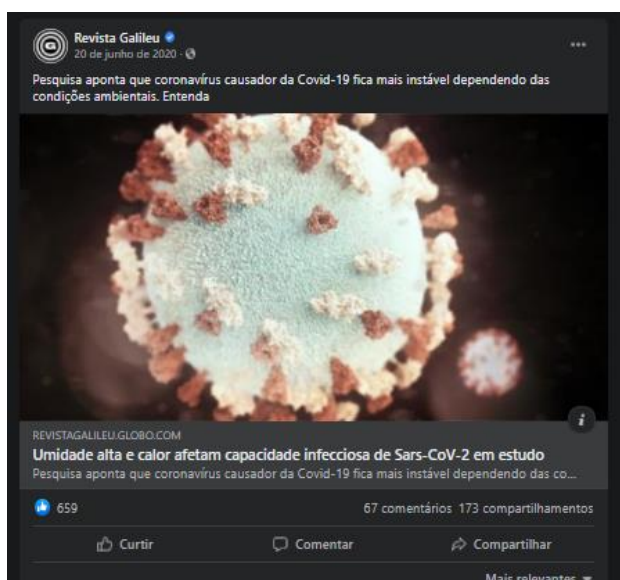
<https://www.facebook.com/Superinteressante/posts/10159908808272580>

Figura 10 - Post da revista Superinteressante no Facebook



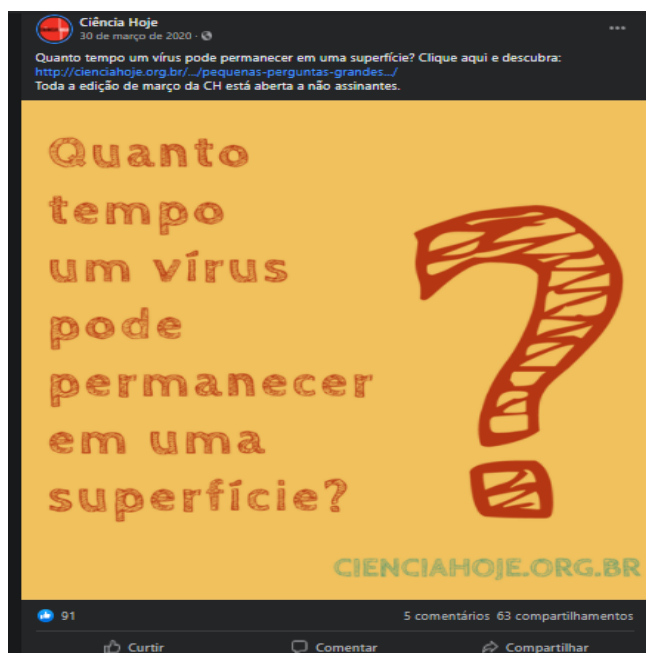
2. Umidade alta e calor afetam a estabilidade do vírus da covid-19?
<https://www.facebook.com/revistagalileu/posts/10158362165736649>

Figura 11 - Post da revista Galileu no Facebook



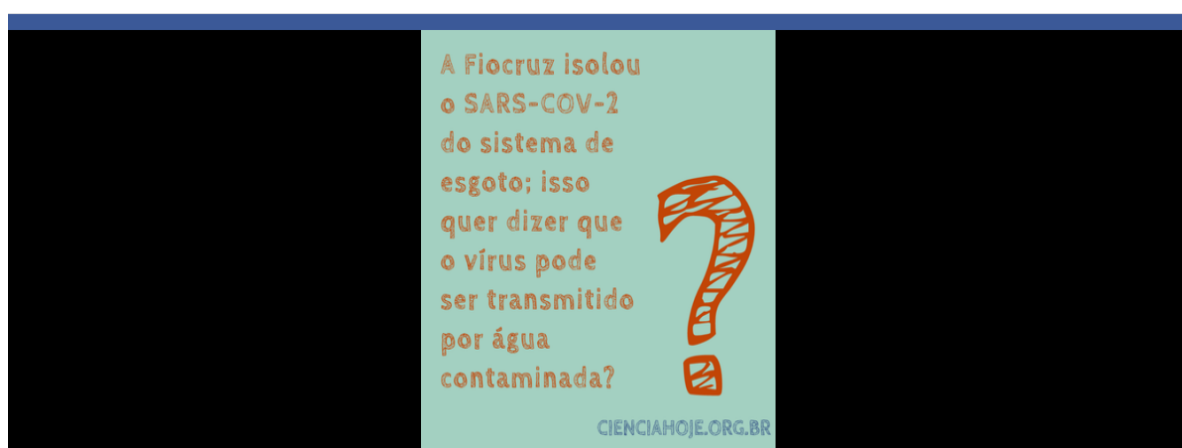
3. Quanto tempo o vírus da Covid-19 pode permanecer em uma superfície?
<https://www.facebook.com/cienciahoje/posts/3364444280251995>

