



PRÁTICAS DE LEITURA NAS REDES SOCIAIS DA INTERNET: O QUE DIZEM OS ALUNOS?![1]

READING PRACTICES ON INTERNET SOCIAL NETWORKS: WHAT DO STUDENTS SAY?!

PRÁCTICAS DE LECTURA EN LAS REDES SOCIALES DE LA RED: ¿QUÉ DICEN LOS ESTUDIANTES?!

Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho*
Denise Dias de Carvalho Sousa**

RESUMO

Neste estudo dialogamos sobre os comportamentos leitores nas redes sociais da internet, debatendo as relações estabelecidas entre alunos-letores, textos e discursos no ambiente virtual. Para tanto, objetivamos explicitar, entre outras questões, quais são os gêneros do discurso mais lidos [na rede] por este público, se eles dispõem do hábito de postar ou compartilhar em suas redes textos com os quais se identifiquem, assim como se se sentem seduzidos por objetos partilhados por outros usuários, em outros termos, com qual frequência leem as textualidades que lhes são encaminhadas. Para realização da investigação contamos com a colaboração de 42 sujeitos, estudantes do 3º Ano Ensino Médio, adotando por instrumento de construção de dados o Grupo de Discussão (WERLLER, 2013) e a Aplicação de Questionários (GIL, 2008), e por pressupostos teóricos os estudos de Coscarelli (2016), Lévy (2011), Rojo e Moura (2012), Santaella (2014) dentre outros. Com a pesquisa concluímos que os gêneros emergentes, “webgêneros”, são mais comuns entre esses leitores e que há uma maior atratividade pela leitura de gêneros híbridos, que mesclam as múltiplas linguagens.

Palavras-chave: Comportamentos leitores. Leitura nas redes sociais. Formação leitora.

ABSTRACT

In this study, we discuss the reader’s behaviors that are assumed in the social networks of the internet, debating the relationships established between student-readers, texts, and speeches in the virtual environment. For this purpose, we aim to explain, among other questions, which are the most discursive gender read [on the internet] by this public, if they have the habit of posting or sharing texts on their networks with which they identify, as well as how they feel being seduced by objects shared by other users, in other words, how often they read the texts sent to them. In order to proceed with this investigation, we rely on the collaboration of 42 subjects, students of the 3rd year of high school, adopting the Discussion Group (WERLLER, 2013) as an instrument of data construction and the Application of Questionnaires (GIL, 2008), and using as theoretical assumptions the studies by Coscarelli (2016) Lévy (2011), Rojo (2012), Santaella (2014) among others. Through this research, we concluded that the emerging genres, “web genres”, are more common among these readers and that they are more attracted by hybrid genres, which mix the multiple languages.

Keywords: Readers' behaviors. Reading on social networks. Reading training.

RESUMEN

En este estudio, discutimos los comportamientos del lector que se asumen en las redes sociales de la red, debatiendo las relaciones establecidas entre estudiantes-lectores, textos y discursos en el entorno virtual. Con este fin, nuestro objetivo es explicar, entre otros temas, qué géneros discursivos son más leídos [en la red] por esta audiencia, si tienen la costumbre de publicar o compartir en sus redes textos con los que se identifican, así como si se sienten seducidos por objetos compartidos por otros usuarios, en otras palabras, con qué frecuencia leen las textualidades que se les envían. Para llevar a cabo la investigación, contamos con la colaboración de 42 sujetos, estudiantes del 3er año de la enseñanza secundaria, adoptando el Grupo de Discusión (WERLLER, 2013) y la Aplicación de Cuestionarios (GIL, 2008), y por supuestos teóricos, mediante el instrumento de construcción de datos. los estudios de Coscarelli (2016) Lévy (2011), Rojo (2012), Santaella (2014) entre otros. Con la investigación, concluimos que los géneros emergentes, "géneros web", son más comunes entre estos lectores y que existe un mayor atractivo para la lectura de géneros híbridos, que mezclan los múltiples idiomas.

Palabras-clave: Conductas de lectura. Lectura em las redes sociales. Entrenamiento de lectura.

[1] Este artigo traz um recorte da pesquisa de Dissertação “Em touches e em cliques: a formação leitora por intermédio das redes sociais da internet”, realizada no Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

*Professor no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação e Diversidade (PPED/UNEB).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5361-3965>
E-mail: ubiratansobrinho80@gmail.com

**Docente permanete do Programa de Pós-Graduação emEducação e Diversidade (PPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Letras – Teoria da Literatura (PUCRS).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4524-5995>
E-mail: denisecsousa@gmail.com

1 VAMOS TROCAR LIKES!?

A conectividade virtual se traduz numa realidade constatável diariamente nas salas de aula brasileiras das redes públicas e privadas de ensino. Os alunos se tornaram altamente tecnológicos, realizando desde comandos técnicos, considerados mais simples, a exemplo da emissão e recepção de mensagens de textos, até o desenvolvimento de funções avaliadas como de alta complexidade, a programação de sítios repletos de interfaces, por exemplo. Essas ações, oriundas da conectividade são um fator preponderante que influem e/ou interferem diretamente no fluxo das rotinas escolares. Os educandos estão diuturnamente conectados com os seus smartphones acessando aos jogos, sites de músicas, vídeos e, especialmente, sua expressiva maioria, navegando nas redes sociais da internet, muitas dessas redes que já conseguem congrega jogos, música, vídeos, conversação, múltiplas semioses num mesmo ambiente.

Notadamente, as redes sociais da internet provocaram o ruído entre as distâncias geográficas, etárias, ideológicas, também em dados momentos no acesso a informação e a formação, possibilitando que os sujeitos se conectem agrupando-se em coletivos inteligentes, dialogando e produzindo conhecimentos de modo veloz e dinâmico. Essas redes se firmaram como ambiências propícias às aprendizagens significativas as quais, segundo o teórico David Ausubel (2003), ocorrem quando uma dada informação é acomodada pelo indivíduo se correlacionando aos seus conhecimentos prévios e contextuais. Nesses termos, os espaços das redes sociais fomentam o conhecimento, pois nestes ambientes os internautas se unem em nós [grupos], e são expostos a uma série de possibilidades de acesso a informação e a consequente geração de saberes, a começar pela leitura dos múltiplos códigos e da interação dos internautas com a rede.

Contudo, embora seja um espaço emergente de múltiplas escritas e consequentemente de variadas leituras existem estudiosos que se opõem ao reconhecimento das redes sociais da internet enquanto um bom meio para realização de leituras reflexivas, como é o caso do escritor Nicholas Carr (2011), em seu escrito *A geração superficial*, que tensiona, entre outras questões, problemáticas referentes a leitura e a memória. Carr (2011) sustenta que o grande fluxo de informações que o indivíduo pode acessar de uma só vez nesses espaços compromete a capacidade da memória, diminuindo o potencial reflexivo de uma leitura realizada na internet. O autor também rechaça a concepção dos novos suportes tecnológicos e dispositivos digitais para a realização de leituras chegando a afirmar que, “Um e-book não é um livro, da mesma forma que um jornal on-line não é um jornal.” (CARR, 2011, p. 146).

Contrapondo aos pensamentos de Carr (2011), tem se percebido nas redes exitosas experiências relacionadas a criação e a recepção reflexiva de textos, a exemplo da escrita de *Fanfictions/fanfics*[2]. Basta realizar uma verificação simples num site de busca para constatar a infinidade de narrativas desse tipo, com as mais diversas temáticas. Bem como, se destacam os movimentos de produção e de leitura de textos que ocorrem na rede social *Twitter* a *Twitteratura*, a qual consiste na criação ou adaptação de contos, utilizando a quantidade máxima de 140 caracteres por obra. Havendo até registros de instituições de ensino[3] que provocam os seus educandos a criarem textos nesta plataforma, propondo concursos de minicontos.

Por conseguinte, ainda num último exemplo, a rede social *Skoob*[4], fulgurando como ambiente criado para socialização de leituras, onde um internauta pode expor suas obras de preferência, produzir resumos, análises e comentários acerca dessas obras, tornando as reflexões disponíveis ao acesso dos demais navegantes. Tais registros permitem afirmar a possibilidade da realização de leituras direcionadas, contextualizadas, comprometidas com o aguçar da criticidade dos leitores, para tanto a mediação torna-se fator determinante. Logo, partindo desses pressupostos, pode-se afirmar que os professores têm nas redes sociais um importante dispositivo metodológico, que poderá auxiliar no repensar dos comportamentos leitores, bem como no uso das suas interfaces para a mediação das práticas leitoras.

No entanto, ao propor estratégias de leitura as quais serão utilizadas pelo leitor nas redes sociais da internet (com base na mediação leitora), esbarra-se numa série de questões, que se somatizam numa problemática: o fato de se estar lidando com alunos próximos da adjetivação, atribuída por Marc Prensky (2001), de nativos digitais, ao passo que a maioria dos docentes estão mais filados ao perfil dos imigrantes digitais, fator que corrobora para a existência de um ruído entre os alunos imersos no ambiente virtual e parte dos professores que ainda se encontram imersos no universo analógico.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS: SUJEITOS, PRÁTICAS E INSTRUMENTOS

As informações aqui analisadas foram construídas [de forma colaborativa] por intermédio de investigação científica que objetivou cartografar e compreender, entre outras questões: se os alunos utilizam os espaços on-line para prática de leituras reflexivas, quais são os gêneros mais lidos, como essas ações implicam/dialogam com as atividades escolares entre outras. Para tanto, adotamos por método a Pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) e por instrumentos de construção de dados: a Observação Participante (OP) (MINAYO, 2002), a aplicação de Questionário (GIL, 2008) e o Grupo de Discussão (GD) (WELLER, 2013). Contudo, por melhor se adequarem as discussões propostas pelo artigo, assim como pela brevidade textual destinada a essa escrita disporemos, apenas, de algumas situações e falas registradas no desenvolvimento do GD e na aplicação dos questionários.

A pesquisa[5] foi desenvolvida entre os meses de março e maio de 2019 e contou com a participação de 42 (quarenta e dois) jovens: alunos[6] de 15-18 anos, regularmente matriculados no 3º Ano do Ensino Médio, modalidade regular de ensino, turno matutino, no Colégio Estadual de Serrolândia – BA. Todas as etapas de escuta e observação ocorreram nas aulas de Língua Portuguesa, sob supervisão da equipe gestora da unidade escorar supracitada.

O GD contou com o tensionamentos de três proposições para diálogo; formuladas a partir das instruções de Werller e Pfaff (2013, p. 60-61), “questões vagas”, “preenchida de sentido pelos participantes”, “direcionadas a coletividade e não a um ator específico”, “possibilitando que os participantes escolhessem os modos e tempos de respostas”. Para cada proposição, os discentes colaboradores levaram em média um tempo de trinta a quarenta minutos para “esgotar” a resposta ao item, logo quanto os pesquisadores percebiam o silêncio por um período de dois minutos, outra propositiva era elencada para diálogo.

Embora a aplicação de questionários não seja um dispositivo pertencente à amálgama do método pesquisa-ação, a justificativa do seu uso parte das perspectivas defendidas por Barbier (2007), cujos métodos podem ser emprestados das pesquisas clássicas, desde que ressignificados, bem como em Thiollent (2011), que discute o empréstimo de dispositivos de outros métodos, desde que o objeto exija.

Os questionários foram elaborados e gestados de acordo com os estudos de Gil (2008), contando com questões abertas, dependentes e, predominantemente, fechadas – totalizando 22 (vinte e dois itens). Como as questões exigiam respostas escritas, particulares e individuais, cujas linguagem e organização estavam adaptadas para o acesso do público respondente, os instrumentos foram autoaplicados, não demandavam mediação; prática que não isentou o pesquisador de dirimir algumas dúvidas durante o desenvolvimento da ação. Os participantes concluíram a proposta em tempos diferentes, grosso modo, levaram entre 30 minutos e 1 hora para responderem. Embora a investigação tenha contado com 42 colaboradores, no dia da aplicação do questionário, apenas 28 (vinte e oito) alunos estiveram presentes na escola.