Figura 12 - Post da revista Ciência Hoje no Facebook



4. O vírus da covid-19 pode ser transmitido por água contaminada pelo sistema de esgoto?
<https://m.facebook.com/cienciahoje/photos/a.218116531551468/3618710144825406/?type=3&source=48>

Figura 13 - Post da revista Ciência Hoje no Facebook



Ciência Hoje

Estudo da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) em parceria com a Prefeitura de Niterói e a concessionária Águas de Niterói detectou material genético (RNA) do novo coronavírus nas amostras coletadas no sistema de esgoto do município. Isso quer dizer que a doença pode ser transmitida pela água contaminada?

Clique aqui para ler a resposta de Marize Pereira Miagostovich, do Laboratório de Virologia Comparada e Ambiental da Fundação Oswaldo Cruz a esta pergunta e também outras questões. <http://cienciahoje.org.br/artigo/pequenas-perguntas-grandes-questoes-366/>

Questões sobre prevenção e cuidados:

1. Usar a máscara dentro de casa pode evitar transmissão de Covid-19?

<https://www.facebook.com/revistagalileu/posts/10158295165771649>

Figura 14 - Post da revista Galileu Hoje no Facebook



2. A quarentena é capaz de reduzir o número de infecções por Covid-19?

<https://www.facebook.com/revistagalileu/posts/10158149814971649>

Figura 15 - Post da revista Ciência Hoje no Facebook



3. Você acredita que algum aparelho possa monitorar a qualidade do ar e prevenir coronavírus em ambientes fechados?
<https://www.facebook.com/cienciahoje/posts/3427381520624937>

Figura 16 - Post da revista Galileu Hoje no Facebook



Questões sobre a doença e os tratamentos:

1. Pessoas infectadas pelo vírus da covid-19 apresentam sintomas gastrointestinais?
<https://www.facebook.com/revistagalileu/posts/10158210334951649>

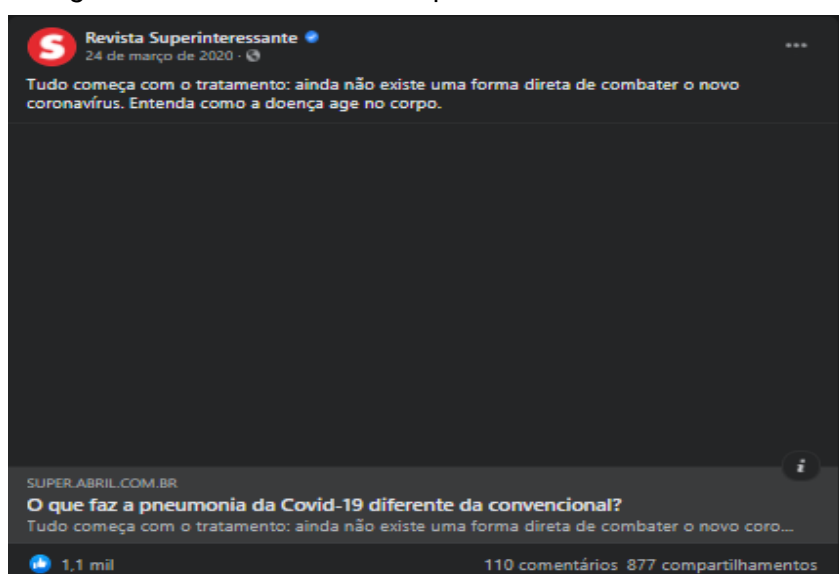
Figura 17 - Post da revista Galileu no Facebook