Os dados construídos no período da investigação foram analisados à luz da análise do conteúdo (AC), nas perspectivas de Laurence Bardin (2011), que defende o procedimento interpretativo como sendo inerente aos estudos que adotam por abordagem as pesquisas qualitativas, caracterizadas pela interpretação de fenômenos sociais. Estando esse procedimento de análise subdividido em partes, a princípio a Pré-análise dos dados obtidos, a partir da realização de uma leitura flutuante, da Exploração do material e, por fim, o Tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

3 LEITURAS COMPARTILHADAS: O QUE LEEM OS ALUNOS CONECTADOS ÀS REDES SOCIAIS!?

Mediante a este aceno dos alunos ao uso dos ambientes virtuais implicados aos processos de pesquisa, leitura e análise de texto fora construída a segunda parte do questionário e as provocações tensionadas no Grupo de Discussão. Nesses termos, ao serem questionados sobre alguns aspectos das práticas de leitura nas redes sociais, os colaboradores informam que:

Quadro 01 – Leitura nas Redes[7]

APONTAMENTOS	SIM	NÃO
11. Você utiliza as redes sociais para o exercício da leitura	22	6
12. Ao navegar pelos perfis, grupos ou feeds costuma abrir os hiperlinks que indicam a leitura dos mais variados gêneros textuais	16	12
13. Já iniciou uma leitura por ter visto algum fragmento disposto na rede, ou pelo fato de algum amigo on-line compartilhar/ lhe indicar	26	2

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2019).

No Quadro 1, construído com as repostas das questões dadas aos três itens consecutivos, os quais apresentaram caráter objetivo e dicotômico [sim ou não] ficam evidenciadas algumas relevantes informações, a exemplo da concepção de leitura nutrida pelos respondentes. No questionamento de número 11, embora a maioria dos colaboradores tenham demarcado que utilizam as redes sociais para leitura, nitidamente evidenciando conceber as práticas de leitura em sentido e prática ampla, 6 dos 28 respondentes afirmam o contrário. Esse dado conduz a compreensão de que a leitura para esses alunos ainda segue associada aos códigos registrados nos materiais físicos (impresso), sendo uma percepção equivocada, haja vista que, conforme observam Coscarelli (2016) e Rojo (2012), as redes são construídas, predominantemente, por meio das linguagens e o seu uso está condicionado à atualização [leitura] dos signos que as compõem, logo é impossível que um sujeito adentre a essas redes e não realize ao menos um tipo de leitura.

Nesse sentido, uma possível justificativa para a construção desse entendimento é a ausência de discussões deste cunho no âmbito das salas de aulas e maiores problematizações na composição dos materiais didáticos, assim como em função de uma problemática estrutural mais ampla; conforme observa Ribeiro (2017, p. 85) ao se debruçar sobre os letramentos na contemporaneidade, defendendo

[5] A investigação teve anuência do Comitê de Ética da Universidade do Estadi da Bahia adotando, rigorosamente, as suas recomendações.

[6] Todos os colaboradores dispõem de aparelho celular, acessam a internet por intermédio deste instrumento e possuem perfis ativos em, no mínimo, duas das três principais redes, a saber: Facebook, Instagram e Twitter.

[7] Os números 11, 12 e 13, referem-se a numeração das questões dispostas no Questionário.

que “A leitura é um bem cultural que possibilita interação com esta realidade. Contudo os seres humanos não foram alfabetizados formalmente para um tipo de leitura de imagens audiovisuais, marca da tecnologia atual”.

Desse modo, o fato de os discentes estarem imersos nas vivências ciberculturais, predominantemente conectados às redes sociais; lendo, produzindo textos, consumindo, não significa dizer que sua totalidade tenha consciência crítica das ações e das consequências destas em seu processo de formação. Como se notabilizou, para parte dos alunos, a definição de leitura ainda se associa exclusivamente aos comportamentos assumidos até a década de 1970 do século passado. Para ratificar essa perspectiva ainda existente, recorre-se à fala de uma das participantes do grupo de discussão, a qual, mesmo com o celular na mão, ao ser provocada na propositiva: “Vocês poderiam falar um pouco sobre a leitura? Vocês se consideram leitores?”, responde:

[...][8] A leitura é uma coisa que muda a vida das pessoas, podemos nos tornar pessoas melhor, conseguir bons empregos e não ser enganados pelos outros, não acreditar em tudo que vemos na televisão, nos jornais, porque cada um vai apresentar a sua versão e a gente precisa saber qual é a correta, até pra gente não errar. (+) ((demonstrando imprecisão)) eh eu acho que posso dizer que sou leitora... leio o livro da escola, (+) horóscopos nas revistas, os cadernos dos colegas, pesquisa que os professores passa e:: às vezes pego alguns livros na biblioteca, mais é difícil de abrir, a gente tem que ir lá pedir. ... de vez em quando eu compro uns que vendem na Avon. (@rubyrose)[9]

Na fala da colaboradora, fica evidenciada a associação da condição de leitora ao exercício de leitura nos objetos impressos e embora ela faça mensuração da necessidade de uma percepção crítica mediante as programações e informações veiculadas na TV, na conclusão do pensamento desenvolvido em sequência, ela exclui essa ação da sua constituição como sujeito leitor, postura essa que precisa ser revista, pois como evidencia a pesquisadora Zacharias:

O aparecimento de formas de comunicação como as redes sociais (a exemplo do WhatsApp e do Facebook) implica transformações no processo de criação e de recepção dos textos, uma vez que exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade. Estas formas de interação demandam habilidades de leitura e de produção específicas e, conseqüentemente, exigem uma formação mais específica dos integrantes (ZACHARIAS, 2016, p. 21).

Outras construções ainda não maturadas por parte dos alunos é o entendimento das definições dadas para hiperlinks, bem como para gêneros discursivos. Na questão de número 12, por exemplo, quase a metade dos respondentes registraram que não abrem hiperlinks, o que, assim como na questão anterior, seria inconcebível, uma vez que, como demonstram os estudos de Lévy (2011) e os de Recuero (2009), os hiperlinks são inerentes à rede, construtores de caminhos e condutores de navegações, semelhante aos gêneros textuais; reelaborados ou emergentes, são a base das redes (COSCARELLI, 2016).

Nesse sentido, Zacharias (2016) afirma em seus estudos que as novas práticas direcionadas a formação de leitores no âmbito escolar necessitam trazer para centralidade, entre outras construções, esses dois itens; os links e os gêneros pois: “Diante da tela, o usuário/leitor precisa compreender a função dos links, identificar ícones e signos próprios do gênero (como curtir e comentar no Facebook, selecionar *emoticons* no WhatsApp, inserir imagens, enviar fotos, publicar comentários”. (ZACHARIAS, 2016, p. 21, grifos da autora).

Nas respostas dadas ao item de número 13, os alunos (mesmo parte daqueles que já haviam sinalizado que não utilizam as redes para o exercício da leitura), afirmaram que, em função da indicação de um amigo ou por se depararem com fragmento textual disponível nas mídias, se sentem motivados e iniciam leituras. Essas respostas afirmam as potencialidades de uma educação conectada e da formação leitora em rede. Por essa razão, é necessário que os alunos sejam instruídos a estabelecerem filtros para conseguirem selecionar os objetos de leitura, bem como alertados da sua potencial colaboração na formação de outros sujeitos por meio da indicação de leituras e outras ações. Sobre a questão dos compartilhamentos de textualidades em rede, Zacharias preconiza que “Os textos são compartilhados simultaneamente e permitem a relação e participação do usuário leitor com o meio, com seus pares e com os emissores das mensagens” (ZACHARIAS, 2016, p. 23).

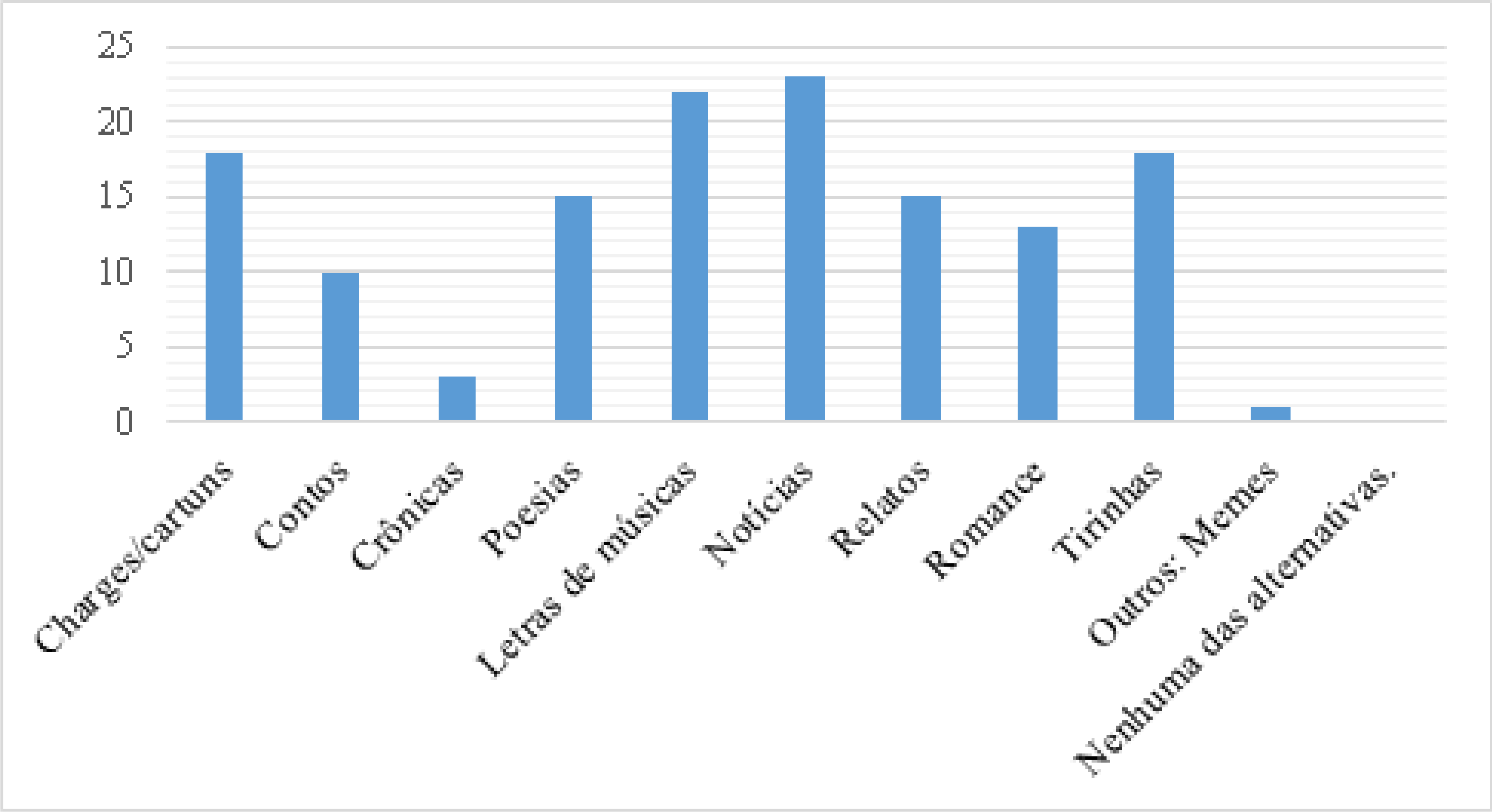
Com as confirmações prestadas pelos colaboradores acerca do acesso à internet, do uso das TDIC (dentro e fora da sala de aula), da conexão com as redes sociais, bem como da leitura nesses ambientes, buscamos compreender de quais textos esses sujeitos realizam a leitura e como a escola pode aliar a esses ambientes e exercícios leitores desenvolvidos nesse contexto a formação e a suplementação das práticas de leitura dos educandos. Conforme observa Zacharias (2016), as escolas necessitam se atentar às demandas dos letramentos contemporâneos. Nas palavras da autora, “Não parece ser suficiente desenvolver uma pedagogia restrita ao letramento das mídias impressas” (ZACHARIAS, 2016, p. 17). Logo, ao serem questionados sobre “De quais gênero textuais[10] você já realizou a leitura nas redes?”, os alunos responderam:

[8] As transcrições dos áudios decorrentes do Grupo de Discussão foram construídas a partir das orientações dispostas em Marcuschi (1986), priorizando as colocações que versaram sobre: (a) a formação leitora, (b) objetos de leitura on-line, (c) gêneros emergentes on-line.

[9] Os nomes pelos quais serão identificados os colaboradores foram escolhidos por eles, após elucidação do caráter ético e sigiloso da investigação, nesses termos no questionário, havia um espaço destinado para construção dessa identificação.