2. O que faz a pneumonia da covid-19 ser diferente da convencional?

<https://www.facebook.com/Superinteressante/posts/10159581511847580>

Figura 18 - Post da revista Superinteressante no Facebook



3. O uso do anticoagulante heparina melhora a respiração de pacientes em estado grave de covid-19?

<https://www.facebook.com/cienciahoje/posts/3448021698560919>

Figura 19 - Post da revista Ciência Hoje no Facebook



Questões sobre Fake News:

1. A transmissão do vírus da Covid-19 teve origem em supermercado chinês?

<https://www.facebook.com/Superinteressante/posts/10160069990967580>

Figura 20 - Post da revista Superinteressante no Facebook



2. O vírus da Covid-19 foi criado em laboratório?

<https://www.facebook.com/Superinteressante/posts/10159548819847580>

Figura 21 - Post da revista Superinteressante no Facebook



3. O óleo de coco é a cura para o vírus da Covid-19? Ou a cocaína e o álcool têm efeito de cura sobre a doença?

<https://www.facebook.com/revistagalileu/posts/10158058993056649>

Figura 22 - Post da revista Galileu no Facebook



A partir das leituras dos textos apresentados pela professora, estabelecer uma relação com o que já lemos sobre o assunto e, então, elaborar de maneira aperfeiçoada o conhecimento acerca da primeira questão feita sobre o novo coronavírus.

Atividade do dia: em grupo, os alunos se organizarão para apresentarem os conhecimentos adquiridos a partir desta pesquisa. Serão alguns minutos para cada integrante do grupo ter a oportunidade de descrever quais foram as contribuições desta leitura para que ele tivesse embasamento sobre o assunto. Os alunos poderão apresentar por meio de cartazes ou até mesmo através de uma pequena produção teatral.

Recursos utilizados: celular, textos impressos, cartolinas, tesouras, pincel marcador, canetas hidrográficas, lápis de cor.

Módulo 5: Produção final – momento 1

Número de aulas: 2h/aulas

Objetivo específico: criar um produto com caráter informativo para ser apresentado à escola.

Metodologia: Por meio de um sorteio, distribuir entre os grupos as sugestões de apresentação final do trabalho desenvolvido durante esta sequência didática.

Serão quatro opções, uma diferente para cada grupo:

- Produção de paródia (gravada em áudio)
- Produção de texto literário (gravado em áudio)
- Apresentação teatral (telejornal)
- Podcast (entrevista)

A escolha dessas produções distintas não decorre da aleatoriedade, mas da importância em pluralizar o trabalho dos alunos com distintos gêneros discursivos, de modo a oportunizar o trabalho com a linguagem, com os gêneros, proporcionado, com isso, a formação dos alunos como produtores de gêneros discursivos diversos. Há,

nesse trabalho, uma função social que vai além da mera produção de gêneros como forma de avaliação pelo docente.

Os alunos usarão este momento para idealizarem suas produções, visto que este é o momento que eles possuem juntos, entendendo a realidade do aluno de EJA.

Recursos utilizados: papéis, celulares, caderno, lápis, caneta.

Módulo 6: Produção final – momento 2

Número de aulas: 2h/aulas

Objetivo específico: finalizar a produção para a apresentação.

Metodologia: Os alunos usarão este momento para finalizarem toda a produção, visto que este é o momento que eles possuem juntos, entendendo a realidade do aluno de EJA.

Recursos utilizados: papéis, celulares, caderno, lápis, caneta.

Módulo 7: Eu sou divulgador da ciência

Número de aulas: 2h/aulas

Objetivo específico: valorizar a participação dos alunos em cada etapa desta sequência didática, bem como o conhecimento adquirido através da leitura, a partir da apresentação do produto final.