[10] Compreendemos e nos filiamos aos estudos que os categorizam enquanto gênero do discurso/gênero discursivo. Contudo, temendo comprometer o entendimento das questões, não sabendo se os colaboradores da investigação nutriam o mesmo entendimento, optamos por utilizar o termo gênero textual em todos os instrumentos de construção de dados.

Gráfico 01 – Gêneros Textuais Lidos

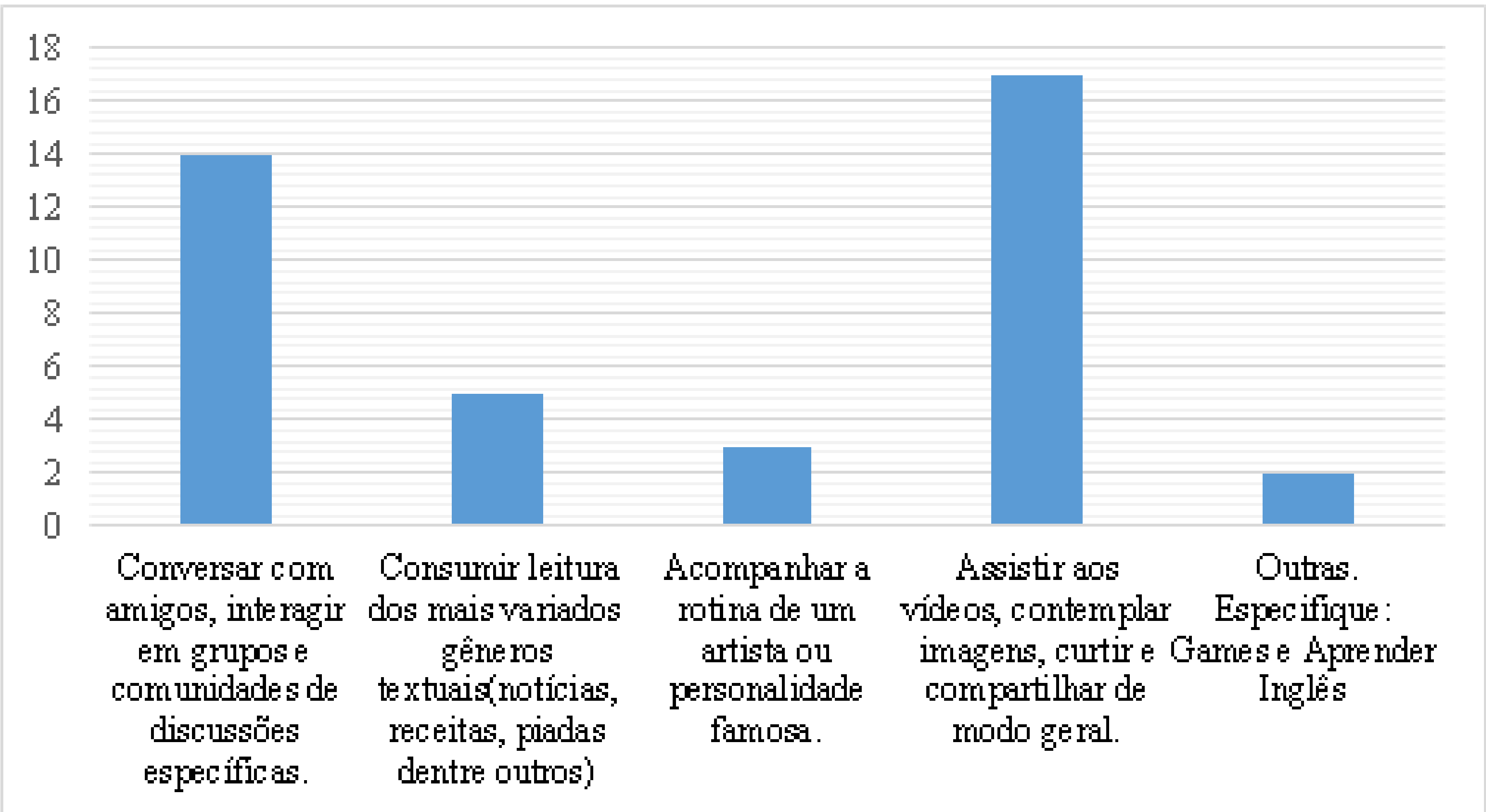


Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2019).

Na questão, foram apresentadas 11 possibilidades de respostas: charges/cartuns, contos, crônicas, poesias, letras de música, notícias, relatos, romance, tirinhas, outros gêneros (o colaborador precisava demarcar qual) e também a opção nenhuma das alternativas. Nesse item, os alunos poderiam dar mais de uma resposta. Com a análise dos dados algumas questões se tornam perceptíveis como, por exemplo, o fato de as notícias e as letras de músicas serem os gêneros que os discentes mais apontam como objetos já lidos em rede, assim como o fato de um dos alunos já classificar o meme como “gênero textual”, objeto esse que, segundo os estudos de Coscarelli (2016), poderia ser encaixado na categoria de gênero digital, ou ainda, de acordo com Miller (2012), um gênero reelaborado. Outro indicador observável é que os gêneros oriundos do campo literário, por esta amostragem, não imprimem popularidade com os leitores na rede.

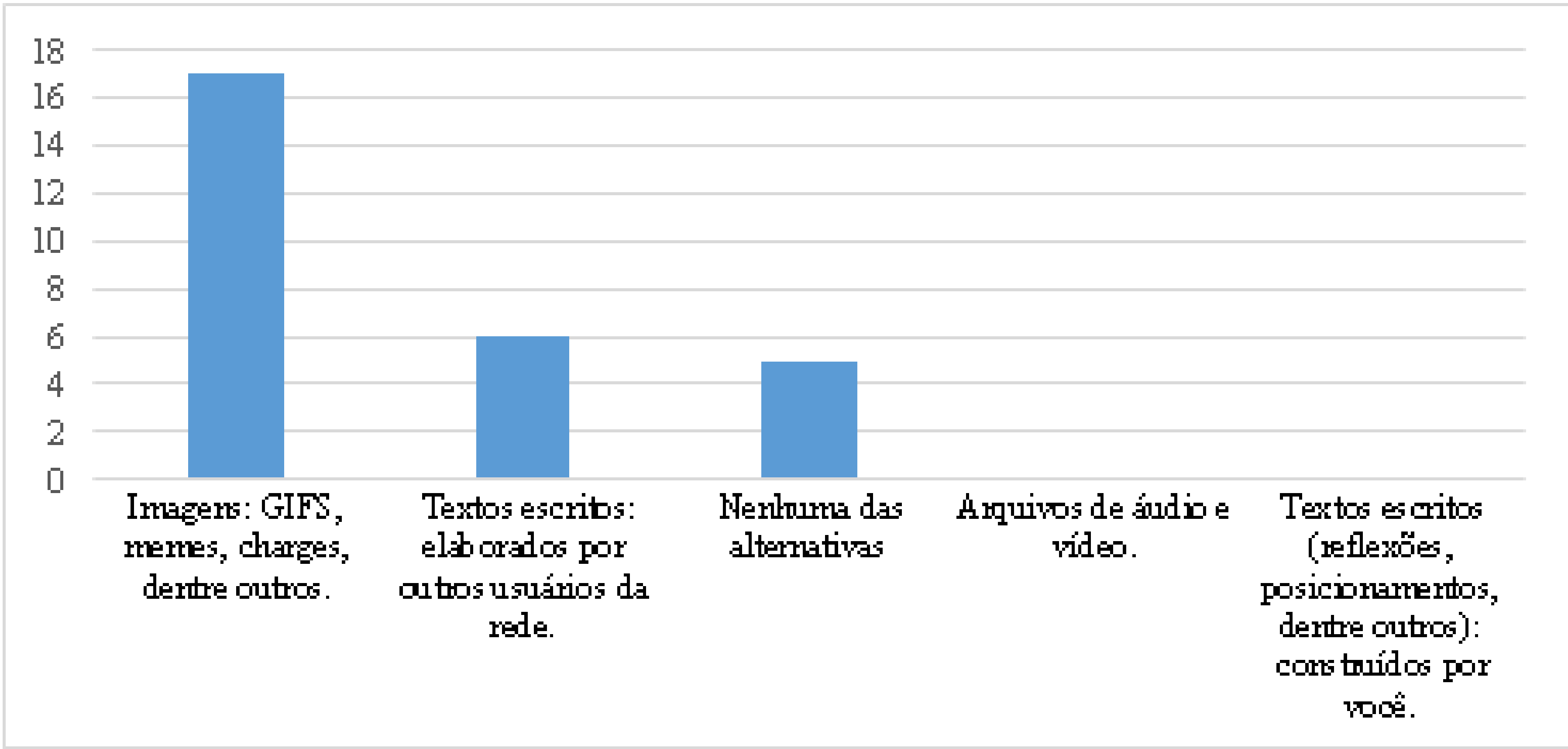
Essa relação dos respondentes com os textos verbo-visuais se mostrou próxima também em outros momentos, a exemplo de quando indagados (em questionário) sobre: “ 9. De modo geral, quais destas atividades você realiza com uma certa periodicidade ao acessar as redes:” e “10. Nas suas redes, quais os tipos de conteúdo você mais publica e/ou compartilha: ” seguem as respostas, de modo consecutivo, dispostas em gráficos:

Gráfico 02 – Atividade frequentemente desenvolvida nas redes.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2019).

Gráfico 03 – Conteúdos mais publicados/ compartilhados.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2019).

Com a análise dos dados contidos no Gráfico de número 02, fica perceptível, novamente, a restrita semântica atribuída à leitura e a sua prática, quando os respondentes dissociam acompanhar a rotina de um artista (o que se torna mais comum a cada dia, diga-se de passagem) ou estabelecer diálogos com os colegas de um recorrente e potencial exercício de leitura, pois, de qual maneira se segue um artista que não por meio do contato com os vídeos, pôsteres, publicidades, notícias, fotografias ou como estabelecer contato com os colegas se não por meio dos chats, comentários, vídeos e alguns outros gêneros emergentes.

Outro apontamento demarcado pelos alunos requer atenção; o uso das redes para o aprendizado da língua inglesa. Com essa afirmativa é possível inferir que já existe uma noção, em uma pequena parte dos alunos, do entendimento de que as redes sociais são espaços propícios para aquisição de conhecimentos. Quanto aos dados dispostos no Gráfico 03, avalia-se a postagem e compartilhamento de textos elaborados por terceiros do que pelos próprios detentores das redes sociais, daí se é possível questionar se nessas publicações ou compartilhamentos não seguem pequenas reflexões elaboradas por esses alunos.

Em ambos os gráficos (02 e 03), as respostas dos alunos reiteram a ascensão nos compartilhamentos, nas leituras, nas produções e publicações dos gêneros verbo-visuais. O consumo desses tipos de gêneros sempre esteve na base das redes sociais e, segundo Santaella (2014), no processo de constituição do leitor movente/fragmentado com a significação dos contextos e cenários das cidades, até a insurgência dos contemporâneos leitores prossumidores, a leitura de imagem assume um lugar de destaque, em algumas redes, como no caso do Instagram, as imagens são predominantes. No decorrer do tempo, as fotografias, fotomontagens, vídeos, tirinhas, charges e outros foram se fundindo e possibilitando a construção de novos gêneros ou gêneros transmutados. Os estudiosos ainda não constroem consenso nessa questão, para alguns se trata de gêneros digitais (COSCARELLI, 2016), para outros, gêneros emergentes (MARCUSCHI, 2000). Há ainda quem os tratem como um objeto fruto da adaptação de um gênero já existente nos meios físicos e disponibilizados nas ambiências digitais (MILLER, 2012).