- Apresentação da Sequência Didática pela professora e da produção final de cada grupo para a comunidade escolar.
- Premiação dos alunos.
- Momento de confraternização, com música e um delicioso coquetel oferecido aos nossos alunos para celebrar este momento.

Recursos utilizados: projetor de imagem, netbook, celular, caixa de som, microfones, materiais descartáveis, alimentos e bebidas, produtos para premiação.

Avaliação: será analisado todo o processo de desenvolvimento dos alunos durante a sequência didática, suas anotações em seus cadernos, a participação oral e o envolvimento em grupo, bem como o seu aperfeiçoamento pessoal, o crescimento

adquirido por meio da leitura e, conseqüentemente, dos novos conhecimentos alcançados.

5.7 Resultados esperados

Com a aplicação desta Sequência Didática, esperamos perceber que o nosso aluno esteja motivado com a possibilidade de ampliar um conhecimento sobre alguns gêneros da DC e a partir daí busque novas leituras para o seu enriquecimento. Que ele aprenda a buscar em fontes confiáveis, não apenas os gêneros da Divulgação Científica, mas conteúdos diversos que sejam de seu interesse e percebam nas redes sociais uma nova possibilidade de uso. Além disso e não menos importante, que ele, a partir de novas leituras, compreenda os textos de divulgação científica e tenha desenvolvido a criticidade em seus pensamentos.

Nos módulos apresentados, delinea-se, nesse ínterim, um percurso discursivo-dialógico com vistas à problemática do novo coronavírus (contágio, prevenção e cuidados, doença e tratamentos, fake news), ao uso do ferramental das TDICs de forma crítica e norteadas à construção de saber a título de maximização de letramento digital, observando-se a materialidade produtiva dos discursos de divulgação científica para a formulação de um produto final. Espera-se que, com a concretização da SD, o campo interacional e dinâmico da linguagem, tomada em sua discursividade dialógica, apresente-se de maneira nova, segundo a perspectiva dos gêneros bakhtiniana, firmando possibilidades imediatas e mediatas de consolidação provisória de compreensões responsivas ativas críticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, chegamos ao entendimento de que a leitura dos gêneros da Divulgação Científica nas redes sociais pode contribuir, de forma significativa, para a formação do sujeito leitor no ensino fundamental II, considerando a utilização destes gêneros nas aulas de Língua Portuguesa. Tal contribuição é levada em consideração a partir da problematização das relações ideológicas que atravessam o processo dialógico de leitura, que capturam os sentidos, estabilizando-os de acordo com a matriz dominante socialmente. Ler é muito mais do que decodificar mecanicamente palavras, ler é saber que há signo ideológico, que a luta de classes se dá na linguagem, que há luta de representações, disputa de sentidos, ler é questionar a matriz hegemônica de estabilização de sentidos, ler é saber que não há leitura neutra ou inocente. Acreditamos ter alcançado essa compreensão a partir do desenvolvimento dos estudos realizados para a construção de cada capítulo.

O primeiro capítulo ressaltou a necessidade de adaptação das aulas de Língua Portuguesa e a mediação do professor, que conta com o auxílio das novas tecnologias neste processo de ensino-aprendizagem. O capítulo seguinte destacou os gêneros discursivos da Divulgação Científica, a partir de uma análise bakhtiniana, que defende a interação humana e o dialogismo como essenciais no processo de interação social e, conseqüentemente, na construção do conhecimento nas aulas de Língua Portuguesa, foco de nosso estudo. Nisso considerando, o espaço digital como espaço politicamente cindido, no qual operam relações de forças, no qual há pressurização de sentidos pelos interesses econômicos das grandes corporações tecnológicas. Espaço em constante disputa. Espaço de estabilização dos discursos de poder. Mas também espaço de fratura, de ranhuras, espaço de fuga, espaço de resistências, espaço de contestação dos sentidos homogeneizados, espaço de questionamentos, porque espaço dialógico e polifônico.

Na sequência, ressaltamos os desafios da leitura na realidade em que nos encontramos, com a tecnologia ao nosso alcance, que pode nos auxiliar ou nos prejudicar, dependendo da orientação que tivermos e das estratégias que utilizarmos na construção do conhecimento. Também chamamos atenção para a ilusória democratização do acesso aos bens e produtos digitais, de modo a destacar que nem todos podem se inscreverem no digital. Isso foi importante para entendermos os limites

das chamadas estratégias digitais de leitura quando desconsideradas as relações materiais dos sujeitos leitores. Aí destacamos os desafios dos professores em considerar as relações econômicas imbricadas nos processos de leitura, a exemplo do que veem, cada vez mais, ficando explícito com a pandemia do novo coronavírus que escancarou essas desigualdades educacionais.

Considerando os limites do aparelho escolar como aparelho ideologicamente em disputa, marcado hegemonicamente pela ideologia das classes dominantes, pois estruturado por seus instrumentos jurídicos de classe, reafirmamos a relevância desta pesquisa e como um trabalho bem elaborado no ensino fundamental II pode contribuir, ainda que com limitações inerentes determinadas pelo funcionamento ideológico do aparelho escolar, neste processo de formação do sujeito leitor. Com os textos de Divulgação Científica temos a possibilidade de interferir na amplificação da criticidade e ampliar o conhecimento do nosso aluno. Isso pressupõe, necessariamente, a problematização das coordenadas ideológicas na linguagem, no signo, na leitura. Além disso, considerando as reflexões feitas até aqui, visualizamos possibilidades para novas discussões e outros pontos a serem considerados a partir desta pesquisa.

Com a realização da pesquisa, de que esta dissertação é o relatório, confirmamos a necessidade de se visibilizar o campo das novas tecnologias como um lugar produtivo para entendermos a formação do sujeito leitor na contemporaneidade. Intervimos, assim, com a insistência de que a internet, os celulares, os computadores e as redes sociais digitais podem ser disputados, isto é, tomados com uma finalidade norteada à aquisição e construção de saberes críticos, reverberando em novas propostas de relação ensino-aprendizagem enquanto efetivas ferramentas de letramento.

Claro que isso não pode se dar sem uma base epistêmica sólida, de cariz anti-tradicional, de onde resulta a nossa filiação teórico-prática ao pensamento dialógico, na forma mesma pela qual ele transforma o nosso fazer docente e nos anuncia maneiras outras de ler o mundo e significar, contemporaneamente, os fenômenos tecnológicos.

Há, sem dúvida, não apenas limites epistêmicos a serem transpostos, mas também políticos, ideológicos. A lógica que confina a subjetivação nas mídias contemporâneas não se apresenta, como tal, como uma ferramenta universal e pronta para usar de forma indistinta. Ainda há sujeitos que são postos fora desses espaços de construção de leitura, bem como a territorialidade do digital serve também a

demandas outras, de afirmação de interesses do capital, bem como a discursos anti-ciência que trabalham efeitos de desconhecimento e mistificação. Em todas essas frentes, empreender e fomentar pequenas vitórias, micro-resistências, revela-se um desafio do qual esta pesquisa não pode dar conta sozinha.

Há que se ressaltar, igualmente, as limitações temporais que circunscrevem um trabalho desta natureza. O período de tempo licenciado à realização deste nosso gesto revelou-se, no curso, demasiado curto tendo em conta o carácter relativamente ambicioso de nossa proposta. Isso não nos impediu, tal como pensamos, de materializar a nossa contribuição, mas, certamente, é um traço a se levar em conta, haja vista que haverá sempre questões a se aprofundar, opacidades a se desalinhar, razão mesma pela qual sempre se pode ir adiante quando o assunto é ciência e produção de conhecimento. A incompletude que nos habita é também o que condiciona, nos intervalos, nas faltas e falhas com que sempre temos que lidar nas distintas esferas da prática, possibilidades de prospecção, resignificação, mudança e transformação.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARAUJO, R. Marketing científico digital e métricas de mídias sociais: indicadores-chave de desempenho de periódicos no Facebook. **Informação & Sociedade**, v. 28, n. 1, 2018.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BETTIO, R.; JULIANI, D.; JULIANI, J.; SOUZA, J. **Utilização das redes sociais na educação**: guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior. Cinted UFRGS, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOURRIAUD, N. Situaciones construidas: Félix Guattari y el arte. **Cuadernos del Mediterráneo**, n. 26, p. 216-222, 2018.
- BRAIT, B. **Dialogismo e polifonia em Michail Bakhtin e o círculo**: dez obras fundamentais. São Paulo: FFLCH/USP, 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília-DF: MEC, 1998.
- CAPRA, F. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.
- CAVALCANTE FILHO, U. **A arquitetônica da Divulgação Científica nos enunciados das Conferências Populares da Glória (Séc. XIX)**. 2017. 541 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- CAVALCANTE FILHO, U. **A constituição e o funcionamento discursivo do gênero Divulgação Científica**. Dissertação – (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2011.