O fato é que gêneros híbridos como as GIFS, as fanartes, os memes e tantos outros estão cada vez mais situados nos trajetos de leitura dos hiperleitores. Por essa razão, o MEC (BRASIL, 2017) orienta que os professores aproximem os métodos e estratégias do ensino da leitura desses gêneros. Sobre a construção e demanda de leitura desses novos gêneros Zacharias discute:

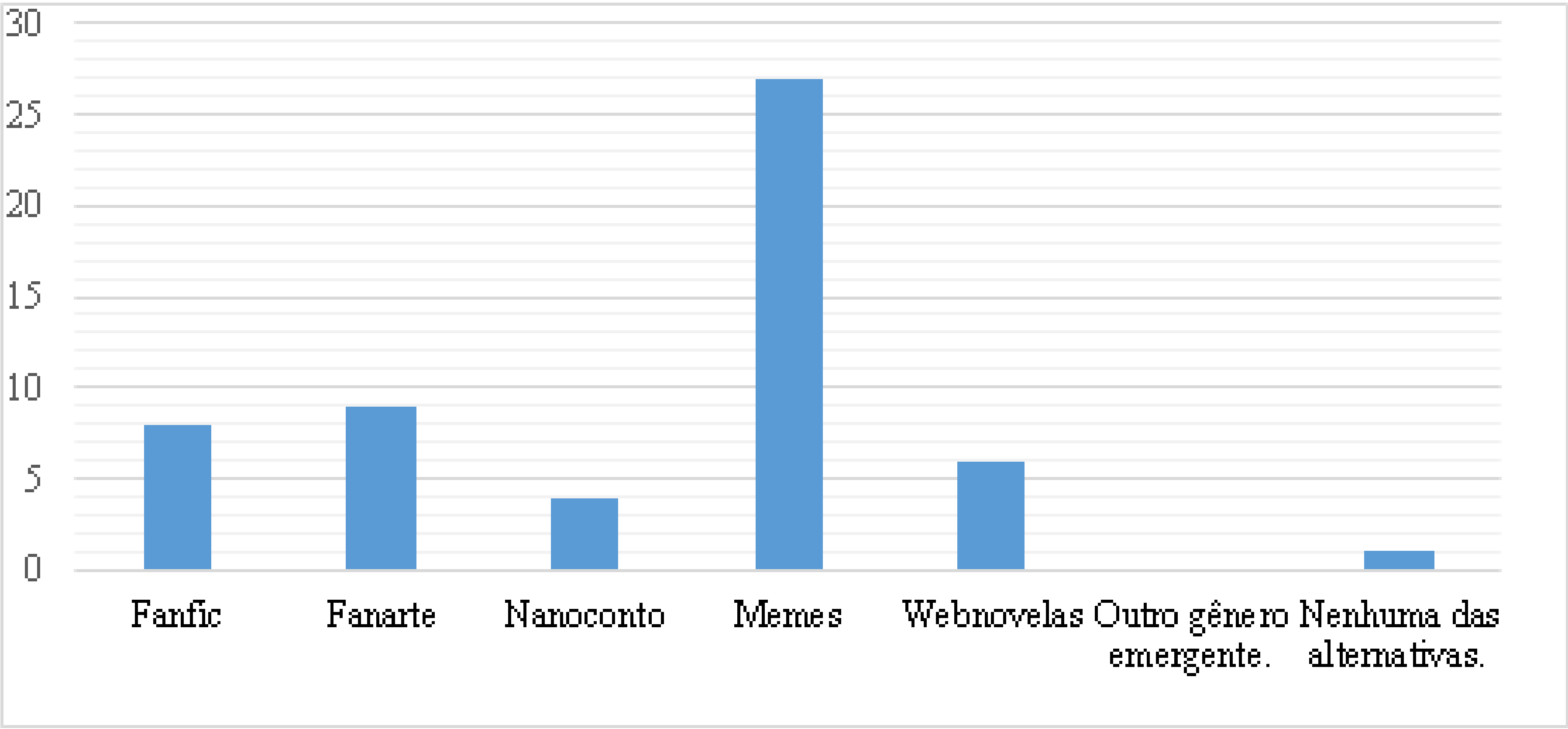
Uma consequência dessas mudanças se faz notar nas práticas de leitura, com a emergência de textos híbridos, que associam sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, leiautes multissemióticos, alterando os gestos dos leitores, o processamento da informação e a construção de significados. (ZACHARIAS, 2016, p. 16)

Reiterando essa perspectiva das leituras verbo-visuais nas redes, recorre-se a outro fragmento transcrito do grupo de discussão:

É eu gosto ((falando com agilidade)) ‘eu gosto’! A professora de redação já falou que a gente também ler imagens “e é verdade”. ... Eu fico mais no Instagram e lá eu sigo uns perfis que mostram curiosidades, animais diferentes em fotos, também páginas de meme que pra mim é mais engraçado do que os vídeos. ... ((perguntando aos demais participantes)) Vocês seguem o perfil NOSTALGIA MUSIC?. (@lionelmessi)

Uma vez registrada a mensuração, por parte de alguns alunos, sobre gêneros emergentes, buscou-se interpelar quais desses eles conheciam, já ouviram falar e, numa outra abordagem, sobre os quais já realizaram a leitura. Trazer essas questões para a centralidade dos estudos da formação leitora e para as salas de aula deve ser uma prioridade dos professores, pois as demandas de construção e interpretação dos gêneros híbridos estão cada vez mais postas nos meios e espaços de interação e comunicação social. Sobre essa questão, a pesquisadora Zacharias (2016, p. 22) discute que “Cada vez mais novas linguagens se agregam nos textos verbais como, por exemplo, as animações os efeitos sonoros, as imagens, as cores, os formatos das letras permitindo possíveis e diferentes interpretações das mensagens que exploram a multimodalidade”. Nesses termos, seguem no Gráfico 04 os resultados da primeira, a saber: “Observando a diversidade dos gêneros textuais que circulam nas redes sociais, em seus acessos, com quais desses já se deparou”:

Gráfico 04 – Gêneros Emergentes (ouvir falar)



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2019)

Dos cinco gêneros elencados, em maiores ou menores proporções, todos são conhecidos. Se destacam os Nanocontos e Webnovelas como sendo os que menos os respondentes já ouviram falar. Uma possível justificativa para este dado é o fato de esses dois webgêneros serem mais comumente encontrados no Twitter, rede que entre os participantes da pesquisa não apresenta aderência significativa. Outro fator observável é o amplo conhecimento dos alunos acerca dos memes; imagens disponíveis em todas as redes sociais da internet e que a cada dia se populariza mais, alcançando novos leitores por meio das novas mídias digitais, também em veículos de mídias tradicionais, como é o caso da TV. Esses novos gêneros são muito fluidos e redimensionáveis, transitam e se adaptam a novas plataformas de modo veloz. Sobre essa característica, Zacharias afirma que: “Se os gêneros impressos mudam lentamente, os novos meios de comunicação favorecem rápidas evoluções aos discursos digitais” (ZACHARIAS, 2016, p. 24).