CECCANTINI, J. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. *In*: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: Sextante, 2016. p. 83-98.

CENTRO Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Pesquisa TIC Educação. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pesquisa/educacao/>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**. São Paulo: Unesp, 1998.

CHARTIER, R. A história cultural. Entre práticas e representações. **Lisboa**: Difel, v. 1, p. 12, 1990.

CHARTIER, R. Crítica textual e história cultural: o texto e a voz, séculos XVI-XVII. *In*: **Leitura**: teoria e prática. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997, p. 67-75.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, R. Poder y escritura: el Príncipe, la biblioteca y la dedicatoria (siglos XV-XVII). **Manuscrits**: revista d'història moderna, n. 14, p. 193-210, 1996.

CHAUI, M. La ideología de la competencia: De la regulación fordista a la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: Ned Ediciones, 2018.

COSTA, S.; DUQUEVIZ, B.; PEDROZA, R. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2015, vol.19, n.3, pp.603-610.

DALLARI, B.B.A. **Mídia, cidadania e as novas práticas de letramento**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2010.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ECO, U. **Lector in fabula**. Barcelona: Lumen, 1982.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRANCHINELLI, A.; MARCON, C.; MOINET, N. **A prática da gestão de redes**: uma necessidade estratégica da sociedade da informação. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/socinfo/info14.htm>>. Acesso em: 08 dez. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2003.

GERALDI, J. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIARDELLI, G. **Você é o que você compartilha**: e-agora: como aproveitar as oportunidades de vida e trabalho na sociedade em rede. São Paulo: Gente, 2012.

GOMES, J. A tecnologia na sala de aula. *In*: VIEIRA, F.; RESTIVO, M. (Orgs.). **Novas tecnologias e educação**: Ensinar a aprender, aprender a ensinar. Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 17-44, 2014.

GOMES, R.; GOMES, M.; SILVA, L. Gêneros discursivos e tecnologias cognitivas. **Prolíngua**. João Pessoa, PB: UFPB, 2018. Vol. 13, n. 1 (2018), p. 90-98., 2018.

GONÇALVES, V.; PATRÍCIO, M. Utilização Educativa do Facebook no Ensino Superior. **I Conference Learning and Teaching Higher Education**: Universidade de Évora, Portugal, 2010.

GRILLO, S. V. C. **Divulgação Científica**: linguagens, esferas e gêneros. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HAN, B. **Hiperculturalidade**: cultura e globalização. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

HAN, B. **Psicopolítica**: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. [S.L.]: Herder editorial, 2014.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LEAL, J.; ALVES, L.; HETKOWSKI, T. Educação e tecnologia: rompendo os obstáculos epistemológicos. *In*: SANTOS, E.; ALVES, L. (Org.). **Práticas Pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro, RJ: E-papers, 2006. p.17-29.

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1998.

LÉVY, P. **O que é virtual**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LOURO, G. Uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, L.; Xavier, A.(Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 2 ed. Rio de Janeiro-RJ: Editora Lucerna, 2005. p. 13-67.

MARTELETO, R. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

MODOLO, A. **Formas responsivas no Facebook**: curtir, compartilhar e comentar a divulgação científica em rede social. Tese (Doutorado em Letras), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MORAN, J. **A Educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2012.