Nas análises das respostas provenientes do item de número 19 do questionário, no qual era indagado quais dos gêneros emergentes os alunos realizavam a leitura, cabe sublinhar que nessa questão foram disponibilizados os mesmos gêneros contidos na questão de número 18 e evidenciado no gráfico de número 04. Ficou perceptível que, basicamente, os objetos que os respondentes afirmam já terem realizado a leitura, aparecem nas mesmas porcentagens sobre os quais eles afirmaram já ter ouvido falar. Em outros termos; todos leem memes e poucos leem Minicontos ou Webnovelas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, como não pensarmos na implicação desses ambientes aos processos de ensino e de aprendizagens? Ou concebermos as redes como uma possibilidade para a ampliação dos espaços das salas de aulas físicas? Como não ocasionarmos para esses alunos o letramento que os permitam trafegar proficuamente por essas infovias? Ou aliarmos a relação de fascínio que é nutrida pela interatividade em rede por parte dos alunos, para seduzi-los aos conhecimentos formadores e transformadores? Tentar, aos poucos, ir mudando algumas práticas escolares, construindo, experienciando novos métodos que favoreçam a dialética ensino e aprendizagens. Sobre isso, Pereira (2017) observa que cada nova demanda e gesto social exigem de nós, educadores, novos meios de se instrumentalizar os processos de mediação. Tensionadas essas séries de questões, problematizamos ainda; por que as redes sociais seguem carregadas de estigmas quando coadunadas ao ensino? Por que ainda são incipientes as práticas que implicam essas novas mídias ao ensino? Será apenas uma questão estrutura? De vontade política?

Pensamos primeiro na condição do professor em meio a esse contexto e cabe sublinhar que os mesmos necessitam ser vistos com parcimônia, pois é indispensável levar em consideração que a maioria das formações participadas por esses imigrantes digitais (PRENSKY, 2001) não os preparou para lidarem com a veloz e atual mudança paradigmática. Muitos dos professores não dispõem de domínio sobre esses meios, não conhecem as páginas (o que também é um processo de pesquisa). Tantos nem possuem perfis ativos nas redes, e quando os têm desconhecem vários dos recursos. Logo, é preciso que se pense, cuidadosamente, na formação continuada e em exercício para os professores que já estão nas escolas e na formação inicial dos que já estão se graduando. Nas demandas contemporâneas, não cabe uma formação em tecnologia que se proponha, apenas, a instrumentalizar os sujeitos, nas ações de: ligar, desligar data shows, construir projeções de imagens, produzir textos ou mediar em ambientes virtuais. Esse tipo capacitação é muito superficial e limitadora, antes é cabível pensar os aspectos semânticos: como o Youtube pode ser um instrumento nas práticas de ensino de gêneros verbo-visuais; como utilizar as charges, memes, fake news para desenvolver o pensamento crítico; de qual modo o recurso localizador do Instagram pode auxiliar na leitura de mídias dentre tantas outras possibilidades. Nesse sentido, para além desses espaços formais de instrução, as trocas entre alunos e professores podem favorecer as respostas a essas propositivas, assim como viabilizá-las na prática.

No tocante ao alunado, é preciso que o faça compreender que as redes sociais estão para além da conversação desprestenciosa, assim como nos meios físicos se deve respeitar os espaços e opiniões divergentes das, até então, detidas por eles. Preparar o aluno para estabelecer filtros, acessar páginas, vídeos, textos, cujos conteúdos colaborem com a sua formação, compartilhar saberes entre os seus pares online, dirimindo os hiatos entre os modelos e repetições pedagógicas e de escola do século XIX. Continuar estimulando a participação dos ambientes de letramentos digitais para que eles saibam lidar com os excessos de informações; compreendendo o jogo logaritmo publicitário, sabendo confrontar a veracidade das notícias dispostas nas redes, para não crer e propagar fakenews, muitas das vezes maculando a imagem de pessoas e instituições. Também para que saibam ler os aplicativos e ferramentas de pesquisa, assim como sejam estimuladas as leituras de obras clássicas da literatura e emergentes da literatura (em seus formatos convencionas e nos novos [fanfics, fanartes...]).

Com este estudo nos propomos a dialogar sobre algumas possibilidades de encontro entre alunos, professores e redes sociais da internet, atravessados pelo ensino da leitura. Com todos os instrumentos, dados e problematizações lançadas, não pretendemos esgotar, nem longinquamente, a temática, pois, essa, assim como o rio de Heráclito, faz-se nova diariamente, como novos ambientes, programas, interfaces e funções. Dessa maneira, exigindo dos gestores, professores e coordenadores pedagógicos que pensem a formação do leitor crítico e a suplementação das práticas de leitura, a partir dos insurgentes comportamentos, perfis e objetos de leitura. Cabe salientar que compreendemos que a questão não é o duelo entre suportes de leitura contemporâneo versus os tradicionais ou os textos estáticos versus os multimodais, até porque, como evidenciado neste construto, o que colaborará para a melhoria na formação dos leitores (além dos bons objetos) serão as estratégias, empenhos; não adianta ter um texto contemporâneo, multisemiótico, cuja leitura seja orientada apenas aos aspectos escritos, provocando a nulidade na leitura dos sons, imagens, movimentos, cores, fontes.

Contudo, não podemos nos furtar de perceber a amálgama de novos gêneros e funcionalidades que emergem, quase que diariamente, nas mídias digitais, os quais caem na graça do crescente público adepto à cibercultura. Logo, somos da ideia de que o professor pode se aproximar desses meios e objetos para favorecer a contínua formação de leitores críticos, pois “Ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo dos leitores e produtores de textos experiências em várias mídias” (ZACHARIAS, 2016, p. 17).

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Trad. Lígia Teopisto. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

CARR, Nicholas. **A geração superficial:** o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Trad. Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC, 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Trad. Paulo Neves São Paulo: Ed. 34, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Trad. Judith Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa sócia**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

PRENSKY, Marc. 2001. **Nativos digitais e imigrantes digitais**. Disponível em: www.marcprensky.com. Acesso em: 03 fev. 2018.

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

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lucia. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: Patricia Lupuion Torres (org.). **Complexidade**: redes de conexões na produção do conhecimento. 1ed.Curitiba: Kairós Edições, 2014, v. 1, p. 27-44.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação – teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

Artigo recebido em: 25 jun. 2020. | Artigo aprovado em: 13 maio 2021.