MORENO, J. **O teatro da espontaneidade**. São Paulo: Agora, 2012.

OLIVEIRA, E. Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo. **G1**, São Paulo, 09 de junho de 2020. Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ORLANDI, E. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PALAZZO, L.; ULBRICHT, V. Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas. *In*: BUSSARELIO, R.; BIEGING, P.; ULBRICHT, V. (Org.). **Inovações em práticas e tecnologias para aprendizagem**. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2015. p. 52-89.

PEREIRA, M.; GONÇALVES, R. Afetividade: Caminho para a Aprendizagem. **Revista Alcance** - revista eletrônica de EAD da UNIRIO, Ed. 01, 2010.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**. São Paulo: Armed, 2001.

RECUERO, R. da C. Redes Sociais na Internet: Considerações Iniciais. **E-Compós**, v. 2, 26 jun. 2005.

REDAÇÃO Época. Brasil é 2º em ranking de países que passam mais tempo em redes sociais. **Época**, 06 de setembro de 2019. Disponível em: <[REDAÇÃO Fantástico. Jovem sobe no alto de árvore para melhorar sinal de internet e assistir aulas no Pará. **G1**, 21 de março de 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/03/21/jovem-sobe-no-alto-de-arvore-para-melhorar-sinal-de-internet-e-assistir-aulas-no-para.ghtml>>. Acesso em: 25 maio 2021.](https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/09/brasil-e-2-em-ranking-de-paises-que-passam-mais-tempo-em-redes-sociais.html#:~:text=A%20empresa%20de%20pesquisa%20GlobalWebIndex,primeiros%20tr%C3%AAs%20meses%20de%202019.>>. Acesso em: 20 nov. 2020.</p></div><div data-bbox=)

REES, D. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. **Signótica**, v. 20, n. 2, p. 253-274, 2008.

REZENDE, A C. Hipertexto, construção do conhecimento e a disponibilização do material didático na internet. Dissertação (Mestrado em linguística). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

SAID, E. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**: Da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Editora HUCITEC, 1980.

SILVA, C. **Leitura**: fonte de prazer e de conhecimento. 2014. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares.) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Paraíba, 2014.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, pág. 143-160, dezembro de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 dez. 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOMBINI, E. Jovens leem mais no Brasil, mas hábito de leitura diminui com a idade. **Folha de São Paulo**, 28 de setembro de 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/jovens-leem-mais-no-brasil-mas-habito-de-leitura-diminui-com-a-idade.shtml>>. Acesso em 20 maio 2021.

SOUZA, S.; ALBUQUERQUE, E. Uma pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso, São Paulo, v. 7, n. 2, pág. 109-122, dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 dez. 2020.

SPADARO, A. **Web 2.0**: Redes Sociais. São Paulo: Paulinas, 2013.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STANLEY, A. Com aval de Zuckerberg, Facebook teria favorecido algumas páginas de direita e sufocado conteúdos de esquerda. **Gizmodo Brasil**, 19 de outubro de 2020. Disponível em: <<https://gizmodo.uol.com.br/facebook-direita-esquerda-mark-zuckerbeg/>>. Acesso em: 14 maio 2021.

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

VASCONCELLOS, H. Professora descobre em aula virtual que aluno vivia em casa destelhada. **Uol**, 25 de maio de 2021. Disponível em: <<https://www.bol.uol.com.br/noticias/2021/05/25/professora-descobre-em-aula-virtual-que-aluno-vivia-em-casa-destelhada.htm>>. Acesso em: 25 maio 2021.

WARAT, L. Saber crítico e senso comum teórico. **Seqüência**: Estudos Jurídicos e Políticos, v. 3, n. 05, p. 48-57, 1982.

WHITAKER, F. Rede social, uma estrutura alternativa de organização. **Revista Mutações Sociais**, v.2, n.3, p.1-7, mar./mai. 1993.

XAVIER, A.; SANTOS, C. O texto eletrônico e os gêneros do discurso. **Veredas**: Revista de Estudos Linguísticos, v. 4, n. 1, p. 51-57, 2009.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.